

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar

Tudományos közleményei XXXIII.

**ÉNEK-ZENE-NEVELÉS
2011**

**AZ Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és
Óvóképző Karának
Tudományos Közleményei XXXIII.**

ÉNEK–ZENE–NEVELÉS

2011

Szerkesztette:
Döbrössy János

Lektorálta:
Mélykútiné Dietrich Helga

Közreadja:
Az Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanító- És Óvóképző Kar
Tudományos Bizottsága

© Dévai Adrienn
© Döbrössy János
© Hegedűsné Tóth Zsuzsanna
© Kismartony Katalin
© Szarka Júlia
© Turmezeyné Heller Erika

ISSN 1587-4249

ISSN 2063-0794

TARTALOM

Ajánlás (<i>Döbrössy János</i>)	7
---	---

I.

TURMEZEYNÉ DR. HELLER ERIKA

A zenei tehetség	9
------------------------	---

TURMEZEYNÉ DR. HELLER ERIKA

Az ének-zene tantárgy motivációs hátterének vizsgálata	25
--	----

KISMARTONY KATALIN, DR.

Tizenkét évvel a mus-e program budapesti kísérleti szakaszának befejezése után – milyen eredményeket hozott a „tanítóknak, tanároknak” a program?	51
---	----

II.

SZARKA JÚLIA, DR.

Az Óvodai Nevelés módosított Alapprogramjának „áthangszerelése”	73
---	----

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

Adaptivitás az óvodai zenei nevelésben	87
--	----

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

A portfólió a leendő óvodapedagógusok ének-zenei képzésében	95
---	----

III.

DÉVAI ADRIENN

Értékeink: Bartók népdalfeldolgozásai 103

DÖBRÖSSY JÁNOS, DR.

Példaképeink: Deák-Bárdos György 125

A kötet szerzői 155

AJÁNLÁS

Immár második alkalommal határoztuk el, hogy – felhagyva a megfelelő témájú kötetekben egy-egy tanulmánnyal részt vevő szokással – önálló, tanszéki kötetben adjuk közre összegyűlt munkáinkat Ének–zene–nevelés címmel.

Az előző kötetünk 2004-es megjelenését követő években tanszékünk egy részétől el kellett köszönnünk, de az új kollégák gyorsan elkezdték saját kutatási területeiket körvonalazni, így ismét tartalmas anyag gyűlt össze. A követelményeknek megfelelően azóta tanszékünkön is több doktori fokozat született (DLA-k és PhD-k egyaránt), a fiatalabbak doktoranduszok vagy doktori iskolába készülnek. Kutatási területeink különbözősége okán természetesnek mondható, hogy a kézbe kapott anyag sokszínű, de a különböző pólusok, melyekkel a tanítói és óvodapedagógusi szakterületet zenei szemmel körbejárjuk, talán egyfajta teljesség igényét is láttatni engedik. Törekvéseinknek megfelelően az általános és zenepedagógiai–pszichológiai kérdéseket mind gyakorlati, mind elméleti síkon megpróbáljuk vizsgálni.

A jelenlegi kötetben már csupán hat szerző munkáit olvashatjuk, három nagy témakör szerint csoportosítva. Az első a zenei nevelést általánosabban érintve indul, de fókuszát inkább a tanítói pályára irányítja. Egyre többet foglalkozik a mai pedagógia mind a tehetséggondozás, mind a tantárgyakhoz, így az ének–zenéhez fűződő motivációs háttér kérdéseivel. Más szemszögből vizsgálódik a mus-e program kísérleti szakaszának tanári munkában megjelenő tapasztalatait kutató tanulmány. Milyen hasznot hozott a program – bár tanórai időkeretben zajló, de a tanári felelősség egy részétől mentes (pl. osztályzás, értékelés kényszere) – speciális működési formája?

A második fejezetcsoporthoz kimondottan az óvodai zenei nevelést célozza. Az ismét megújult óvodai alapprogram helyes zenei értelmezését segítő, napi problémákat is boncolgató munkát követően az adaptivitás fogalmáról, szakirodalmáról és az óvodai zenei nevelésben való alkalmazás lehetőségeiről szóló mű fontos és mindenképp tanulmányozásra érdemes olvasmány. Hasonló fontosságúnak nevezhető a portfólió technikájának a képzésben történő felhasználásáról beszámoló dolgozat. Egyre gyorsabban változik hallgatóink összetétele mind képességekben, mind tudásszintben, az újnak nevezhető technika megfontolandó – bár nem könnyű tanári munkát igénylő – eredményeket sejtet.

Értékeinkről, példaképeinkről sem feledkezhettünk el. Ezekből mutat be a harmadik csoport egyet-egyet, felhívva a figyelmet arra, hogy ezen értékeink még a XXI. századi pedagógusok szemével nézve is örök érvényűek, s általuk a pedagógus pálya minden területéhez jól hasznosítható tanulságok vonhatók le.

Kívánom, hogy találja meg minden olvasó a számára érdekeset, megfontolandót, gondolatindítót, lássa, milyen kérdések foglalkoztatják a tanító- és óvóképzés zenei műhelyének tagjait.

DÖBRÖSSY JÁNOS
tanszékvezető

I.

A ZENEI TEHETSÉG

TURMEZEYNÉ DR. HELLER ERIKA

Az utóbbi évtizedekben hatalmas figyelem irányul a tehetség kérdése felé, hiszen a tudásalapú társadalomban a tehetséges egyén a legfontosabb erőforrás. Számos elméleti munka, empirikus kutatás, gyakorlati program született e témában. A zenei tehetség mint speciális tehetségterület iránti érdeklődés kezdete, egybeesik a tehetségkutatás első lépéseivel, hiszen az első, tudományos igényű munka szerzője, Francis Galton (1869) írásában már kitér a zenei tehetség kérdésére is.

Magyarországon a zenei tehetséggondozásnak komoly, nemzetközileg is elismert hagyománya, gyakorlata van. Gyakorló zenészek, zenetanárok egyöntetűen állítják, hogy a zenei tehetség felismerése – a zenei produkció kvalitásai alapján – nem okoz számukra semmiféle nehézséget. Ha azonban ennek mechanizmusát kérdezik tőlük, nehezen tudnak kézzelfogható magyarázatot adni. Jól illusztrálja ezt Vásáry Tamás (zongoraművész, karmester) frappáns válasza a tehetség megnyilvánulását firtató kérdésre: „...olyan dolgok, amik másnak nehezen mennek, a tehetségnek könnyen mennek.” (<http://www.origo.hu/vendegszoba/zene/20060112vasary.html>)

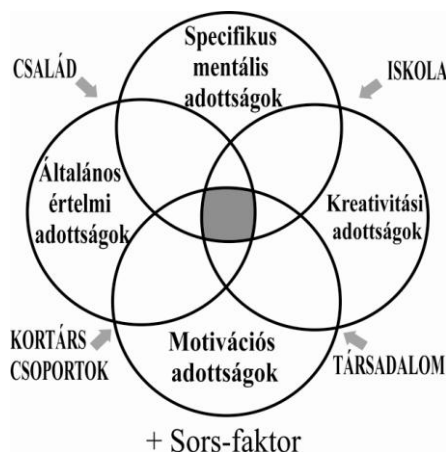
Ugyanakkor a tehetségkutatás nem elégedett meg, nem elégedhet meg az intuitív megközelítéssel. A következő rövid áttekintés abban a reményben kíván néhány támpontot nyújtani a zenei tehetség jelenségének mélyebb megértéséhez, hogy ezzel a gyakorlati pedagógiai munka számára is tanulsággal szolgáljon.

Kiindulási pontok a tehetség értelmezéséhez

Kezdetben általános volt az elképzelés, hogy a tehetség egyenlő a kiemelkedő képességekkel, ezért a tehetségkutatás első lépéseit a képességek vizsgálata jelentette. E korai irányzatnak köszönhető az intelligenciakutatás eredményei éppúgy, mint a zenei képességek rendszerezésére, mérhetőségére vonatkozó törekvések (bővebben ld. Turmezeyné és Balogh, 2009). Azonban éppen a képességekről való egyre gyarapodó tudás nyomán erősödött a

hiányérzet, majd született meg a felismerés, mely szerint a képességek magyarázó ereje meglehetősen korlátozott a tehetség jóval összetettebb jelenségében. Így következett be az az áttörés, amit a tehetség korszerű szemlélete hozott. Számos komplex tehetségmodell született, amelyek mind egyöntetűen hangsúlyozzák, hogy a kiemelkedő képességek csak szükséges, de nem elégséges feltételnek tekintendők. Ezek mellett a tehetség kibontakozásában további személyiségjellemzők, valamint a szűkebb-tágabb környezeti tényezők is szerepet játszanak. (vö. Balogh, 2006)

A tehetségmodellek közül Czeizel Endre (1997) modellje látható az alábbi ábrán, amely jól illusztrálja az összetettséget.



1. ábra: Czeizel 2x4+1 faktoros modellje

Az ábra körei az egyén adottságait jelenítik meg. A felső kör az adott tehetségterülethez – esetünkben a zenei tehetséghez – szükséges speciális adottságokat mutatja. Emellett azonban szerepet játszanak az általános intellektuális adottságok is. Az intelligenciának, mint „a képességek elsajátításának képességének” (Kulcsár, 1982, 49. o.) legalább átlagos szintje szükséges bármiféle adottság kibontakozásához. Azt, hogy a kiemelkedő zenei teljesítményben az általános értelmesség is szerephez jut, a hivatásos zenészeket vizsgáló kutatások bizonyítják, amelyek eredménye szerint e művészek intelligenciahányadosa jóval meghaladja az átlagos értéket (vö. Turmezeyné és Balogh, 2009). Nyilvánvaló a motiváció fontossága is, hiszen

az érdeklődés, a feladat iránti elkötelezettség, a szorgalom és kitartás előfeltételei annak, hogy a kedvező adottságokból teljesítmény szülessen. E három elem megléte azonban önmagában csak átlagos eredményt, „ügyes mesterembert” garantálhat. A kiemelkedő teljesítményhez, a valóban új és eredeti alkotáshoz a kreativitás magas szintje szükséges. Tehetséges egyénről tehát csak akkor beszélhetünk, ha e négyféle adottságterület mindegyike jellemző rá.

Az ábra utal a család, a kortárskapcsolatok, az iskola, mint szűkebb, a társadalom, mint tágabb környezeti szerepére, amelyek mindegyike döntően befolyásolja, hogy az egyén mennyit tud valóra váltani a benne rejlő lehetőségekből. Czeizel mindezek mellé egy kilencedik, ún. „sors-faktort” is rendel, hiszen a kiteljesedéshez szükséges az egészség, a megfelelő élettartam megélése is.

A zenei tehetség definíciója

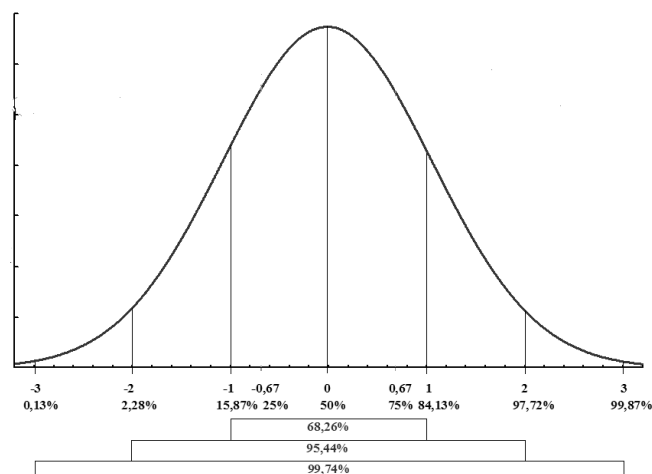
A tehetség korszerű szemlélete hangsúlyozza, hogy az általános intellektuális terület (az ún. „akadémikus” tehetség) mellett számtalan speciális tehetségfajta is létezik (vö. Balogh, 2006). A zenei tehetség is egyike ezen speciális területeknek. A speciális tehetségterületek kutatásában jelentős szakirodalma van a zenei tehetségnek, ám ennek ellenére nem született általános érvényű definíciója. A definiálást nehezíti az a tény is, hogy a zenei tevékenység is függ a kortól és a kultúrától, így a különböző zenei irányzatok eltérő képességeket igényelnek. (Gondoljunk példaképpen a népzene, a komolyzene és a könnyűzene!) További megkülönböztetést tesz szükségessé, ha belegondolunk, hányféle megnyilvánulási formája lehet a zenei tehetségnek, hiszen nyilvánvalóan más zenei képességek, készségek, illetve egyéb személyiségjellemzők relevánsak a zeneszerző, az előadóművész, a zenetanár, vagy éppen a zenekritikus tevékenységében. Az összetettséget hangsúlyozza a következő definíció: „Zenei tehetségen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a hangszeres és éneklési képességek, a zenespecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.” (Gembris, 2002a, 488. o.) Az ennél részletesebb definíciók rendre kudarcot vallottak, mivel szükségképpen sok önkényes elemet tartalmaznak. Sloboda (1993) még ennél is tömörebb definíciót javasol: értelmezése szerint a zenei tehetség lényege az, hogy képesek vagyunk értelmet adni a zenének (*make sense of music*). Jóllehet ez a definíció meglehetősen tág, azonban kifejezi azt, hogy

az egyénnek a zenéhez való viszonya teljességgel szubjektív, ugyanakkor magában foglalja a kogníció szerepét is.

Öröklődés vagy környezet?

Meglehetősen elterjedt az a nézet, hogy a zenére „születni kell”, valamiféle misztikus, égi kegynek köszönhetően. Míg más művészeti tevékenységben a legtöbben fesztelenül kipróbálják magukat, sokkal többen vallják, hogy a zenéhez nincs „tehetségük”. Azt, hogy ez a szemlélet mennyire mélyen gyökerezik, jól mutatja Davis (1994) kutatása, aki Angliában vizsgálta az adottságok szerepével kapcsolatos vélekedéseket. Láthatóan ezek a hitek már korai életkorban is áthatják a közgondolkodást. A hét–nyolc éves gyerekeknek meggyőződése, hogy a sportteljesítmény inkább fejleszthető a gyakorlással, mint a zenei teljesítmény. Jól tükrözi e nézet mély gyökereit, hogy a pedagógus alanyok is hasonlóan vélekedtek. Mint Davis eredményeiből látszik, a vizsgálatba bevont brit pedagógusok bő háromnegyede szerint a zenei tevékenységhez nélkülözhetetlen a veleszületett adottság, sokkal inkább, mint a sporthoz, a színjátszáshoz, vagy a sakkozáshoz.

A valóságban nem tartható az a nézet, hogy a zenei tehetség különbözne e téren más tehetségterületektől. Nem igaz az sem, hogy egyes emberek teljesen híján lennének a zenei adottságoknak. Helyesebb az a felfogás, mely azt feltételezi, hogy miként az intelligencia eloszlásában, a zenei adottságok terén is a normál eloszlást ábrázoló Gauss-féle haranggörbe mentén írható le a teljes populáció.



2. ábra: A normális eloszlást ábrázoló Gauss-féle haranggörbe

Az ábráról leolvasható, hogy a népesség 68,26 százaléka, vagyis, akik az egyszeres szórásán belül vannak, tekinthetők átlagosnak a zenei adottságok szempontjából. Az egyszeres és kétszeres szórás közötti 13,6–13,6 százalék, bár észrevehetően eltér az „átlagosoktól”, de nem számít rendkívülinek. Kifejezetten gyenge zenei adottságokkal a baloldali második szórásán túl elhelyezkedő 2,3 százalék rendelkezik. A nagy számok törvénye alapján ugyanennyien vannak a jobboldali második szórásán túl: a teljes népesség e 2,3 százaléka már komoly tehetségigéretnek tekinthető.

Bár az „öröklődés vagy környezet?” örökzöld kérdésére kézenfekvőnek tűnik az „is-is” válasz, ahogy azt hangsúlyozzák a korszerű tehetségmodellek is, azonban mégis kiemelkedő képviselői voltak mindkét szélsőségnek.

A biológiai adottságokat teljes mértékben meghatározónak tartotta például Lombroso, a 19. századi elmegyógyász. (Ezen alapuló nézetei közül talán a legközismertebb, hogy a bűnözőket nem tartotta felelősségre vonhatónak tettükért, mivel a rosszra velük született bűnözői hajlamaik vezetik őket ellenállhatatlan erővel.) Lombroso a hajlamokban nemcsak az öröklődés szerepét vizsgálta, hanem több más tényező biológiaiilag meghatározó voltát is hangsúlyozta. Elméletének kimunkálásában foglalkozott a zenei tehetség eredetével is. A zsenialításra való hajlamban az

éghajlatnak tulajdonított meghatározó fontosságot, amennyiben a meleg, száraz klímát tartotta a zsenialitás számára kedvezőnek. Elméletét azzal támasztotta alá, hogy a legnagyobb zeneszerzők között jelentős az olasz túlsúly, aminek okát az itáliai időjárásban találta meg... A biológiai meghatározottság nézete szerint nem csak veleszületett lehet, hanem az élet során bekövetkezett események is eredményezhetik. Lombroso példával is szolgál: Grétry, a francia zeneszerző egyszerű kántor volt, de miután egy súlyos gerenda a fejére esett, gyönyörű operákat kezdett írni (<http://mek.oszk.hu/01900/01908/01908.htm>).

A magyar zenepedagógia kiemelkedő előfutára, a zongorapedagógia módszertanában ma is mértékadó Varró Margit (1930) is veleszületett adottságnak tartotta a zenei tehetséget, és éles határt húzott a valódi, „született” tehetségek, valamint a gondos oktatásnak köszönhetően virtuózzá vált hangszerjátékosok között. Nézete szerint a két csoport nem a zenei képesség terén, hanem egyéb személyiségjegyeikben, emberi kvalitásaikban különbözik egymástól. Véleményének ez utóbbi eleme korát megelőzve, intuitív módon előlegezte meg a komplex tehetségmodellek szemléletét.

A maximális pedagógiai optimizmus nyilvánul meg viszont a másik szélsőségekben, amelyek azt hangsúlyozza, hogy bárkiből lehet például sakkvilágbajnokot nevelni, amint azt a világhírű Polgár-lányok édesapja többször is hangoztatta. A zenei tehetségben hasonlóképpen megkérdőjelezzük – vagy legalábbis figyelmen kívül hagyják – az adottságok szerepét az ún. „szakértelem” (expertise) modell hívei. Ez a paradigma a különböző területeken – sport, művészet, sakk, tudomány – elért kiemelkedő eredményt a gyakorlási folyamat eredményeként értelmezi (Ericsson, 1996). A modell adaptációja a zene területén a hangszeres képességek fejlődésének vizsgálatában használatos. A középpontban a *gyakorlás mennyisége* áll, amit Ericsson (1996) legalább tíz évben határoz meg. A gyakorlással töltött idő mennyiségén kívül szerepe van a *gyakorlás minőségének* is. A hatékony gyakorlás jellemzői a célirányosság, a koncentráció, amelyek a gyakorlással eltöltött évek során hozzájárulnak a *gyakorlási stratégia* fejlődéséhez is (Hallam, 1997, idézi Gembris, 2002b). A minőségi gyakorlást a megfelelő nehézségű feladatok, az ismétlések, a hibák folytonos javítása jellemzik.

Bár számos vizsgálat (Krampe, 1994; O'Neill 1997, mindkettőt idézi Gembris 2002a, 2002b) igazolta a gyakorlással eltöltött idő mennyisége és minősége, illetve a hangszerjáték színvonala közti közvetlen összefüggést, ez a felfogás mégis számos nyitott kérdést hagy maga után. A zenében gyakran feltűnő csodagyerekek élő cáfolatai e paradigmának.

A tudomány az öröklődés kérdését hagyományosan családfa-, illetve ikerkutatásokkal próbálja megválaszolni. Czeizel (1997) genetikusként arra hívja fel a figyelmet, hogy mivel a zenei képesség nagyságrendileg kevesebb génhez kötődik, mint például az intelligencia, ezért az öröklődés értelemszerűen nagyobb szerephez jut az előbbi terén. Mint Czeizel rámutat, a kevesebb génhez kötöttség egyben a zenei képességek ősiségét is bizonyítja.

A családfakutatók híres zeneszerzők családjának, illetve zeneszerző dinasztiák adatainak feldolgozására is építenek. A Couperin, a Strauss vagy a magyar Erkel (vö. Czeizel, 1992) család mellett a Bach családé a legtöbbször kutatott családfa, amelynek tagjai között, mint Czeizel tanulmánya kimutatja, 11 generációban több mint 60 hivatásos muzsikust volt. Bár a halmozódás mértéke messze magasabb a véletlennél, ez mégsem csak az örökletességet bizonyítja, hanem legalább annyira utal a környezetre, azon belül a szülői ház meghatározó szerepére is. A 18. század végéig általános volt, hogy a fiúk apjuk mesterségét folytatják, és a szakma elsajátítása a szülők, – vagy mint Johann Sebastian Bach esetében, aki korán elvesztette szüleit, az idősebb testvér – kötelessége volt. A zenész családban felnövő gyermek tehát nemcsak „muzikális génekkel”, hanem olyan magas szintű korai képzést, motivációt, elkötelezettséget is kapott, amelyet csak egy nagy zenei tradícióval rendelkező családi miliő nyújthat.

Az öröklődés szerepének tisztázására az ikerkutatások nyújtanak másféle megközelítést. Mint Shuter-Dyson és Gabriel (1981) az ezeket ismertető művében összefoglalja, a zenei képességekben a veleszületett adottságoknak az egyes vizsgálatok 26–42 százaléknyi részt tulajdonítanak. Az értékek közti nagy különbség sugallja, hogy ez a módszer sem ad olyan egyértelmű választ, mint amelyet reméltek tőle. Ennek oka szintén abban keresendő, hogy a zenei tehetséget alkotó különböző képességeket másképpen határozták meg és vették figyelembe az egyes kutatások.

Összességében kijelenthetjük, hogy a zenei tehetség öröklődő ugyan, azonban, mivel több, különböző képességből áll, ezek feltehetően eltérő mértékben függhetnek az öröklődéstől.

A pedagógiai gyakorlat számára a kérdés abban a formában jelenik meg, hogy létezik-e az adottságok által determinált valamiféle „plafon”, amely a fejlesztő munka kilátásait befolyásolja. A nagy tekintélyű amerikai zenepszichológus, Edwin Gordon (1990), akár Varró Margit is, úgy ítéli meg, hogy a zenei tehetség alapja a veleszületett adottság. Ez határozza meg, hogy a gyermek milyen szintet képes elérni. A benne rejlő potenciál tehát

egyben „plafont” is jelent: ennél magasabb teljesítmény a leggondosabb fejlesztés hatására sem várható. Gordon a környezet szerepét abban látja, hogy a korai fejlesztő tevékenység nélkül nem lehetséges a képességek kibontakoztatása. Nézete szerint a fejlesztésnek kilenc éves korig meg kell történnie, mert az ekkorra elért szint stabilizálódik, és ez a későbbiekben már nem haladható meg. Minél nagyobb a veleszületett potenciál, annál korábbi és intenzívebb fejlesztést igényel.

A fentiekől gyökeresen eltér Kodály álláspontja. Észre kell azonban vennünk, hogy Kodályt nem a zenei tehetség fejlesztése foglalkoztatta. (Ezt annál is inkább megtehetné, mert a professzionális zenészek képzésére Magyarország hagyományosan büszke lehet. Akkor sem és most sem a hivatásos zenészek képzésében merültek fel a problémák.) Közismert jelmondata – „Legyen a zene mindenkié!” – foglalja össze hitvallását. Mélységesen demokratikus szemléletére és rendíthetetlen hitére jellemzően azt tűzte ki célul, hogy valamennyi gyerek részesüljön a legmagasabb művészi igényeknek megfelelő zenei élményből. E megközelítéstől nyilvánvalóan idegen lenne a gyermekeknek valamiféle szelektálása, képesség szerinti rangsorolása. Kodály tehát eszményéhez híven inkább a zenei nevelés korlátlan lehetőségeit hangsúlyozta, és nem találunk olyat számos írása között, amely a fejleszthetőségben meglévő különbségeket taglalná, igaz, olyat sem, amelyik azt kifejezetten tagadná.

Pszichológiai nézőpontból melyik szemlélet indokolható? Létezik-e valamiféle végső határ, amit nem lehet túllépni, ahogy azt Varró Margit és Gordon feltételezi, vagy hihetünk-e inkább Kodály optimizmusának? A zenei képesség-együttes számos képességből tevődik össze, sőt, ezeket továbbgondolva, nincs olyan képesség, amelyet ne lehetne még további részképességekre osztani. Bár elméletileg elképzelhető, gyakorlatilag annál kevésbé, hogy ezek között ne lenne olyan részképesség, amelyikben ne lenne fejlődési tartalék. Ha pedig valamelyik részképesség fejlődött, akkor azzal a teljes képesség-együttes is gyarapodott. Az természetesen nem állítható, hogy a szakszerű, intenzív fejlesztés bárkit Mozarttá tesz, azonban adott egyénnél soha nem érezhetjük úgy, hogy a további fejlesztés hiábavaló lenne.

A zenei tehetség korai megnyilvánulása

A különböző tehetségfajták eltérőek abból a szempontból, hogy mely életkorban válnak felismerhetővé. Már kisgyermekkorban megnyilvánul a matematikai, a sakk-, a sport- és a rajztehetség is, azonban a zenei tehetség

az, amelyik valamennyi közül a legkorábban, már egy- és kétéves kor között megmutatkozik. A zenei tehetségeket e rendkívül gyors fejlődés megkülönbözteti az intellektuális tehetségektől, hiszen ez utóbbiak fejlődési menete nem mutat ekkora életkori eltéréseket. Ennek magyarázatát keresve Gardner (1985), korunk egyik legjelentősebb pszichológusa, a „többszörös intelligencia” elméletének megalkotója, a zenei intelligenciát önálló intelligenciaterületként definiálja. Érvelése szerint e területen nincs szükség konkrét, illetve formális műveletekre, logikai folyamatokra, azaz a fejlődés nem függ az általános kognitív fejlődéstől és nem is magyarázható annak törvényszerűségeivel, továbbá a teljesítményben az érzelmek, az intuíció és a kreativitás is fontos szerepet játszanak. Gardner a zenei intelligencia önálló intelligenciaterületként való megkülönböztetését azzal is indokolja, hogy az evolúció szempontjából a művészi alkotás ősbibb, univerzálisabb és fontosabb, mint például a matematikai intelligencia.

A zenei tehetség első jele a környezeti hangingerek és különösen a zenei hangok iránti rendkívüli érdeklődés és érzékenység. Jellemző továbbá, hogy míg az „átlagos” gyerekek egy időben kezdenek beszélni és énekelni, addig a tehetségesek jóval hamarabb énekelnek, mint beszélnek. Énekükben már korai életkorban is pontosak a hangközök, a ritmusok, állandó a tonalitás. Az átlagos fejlődés menete szerint a gyerekek nyolc éves korukra válnak képessé egy hallás után tanult dal pontos reprodukciójára, ezzel szemben egyes tehetségek már kétévesen elérik ezt a szintet.

A zenei tehetség konkrét korai megnyilvánulásáról rendelkezésünkre álló tudás nagymértékben köszönhető azoknak a leírásoknak, amelyek híres művészek gyermekkoráról számolnak be (vö. Gertheis, 2009). A legközismertebb csodagyerek Mozart volt, aki már négyévesen zenét szerzett, improvizált, és már gyermekként elkápráztatta Európát virtuóz játékaival, komponálásával. Paradox módon azonban a jelenség legrészletesebb, tudományos igényű bemutatása egy rendkívüli, később mégis elkallódó tehetség esetéhez fűződik. E leírásból kirajzolódnak a zenei csodagyerekeket általánosan jellemző sajátosságok, kiemelkedő gyermekkori képességek, ezért a szakirodalom alapvető forrásként tartja számon.

Nyíregyházi Ervin (1903–1987) zenei képességének gyermekkori megnyilvánulásait kezdetben édesapja, aki budapesti Operaház énekese volt, majd Révész Géza (1916), a tehetségkutatás kiemelkedő képviselője naplószerűen rögzítette. Nyíregyházi Ervin már egyéves kora előtt énekelt, míg beszélni csak háromévesen kezdett. Hároméves korára bármilyen hallott dallamot lejátszott szájharmonikán, továbbá zenét is szerzett. Hétévesen a

hallott akkordokat a megfelelő abszolút magasságon képes volt a zongorán reprodukálni, valamint más hangnembe transzponálni. Révész kísérletet végzett a csodagyerek zenei memóriájának vizsgálatára is. Összehasonlította hivatásos zenészekkel, hogy milyen gyorsan tud megjegyezni egy dallamot. A felnőtt zenészek rövid távú memóriájának szintjét Nyíregyházi hétévesen érte el, ám hosszú távú memóriája még túl is szárnyalta őket, ahogy egy nap elteltével pontosabban tudta felidézni a korábban hallott dallamokat, mint a felnőttek. Tízévesen könnyedén játszotta el bármelyik teljes zongoradarabot bármely hangnemben. Hangszeres képességei is rendkívüliek voltak: 17 évesen debütált zongoristaként a Carnegie Hallban, nagy sikerrel. Későbbi életútja során azonban mégsem váltak valóra a hozzá fűzött remények. Pályáját hollywoodi stúdiók zongoristájaként, szegénységben végezte, híres legfeljebb botrányos magánéletéről – tíz házasságáról, ivászatairól – lett. Bár rendkívüli zenei eredetiségét még kritikusai is elismerték, mint arról többek között Arnold Schönberg és Otto Klemperer levelezése is tanúskodik, azonban, ahogyan magánéletében sem tartotta tiszteletben a korlátokat, ugyanúgy előadói és zeneszerzői tevékenységében sem volt hajlandó semmiféle zenei konvenciónak megfelelni (Bazanna, 2007). Szertelensége elfogadhatatlanná tette produkcióját. Nyíregyházi Ervin esete jól példázza a tehetségfogalom komplexitását: a kiemelkedő képességek és tudás csak megfelelő személyiségstruktúra esetén válik valódi, a társadalom által is értékelhető teljesítménnyé.

A zenei tehetség alapját jelentő zenei képességek

Bár a zenészeknek, zenetanároknak, sőt, a zenehallgató laikusoknak sem okoz nehézséget, hogy a kiemelkedő produkciót megkülönböztessék az átlagostól, a különbség mibenlétét, okát mégis nehéz tetten érni. Ami az egyik előadást megkülönbözteti a másiktól, az a zene ritmusának, tempójának, hangszínének, dinamikájának, intonációjának objektíve is megfigyelhető, az adott előadásra jellemző egyéni variációja. Számtalan kutatás analizálta, hogy melyek azok a változatai a fenti paramétereknek, amelyekkel az egyes alapvető érzelmek kiválthatók (vö.: Juslin és Persson, 2002). Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy maguk az előadók nincsenek tudatában ezeknek az eszközöknek, és a kifejezés érdekében inkább bizonyos érzelmi állapotok felidézésére hagyatkoznak (Persson, 2001). E leírások bár érdekesek, azonban semmivel sem visznek közelebb annak megértéséhez, hogy mi teszi jobba az egyik előadást a másiknál. Nem igaz az sem, hogy a

jó előadók „többet” adnának hozzá a kottában leírtakhoz: amatőr és hivatásos zongoraművészek előadását elemezve kiderült, hogy a profik nem térnek el jobban a kottától. A különbség inkább abban érhető tetten, hogy az amatőr előadók eltérései egymáshoz – és így valamiféle képzeletbeli átlaghoz – inkább hasonlítanak, ellenben a hivatásos előadók változatai egyedibbek, kevésbé tipizálhatóak (Repp, 1997). Ezzel ismét a kreativitás szerepéhez érkeztünk vissza, hiszen az igazi művészi teljesítmény lényege éppen az egyediségre való rácsodálkozás, a konvencionális eszközökkel szemben.

Sokkal többet tud azonban a pszichológia azokról a zenei képességekről, amelyek mintegy központi magvát jelentik a tehetségnek. A köznyelv e képesség-együttest *zenei hallásként* foglalja össze. Bár a „zenei hallás” elnevezés a zenepedagógiában is általánosan használt elnevezés, azonban a pszichológiai szakirodalom nem alkalmazza, hanem a kognitív szemlélet szerint a zenei információ feldolgozásának folyamatára helyezi a hangsúlyt.

A zenei megismerési folyamat az akusztikus ingerek érzékelésével kezdődik, ami nem tudatos tevékenység. Az érzékek gondolkodás, következtetés és a korábban már feldolgozott információkkal való kombinálás utáni elraktározásával kialakulnak azok a kognitív sémák, amelyek alapján az információ feldolgozható. Ezek a folyamatok jórészt nem tudatosak, hiszen sok, egymást gyorsan követő, nehezen azonosítható mozzanatból állnak. A zenei kognitív sémák voltaképpen a hang fizikai tulajdonságainak megfelelő zenei jelenségek reprezentációi. A zenei észlelés tehát az a folyamat, amelynek során a hangok fizikai tulajdonságai úgy képeződnek le, amilyen viszonyban vannak egy általánosított struktúrával; vagyis a zenei rendszerek kontextusában. Az általunk leírt fogalom megfelelője a hétköznapi és zenepedagógiai szóhasználatban a „zenei hallás”.

A zenei jelenségeket leképező mentális reprezentációk létrehozása és rugalmas használata a zenei képességek alapja. A hangmagasságoknak egy hangsor fokaiként való azonosítása, a tonalitásról, harmóniáról, ritmusról így módon kialakult tudás nyilvánul meg abban, ahogy a tehetséges gyermekek egészen korán képesek például dallamokat, akkordokat hangszeren megszólaltatni, sőt, transzponálni. Itt kell megjegyezni, hogy a korábbi szerzők fontos szerepet tulajdonítottak a zenei tehetség szempontjából az *abszolút hallásnak*, amellyel sok, de korántsem mindegyik kiemelkedő zenész rendelkezik (Kries, 1926; Révész, 1946). Ezzel szemben az újabb kutatások (Shuter-Dyson és Gabriel, 1981; Lang, 1993) szerint a kettő és öt éves kor közötti szenzitív periódusban alakul ki, illetve ebben a korban

célzott gyakorlással elsajátítható az abszolút hallás (Ogawa és Miyazaki 1994, Levitin 1995, mindkettőt idézi Auriol, 2005).

A zenei tehetség jellemzője, hogy különös fogékonyságot mutat a zenei struktúrák iránt, amelyek mélyebb megértésén alapul a jó zenei képességű egyének közös jellemzőjének tekinthető *jó zenei memória*. Számos történet kering híres zeneszerzők kiemelkedő zenei emlékezeti teljesítményéről. Ezek közül a legközismertebb a fiatal Mozartról szól, aki Allegri 9 szőlamú, Miserere című, több mint tíz perc hosszúságú művét egyszeri hallás után, az előadásról hazatérve emlékezetből lejegyezte. A zenetanárok között is valószínűleg egyetértés van abban, hogy a tehetségeket többek között a jó zenei memóriájuk is megkülönbözteti átlagos társaiktól.

Nézzünk egy híres kísérletet, amely, bár nem zenei témájú, mégis frappánsan megvilágítja, hogy az információ kódolása (beillesztése a meglévő tudásstruktúrába) és visszanyerése (felidézhetősége) milyen nagy mértékben függ az előzetes tudástól. Groot sakkmeister és pszichológus (1965) kezdő és haladó sakkozó kísérleti alanyainak 20–24 figurás játszmaállásokat mutatott, amelyet öt másodpercig nézhettek. Ezután reprodukálniuk kellett a bábuk elhelyezését, ami a gyakorlott sakkozóknak nem jelentett gondot, a kezdők azonban csak néhány figura helyét tudták felidézni. A feladatot megismételték úgy is, hogy a táblán nem valóságos játszmák állásaként, hanem találmányra felrakott bábuk helyét kellett megjegyezni, ám ekkor a kezdők és a haladók teljesítménye közti különbség eltűnt: mindkét csoport egyaránt csak néhány figura helyére emlékezett.

Mi a tanulsága a kísérletnek? Tudvalevő, hogy a rövid távú memória kapacitása 7 ± 2 egység, amit a 20–24 sakkbábu nyilvánvalóan meghalad. Tehát az a gyakorlott sakkozó, aki mégis képes volt a rendelkezésére álló öt másodperc alatt ennyit megjegyezni, nem a 20–24 különálló egységet, hanem a köztük való összefüggést raktározta el. A találmányra fölített bábuk között erre nem támaszkodhatott, így e helyzetben beigazolódott, hogy korábbi teljesítménye nem általánosságban a vizuális memórián vagy valamiféle speciálisan a sakktáblára kifejlesztett memórián, hanem sakktudásának magas szintű szervezettségén alapult.

Az előzetes tudásnak köszönhető, hogy bizonyos információk között összefüggést fedezünk fel, és így az egyes elemeket *tömbök*be foglalva egy egységként memorizáljuk, megsokszorozva memóriánk kapacitását. A tehetségeket jellemző kiemelkedő zenei memória ugyanígy a zenei tudásnak, a zenéről kialakított mentális reprezentációk magas színvonalának

köszönhető, amellyel lehetővé válik a folyamat értelmes egységenkénti észlelése, a zenei formulák nagyobb egységekbe való tömbösítése.

A *zenei írás-olvasás képességének* gyors elsajátítása is jellemzi a tehetségeket. (E képesség ugyanakkor nem univerzális érvényű, hiszen az írásbeliség nélküli zenei kultúrákban a zenészek nyilvánvalóan más úton haladnak a zenei megismerésben.) E téren is a zenei kognitív struktúrák teszik lehetővé a zenéről való gondolkodásnak azt a speciális módját, amit a zenei írás-olvasás igényel.

A notációval kapcsolatos képességek közül a kottaolvasást vizsgáló számos kutatás bepillantást enged a gondolkodási háttérrel jelentő folyamatba. Ezek is azt bizonyítják, hogy a kiváló kottaolvasók nem hangonként, hanem előzetes tudásuk alapján képződött egységenként értelmezik, azaz tömbösítik az információt. Hármashangzatot, vagyis egy egységnyi információt látnak ott, ahol a tudatlan három darab hangot lát. Dallamos moll skálamenetet észlelnek egy egységként, szemben azzal, aki a fölfelé és lefelé módosított hangokkal egyenként küzd meg. Ennek tudható be, hogy a kottaolvasásban gyakorlottak ugyanúgy hajlamosak átsiklani a zenei sajtóhibákon, mint ahogy az ismerős szavak olvasása közben is gyakran előfordul. Ezt a jelenséget igazolta is Sloboda (1976) kutatása, melynek során zongoristáknak olyan – tonális zenei – kottát adott, amelyben egyes hangokat a zenei értelemmel ellentétes módosító jelekkel látott el. A jó kottaolvasók észre sem vették a hibát, hanem magától értetődően a zeneileg odaillő hangot játszották.

A korábbi tapasztalatoknak köszönhetően tehát nem kell a kotta minden részletét megfigyelni, hanem gondolatban folyamatosan kiegészíthető, elővételezhető a zenei folyamat. Lehmann és Ericsson (1996) zongoristák elé olyan preparált kottát tett, amelyből helyenként egy vagy több hang hiányzott. A feladat az volt, hogy folyamatos játék mellett ezeket a helyeket odaillő hangokkal hidalják át. Az elbírálás szempontja egyrészt a hiányzó rész terjedelme, másrészt a kiegészítés zenei megfelelése volt. Az e feladatban elért teljesítményt összehasonlították a lapról olvasási teljesítménnyel. Az eredmények szerint a kétféle feladat teljesítménye nagymértékben összefügg: tehát a kottának értelmes zenei egységenkénti észlelése a jó kottaolvasás záloga.

A fentieket alátámasztják azok a kutatások, amelyek a kottaolvasás közbeni szemmozgásokat elemezték. A jobb kottaolvasók gyorsabban tapogatták le tekintetükkel a kottát, nem fixálnak minden egyes hangra (Waters és tsai, 1997). Tekintetükkel előre tartanak, de folyamatosan

visszapillantanak az aktuálisan megszólaló hangra. Tehát még mielőtt realizálódna, fejükben már azelőtt megszületik a hangzás. A kevésbé jók szemmozgásai kaotikusak, mintha állandóan azt keresnék, hogy a látottaknak mi lehet az értelme (Goolsby, 1994, idézi Lehmann és McArthur, 2001). Mindezek a kutatások egységesen azt mutatják, hogy a kottaolvasás képességének színvonala a zenei gondolkodás fejlettségének tükrözi. Kiderül az is, hogy a kottaolvasási képesség fejlődésének előfeltétele az alapvető szabályszerűségek felismerése. Bár e szabályszerűségek felismerése történhet – és automatikusan történik – tudattalanul is, azonban a zeneelméleti tudás mindenképpen előnyösen befolyásolja a fejlődést.

Az értelmes kottaolvasás azt jelenti, hogy még mielőtt megszólalnának a hangok, már azelőtt gondolatban előre elképzeljük, mi fog megszólalni. Ezzel ellentétben az „értelmetlen kottaolvasó” a kottaképet csak a hangszer megszólaltatásának módjával kapcsolja össze, azaz a hangzás nem a fejében születik meg, hanem mintegy utólag konstatálja azt. Róluk írja Kodály: „Nem zenészek: gépkezelők.” (Kodály 1964, 282. o.) Itt jegyezzük meg, hogy Kodály munkássága nyomán a magyar zenei nevelés számára evidencia a zenei írás–olvasás fontossága: „...az írás–olvasás alapos elsajátítása nélkül a zene továbbra is megfoghatatlan, misztikus valami marad. A ‘zenei valóság’ csak biztos írás–olvasás révén lehet tudatos.” (Kodály 1964, 330. o.). A pszichológiai kutatások is megerősítik Kodály meggyőződését. Bebizonyították ugyanis, hogy e képesség fejlesztő hatásával visszahat valamennyi zenei képességre, mivel a zenei írás–olvasás más oldalról ragadja meg a zene jellemzőit, mint a többi zenei tevékenység. Az új irányból nyert szemléletmód hatására kialakuló „többszörös hallás”-nak köszönhetően a zenei megismerésnek új dimenzió nyílnak meg és teszik lehetővé a továbblépést a fejlődésben (Bamberger, 2005; Gromko és Poorman 1998).

Záró kitekintés

Az eddigiekben a zenei tehetség néhány alapvető sajátosságát tekintettük át. A téma azonban ennél jóval összetettebb (bővebben ld. Turmezeyné és Balogh, 2009). Egész sor olyan munka született, amelyek e kérdéskör további részleteit is megvilágítják. A főbb témák közül a következőket érdemes kiemelni: a zenei tehetség azonosítása, a képességek mérhetősége; a zenei tehetséget befolyásoló személyiségjellemzők, valamint a környezet – a szülői ház, a kortársak, a média, az adott kultúra – hatása, az intézményes oktatás–nevelés szerepe; az egyes képességek mibenléte és fejlődésük

sajátosságai, valamint a zenei tanulás elméletei; a komplex tehetséggondozó programok feladatai, lehetőségei, módszerei.

A pszichológiai, pedagógiai kutatások eredményei nyomán megdőlt az a korábbi hiedelem, hogy „a tehetség úgyis utat tör magának”. Helytállóbb az a szemlélet, amely szerint a tehetségigéret kibontakozásához számos feltétel és kedvező körülmény szükséges. Már a fenti vázlatos felsorolás is jelzi, hogy bőséges anyag áll a rendelkezésére azoknak a szakembereknek, gyakorló pedagógusoknak és érdeklődőknek, akik felelősséget éreznek a jövő zenei tehetségeiért.

BIBLIOGRÁFIA

- AURIOL, B. (2005): *Comment la musique vient aux hommes?* <http://auriol.free.fr/psychosonique/development.htm#Miyazaki>
- BALOGH LÁSZLÓ (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Mesterek mesterei, Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- BAMBERGER, J. (2005): *How the conventions of music notation shape musical perception and performance*. In: Miell, D. – MacDonald, R. – Hargreaves, D. J. (szerk.): *Musical communications*. Oxford University Press, New York.
- BAZANNA, K. (2007): *Lost genius: The curious and tragic story of an extraordinary musical prodigy*. Carroll & Graf, New York; Da Capo Press, Cambridge.
- CZEIZEL ENDRE (1992): *Bach, Mozart, Beethoven és Liszt, Erkel, Bartók genealógiája (családfaelemzése)*. In: Czeizel E. – Batta A. (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó, Budapest, 17–82. o.
- CZEIZEL ENDRE (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.
- DAVIS, M. (1994): *Folk music psychology*. *The Psychologist*, 7/12. 537. o.
- ERICSSON, K. A. (1996): *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- GALTON, F. (1869): *Hereditary genius. An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan and Co., London.
- GARDNER, H. (1985): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. Basic Books, New York.
- GEMBRIS, H. (2002a): *The development of musical ability*. In: Colwell, R. – Richardson, C. (szerk.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press, New York, 487–509. o.
- GEMBRIS, H. (2002b): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Forum Musikpädagogik, 20. kötet. Wissner-Verlag, Augsburg.
- GERTHEIS PIROSKA (2009): *A zenei tehetség korai megjelenése az életrajzokban*. Szakdolgozat, ELTE, Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest.
- GOOLSBY, T. (1994): *Profiles of processing: Eye movements during sightreading*. *Music Perceptions*, 12, 97–123. o.
- GORDON, E. E. (1990): *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications, Chicago.
- GROMKO, J. E. – POORMAN, A. (1998): *Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use*. *Journal of Research in Music Education*, 46/1, 16–23. o.
- GROOT, A. D. de (1965): *Thought and choice in chess*. Mouton and Company, The Hague.

- JUSLIN, P. N. - PERSSON, R. S. (2002): *Emotional communication*. In: Parncutt, R. – McPherson, G. E. (szerk.): *The science and psychology of music performance*. Oxford University Press, New York, 219–236. o.
- KODÁLY ZOLTÁN (1964): *Visszatekintés I.* /Bónis F. (szerk.)/ Zeneműkiadó, Budapest.
- KRIES, J. (1926): *Wer ist musikalisch? Gedanken zur Psychologie der Tonkunst*. Springer, Berlin.
- KULCSÁR TIBOR (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Bp.
- LANG, A. (1993): *Absolutes Gehör*. In: Bruhn, H. – Oerter, R. – Rösing, H. (szerk.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 558–565. o.
- LEHMANN, K. A. – ERICSSON, A. C. (1996): *Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task*. *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305. o.
- LEHMANN, K. A. – McARTHUR, V. (2001): *Sight-reading*. In: Parncutt, R. – McPherson, G. E. (szerk.): *The science and psychology of music performance*. Oxford University Press, New York, 135–150. o.
- LEVITIN, D. J. (1994): *Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies*. *Perception and Psychophysics*, 56/4, 414–423. o.
- LOMBROSO, C. (é. n.): *Lángész és örültség*. <http://mek.oszk.hu/01900/01908/01908.htm>
- OGAWA, Y. – MIYAZAKI, Y. (1994): *The process of acquisition of absolute pitch by children in Yamaha Music School*. In: Deliège, I. (szerk.): *International Conference for Music Perception and Cognition Proceedings*. Université de Liège, Liège, 135–136. o.
- PERSSON, R. S. (2001): *The subjective world of the performer*. In: Juslin, P. N. – Sloboda, J. A. (szerk.): *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press, New York, 275–289. o.
- REPP, B. H. (1997): *The aesthetic quality of a quantitatively average music performance: Two preliminary experiments*. *Music Perception*, 14, 419–444. o.
- RÉVÉSZ GÉZA (1916): *Psychologisches Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes*. Verlag von Veit, Leipzig.
- RÉVÉSZ GÉZA (1946): *Einführung in die Musikpsychologie*. Francke, Bern.
- SHUTER-DYSON, R. – GABRIEL, C. (1981): *The psychology of musical ability*. Methuen, London.
- SLOBODA, J. A. (1976): *Visual perception of musical notation: Registering pitch symbols in memory*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28, 1–16. o.
- SLOBODA, J. A. (1993): *Musical ability*. In: Bock, G. R. – Ackrill, K. (szerk.): *The origins and development of high ability*. Wiley, Chichester, 106–118. o.
- TURMEZEYNE HELLER ERIKA – BALOGH LÁSZLÓ (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- VARRÓ MARGIT (1930): *A zenei tehetség*. In: Szondi L. (szerk.): *Tehetségproblémák*. Merkantil, Budapest. (Újraszerkesztette és sajtó alá rendezte Laczó Zoltán, 2000, Parlando, 42/2. 2–15. o.)
- WATERS, A. J. – UNDERWOOD, G. – FINDLAY, J. M. (1997): *Studying expertise in music reading: Use of a pattern-matching paradigm*. *Perception and Psychophysics*, 59/4, 477–488. o.

AZ ÉNEK-ZENE TANTÁRGY MOTIVÁCIÓS HÁTTÉRÉNEK VIZSGÁLATA

TURMEZEYNÉ DR. HELLER ERIKA

A kutatás célja

„A zene lelki táplálék, és semmi mással nem pótolható.” – szól a közismert Kodály-mondás (Kodály, 1964a, 156. o.). Kevesebbet idézik azonban azt a gondolatot, amely ennek folytatásaként is értelmezhető: „Csak az a táplálék válik javára, melyet maga is kíván.” (Kodály, 1964b, 63. o.) Hogyan is áll ez utóbbi terén az iskolai zenei nevelés? Kiehezetten várják-e a heti egyetlen órányi „táplálkozást” a diákok? A korábbi kutatások sajnos nem ezt mutatják. Az egyes tantárgyakkal kapcsolatos attitűdöket reprezentatív mintán Takács Viola (2001) összehasonlította a 7. osztályosok körében. Az eredmények szerint az ének-zene a „hasznosság” és „érdekesség” terén egyaránt az utolsó helyen végzett valamennyi tantárgy közül, a „változatos-egyhangú” skálán egyedül a nyelvtant, a „jó-rossz” mentén pedig a fizikát előzte meg. Ezek a lesújtó adatok mindenképpen ráirányítják a figyelmet a tantárgy motivációs háttérének problémáira. Sajnálatos módon azonban nem folytak célzottan a művészeti tantárgyakat e szempont szerint vizsgáló kutatások Magyarországon az utóbbi időben. A következőkben bemutatandó vizsgálat, mely egy átfogóbb kutatás részeként született, az ének-zene tantárgy motivációs háttérének bizonyos aspektusainak feltárását célozza.

Elméleti alapvetés

A következőkben elsősorban a kutatás szempontjából releváns fogalmakat járjuk körül, hiszen a motiváció kérdésköre olyan tág, hogy teljességre törő ismertetésére meghaladná ezen írás kereteit.

A motiváció szerepe az emberi viselkedésben meghatározó. Éppen ennek felismerése magyarázza, hogy számos – bár a lényegét tekintve hasonló – definíciója született. Kozéki Béla így határozza meg: „... a személyiség tevékenységének energetikai alapja, a társadalmi szükségletek és az azok kielégítésére alkalmazott környezeti ingerek szintéziséből előálló indítóok.” (Kozéki, 1972, 573. o.) E definíció egyfelől kellőképpen tág, ám az iskolai keretek között a motiváció további összetevőit is érdemes megkülönböztetni,

noha ezek természetesen összefüggésben állnak a szűkebb-tágabb környezet hatásával is. Vizsgáljuk meg, hogy mely motívumok relevánsak egy iskolai tantárgy szempontjából! Az egyénre általánosságban jellemző, hogy mennyire törekszik a jó teljesítményre, a siker elérésére. E késztetésnek a teljesítménymotiváció az alapja.

Az iskolai motiváció bár összefügg a teljesítménymotivációval, azonban nem azonosítható vele, ugyanis a teljesítmény iránti motiváció számos más – iskolán kívüli - területen is megnyilvánulhat. Másrésről az iskolai motivációt az egyénre jellemző teljesítménymotiváción kívül az iskola szervezeti és tartalmi jellemzői is befolyásolják (Kozéki és Verma, 1984). Az utóbbi időkben értelemszerűen az iskolai motiváció részeként, de több kutatás is megkülönbözteti az iskolai motiváción belül a tényleges tanulási motivációt (Kozéki, 1990; Nagy, 1998; Réthyné, 2003). „Tanulási motiváción a tanulási tevékenységre késztető belső feszültséget értjük, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást.” (Réthyné, 2003, 156. o.). A tanulási motiváció, mint Réthyné (2003) rámutat, cél és eszköz is egyszerre, mivel hatása kétirányú: az erősebb motiváltság nagyobb teljesítményhez vezet, ugyanakkor a jobb teljesítmény fokozza is a motivációt.

A tanulás és a motiváció kapcsolata rendkívül komplex: biológiai, fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai és etikai tényezők interakciójaként szemlélendő (Nagy, 1998). A tanulási motiváció struktúrájának meghatározásában, a motívumok osztályozásában sokféle állásponttal találkozhatunk. Többségük azonban megegyezik abban, hogy a tanulási motiváció intrinsic (belső) és extrinsic (külső) tényezők egymásra hatásaként alakul és fejlődik (Heckhausen, 1969; Réthyné, 2003).

Erikson (2002) pszichoszociális fejlődésmélete hívja fel a figyelmet arra, hogy az alsó tagozatosok életkorában a teljesítmény központi jelentőségű. Aki ezt nem tudja meg tapasztalni, azt a csökkentértékűség érzése keríti hatalmába. Tehát az ilyen korúak tanulási motivációjának lényeges eleme a sikerélmény óhajtása, és amennyiben ez elmarad, a későbbiekben kedvezőtlen hatása van a személyiségfejlődésre. Az alsó tagozatos korosztály másik jellemzője, hogy tanulásukban nagyobb szerep jut a szülők, pedagógusok iránti pozitív színezetű érzelmi kapcsolatoknak, vagyis az ő kedvükért tanulnak. A kortárskapcsolatok szerepe ekkor kezd kialakulni, de jelentőségük csak a serdülőkortól válik meghatározóvá. Ez az alapja a szeretett felnőttek által felmutatott értékrend interiorizálásának, ami a tanulás morális jelentőségének elismeréséhez vezet. E korosztályra

fokozottan igaz, hogy a tantárgy iránti érdeklődés kognitív motívumát nem tudja különválasztani a pedagógus iránti érzelmeitől. Ily módon a pedagógus iránti szeretet az alapja a belső (intrinsic), az érdeklődésen alapuló motívumoknak, amelyek az életkorban előre haladva jutnak majd – jó esetben – fokozott szerephez, de az alsó tagozatosoknál még csak csírájában vannak jelen.

Az empirikus vizsgálatokban Magyarországon a Kozéki-Entwistle-féle (1986) elmélet terjedt el leginkább, ez biztos kapaszkodókat nyújt a gyakorlati pedagógiai munkában. E rendszer is különbséget tesz az általánosabb iskolai és az ennek részét képező tanulási motiváció között. A következőkben a Kozéki-Entwistle-féle (1986) rendszer szerint csoportosítva összegezzük a tanulás főbb motívumait, amely a tanulási motiváció összetevőit négy csoportra osztja:

- az *affektív-szociális*, melynek részei a melegség, a valahová tartozás, az elfogadottság szükséglete;
- a *kognitív*, amely a tudásszerzés, a saját út követése, az érdeklődés szükségletét foglalja magába;
- a *morális*, amit a felelősség, a lelkiismeret, a rendszükséglet alkot.

E három, a motiváció szempontjából pozitív hatású összetevő mellett egy kedvezőtlen dimenziót is meghatároznak a szerzők:

- a *presszióérzést*, amely a szülők és a pedagógusok túlzott elvárásai nyomán alakul ki.

E felfogás hangsúlyozza, hogy bár a különböző motívumok eltérő mértékben jellemzik az egyes gyerekeket, és a motívumok többféle kombinációja is vezethet jó teljesítményhez, azonban valamelyik túltengése a személyiség torzulásához vezethet.

Az eddigiekben ismertetett Kozéki-Entwistle-féle (1986) vizsgálati módszer általában tíz éves kortól ajánlott, ezért a minta életkorára tekintettel két másik módszer alkalmazása vált szükségessé a tanulóknak az ének-zene tanórákkal kapcsolatos motivációs jellemzőivel kapcsolatban, célzottan két speciális területet véve szemügyre: a tanulás iránti általános attitűdöt, valamint az ének-zene tantárgy iránti érdeklődést.

A tanulás iránti attitűd a tanulás tevékenységéhez való pozitív vagy negatív személyes viszonyulást, beállítódást jelent. Az iskolai teljesítmény és a tanulás iránti attitűd kapcsolatára Kulcsár így irányítja rá a figyelmet: „A motívum csak akkor hatékony, ha ... beállítódáshoz vezet.” (Kulcsár, 1982, 66. o.) A tanulás iránti attitűd tehát azt mutatja meg, hogy a tanulóknak milyen a viszonyulása a tanulás különböző motivátoraihoz.

A tanuláshoz való viszonyulás megnyilvánulhat közvetetten magával a tanulás tevékenységével kapcsolatban, de az iskolai kontextusban közvetlenül befolyásolja azt a konkrét tantárgy iránti érdeklődés is (Vö. Rubinstein, 1964; Kulcsár, 1982). A tantárgy iránti érdeklődés összefügg a tanulás általános motívumaival (Vö. Kósáné, Porkolábné és Ritoókné, 1984). Az adott tantárgy iránti érdeklődés – bár természetesen közrejátszanak benne affektív-szociális, morális motívumok és az esetleges presszióérzés is, – leginkább a kognitív motívumokkal mutat kapcsolatot.

A NAT is hangsúlyozza az élményszerűség fontosságát az ének-zene oktatásában. A NAT külön ki is emeli: „(C)él a zene megszerettetése, a zenei kifejezőeszközök megismertetése révén olyan motivációk kialakítása, melyek lehetővé teszik a tanulók aktív részvételét a zenei kommunikációban.”

(<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6181&ctag=articlelist&iid=1>) Ezen célok megvalósulása a tantárgy iránti érdeklődésen keresztül vizsgálható.

A kutatás bemutatása

Mérőeszközök

A mérési módszerek kiválasztásában szűk volt a mozgástér. Ennek egyik oka a vizsgált minta életkora volt, mivel az általánosan használt tesztek, mint például a szemantikus differenciáliskálák a tantárgy iránti attitűd mérésére, csak magasabb osztálytól alkalmazhatók. A másik nehézséget az okozta, hogy speciálisan egy adott tantárggyal kapcsolatos motivációt vizsgáló tesztek tartalmukban láthatóan a „közismereti” tárgyakra készültek, és az ének-zenére teljesen inadekvát a kérdések nagy része. Így azonban sajnos jórészt elesett annak lehetősége, hogy más kutatási eredményekkel összehasonlíthatóak legyenek a kapott adatok.

A *tanulás iránti attitűd* vizsgálatára a Bernáth és munkatársai (1981) által kidolgozott kérdőívet alkalmaztam. A kérdőív 31 állítást tartalmaz. A válaszadáshoz 1-től 5-ig terjedő skálán kellett osztályozni az egyetértés mértékét. (ld. melléklet) Az állításokat a szerzők az alábbi kategóriák mentén csoportosították. (Az állítások sorszáma zárójelben látható.)

1. Továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola (1; 4; 14; 21; 27)
2. Érdeklődés, kutatás (3; 7; 10; 19; 23)
3. Elmélyülés, kitartó munka (2; 9; 18; 24; 30)

4. Jó jegy az iskolában (6; 11; 15; 22; 29)
5. Megfelelő pozíció elfoglalása az osztályban (5; 12; 13; 20; 26)
6. Jutalom a családban (8; 16; 17; 25; 28; 31)

A szerzők a kategóriákat az extrinsic (1; 4-6.kategória) és intrinsic (2-3. kategória) indítékok szerint is értelmezték. Ugyanakkor a Kozéki-Entwistle-féle rendszer affektív-szociális (5-6. kategória) és kognitív (1-4. kategória) motívumcsoportok egyes elemei is felfedezhetőek.

A *tantárgy iránti érdeklődés* vizsgálatára a minta életkorára való tekintettel Duckworth és Entwistle (1974) kérdőívének Kósáné Ormai Vera (1998) által átdolgozott változata volt alkalmazható. A kérdőív (ld. melléklet) tíz, a tantárggyal kapcsolatos motívumot tartalmaz. Ezek mindegyike kétféle megfogalmazásban szerepel: egyszer állításként, egyszer pedig tagadásként. (A tagadásra kapott értékek természetesen megfordítva szerepelnek az adatok feldolgozásakor.) A válaszadáshoz 1-5-ig terjedő skálán számokkal kellett az egyetértés mértékét kifejezniük a gyerekeknek. Bár nem minden kérdése teljesen adekvát a kiválasztott kérdőívnek az ének-zene tantárgyhoz, azonban mivel speciálisan e tantárgyhoz nem készült mérőeszköz, praktikus szempontból a már bevált, kidolgozott kérdőívet alkalmaztam.

A motívumokat a szerzők hat kategóriába csoportosították. (Az állítások sorszáma zárójelben látható.)

1. Eredményesség, siker lehetősége (3; 4)
2. Hasznosság (9; 10)
3. Nehézség (7; 8; 11; 12)
4. Érdekesség (1; 2; 13; 14)
5. Az erőfeszítés mértéke (5; 6; 15; 16)
6. A tananyag érthetősége (19; 20; 17; 18)

(Az egyes kategóriák értelmezésekor kritikai megjegyzésként meg kell említeni, hogy az „eredményesség”, a „nehézség”, „az erőfeszítés mértéke” és „a tananyag érthetősége”, bár dominánsan mindegyik kifejez valamit, azonban nagyon közel állnak egymáshoz.)

Látható, hogy ezen módszer a tantárgy iránti érdeklődés kognitív motívumait vizsgálja. A kutatás szempontjából, amely az ének-zene iránti érdeklődésnek a tantárgy tartalmával való összefüggését általánosságban célozza meg, a kognitív motívumok számítanak relevánsnak. Az alábbiakban a kérdőív kategóriáit ennek kontextusában is el kell helyeznünk.

Valamennyi elméleti és empirikus kutatás egyet ért abban, hogy a tanulási motívumok közül az érdeklődés az, amely a teljesítmény szempontjából

hosszútávon a teljesítményre és a fejlődésre nézve a legkedvezőbb. Az érdeklődés kiváltásában része van annak, hogy nemcsak általánosságban a tanulásnak, hanem a konkrét tantárgy tanulásának milyen fontosságot tulajdonít az egyén. Az adott tantárgy tanulási motivációját meghatározza a tananyag ösztönző tartalma („érdekesség” kategória), a tantárgy tanulásának céljával való azonosulás, vagyis az a meggyőződés, hogy a tantárgy hasznos („hasznosság” kategória). Az érdeklődés fenntartásához szükséges a kompetencia-érzés („eredményesség, siker lehetősége” kategória), ami összefügg a tantárgy érthetőségével („a tananyag érthetősége” kategória). A legerősebb motiváló hatása a közepes nehézséget jelentő feladatoknak van („nehézség” és „az erőfeszítés mértéke” kategóriák).

A bevezetőben említett kutatás alapvető célja bizonyos *zenei ismeretek és képességek* fejlődési sajátosságainak, összefüggéseinek vizsgálata volt. A motivációs háttér minél árnyaltabb feltárásában mélyebb lehetőséget nyújtott a zenei ismeretekben és képességekben elért teljesítmény, továbbá a motiváció összefüggéseinek vizsgálata. A zenei képességstruktúra 17 területet definiált és mért, saját összeállítású feladatrendszerrel. Az eredmények értelmezéséhez szükséges ennek rövid bemutatása is. (A képességstruktúra elméleti alapjait és a kutatás részleteit bővebben ld. Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005a, 2005b, Turmezeyné, 2007)

A kodályi zenepedagógia alapelveiből levezetett rendszer szerint az egyes zenei tevékenységekhez szükséges képességek hierarchikusan rétegződnek. A rendszer létrehozásának kiindulópontja a tapasztalati úton és a formális oktatással megszerezhető tudás elkülönítése. Elválik továbbá a zenei tevékenységet nem igénylő, pusztán intellektuális úton is megközelíthető, a zenei írás-olvasással kapcsolatos ismereteket a zenei tevékenységektől. Az éneklés kitüntetett szerepe miatt mindig elkülönítetten jelenik meg. Erre a megközelítésre épült a vizsgálat.

Ily módon négy szint különböztethető meg. Az 1-3. szintek további két alszintre oszlanak.

- *0. szint:* az ismeretek szintje. Ebben a kategóriában *nem kapcsolódik* a feladatokhoz *zenei hangzás*.

- *1. szint:* a zenei hétköznapi tapasztalati tudást vizsgálja, azaz olyan zenei tevékenységeket, amelyek formális oktatás nélkül is fejlődhetnek, bár ugyanakkor fontos területei az iskolai zenei nevelésnek is. Hétköznapi tapasztalati tudásnak kell tekintenünk azokat a zenei észlelés folyamatában alakuló zenei kognitív struktúrákat, amelyekkel a zenei hangzás által

közvetített információ feldolgozható (1/a alszint). Hétköznapi tapasztalati tudás eredménye a hallás utáni éneklés is (1/b alszint).

- 2. szint: a zenei írás (2/a) és olvasás (2/b). Ezen a szinten kikapsoltuk az éneklést, ezért a zenei olvasás olyan feladatokat tartalmaz, amelyekben a gyerekdalok tipikus dallam-, illetve ritmusfordulatainak képét kellett összevetni a hallott dallammal/ritmussal.

- 3. szint: az éneklés és a jel kapcsolatának mobilizálhatósága. A 3/a alszint a hallott dallam utószolmizált éneklést, a 3/b alszint a betűkotta utáni éneklést jelenti.

A zenei tesztek a zenei képességeket alapvetően a zenei hang összetevőinek – dallam, ritmus, harmónia, hangszín, hangerő – dimenziói alapján csoportosítják. A feladatrendszer a zenei tevékenységek szintjeinek és a zenei hang tulajdonságainak mátrixaként értelmezendő. A vizsgálatok alapjául szolgáló zenei képességstruktúrát, valamint a feladatoknak az elméleti modell szerinti csoportosítását a következő táblázat összegzi:

1. táblázat: A zenei képességeket vizsgáló feladatrendszer struktúrája (a zenei tevékenységek és a zenei hang tulajdonságainak mátrixaként)

Tevékeny- ség A zenei hang tulajdonsá- gai	0. szint: Ismeret	1. szint: Zenei tapasztalatok		2. szint: Hangzás átalakítása jellé ill. jel átalakítása hangzássá		3. szint: Éneklés átalakítása jellé ill. jel alapján éneklés	
		a/ hallás utáni diszkrimináció	b/ hallás utáni éneklés	a/ írás	b/ olvasás	a/ utószolmizáció	b/ kotta utáni éneklés
A/ Dallam							
B/ Ritmus							
C/Harmónia							
D/ Hangszín							
E/ Hangerő							

Megjegyzés: A feketével jelzett mezőkhöz az alsó tagozatos követelményeknek megfelelően, illetve értelemszerűen nem tartoznak képességek.

Minta

A mintát 8 iskola 17 osztálya adta. A résztvevő iskolák között egyaránt vannak nagyvárosi, városi és falusi; világi és egyházi iskolák is. A végleges mintába 302 gyerek tartozott, 145 fiú (48 %) és 157 lány (52 %). A vizsgálat időtartama alatt 41 fő (13,6 %) vett részt folyamatosan zeneiskolai képzésben.

A vizsgálat menete

A zenei képességeket 2004 és 2006 között, a résztvevő gyerekek második korától negyedik osztályos korukig évente mértem, minden tanév második félévének tavaszi időszakában. A felvétel csoportos és – az énekes feladatoknál - egyéni módon történt. A zenei képességek mérésén kívül valamennyi egyéb vizsgálatot a gyerekek negyedik osztályos korában végeztem, és az akkori teljesítményükhöz kapcsoltn elemeztem az összefüggéseket.

Hipotézis

Mint fentebb láttuk, az ének-zene tantárgy elsődleges célja a zenei élmény nyújtása, ami a vizsgált zenei ismeret- és képességterületek közül az éneklésben valósul meg, a dalok előadásán keresztül. Ezért a motivációs háttérrel kapcsolatos hipotézisben a következőt feltételezhetjük:

A tanulás iránti pozitív attitűd és az ének-zene tantárgy kedveltsége az énekes tevékenységekkel mutat összefüggést döntően, inkább, mint a zenei ismeretekkel, a hallás utáni diszkrimináció képességével vagy a zenei írás-olvasás képességeivel.

A kutatás eredményei

A következőkben a hipotézis igazolására a tanulás iránti attitűd, az ének-zene tantárgy iránti érdeklődés összefüggéseit elemezzük a zenei ismeretekkel és képességekkel. A képességstruktúrát alapul véve feltételezhető az is, hogy a tantárgy motivációs háttere nem a zenei hang tulajdonságai (dallam, ritmus, harmónia, hangszín, hangerő) alapján képzett dimenziókkal, hanem a zenei tevékenységgel (zenei ismeret, hétköznapi zenei tapasztalat, kottairás, -olvasás, kottával kapcsolatos énekes tevékenységek) mutat összefüggést. A struktúrában a zenei dimenziók

elkülönítése a képességek differenciáltabb vizsgálatát célozta, azonban a zenei kontextusban ezek nem válnak szét a zenei hang tulajdonságai alapján. Nem érdemes tehát külön dallami, ritmikai stb. motivációt feltételezni, mivel e szempontból a zenei tevékenység a releváns. (Az összefüggések elemzése a zenei ismeretekben és képességekben elért teljesítményből - a rendszer szintjei szerint - képzett főkomponensekkel végzett számításokon alapul.)

1. A tanulás iránti attitűd vizsgálati eredményei

Az egyes kategóriák átlagos eredménye a következőképpen alakult a mintában:

2. táblázat: A tanulás iránti attitűd egyes kategóriáinak átlagos értékei és összesített átlaga.

	Átlag	Szórás
1. továbbtanulás, érvényesülés	3,88	,81
2. érdeklődés	3,29	,70
3. elmélyülés	3,35	,78
4. jó jegy	3,55	,60
5. társas pozíció	3,28	,74
6. jutalom a családban	3,24	,84
Átlag:	3,43	,48

Megjegyzés: A tanulók 1-től 5-ig terjedő skálán pontoztak.

A tanulás iránti attitűd vezető motívumainak a továbbtanulás, érvényesülés, valamint a jó jegy szerzése bizonyultak. Az érdeklődés és az elmélyülés értékesebb belső indítékai csak ezek után következtek. Legkisebb a jelentősége a társas kapcsolatoknak, illetve a családi elvárásoknak. Ezen eredményeink tükrözik a tanulási motivációs struktúra életkori sajátosságait (Kozéki, 1980; Réthyné, 2003). Az adatfelvétel az alsó tagozat utolsó hónapjaiban történt, így esetükben megfigyelhető az a folyamat, ami az alsó és a felső tagozatosok életkorára jellemző különböző motivációs szerkezet átmeneti állomásaként tekinthető. E tendencia azt mutatja, hogy az életkori változás során a szülők motiváló szerepe a korábbiakhoz képest csökken, a társaké viszont ekkor van kialakulóban. A tanulás fontosságának felismerése mellett - egyénenként változó mértékben - ekkor kezdenek megerősödni az intrinsic motívumok.

A tanulási motívumok struktúrája Kozéki szerint jellemző az adott korosztályra. Réthyné (2003) ellenben jelentős különbségeket ír le a vonatkozásban a különböző településtípusokon élő tanulók esetében. Az

egyes osztályok tanulás iránti attitűdjeiben azonban ez nem volt kimutatható eltérés a variancia-analízis eredménye szerint.

Sok kutatási eredmény állapítja meg, hogy a biológiai nemek iskolai teljesítménye közti eltérésben a motivációbeli különbség is szerepet játszik (Kozéki, 1980; Páskuné, 2002; Péter-Szarka, 2004). A fiúk, illetve a lányok motivációs struktúrája között Kozéki (1980) leginkább az általános iskolás életkorban talált különbséget. Az eltérések elsősorban a kognitív dimenziót jellemezték, amelyen belül a lányokhoz képest a fiúk számára sokkal fontosabbnak bizonyult az érdeklődés motivuma. A vizsgált minta nem igazolta vissza ezt: egyedül az „elmélyülés, kitartó munka” kategóriájában tapasztalható a két mintás t-próbával szignifikáns különbség ($p = 0,011$). Azonban e területen a lányok mutattak magasabb átlagot, (3,46, $sd = ,74$), mint a fiúk (3,24, $sd = ,80$).

Feltételezhetnénk, hogy azok a gyerekek, akik a zeneiskolai különórákkal járó többletterheket vállalják, magasabb teljesítménymotivációval rendelkeznek, ami a tanulás iránti attitűdben is megjelenik. Az alábbi táblázat a zeneiskolások és a nem zeneiskolások tanulás iránti attitűdjét hasonlítja össze:

3. táblázat: A zeneiskolába járó és nem járó tanulók tanulás iránti attitűdjének átlagos értékei és az eltérések szignifikanciája.

	Zeneiskolás?	Elemsszám	Átlag	Szórás	A különbség szignifikanciája
Továbbtanulás, érvényesítés	nem igen	261 41	3,85 4,09	0,82 0,72	0,085
Érdeklődés	nem igen	261 41	3,27 3,40	0,70 0,64	0,305
Elmélyülés	nem igen	261 41	3,31 3,62	0,77 0,77	0,031*
Jó jegy	nem igen	261 41	3,53 3,69	0,61 0,54	0,065
Társas pozíció	nem igen	261 41	3,26 3,42	0,72 0,85	0,164
Jutalom a családban	nem igen	261 41	3,26 3,11	0,81 1,04	0,547
Átlag	nem igen	261 41	3,41 3,56	0,48 0,53	0,760

Megjegyzés: Az eltérések szignifikanciája a Mann-Whitney próba alapján. A $p \leq 0.05$ értéket egy csillag () jelöli.*

Mint látható a 3. táblázatban, a két csoport tanulás iránti attitűdjében egyedül az „elmélyülés” kategóriájában tapasztalható szignifikáns különbség a zeneiskolások javára. Úgy tűnik tehát, hogy az alsó tagozatos éveikben a zeneiskolai különórák mellett kitartó gyerekek körében jellemzőbb az elmélyülés intrinszc motivumának magasabb szintje. Bár statisztikai értelemben nem minősül szignifikánsnak, azonban tendenciaként jelenik meg a „továbbtanulás, érvényesülés” és „jó jegy” kategóriákban a zeneiskolások magasabb értéke. Ennek háttérében azt feltételezhető, hogy amint Páskuné (2002) eredményeiből ismeretes, a másodoktatás különböző formái közül a zeneiskolai tanulmányokat jellemzően eleve a jobb családi háttérű és magasabb iskolai teljesítményű diákok választják. Összességében azonban a zeneiskolások és nem zeneiskolások tanulás iránti attitűdjének átlagos értékében, vagyis globális mértékében nincs jelentős különbség.

Tekintetbe kell vennünk, hogy a zeneiskolai hangszertanulás csak egyike a számos egyéb extrakurrikuláris tevékenységnek, tehát a magasabb teljesítménymotiváció sokféle egyéb, itt nem vizsgált tanórán kívüli tevékenységben is megnyilvánulhat. Páskuné (2002) kutatásában az általa vizsgált 5-8. osztályos tanulók 93,2 százaléka vett részt a másodoktatás valamilyen formájában. Feltételezhető tehát, hogy mintánkban a zenét nem tanulók zöme is feltehetően részt vesz egyéb tanórán kívüli foglalkozáson. Így mivel a tanulás iránti pozitívabb attitűddel bizonyos mértékig összefüggő különórára járás közül itt csak egyetlen terület – a zeneiskolai tanulmányok – szerepel, ezért az eredményekből nem vonható le következtetéseket általánosságban az extrakurrikuláris tevékenységek és a tanulás iránti attitűd kapcsolatára.

A fentieket összegezve arra lehet következtetni, hogy az eredmények a tanulók tanulás iránti attitűdjének elsősorban az életkori, másodsorban a biológiai nemre jellemző sajátosságait mutatják.

2. A tanulás iránti attitűd és a zenei tevékenységek összefüggése

A tanulási iránti attitűd kategóriái és a zenei képességekben nyújtott teljesítmény közti összefüggés erősségét az alábbi korrelációs táblázat mutatja:

4. táblázat: A zenei ismeretek és tevékenységek szintjeiből képzett főkomponensek, valamint a tanulás iránti attitűd különböző kategóriái és azok átlaga közti Pearson-féle korreláció értékei.

	továbbtanulás	érdeklődés	elmélyülés	jó jegy	társas pozíció	jutalom a családban	átlag
0.szint	,284**	,000	,047	-,031	-,120*	-,042	,031
Sig.	,000	,994	,420	,591	,038	,474	,588
1/a alszint	,125*	-,017	,029	-,016	-,079	-,061	-,005
Sig.	,030	,766	,611	,785	,174	,291	,928
1/b alszint	,014	,037	-,032	,022	-,004	,007	,005
Sig.	,809	,521	,576	,697	,944	,903	,925
2/a alszint	,197**	,038	,072	-,021	-,046	-,004	,052
Sig.	,001	,506	,214	,713	,423	,940	,372
2/b alszint	,156**	,015	,053	-,089	-,004	-,053	,015
Sig.	,006	,800	,360	,124	,950	,358	,793
3/a alszint	,103	,093	,058	,061	,013	,031	,080
Sig.	,075	,105	,314	,289	,827	,594	,168
3/b alszint	,102	,047	,109	,011	,034	,053	,090
Sig.	,077	,414	,059	,851	,558	,359	,119

Megjegyzés: A $p \leq 0,01$ értékeket két csillag (**), a $p \leq 0,05$ értékeket egy csillag (*) jelöli.

A tanulás iránti attitűdnek a zenei képességekkel való kapcsolatából az a tendencia állapítható meg, hogy szignifikáns kapcsolat csak a többi iskolai tevékenységgel inkább rokonítható írásos munkákkal (0. 2/a, 2/b) és a zenei észleléssel (1/a) mutatható ki, míg az énekes tevékenységekkel (1/b, 3/a, 3/b) nem (ld. 4. táblázat). Az összefüggés jellemzően a „továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola” kategóriával áll fenn, vagyis azzal, hogy a gyerekek mennyire ismerték fel a tanulás jelentőségét. A belső indítékokkal

nem mutatható ki semmiféle érdemi kapcsolat. Sajátságos, hogy a „továbbtanulás, érvényesülés, magasabb iskola” kategórián kívül a többi attitűd jellemzően – ahogy a nullához nagyon közeli értékek jelzik – semmiféle összefüggésben nem áll a zenei ismeretekben és képességekben elért teljesítménnyel. Egyetlen esetben tapasztalható kis mértékű, de szignifikáns *negatív* kapcsolat: a társas pozíció motivációjának növekedésével csökken a zenei ismeretekben elért teljesítmény. Tudván azt, hogy az általunk vizsgált korosztály életkori sajátosságainak megfelelően a kortársak szerepe hamarosan egyre fokozódik, a zenei ismeretek elsajátítására nézve ez kedvezőtlen prognózist jelent.

Vizsgáljuk meg az attitűd egyes kategóriáinak és összpontszámának hatását egymással való összefüggésükben is! Ehhez a regresszió-analízis „stepwise” eljárása nyújt lehetőséget. Ily módon a független változók szelektálása során olyan modell alkotható, amelyben az összes változó parciális hatása szignifikáns. A regressziós modellel sem lehetett azonban kapcsolatot felfedezni az énekes tevékenységek és a tanulás iránti attitűd között. Az eddig is összefüggést mutató zenei tevékenységek esetében azonban árnyaltabb képet kapunk.

A regressziós modellek új és több információt tartalmaznak a korrelációs értékekhez képest. A standardizált regressziós együtthatók (béta) az egyes független változók hatásának erősségét jelzik (-1 és +1 közti értéktartományban). A többszörös korrelációs együttható (R) azt fejezi ki, hogy a regressziós egyenlet alapján a függő változó becsült és valódi értéke hogyan korrelál egymással. A determinációs együttható (R^2) megmutatja, hogy a modellben szereplő független változók együttesen milyen mértékben határozzák meg a függő változó varianciáját. Az alábbi 5. táblázat – regresszió-analízis – ezek főbb adatait összegzi:

5. táblázat: A tanulás iránti attitűdnek a zenei teljesítményre ható aspektusai és szignifikanciájuk. A regressziós modellel leírható hatás erősségét jelző béta értékek, és a kapcsolat erősségét mutató R és R négyzet értékek.

	Regressziós béta értékek			
	Ismeretek (0.)	Hallás utáni diszkrimináció (1/a)	Zenei írás (2/a)	Zenei olvasás (2/b)
továbbtanulás, érvényesülés	,523**	,261**	,235**	,223**
jó jegy				-,174**
társas pozíció			-,121*	
összesített átlag	-,332**	-,189*		
R	,367	,182	,228	,224
R négyzet	,134	,033	,052	,050

Megjegyzés: A $p \leq 0,01$ béta értékeket két csillag (**), a $p \leq 0,05$ értékeket egy csillag (*) jelöli.

Látható a 4-5. táblázatból, hogy a regressziós modellel erősebb összefüggések (R értékek) mutathatók ki a tanulás iránti attitűddel, mint amit a korrelációs értékek ki tudnak fejezni. A legerősebb a kapcsolat ($R = ,367$) ismét a zenei ismeretekkel (ld. 5. táblázat). Tehát minél inkább felismeri valaki a tanulás fontosságát, annál meredekebben ($\text{béta} = ,523$) növekszik teljesítménye e valódi zenei tevékenységet nem tartalmazó területen. Sajátságos azonban, hogy az egyes attitűd-dimenziók összesített átlaga, amely a tanulás iránti elkötelezettség mértékét globálisan fejezi ki, jelentős fokú negatív összefüggést mutat a teljesítménnyel. Ez azt jelenti, hogy minél igyekvőbb általánosságban a tanuló, annál gyengébb a teljesítménye a zenei ismeretekben. Csak azok kivételek ez alól, akiket a tanulás motívumai közül az érvényesülési törekvés mozgat. A hallás utáni diszkrimináció szintén szignifikánsan ezt a tendenciát mutatja, azonban az összefüggés erősségét mutató R érték, valamint a hatás erősségét mutató béta érték alacsonyabb. A zenei írás és olvasás tevékenységében jelenik meg új elem: a társas kapcsolat (zenei írás), illetve a jó osztályzat szerepe (zenei olvasás), amelyek szintén negatív béta értékeket mutatnak. Látható tehát, hogy azok, akiknek fontos a kortársak véleménye, gyengébben teljesítenek a zenei írásban. Ha a jó osztályzat a domináns vagy az egyedüli motiváló tényező valaki számára, ennek következménye lehet a gyengébb teljesítmény a zenei olvasásban. Azt véljük e negatív irányú összefüggések mögött felfedezni, hogy az ének-zene tantárgyon belül az iskolai problémahelyzetekhez leginkább hasonló tevékenységekben elért eredményeket sem tekintik a tanulók a „komoly” tárgyakkal egyenértékűnek. Aki számára fontos az iskolai teljesítmény, az nem az e tárgyban elért jó osztályzatokkal méri sikerességét. Ez alól csak

azok kivételek, akik a tanulás jelentőségét a tantárgytól függetlenül, általánosságban nagyobbra tartják.

3. A tantárgy iránti érdeklődés vizsgálati eredményei

A következőkben a mintának az ének-zene tantárgy iránti érdeklődését a kérdőív kategóriái szerint ismertetjük. Mivel az egyes kategóriákhoz különböző számú motívum tartozik, ezért ezek eredményeit kategóriánként átlagoltuk (ld. 6. táblázat). (Összpontszám számítása nem lehetséges, mivel a „nehézség” fogalma negatív formájú a többi hasonló kategória pozitív irányával ellentétesen.)

6. táblázat: Az ének-zene tantárgy iránti érdeklődés átlagos értékei az egyes kategóriákban

	Átlag	Szórás
1. eredményesség, siker lehetősége	4,33	,88
2. hasznosság	3,84	1,08
3. nehézség	1,80	,90
4. érdekesség	3,78	,96
5. erőfeszítés mértéke	3,06	,75
6. tananyag érthetősége	3,49	,77

Megjegyzés: A tanulók 1-től 5-ig terjedő skálán pontoztak.

A 6. táblázat adatai szerint a tanulók átlagosan 4,33-as „osztályzatot” adtak saját eredményességükre, vagyis meglehetősen jónak ítélik meg teljesítményüket. Nyilvánvalóan nem lehet elválasztani a gyerekeknek a saját eredményességükről kialakított képét attól, hogy a pedagógus milyen visszajelzést ad a teljesítményükről. A magas érték azt sugallja, hogy a tanítók az énekórákon az értékelésben a pozitívumokat hangsúlyozzák. A diákok azonban sikerességükben láthatóan kevésbé tulajdonítanak jelentőséget saját erőfeszítésüknek, amelyet közepesnek (3,06) ítélnék, ezt inkább annak tudják be, hogy a tantárgy nem nehéz (1,80). A tananyag érthetőségét erős közepesnek (3,49) ítélik. Ennek okát abban láthatjuk, hogy míg az „érthetőség” nyilvánvalóan a kottairás-olvasással kapcsolatos tevékenységekben játszik szerepet, addig a tanulók tantárgyi teljesítményének értékelése egyéb szempontokat is figyelembe vesz.

A tantárgy hasznosságát várakozáson felül jónak (3,84) ítélik a gyerekek (ld. 7. táblázat). Míg a tantárgy hasznosságát a vártnál jobbnak értékelték a tanulók, addig az érdekességét nem olyan erősen, de szintén kedvezőnek

ítélik (3,78). Összhangban van ez a tantervi célkitűzéssel, amely elsőrendű célként fogalmazza meg az érdeklődés felkeltését, az élménynyújtást.

Bár az ének-zene tantárggyal kapcsolatban az itt alkalmazott mérőeszközzel végzett felmérést nem tették közzé, ilyenek hiányában érdemes kitekinteni L. Nagy Katalinnak (2003) a tantárgy helyzetét feltáró kutatásának egyik kérdésére, amelyben a tantárgy presztízst vizsgálja a felső tagozatos diákok körében. A tantárgy presztízseinek motívuma bár természetesen nem ekvivalens egyik általam alkalmazott dimenzióval sem, azonban ezeknek bizonyosan részük van a presztízsből. Az L. Nagy által vizsgált felső tagozatos mintában a mienkkel azonos skálán a gyerekek a tantárgy presztízst 2,95-ös osztályzattal értékelték, amellyel az ének-zene az összes tantárgy között az utolsó helyre került. Érdemes továbbá az eredményeket összevetni Takács Viola (2001) kutatásával, amely 7. osztályosok körében, reprezentatív mintán vizsgálja az egyes iskolai tantárgyakkal kapcsolatos attitűdöket. Az általa alkalmazott – szintén ötfokozatú - attitűdskálák dimenziói között is szerepel a „nehéz-könnyű”, „haszontalan-hasznos”, továbbá az „unalmas-érdekes” kategória. A tanulók a tárgy nehézségét 1,90-re értékelték, és így a harmadik legkönnyebb tantárgynak tartották az ének-zenét. Hasznosságát 3,00 értékkel, érdekességét 2,97-es értékkel egyaránt az utolsó helyre tették az összes tantárgy közül. Nem elfelejtve e fenti két kutatás és a saját kutatásom jellege közti különbözőséget, bizonyos tanulságok levonhatóak. Közös pontnak látszik a tantárgy könnyűsége. A hasznosság, érdekesség tekintetében láthatóan kedvezőbb képet mutatnak az általam kapott eredmények. Ebben bizonyosan része van a minta életkori sajátosságainak, hiszen tudható, hogy a tantárgyak kedveltsége az iskolai pályafutás során sajnálatosan egyre csökken (Vö. Csapó, 2000). További magyarázatként azt is számításba kell venni, hogy esetünkben, az alsó tagozaton, ahol az ének-zenét is az osztálytanító tanítja, a tanító személye a gyerekek felé nagyobb hatékonysággal hitelesíti a társadalom szemében – és a továbbtanulás szempontjából - bizony „haszontalan” művészeti tantárgyat.

A tantárgy iránti érdeklődésben szerepet játszik a biológiai nem. Mint ismeretes, a fiúk-lányok iskolai teljesítményében megjelenő különbségek jórészt a motivációs háttér különbségének tudhatóak be (Kulcsár, 1982). Ezért szükséges volt a két nem eredményeinek összehasonlítása is. A különbséget két mintás t-próbával vizsgálva két kategóriában mutatkozott szignifikáns különbség. A lányok 4,52-es értékével (sd = ,78) szemben a fiúk kevésbé – 4,13-as értékkel (sd = ,94) - ítélték eredményesnek magukat (p =

0,000). A fiúk szignifikánsan ($p = 0,001$) kevésbé tartják érdekesnek a tárgyat. Átlaguk 3,56 ($sd = 1,04$), míg a lányoké 3,95 ($sd = ,84$).

A zeneiskolások esetében szintén feltételezhető akár okként, akár okozatként a motivációs tényezők különbsége, hiszen egyrészt a különórák melletti döntésben az érdeklődés eleve szerepet játszhatott, valamint az ott kapott zenei élmény és az elért sikerek vissza is hatnak ezekre. Azonban a zeneiskolások és a nem zeneiskolások érdeklődésében nem mutatható ki egyik kategóriában sem szignifikánsnak minősülő különbség a Mann-Whitney próba során. A fenti gondolatmenetet követve tehát nem feltételezhetjük, hogy a zeneiskolai tanulmányok melletti döntésben az iskolai énekórák motiváló hatása lett volna a döntő. Ugyanakkor ha statisztikailag nem is szignifikánsan, de tendenciaként megmutatkozik az a nem meglepő tény, hogy a zeneiskolások eredményesebbnek tartják magukat ($p = 0,076$). A zeneiskolások nagyobb tudása és jobb képességei önmagukban azonban nem hatnak kedvezőbben az érdeklődésre.

Felmerül az a kérdés is, hogy az egyes osztályok érdeklődésében tapasztalható-e különbség. A variancia-analízis eredménye szerint az egyes osztályok egyedül a tantárgy nehézségének megítélésében különböznek szignifikánsan ($p = 0,031$). Ennek hátterében több tényező is lehet. Ezek között bizonynyal szerephez jutnak a gyerekek különböző képességei, illetve a pedagógusok eltérő követelményszintje.

A tantárgy iránti érdeklődés hasonló erősségének ellenére megállapítható az is, hogy mind a zeneiskolába járók és nem járók, mind az egyes osztályok teljesítménye ezzel szemben szignifikánsan különbözött valamennyi zenei ismeretben és képességben, mint azt a kutatás itt be nem mutatott eredményei tanúsítják. A biológiai nem is meghatározónak bizonyult számos zenei területen a teljesítményre nézve. Feltételezhetnénk ennek alapján, hogy a különböző színvonalú teljesítmények hátterében akár okként, akár okozatként, de szerepet játszik a tantárgy iránti érdeklődésbeli különbség. Ilyen irányú összefüggés azonban csak olyan kis mértékben volt felfedezhető, hogy ezt tendenciaként nem értelmezhetjük. Az ének-zene iránti érdeklődés fent bemutatott eredményeit eszerint elsősorban a tantárgy jellegzetességei, a tanulók életkori sajátosságai magyarázzák.

4. A tantárgy iránti érdeklődés és a zenei tevékenységek összefüggése

Az alábbi táblázat a zenei tevékenységekben elért teljesítmények és az érdeklődés különböző kategóriái közti korrelációt mutatja:

7. táblázat: A zenei ismeretekben és képességekben elért teljesítmény, valamint az ének-zene tantárgy iránti érdeklődés különböző kategóriái közti Pearson-féle korreláció értékei és szignifikancia szintjük.

	eredményesség	hasznosság	nehézség	érdekesség	erőfeszítés	érthetőség
0.szint	,386**	,027	-,257**	,071	-,047	-,004
Sig.	,000	,640	,000	,219	,417	,941
1/a alszint	,304**	,051	-,146*	,111	-,014	,015
Sig.	,000	,374	,011	,055	,810	,801
1/b alszint	,130*	,024	-,123*	,064	-,058	,090
Sig.	,024	,676	,033	,270	,313	,118
2/a alszint	,264**	,069	-,238**	,138*	-,058	,036
Sig.	,000	,231	,000	,016	,315	,531
2/b alszint	,273**	-,006	-,174**	,128*	-,037	,035
Sig.	,000	,922	,002	,026	,519	,540
3/a alszint	,198**	,005	-,173**	,121*	-,062	,067
Sig.	,001	,924	,003	,035	,283	,244
3/b alszint	,157**	,018	-,144*	,074	-,075	,011
Sig.	,006	,755	,012	,199	,191	,844

Megjegyzés: A $p \leq 0,01$ értékeket két csillag (**), a $p \leq 0,05$ értékeket egy csillag (*) jelöli.

Mint a 7. táblázatból kiderül, az egyes zenei területek szerinti elemzésnél azok az érdeklődésbeli kategóriák jutottak leginkább szerephez, amelyek a leginkább kiugró értéket mutatták globálisan is: szignifikáns pozitív az eredményesség, továbbá szignifikáns negatív a nehézség kategóriákban az összefüggés valamennyi zenei területtel. Az egyes zenei tevékenységekkel való korreláció nagysága is összehasonlítható. Az eredményesség kategória képességenként különböző értékei azt is sugallják, hogy a gyerekek – vélhetően a pedagógus értékelésétől sem függetlenül – saját eredményességükben nem egyformán tulajdonítanak fontosságot a különböző zenei tevékenységeknek. A sikeresség fokmérője e megítélés szerint elsősorban az ismeretekben (0. szint) elért teljesítmény. Második helyen áll a zenei észlelés tevékenysége (1/a alszint), amit a zenepedagógiai szóhasználat „jó zenei hallás”-ként tart nyilván. A zenei írás-olvasás (2/a és

2/b alszintek) teljesítményét a sikeresség megítélésben az előbbieknél kevésbé tartják fontosnak. Elgondolkodtató azonban, hogy az énekes tevékenységekben (1/b, 3/a, 3/b alszintek) elért teljesítmény függ legkevésbé össze azzal, hogy a diákok – és feltehetően a pedagógusok – milyennek ítélik eredményüket. Ennek háttérében azt gyaníthatjuk, hogy a tanterv szerint az alsó tagozatban nem követelmény az önálló éneklés, következésképpen nincs „feleltetés” az éneklésből, bár a pedagógus az önkéntes önálló éneklést természetesen buzdíthatja, jutalmazhatja. Tehát annak ellenére, hogy a tanterv hangsúlyozza az éneklés prioritását a zenei nevelésben, az énekórákon a tanulói teljesítmények megítélésében ez mégsem mérvadó. Ha a zenepedagógiánk sarokpontjának számító éneklés fontosságát a gyerekek felé is közvetíteni akarjuk, az értékelésben is - nem elsősorban az osztályzatokkal, hanem folyamatos visszajelzéssel - fokozottabban kellene ezt megjeleníteni.

A tantárgy nehézsége mindegyik zenei tevékenység teljesítményével szignifikáns, de nem túl erős negatív korrelációt mutat (ld. 7. táblázat), vagyis a jó teljesítményűek számára az adott zenei tevékenység könnyű, míg a gyengéknek nehéz. Ennek alapján tehát a könnyűség-nehézség leginkább a zenei ismeretek és a zenei írás esetében függ össze a teljesítménnyel. A zenei észlelésben is alacsony értékkel jelenik meg a „nehézség” kategória. Az énekes tevékenységekben – és különösen a hallás utáni éneklésben – is alacsony értékeket találunk. Annak tudható ezt be, hogy a hallás utáni diszkrimináció és az énekes tevékenység spontánabban megy végbe, mint a kotta írásával-olvasásával kapcsolatos írásbeli tevékenységek. A gyerekek az utóbbiakat inkább hasonlónak élték meg az iskolai feladathelyzettel, míg az éneklést és a hallás utáni diszkriminációt a tanterv szellemének megfelelően az élményszerű és játékosabb megközelítésnek köszönhetően kevésbé helyezték bele a nehéz-könnyű iskolai feladat kontextusába.

Az érdekesség kategóriája alacsonyabb értékekkel, de a zenei írás-olvasás és az utószolmizáció tevékenységében merül fel. Bár az összefüggés szignifikáns, azonban a korreláció alacsony szintje miatt messzemenő következtetés nem vonható le, legfeljebb annyi, hogy az összefüggés által megjelenített diákok és a tantárgy érdekességének megítélése között a véletlennél nagyobb valószínűséggel van kapcsolat.

A különböző kategóriákból levont következtetéseket összegezve a mintát alkotó diákok ének-zene tantárgy iránti érdeklődését pozitívnak tekinthetjük (ld. 7. táblázat). A gyerekek szemében ebben azonban kevésbé a tantárgy érdekessége, sokkal inkább a könnyen elérhető siker a meghatározó. A

tantárgyat kifejezetten könnyűnek tartják. Úgy tűnik, az iskolai környezetben a zenei teljesítmény megítélésében a diákok, és így feltételezhetően a pedagógusok is a zenei ismeretek elsajátítását tartják a legfontosabbnak, míg az énekes tevékenységeket a legkevésbé fontosnak.

Összegzés

Abban, hogy a képességek megjelenjenek a teljesítményben, jelentős szerep jut a motivációs tényezőknek. Ez az írás ennek két aspektusát vizsgálta. Arra kereste a választ, hogy a zenei ismeretekben és képességekben elért teljesítmény milyen kapcsolatban van általánosságban a tanulás iránti attitűddel, valamint speciálisan az ének-zene tantárgy iránti érdeklődéssel.

Az ezzel kapcsolatos hipotézis azt feltételezte, hogy a tanulás iránti pozitív attitűd és az ének-zene tantárgy kedveltsége döntően az énekes tevékenységekkel mutat összefüggést, hiszen a zenei élményszerzésre ezek kínálnak lehetőséget. Ez a hipotézis nem igazolódott be. A tanulás iránti attitűd, illetve a zenei ismeretekben, képességekben elért teljesítmény között szignifikáns, de kis mértékű összefüggést egyedül azok esetében találtunk, akik általánosságban felismerték a tanulás jelentőségét. Az ének-zene tantárgy iránti érdeklődés fő motívumának a könnyen elérhető siker bizonyult. A zenei ismeretekben és képességekben elért teljesítménnyel való összefüggés az eredmények szerint éppen ellentétes a hipotézisben megfogalmazottal: a motivációs háttértényezők elsősorban a zenei ismeretek, a zenei írás-olvasással kapcsolatos képességek, kisebb részben a hallás utáni diszkrimináció teljesítményében játszanak szerepet. Az énekes tevékenységek terén a motivációs háttértényezők jelentősége jóval kisebb.

A vizsgálat eredményei alapján megfogalmazhatók további tanulságok is. A tanulás iránti attitűd vizsgálata szerint a külső (extrinsic) indítékok dominálnak a minta esetében. Ez életkori sajátosságnak tudható be, a belső (intrinsic) indítékok a személyiségfejlődés részeként a felső tagozatos életkorban alakulhatnak ki (Kozéki, 1972). A tanulás iránti attitűd terén nem volt szignifikáns különbség sem a biológiai nem, sem a zeneiskolai tanulás, sem az egyes iskolai osztályok szerint. Az ének-zene tantárggyal a tanulás belső indítékai nem mutatnak összefüggést, a külső indítékok közül a továbbtanulás, érvényesülés kategóriájával van elsősorban szignifikáns kapcsolat. Az e tantárgyban elért eredményeket a gyerekek tehát nem azonosítják az általános tanulmányi eredményességgel.

A tantárgy iránti érdeklődés lényeges összetevője a tanulás motiváltságának. A vizsgálat az ének-zenét kedvelt tárgynak mutatta. A kedveltség alapja elsősorban a sikerélmény, és kevésbé a tárgy érdekessége vagy hasznossága. A sikert a tanulók megítélése szerint könnyű elérni a tárgyban. Megfontolandó azonban, hogy a tantárgy egyértelmű könnyűsége valóban optimális-e a teljesítmény szempontjából, hiszen a túl könnyű feladatok – éppúgy, mint a túl nehezek – kevésbé motiválóak (Barkóczi és Putnoki, 1980). Az érdeklődés terén nem mutatkozott szignifikáns eltérés a zeneiskolába járóknál, és az egyes osztályok tanulói is csak a tantárgy nehézségét ítélték meg különbözőképpen. A biológiai nem szerinti különbségek abban nyilvánulnak meg, hogy a fiúk kevésbé tartják érdekesnek a tárgyat, és kevésbé ítélik magukat eredményesnek benne.

Az a kép rajzolódott ki, hogy a motivációs tényezők szempontjából az ének-zene tantárgyon belül élesen elválnak az énekes tevékenységek a zenei írás-olvasással és zenei észleléssel kapcsolatos tevékenységektől. Az énekes tevékenységeket nem „tantárgyként” és „tanulásként” élik meg a diákok, ami szorongásmentes légkörre utal. Művészeti tevékenységről lévén szó, ez megfelel zenei nevelésünk szellemének. Úgy tűnik azonban, hogy a tantárgyi értékelésben az énekes tevékenységek háttérbe szorulnak. Ez pedig nem közvetíti hatékonyan a diákok felé az éneklés, azaz az aktív zenélés fontosságát. A tanulási helyzethez a zenei írás-olvasással kapcsolatos tevékenységek kötődnek leginkább. E tevékenységek nagyobb jelentőséggel bírnak a tanulók megítélése szerint. Ezen attitűdjük mögött az rejlik, hogy szemükben az írásbeliséggel kapcsolatos feladatok komolyabb munkának tűnnek. Ennek a szemléletnek a kialakulásában nyilvánvalóan szerepe van a pedagógusok és a szülők beállítódásának is.

IRODALOMJEGYZÉK:

- BARKÓCZI ILONA – PUTNOKI JENŐ (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BERNÁTH JÓZSEF – HORVÁTH MÁRTON – MIHÁLY OTTÓ – PÁLDI JÁNOS (1981): *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2000): *A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései*. Magyar Pedagógia, 100/3. 343-366. o.
- DUCKWORTH, D. – ENTWISTLE, N. J.: *Attitudes to school subjects: a repertory grid technique*. British Journal Educational Psychology, 1974/1. 76-93. o.
- ERIKSON, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris, Budapest.
- HECKHAUSEN, H. (1969): *Förderung und Lernmotivation der intellektuellen Tätigkeiten. Begabung und Lernen. Ergebnisse und Förderungen neuer Forschungen*. Deutscher Bildungsrat, Stuttgart.

- KODÁLY ZOLTÁN (1964a): *Mire való a zenei önképzőkör?* In: Bónis F. (szerk.): *Visszatekintés I. Zeneműkiadó*, Budapest, 154-157. o.
- KODÁLY ZOLTÁN (1964b): *Énekes játékok*. In: Bónis F. (szerk.): *Visszatekintés I. Zeneműkiadó*, Budapest, 62-63. o.
- KÓSÁNÉ ORMAI VERA (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Országos Köznevelési Intézet, Program- és Tantervfejlesztési Központ, Budapest.
- KÓSÁNÉ ORMAI VERA – PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN – RITOÓK PÁLNÉ (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOZÉKI BÉLA (1972): *A motiváció pedagógiai pszichológiai fogalmáról*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1972/3-4. 570-573. o.
- KOZÉKI BÉLA (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZÉKI BÉLA (1990): *Az iskolai motiváció*. In: Kürti J. (szerk.): *A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZÉKI BÉLA – ENTWISTLE, N. (1983): *Describing and utilizing motivational styles in education*. British Journal of Educational Studies, 31/3, 184-197.o.
- KOZÉKI BÉLA – VERMA, G. K. (1984): *Vizsgálatok az iskolai motiváció terén*. Pszichológia, 6/2, 547-576.o.
- KULCSÁR TIBOR (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- L. NAGY KATALIN (2003): *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-LNagy-Enek>
- NAGY JÓZSEF (1998): *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése*. Iskolakultúra, 8/11, 73-86.o.
- Nemzeti Alaptanterv (1995): *Művelődési és Köznevelési Minisztérium*, Budapest. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=6181&ctag=articlelist&iid=1>
- PÁSKUNÉ KISS JUDIT (2002): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. In: Dávid I. – Bóta M. – Páskuné K. J.: *Tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 219-333. o.
- PÉTER-SZARKA SZILVIA: (2004): *Az idegennyelv-tanulás motivációs jellemzői az általános iskolában*. Alkalmazott Pszichológia, VI/4. 36-52.o.
- RÉTHY ENDRÉNÉ (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RUBINSTEIN, Sz. L. (1964): *Az általános pszichológia alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TAKÁCS VIOLA (2001): *Tantárgyi attitűdök struktúrája*. Magyar Pedagógia, 101./3. 301-318. o.
- TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA – MÁTH JÁNOS – BALOGH LÁSZLÓ (2005a): *A zenei képességek fejlődésének vizsgálata*. Alkalmazott Pszichológia, 7/4. 100-123. o.
- TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA – MÁTH JÁNOS – BALOGH LÁSZLÓ (2005b): *Zenei képességek és iskolai fejlesztés*. Magyar Pedagógia, 105/2. 207-235. o.
- TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA (2007): *A zenei ismeretek és képességek fejlődése az alsó tagozatos életkorban*. PhD disszertáció, Debreceni Egyetem Pszichológia Doktori Program, Debrecen.

Melléklet

A tanulás iránti attitűd és a tantárgy iránti érdeklődés kérdőíve:

Név, osztály:

Melyik iskolába jársz?

Útmutató: Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az 5 válasz közül melyik jellemző rád! Amelyik jellemző, azt a számot írd a sor végére!

1 = azt jelenti, hogy **egyáltalán nem** jellemző rád, egyáltalán nem értesz vele egyet

2 = azt jelenti, hogy **általában nem** jellemző rád, általában nem értesz vele egyet

3 = nem tudod eldönteni, **jellemző rád, meg nem is**

4 = **gyakran** jellemző rád, nagyrészt egyetértesz vele

5 = **szinte mindig** jellemző

1.	Ha tanulok, az lebeg a szemem előtt, hogy így juthatok magasabb iskolába.
2.	Ha elkezdek egy feladaton dolgozni, semmi sem tud kizökkenteni belőle.
3.	Csak azt szoktam megtanulni, ami érdekel.
4.	Célom a továbbtanulás, ezért alaposan tanulok.
5.	Szégyenkezem a társaim előtt, ha rosszul felelek.
6.	Ha nem jutalmaznak jó osztályzatokkal a tudást, nem tanulnék.
7.	Magamtól is utánanézek a dolgoknak, hogy a problémáimra választ kapjak.
8.	Érdemes jól tanulni, mert otthon megjutalmaznak érte.
9.	Néha úgy elmerülök a tanulásban, hogy elfelejtkezem egyéb teendőimről.
10.	Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok olyat is, ami nem kötelező.
11.	Az osztályzat tudásom mércéje, ezért igyekszem minél jobb jegyeket szerezni.
12.	Több időt fordítok a tanulásra, ha úgy érzem, lemaradok társaimtól.
13.	Azt szeretem, ha a tanár az osztály előtt dicsér meg a feleletemért.
14.	Ha arra gondolok, hogy több tanulással biztosíthatom a továbbtanulásomat, szorgalmasabb vagyok.
15.	Az unalmasabb tantárgyakat is megtanulom, mert nem mindegy, hogy milyen jegyet kapok.

16.	Ha jó bizonyítványt szerzek, otthon ajándékot kapok érte.
17.	Sokszor izgat, hogy esetleg nem tudok megfelelni a szüleim elvárásainak.
18.	Annyira tudom a figyelmemet összpontosítani a tanulásra, hogy semmi sem tud megzavarni.
19.	Szeretek a dolgok mélyére ásni.
20.	Bánt, hogy mit gondolnak rólam az osztálytársaim, ha rosszul felelek.
21.	A nagyobb ismeret biztosítja az érvényesülésemet.
22.	Ha nem adnának a tanárok osztályzatokat a feleletemre, nem lenne olyan izgalmas számomra a tanulás.
23.	Elvezem, ha egy bonyolult feladatot önálló kutatással oldok meg.
24.	Ha egy problémát akarok megoldani, semmi sem tud eltéríteni tőle.
25.	Kikapok otthon, ha rossz jegyet viszek haza.
26.	Az serkent a tanulásra, hogy társaim elismerjenek.
27.	A nagyobb tudás biztosítja, hogy később magasabb szintű oktatásban részesüljek.
28.	A szüleim a jó tanulmányi eredményt pénzzel, tárgyakkal vagy egyéb juttatással megbecsülik.
29.	A jó jegy a legfontosabb számomra.
30.	Nagy kitartással szoktam tanulni.
31.	A jó tanulást a szüleim jutalmazták.

Jellemezd az **ének-zene tantárgy** tanulását az alábbiak szerint 1-5-ig számokkal!

1.	Kielégíti a világgal kapcsolatos kíváncsiságomat.
2.	Unalmas, érdektelen számomra.
3.	Jó eredményt érek el benne.
4.	Gyenge osztályzataim vannak a tárgyból.
5.	Komolyan oda kell figyelnem, ha meg akarom érteni.
6.	Nincs szükség komolyabb erőfeszítésre, ha meg akarom érteni.
7.	Nehéz a tananyag.
8.	Könnyű a tananyag.
9.	Az életben hasznos lehet, amit a tantárgyban tanulok.
10.	Úgy gondolom, nem sok hasznát veszem az életben annak, amit a tantárgyban tanulok.

11.	Sok órán kívüli olvasást kíván.
12.	Csak a tankönyvet kell elolvasni.
13.	Általában érdekes.
14.	Többnyire egyhangú, nem érdekes.
15.	Lehetőségem van rá, hogy önállóan találjak ki dolgokat.
16.	A tanár többnyire mindent elmond, nincs szükség arra, hogy én találjam ki a megoldást.
17.	Eléggé bonyolult tantárgy.
18.	Általában egyszerű, áttekinthető tantárgy.
19.	A tananyagot nehezen értem.
20.	Könnyen megértem az anyagot.

**TIZENKÉT ÉVVEL A MUS-E PROGRAM BUDAPESTI
KÍSÉRLETI SZAKASZÁNAK BEFEJEZÉSE UTÁN –
MILYEN EREDMÉNYEKET HOZOTT A „TANÍTÓKNAK,
TANÁROKNAK” A PROGRAM?**

DR. KISMARTONY KATALIN

„Friss záporokkal szivárogy a földre -
Hiába fűrésztöd önmagadban,
Csak másban moshatód meg arcodat.”

József Attila: Nem én kiáltok (1924)

„Nem én kiáltok, a föld dübörög” – kezdődik a vers, és nekünk is, ha tetszik, ha nem, észre kell vennünk, hogy a világ és benne a nevelés-oktatás változik. Minden nemes és szép eredményt felmutató régebbi tanítási rendszert felülír az országhatárok nyitottsága, az utazási lehetőségek színesedése, a migráció és az emigráció. Bár léteznek homogén nemzetállamok, de a tendencia elkerülhetetlenül a kultúrák egymás mellett élése, egymásra hatása és keveredése felé mutat. A kultúrák és rítusok között pedig nincs hierarchia, ezért meg kell ismernünk a sajátot, a másikat, a más milyent, hogy kölcsönös elfogadás, megbecsülés alakulhasson ki.

Nagyon sokat köszönhetek annak, hogy belekerültem a MUS-E (MUSIC EUROPE) magyarországi kísérleti programjába. Visszatekintve átalakulásomra, sorra jöttek elő az eredmények: szemléletem kitágulása, kezdeményezőkézségem felbátorodása, intenzívebb idegennyelv-használat, tankönyvírások, értékes és színes emberi kapcsolatok gazdagságának növekedése. Erről írok most, hogy Yehudi Menuhin „A zene, mint az egyensúly és tolerancia forrása” (a program mottója) hogyan hatott a program résztvevőire, a felnőttekre (koordinátor, iskolaigazgató, tanítók, animátorok).

Az Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet honlapjáról valók az alábbi részletek a MUS-E programról, melyet az akkori magyar nemzeti koordinátor, Csébfalvi Éva írt.

A MUS-E program célja

- A fajgyűlölet és a társadalmi kirekesztés megelőzése,
- A bármilyen kényszerre való pozitív és kreatív reagálás képességének a megteremtése,
- Bizalmon és tiszteleten alapuló társadalmi dinamika létrejöttének az elősegítése,
- A fiatalokat fenyegető kockázatok (erőszak, antiszociális viselkedés, kábítószer-szenvedély stb.) megelőzése,
- Egy új, az ember számára ismét ember mivoltot adni tudó mentalitás kialakítása,
- A találkozók, cserék, közös tevékenységek fejlesztése révén kapcsolatok kialakítása a - projektben résztvevő különböző országok tanárai, művészei között.

A MUS-E programról röviden

A program koncepciója a neves hegedűművész és humanista génusz: Lord Menuhin nevéhez fűződik. Ő indította útjára 1993-ban az Európai Unió égisze alatt, „A világ kulturális fejlődésének évtizede” elnevezésű UNESCO projekthez kapcsolódva, a MUS-E (Music-Europe) multikulturális mintaprogramot. Ennek lényege: ***toleranciára nevelés a művészetek segítségével.***

A MUS-E program alapgondolata az, hogy ***a művészet és az iskola*** – összekapcsolva, de sajátosságaikat tiszteletben tartva – ***egymás kölcsönös gazdagításának az eszköze*** lehet. Menuhin elgondolása szerint az iskolákba művészeket (animátorokat) kell meghívni, akik autentikus módon közvetítik azokat az ismereteket, melyek segítségével a gyerekek betekintést nyernek egy tágabb világba. Olyan eszközökhöz jutnak, melyek segítik tevékenységük kiszélesítését, aktív részvételüket a közösségi munkában, kreativitásuk kibontakozását; szabadidejük hasznos eltöltését, életminőségük javítását. A nemzeti művészeti örökség megismerésén túl a szomszéd és távolabbi országok művészetének megismerése is ráébreszt a különbözőségekre, megtanít azok értékelésére és toleranciára nevel. Menuhin új módszerét elsősorban hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskoláknak ajánlotta, és bevezetését az általános iskola első osztályában javasolta. Az egyes országok MUS-E

tevékenységét nemzeti koordinátor irányítja, aki állandó kapcsolatot tart fenn az iskola vezetésével, a tanárokkal, művészekkel és a nemzetközi központtal.

Menuhin meggyőződése volt, hogy az otthoni, iskolai, utcai és a televízióból jövő erőszak ellen a művészetek erejével lehet küzdeni. Az agresszív energiákat az élet szeretete felé terelhetjük, hogy az iskola kellemes hely legyen a gyerekek számára, ahol törődnek velük. „Menuhin saját szavaival: szembe futni a leépülő civilizáció fő áramlatával. A MUS-E project a Kodály-módszerre és egy befejezett „Music at School” – 50 svájci iskolában lezajlott - kísérletre épült.” (Faria, 1998. 3p)

Hogy Menuhin milyennek képzelte a zene felnőttekre gyakorolt hatását – ez nem volt a program része –, egy általa írt mese alapján tudhatjuk meg. Részletek: „Amikor a Király kis zenekara játszott, őfelsége megnyitotta alattvalói előtt a palotát, s azok jöttek, hallgatták a muzsikát, maguk is daloltak, táncoltak.” A Főszámtartó így látja a problémákat: „A hegedűsökkel pontosan ez a baj. Hogyha dolgoznak, akkor is csak játszanak. Ha Felséged takarékoskodni óhajt, bocsássa el őket, s mindjárt lesz pénze, hogy becserepeztesse a tetőt, megjavíttassa a koronáját, és befűtessen mind a hatvanhat kandallójába. (...) A királyságot, amelyben nem szólt a zene, megülte a szomorúság. Az ország hanyatlásnak indult, az embereken erőt vett az elkeseredés, majd kitört a belviszály, a széthúzás, s végül a teljes zűrzavar.” A király végül, nehezen bár, de megtanul hegedülni... „A királyi palota, akár a régi szép időkben, megint zsongott az énekszótól, muzsikától, táncától. (...) *Boldog az az ország, amelyben a Király oldalán a Főszámtartó a másodhegedűs.*”

Ezt az álmot próbálta elindítani a tanítókkal, animátorokkal, hogy mindenki, amihez ért, adja át jó kedvvel, táncsal, zenével, együttműködve egymással, és nem kell mindenkinek első hegedűsnek lennie.

A gyerekekre gyakorolt hatás követéses vizsgálatát dr. Kalmár Magda végezte a Magyar Zenei Tanács megbízásából. Első és negyedik osztályban végzett mérést három osztályban, a MUS-E osztályban, egy zenei tagozatos és egy normál osztályban. A negyedik osztály végén egyértelműen kimutatható volt a MUS-E osztály eredetisége, ötletgazdagsága a kontroll osztályokéhoz képest. (Csébfalvi, 1998)

A MUS-E projektben részt vevő felnőttek szemléletének alakulását, a program utóhatását egy kérdéssorral próbáltam felmérni. A kérdésekre az inspirált, hogy milyen sok pozitív változást tapasztaltam a magam életében a programot követően, de nemcsak a saját tapasztalataim alapján állítottam

össze, hanem Csébfalvi Évával is többször átbeszéltük, hogy sokoldalúan tudjunk tájékozódni a Menuhin-i elvek animátorokra, tanítókra, iskolavezetőire és a koordinátorra gyakorolt hatásáról.

Kérdések a MUS-E magyarországi kísérletében részt vevőkhöz

1. Milyen változásokat hozott a MUS-E kísérlet az iskolai oktatásról alkotott szemléletében?
2. Miben jelentett nehézséget, illetve könnyebbséget a Menuhin-i felfogás?
3. Milyen változásokat észlelt a gyerekek hozzáállásában, viselkedésében a kísérleti periódus alatt?
4. Milyen kapcsolatok váltak lehetővé, illetve nyíltak meg a kísérlet során (pl. tréningsemináriumok, továbbképzések)?
5. Hogyan befolyásolták ezek a kapcsolatok a későbbi munkáját (pl. angol nyelv későbbi használatát)?
6. Hogyan bátorította a kísérlet folyamán begyakorolt látásmód a későbbi kezdeményező kedvét és a keletkező ötleteinek megvalósítását?
7. Mi az, amit még említésre méltónak tart a MUS-E programból és/vagy utóhatásaiból?

Csébfalvi Éva koordinátor

a magyarországi kísérlet előkészületeiben, megálmodásában, kitalálásában és szüntelen buzdító figyelmével a program lelke volt. Ő keresett helyszínt, művészeket, tartotta a kapcsolatot a brüsszeli Nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvánnyal. Változtatni tudott, amikor szükséges volt, pl. az utolsó évben – a harcművészet mint egy tanóra is belépett a programba, vagy pl. ahogyan két animátor utódját segítette. Különböző médiaterületeken tudósított a programról, tanácsadó testületet verbuvált, más helyszínen történő MUS-E programot támogatott, hazai és külföldi továbbképzéseinket szervezte...

1. Rendkívül megtisztelő volt számomra, hogy a Magyar Zenei Tanács, illetve annak nemzetközileg elismert zenepedagógus elnöke, Forrai Katalin javaslatára Lord Menuhin megbízott a magyar MUS-E program vezetésével. Mivel a Mester nagy tisztelője volt Kodálynak, zeneoktatási koncepciójának, és terveibe iktatott sok Kodály által is hangoztatott elvet, így fontosnak tartottuk a magyar részvételt.

Részese voltam annak a nemzetközi team-nek, mely Menuhin vezetésével a programot kidolgozta. Erre 1993-ban a svájci Gstaadban került sor. Lord

Menuhinnek a MUS-E kísérletre vonatkozó elképzeléseivel, a program céljaival és természetesen a részt vevő pedagógusokkal ismerkedtünk meg. Az itt hallottak, illetve közösen kialakított koncepció alapján kellett aztán a magyar programot kidolgozni. A Menuhin-i program rendkívül fontos alkotóelemei voltak: a tolerancia, a hagyományokban gyökerező zenei nevelés, az emberi hang szerepe a zenetanulásban, a zene mellett a tánc, mimikai és harcművészetek, a test, a szellem és érzelem együttes képzése. Ami az általunk ismert iskolai oktatás szempontjából merőben új volt, hogy Menuhin külső művészek bevonását tartotta rendkívül fontosnak. „Az ún. animátorok és a tanárok élettapasztalataik kicserélésével kölcsönösen gazdagabbá teszik egymást, elismerik és tiszteletben tartják egymás feladatait, amelyeknek ki kell egészíteniük egymást” — mondta Menuhin.

Nem vitás, hogy a kísérlet során a művészek belépése az eddig mereven tantárgyakra osztott napi iskolai elfoglaltságba jelentette a legnagyobb változást, mind a tanítók, tanárok, mind a gyerekek számára. Számomra is kinyílt a „világ” azzal, hogy felfedeztem a művészetek segítségével az átjárhatóságot az egyes tantárgyak között. A tantárgyak ismeretanyagai kapcsolhatóvá váltak egymáshoz, zenéhez, mozgáshoz.

Egy másik igen fontos alapgondolata a Menuhin-i kísérletnek, mely tulajdonképpen elnevezésének (MUS-E) alcímében is szerepelt, a tolerancia volt. Számunkra akkor (1993-ban!) ez nem tűnt annyira lényegbevágónak, mint ahogy az ma lenne. Hallottuk ugyan más — a kísérletben részt vevő — külföldi pedagógusoktól, hogy milyen többnemzetiségű osztályokban tanítanak, de mi a kísérleti osztályunk két, törekvő szülővel rendelkező cigány gyerekével kapcsolatban nem szorultunk semmilyen beavatkozásra. Multikulturális, etnikai problémák, erőszak, brutalitás kezelése távol állt még tanítóink, tanáraink feladataitól, vagy legalábbis azt hitték. Bizonyára találhattunk volna a kísérlet számára olyan iskolát, ahol a toleranciára nevelésnek akkor nagyobb szerep jutott volna, de minden szükséges feltétellel számot vetve a választott kísérleti osztály felelt meg legjobban a kívánalmaknak.

2. Speciális helyzetünknel fogva a központi koncepciónak — azaz, hogy a kísérletre olyan iskolában kerüljön sor, ahol egyáltalán nincs zeneoktatás — nem tudtunk megfelelni. Tehát az animátorok, akik részt vettek a kísérletben, támaszkodhattak a rendszeres énekoktatás adta alapokra. Ez a kísérletben részt vevő külföldi iskolákra nem volt jellemző. Ez természetesen

könnyebbség volt számunkra, más, igen nehéz körülmények között dolgozó külföldi partnereinkhez képest.

Könnyebbséget jelentett, hogy a kísérletben részt vevő minden pedagógus és animátor számára a feladat olyan kihívást jelentett, amely ambicionálta új utak keresésére, kreatív ötletek megvalósítására.

Nehézséget jelentett a magam és pedagógus társaim számára az alkalmazkodás Menuhin olyatén elképzeléséhez, mely szerint minden művész azt csinálja az iskolában, amihez kedve van, illetve amit jónak tart. Mindannyian egyetértettünk abban, hogy az oktatásban van egy haladási útvonal és cél, az eszközöket ennek szolgálatába kell állítani. Ezért rendszeres megbeszéléseket tartottunk, ahol egyeztettük a tapasztalatokat, kitűztük a feladatokat. Attól tartok, Menuhin a mi módszerünket kissé merevnek találta.

Elképzelésünk az volt, hogy – megtartva a kodályi alapelvekre épülő, tudományos mérések alapján is bizonyított határfokú hazai zenei nevelési módszert – teret kell engedni olyan ismeretek átadásának melyek az előbbi hatását erősítik, szélesítik, illetve kiegészítik. Európai környezetbe illesztve, a projektben részt vevő országok tapasztalatait is figyelembe véve, – a mai élet követelményeinek igényeinek megfelelő – továbbfejlesztett iskolai zenei nevelést kívántuk megalapozni.

3. Eleinte nehéz volt a fegyelmezés azokon az órákon, ahol nem pedagógusok foglalkoztak a gyerekekkel. Később egyre több meglepetés érte mind a tanárokat, mind a kísérletben részt vevő művészeket, mivel a gyerekek meglepő módon nyilvánultak meg olyan foglalkozások alkalmával, amikor azt hittük, hogy azok kudarcra vannak ítélve. Ilyen volt például egy alkalommal kortárs zene hallgatása, amit nemcsak figyelmesen hallgattak, hanem élvezettel követték a kotta szokatlan notációját is.

A tanult zenei vagy mozgás-elemek lehetőséget nyújtottak számukra ahhoz, hogy azok variációjával, kreatív ötleteik segítségével, szabadidejüket önálló alkotásokkal gazdagítsák. A Menuhin-i program speciális céljai között szerepelt az önbizalom kialakítása és a gyermek saját kreativitásának a felébresztése, ami szerintem sikerült.

A sokféle, sokszínű foglalkozás minden gyerek számára sikert hozott, vagy egyik, vagy másik tevékenységben. Aki gyenge volt matematikában, esetleg kitűnt a táncban, aki nehezen olvasott, lehet, hogy legjobb volt a zenei foglalkozásokon. Mindez önbizalmat adott a gyerekeknek, ami

tanulmányaikra is kihatott. Az animátorok által közvetített élmények érzelmi életüket is gazdagították és szocializációjukat is elősegítették.

4. A tanítók sokat tanultak a művészekről, mivel részt vettek azok foglalkozásain. Bizonyos elemeket azokból beemelték saját tantárgyaik színesítéséhez is. Érdeklődni kezdtek a művészek iskolán kívüli tevékenysége iránt. A nemzetközi tréningsemináriumok alkalmat adtak arra, hogy a kísérletben részt vevő külföldi pedagógusokkal, animátorokkal kapcsolatba léphessenek, megismerkedhessenek azok módszereivel. A kísérlet során több itthoni továbbképzésben is részt vehettek, amelyeknek az akkortájt Tatabányán szerveződött Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet adott otthont. Az Intézet kurzusai több alternatív módszer megismeréséhez is hozzásegítettek.

A magam részére rendkívüli jelentőségű volt az általam felkért szakértőkkel való kapcsolat, akik mind elismert személyiségek voltak szakmájuknak. A kísérleti periódus folyamán adott tanácsaikat nem tudom eléggé értékelni.

A MUS-E program Brüsszelben székelő nemzetközi vezetésével való kapcsolatamat színesnek nevezném. Beszámolóim fogadtatása általában kedvező volt, annak ellenére, hogy a projekt néhány már említett pontját nem tudtuk teljesíteni. Szakmai kifogásokkal mégsem éltek, a nehézségek általában anyagi természetűek voltak, hiszen a magyar program főleg a brüsszeli MUS-E alapítvány támogatásából működött.

5. A kísérlet vezetését aktív szakmai életpályám vége felé vállaltam el, tehát annak folytatására már kevés idő maradt. A programot a budapesti iskola mellett még néhány évig Baracsán vezettem. Kísérletet tettem más budapesti és vidéki iskola bevonására, ami az egyre csökkenő brüsszeli támogatás miatt nem valósult meg. A kísérleti periódusról angol nyelvű beszámolót tartottam Brüsszelben, a kísérlet záró konferenciáján, előadást tartottam Dél-Afrikában a Zenei Nevelés Nemzetközi Társasága világkonferenciáján, Bécsben az Európai Zenei Tanács közgyűlésén, Tallinban az iskolai zenetanárok kreditpont-gyűjtő tanfolyamán, valamint az Iskolai Zenei Nevelés Európai Társasága (EAS) budapesti konferenciáján.

6. Az iskolai oktatást a MUS-E program során szerzett tapasztalatok alapján másként kezdtem látni. Külföldi folyóiratok cikkeiből, nemzetközi konferenciák előadásaiból, külföldi kollégákkal való beszélgetésekből kitűnt,

általános az igyekezet Európában, hogy a művészetek megjelenjenek az iskolák falain belül is. Magyarországon is ismert néhány mozgalom, melynek keretében ellenszolgáltatás nélkül mennek el művészek iskolai órák keretein belül muzsikálni. Sajnos a MUS-E programhoz hasonló szervezett formája ennek az akciónak nincs.

7. Sajnálatos, hogy pszichológiai felmérés csak a kísérlet szakaszában történt, és nem tudjuk, az ott tapasztaltak hogyan hatottak az abban részt vevő gyerekek további pályájára, gondolkodására, érzelmi világára, a művészetekkel való kapcsolatára.

Fontosnak találom a kísérletnek az abban részt vevő gyerekek szüleinek tett hatását. Fokozatosan kezdtek egyre jobban érdeklődni a történetek iránt. Valószínűnek tartom, hogy az iskoláról alkotott képük némileg nekik is módosult. Az állandó külföldi kapcsolat, amely az iskolai órákon is kitűnt (vendég hospitálók Japánból, a kísérlet nemzetközi vezetőinek látogatása), végképp nyilvánvalóvá vált a Budapesten rendezett tréning szemináriumon, ahol Lord Menuhin is jelen volt és a mi gyerekeink is közreműködtek. A nemzetközi gyerek-, animátor- és pedagógustársaságot látva, akkor mondta nekem az egyik szülő, hogy most döbbsen rá, mennyire fontos az idegen nyelv tanulása.

2010. szeptember 6.

Sáry László zeneszerző

(<http://www.sary.hu/>) a kísérlet első három évében „zenekészítést” tanított mint animátor. Mindnyájunkra ösztönzőleg hatott intenzív személyisége, elkötelezettsége az újdonságok iránt, aktivizáló, belevonó, mindenkit magával ragadó módszere. A kölcsönösség miatt viszont mi is készítettük a zeneszerzőt arra, hogy egy konkrét eredményként könyv is szülessen részben a kísérlet hatására.

A feltett kérdések nyomán az alábbiakat írta:

A budapesti Erkel Ferenc ált. iskola I. és IV. osztályos, hátrányos helyzetű tanulóival 1994-98 között foglalkoztam, a Yehudi Menuhin által kezdeményezett programban. Az általa meghirdetett téma szerint a „zene, mint az egyensúly és tolerancia forrása” találkozott az én hasonló művészettelfogásommal. Az egyik lényeges szempont ez volt, ami miatt elfogadtam a Zenei Tanács felkérését erre a kísérleti periódusra. A másik indíték, a gyakorlati, talán még nagyobb jelentőséggel bírt. A 90-es évek elejére már szinte készen állt egy általam kidolgozott új zenei-módszertani

könyv, Kreatív zenei gyakorlatok címmel. Ez a módszer eredményesen használható az iskolai oktatás és a zenetanulás különböző szintjein. Ezt a módszert alkalmaztam – nem kevés sikerrel tanításom során. A gyermekek mozgásigénye 7–9 éves korban talán a legnagyobb, ezért elsősorban kezünk, lábunk által létrehozott hangokat használtuk előszeretettel (taps, lábdobogás, térdre ütés stb.), majd apróbb, könnyen kezelhető ütőhangszerekkel ismerkedtünk meg (fadarabok, fémcsengők, csörgők, sípok stb.). Az ilyen módon megszólaló hangokat, ritmusokat minden esetben valamilyen megszervezett rend szerint, kötött formában gyakoroltuk és adtuk elő. Játékos módon tanultuk meg a különböző ritmusfajtákat és az egyszerűbb formai játékok zenei jelentőségét.

Ez volt az első alkalom, hogy elemi fokon is kipróbáljam az akkor már több szinten, sikerrel használt módszeremet. Mindannyiunk számára nagy élményt jelentett a 4. év végén rendezett zárókoncert, ahol a tanulók olyan gyakorlatokat mutattak be, amelyek zeneiskolai tanulóknak is dicsőségére válhatott volna (videofelvétel készült a záróünnepségről). A tanulók teljesítményében, a módszer gyakorlatainak tanulása és előadása során, a zenei készségek mellett fejlődött a koncentrációs képesség, a pontosságra való törekvés, az egymásra figyelés, továbbá gazdagodott a fantázia, élénkült a kreativitás, erősödött a csoporttudat, módosult a döntésképeség, változott a személyiség.

Az általam ismert iskolai oktatásban a Yehudi Menuhin által indított projektet érzem eddig a legértelmesebb és legeredményesebb tanítási formának, ahol az ének, a hangszeres zene, a táncművészet és képzőművészet egyforma súllyal és heti rendszerességgel szerepel a tantervben. Tanításom során rájöttem arra, hogy nekem elsősorban a pedagógusokat kell az általam kidolgozott módszer gyakorlati alkalmazására megtanítani, akik azután az ott megszerzett tudást továbbadják az újabb és újabb generációknak.

Egy évvel a program befejezése után, 1999-ben megjelent módszertani könyvem: Kreatív zenei gyakorlatok címmel a pécsi Jelenkor Kiadó gondozásában (jelenleg a 3. kiadás is elfogyott). 2000-ben angol, majd 2006-ban német nyelven is megjelent a könyv (Pfan Verlag Saarbrücken). 2000-től évente több alkalommal tartok különböző szintű, 30 órás akkreditált tanfolyamokat a pilisborosjenői Országos Pedagógiai Továbbképző Intézet szervezésében pedagógusoknak, óvónőknek, zenetanároknak és továbbképzéseket a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem doktori iskolájában.

Végezetül álljon itt egy rövid írás Mérő Aliz angoltanártól:

„Sáry Lászlóval a kapolcsi Művészetek Völgyében tartott bemutató óráján kerültem kapcsolatban. A ritmus- és hangvilág kis részének személyes felfedezése során tapasztalt öröm, valamint a tanár úr karizmatikus személyisége annyira rabul ejtettek, hogy elsőként iratkoztam fel a pilisvörösvári Pedagógiai Továbbképző Intézet őszi akkreditált tanfolyamán részt venni kívánók listájára. A továbbképzés során alkalmam volt több kreatív zenei gyakorlatot kipróbálni. A feladatok változatossága, de egyszersmind egyszerűsége laikusként is gazdag sikerélményhez juttatott. A gyakorlatoknak az angol nyelv tanítása során is nagy hasznát veszem, mind a gyakorlatok konkrét alkalmazásában, pl. egyszerű szövegű ritmusos vers előadása egy kezdő angol csoportban, mind módosításukban, pl. ritmusképletbe rendhagyó igék különböző alakjainak helyettesítésére, hangjegyek helyett új szavak ismétlése stb. A koncentrációfejlesztő, élenkítő, vagy éppen nyugtató hatású játékok megfelelő alkalmazása azonban tantárgytól függetlenül, minden órán hatásos és hasznos lehet.”

A pedagógusok jelentései szerint, rövid idő után a kötelező tantárgyak terén is nagy előrehaladás mutatkozott az összes tanulónál, ami nyilvánvalóan bizonyítja a művészeti nevelés és a művészetekkel való foglalkozás fontosságát.

2010. szeptember 07.

Schmidt Klára a kísérleti osztály osztályfőnöke volt, ahol az iskolaotthonos tanítópárja *Horváthné Juhász Éva* volt. Eredeti, érdekes egyéniségükkel, elfogadó, nyitott és kezdeményező lelkületükkel jól tudtak a nem pedagógiai végzettségű művészek együtt dolgozni. Iskolaigazgatójuk, *Fehér Adrienne*, zeneileg, emberileg támogatta a kísérletet, több tréningsemináriumon részt is vett. A három, azóta is együtt dolgozó pedagógus válaszai következnek.

Schmidt Klára tanító

Azt hiszem, én sem pontosan a kérdésekre fogok válaszolni, hanem inkább arról írok, amit ez az egész MUS-E jelent – a mai napig – számomra.

Tizenvalahány éve voltam már a pedagógus pályán, amikor először hallottam erről a programról. Azt hiszem, nem értettem még a lényegét, de ennek ellenére izgalmasnak találtam. Azt is láttam, hogy sokat kell majd tanulnom, de csupa olyan dolgot, amik amúgy is érdekelnek.

Az elejétől fogva nagyon tetszett nekem a csapatmunka lehetősége. Hogy máshol dolgozó, tanító kollegákkal, művészekkel /harcművészekkel/ fogunk együtt dolgozni. Nem is csalódtam! Nagyszerű emberekkel találkoztam rendszeresen nemcsak a havi összejöveteleken, hanem az általuk tartott órákon is. A legtöbb foglalkozást imádtam és legalább úgy élveztem, mint a gyerekek. Öröm volt számomra ebben a programban dolgozni és látni, hogy így is lehet tanítani. Szerintem nemcsak az úgynevezett hátrányosabb helyzetű gyerekeknek lenne szüksége ennyi művészeti tárgyat tanulni, szakmájuk kiváló képviselőivel találkozni, tanulni tőlük.

Engem roppantul inspiráltak a „vendégtanárok”. Nekem igazából nem mondta senki, hogy mit csináljak, hogyan tanítsam pl. a magyart másként, mint eddig. Kicsit képlékeny volt a dolognak ez a része. Fokozatosan kristályosodott ki, hogy mi is nekünk mint tanítóknak a szerepünk. A vendégtanárok óráin nem a fegyelmezés volt a fő feladatunk, hanem jelenlétünkkel óráikon átítatódunk szemléletükkel, tudásukkal, és ez alakított minket. Nagyon hasznosnak tartottam a havi megbeszéléseinket, hiszen ezek konkretizálták a tapasztalatokból eredő előrelépést, tennivalókat. Egyre inkább éreztem, hogy egy nagy egésznek a része vagyok, aminek megpróbálok megfelelni. Sokat változott a szemléletem, a módszereim, mivel én magam is sokat változtam, pl. nyitottabb lettem, így ezek a változások nem okoztak nehézséget. Mindig szerettem a játékban levő lehetőségeket – megismerés, fejlesztés stb. – kihasználni, de ez a program egyenesen az orrom elé tolta a drámapedagógiát. Különösen miután részt vettünk Svájcban az első szemináriumunkon. Ott az egyik legmeghatározóbb élményem a svájci rendezőhöz fűződik, aki egyszerűen leültetett, leguggoltatott, lefektetett a földre. Azelőtt volt egy olyan rossz beidegződésem, hogy csak a rossz gyerekek fetrengenek a földön. És lám, most én is ezt teszem! Sőt, még tetszik is nekem! Mennyire más volt ezután a következő évben tanítani!

Amikor csak lehetett, lent játszottunk a szőnyegen, kihasználtuk a „föld” lehetőségeit.

A másik nagy találkozásom Svájcban a Tai-csi-val volt. Egy kedves ázsiai lány tanította, és csak sajnálni tudtam, hogy legtöbbször egyszerre volt a rendező foglalkozásaival. (De lám, eltelt kb. 10 év, és a második találkozás óta hetente kétszer járok egy mesterhez.)

Azóta főiskolán elvégeztem a drámapedagógia szakot is (Zsámbék, Vác).

A MUS-E, sajnos, befejeződött nálunk, de drámát azért időnként tudok tanítani. A kollegáim nemcsak a „műzét” (a franciás MUS-E kiejtés

torzítása) nem értették, de a drámapedagógiát sem értékelik súlyának megfelelően ma sem. Összetévesztik a dramatizálással, a színjátszással. Ez világosan kiderült, amikor egy kerületi bemutatót tartottam. De valahogy hozzászóltam, hogy többször csinállok olyat, amit mások nem, vagy csak kevéssé értenek, legalább is nálunk. Szerintem jó dolog, hogy az iskolánkban, aki akar, az dolgozhat, megengedik neki. Tarthatnék drámaszakkört is, de most nagyon leköt a természetjáró-szakkör vezetése.

Hiányzik a MUS-E! Nem, vagy nemcsak a „gyerekoldal” – gyerekek, akiknek az évek során kinyitottuk a szemét a világra –, hanem a nyitott, érzékeny társak, akikkel együtt dolgoztunk – sírtunk-nevettünk, söröztünk, úsztunk, utaztunk, beszélgettünk és gyakran leültünk a földre játszani.

2010. szeptember 27.

Horváthné Juhász Éva tanító

1. A MUS-E programban való részvételem sok újat hozott a tanítási munkám során. Nyolc év után, GYES-ről visszaérkezve a tanítás folyamatába, a régi szemlélettel álltam a kísérlet kihívásai elé. A szokásostól eltérő órarend, az animátorok érdekes foglalkozásai felcsigázták a bennem lévő kísérletező kedvet, melyet a program meg is engedett. A program kimondottan halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre „íródott”. Azaz nem íródott, mert nekünk kellett kidolgozni a formát és a kereteket az animátorokkal karöltve. Havonta tartottunk konzultációkat, amikor a programban résztvevő összes tanár és művész együtt fogalmazta meg a következő hónap feladatait és az elérendő célt. Itt valóban sikerült megvalósítani a tantárgyi koncentrációt. Ha énekből a törtszámokból álló ütemmutató volt a téma, előre egyeztettük, hogy ez a törtszámok tanításával essen egybe. A néptáncon a gyerekek az aktuális népszokásokkal ismerkedtek, olvasmányaik is erről szóltak és az ide köthető kiállítást látogattuk meg az osztállyal, melyet a rajzórakon tovább lehetett gondolni és képekben is kifejezni.

2. Nehézséget jelentett a helybeli kollégák hozzáállása a kísérleti programhoz, úgy tekintettek ránk, mintha a Marsról érkeztünk volna. Helyi bemutatókat tartottunk a kollégáknak, de nem érdeklődtek bővebben, pedig közismereti órákat mutattunk be, az új szemlélettel színeztük. Iskolaigazgatónk pozitív hozzáállása sokat segített a program megvalósításában. Rugalmasan állt az órarend kialakításához, és amiben lehetett, segített (pl. tornaterem biztosítása a karate órákhoz stb.). A

Menuhin-i felfogás segítette a gyerekek kibontakozását, s azt, hogy könnyebben találjuk meg, ki miben tehetséges. Hisz egy rossz matekos remekül tudhatott improvizálni zeneórán, vagy drámajátékban. Jelentős segítséget jelentett a romák elfogadásához a roma kultúra (zene, tánc, mesemondás, életvitelük, családi összetartó erő bemutatása) megismerése. A program biztosította a jó előadókat, zenei együtteseket, hangszeres zenészeket. A kísérleti osztályban a gyerekek időről időre bemutathatták a tudásukat a többieknek, pl. hegedűn kiválóan játszó gyerek előadhatott a többiek előtt énekórán, ami növelte saját önbecsülését és társai előtti megbecsültségét.

3. Egy más különleges képességeinek megismerésével nőtt a tolerancia egymás iránt. Sokkal segítőkészebbek voltak egymással a gyerekek, remekül tudtak játszani közösen. Ezt már a program megszűnése mondatja velem, mivel látom az azt követő időszakot is, miután megszűnt a módszer alkalmazása iskolánkban. Ez a mai napig fájó pontom. Tartottam egy bemutató órát kerületi szinten a módszer rajzórára „írt” foglalkozásából, s a módszer megtetszett egy kerületi másik intézmény igazgatójának. Megkérdezésünk és búcsú nélkül vitte át a programot (ami akkor már a bevált kísérleti periódus után folytatódott nálunk) a későbbi koordinátor egy másik iskolába. Egy novemberi levélből értesültem arról, hogy attól a tanévtől máshol folytatódik a MUS-E. Szívesen adtuk volna át tapasztalatainkat a jogutódnak, mert a program kezdete óta önképzésként – és hogy a fejlesztésben és a kidolgozásban jól helytálljunk – tovább is képeztük magunkat. Kolléganőm drámapedagógiát végzett, míg én múzeumpedagógiát végeztem az ELTE-n.

4. A tréningsemináriumok alkalmával rengeteget tanultunk. Láttuk más országokban működő programtársaink újításait, erőfeszítéseit, új módszereit. A mai napig használjuk is ezeket s a magyar animátorok által használt módszereket, és beépítjük tanításunkba. Míg sok ország a migránsok beilleszkedését próbálta könnyíteni, mi az egyre növekvő számú roma tanulónak próbálunk segíteni a beilleszkedésbe, megmutatva értékeiket, kultúrájukat és a másságuk kincseit, őrzendő sajátosságaikat.

5. A tatabányai összejövetelek, illetve a külföldi és budapesti tréningsemináriumok alkalmából a közös nyelv nyilván nem a magyar volt. Ezért fel kellett eleveníteni a rég nem használt angol és francia nyelvet. A

második nap után, már ha nem is teljesen, de sok visszajött a tanult nyelvből, és a szavakon túli gondolatokat is értettük egyre teljesebben. Sajnálom, hogy erre már nincs lehetőségünk. Tíz év eltöltése a programban sokat jelentett és a hiánya érzékelhető.

6. A mai napig újító vagyok, mindig megpróbálok valamit másként is, mintha rutinból jönne, igaz, most már zárt ajtók mögött. A tantestületet csak a végeredmény érdekli, ami számukra nem mindig kedvező. Pl.: iskolánk történelem osztályzatainak átlaga igen alacsony, ennek ellenére a Szépművészeti Múzeum vetélkedőin tanítványaim előkelő helyezéseket érnek el évek óta (1–3. helyek) az igen erős történelmi részből is, és nemcsak a vizuális alkotások miatt, amit a Menuhin-i évek során megtapasztalt motivációkkal és ismeretek alapján tudtam elérni.

7. Volt egy tanítványom az első kísérleti osztályban, aki tehetségesen hegedült, apja a „Száztagú Cigányzenekar” egyik primása volt, anyukája a Rajkó zenekarban játszott, az életútja egyértelműnek indult, hogy ő is zenész legyen. De a fiú jó volt matematikából, rajzból, magyarból, és sikerült az apát meggyőzni, hogy iskolánkban folytassa a felső tagozaton is a tanulmányait. A későbbi osztályfőnökével karöltve egyengettük az útját. Ma az ELTE-n politológiát és a Pázmányon egy évvel késleltetve jogot tanul kitűnő eredménnyel. Ha nincs a Menuhin-program, ma cigányzenészként leshetné, hogy lesz-e munkája valamelyik étteremben.

Azóta is sok tehetséges gyerek kerül a kezem alá, de, sajnos, nincs módom arra, hogy hasonlóképpen segíthessem őket. Ezt sajnálom.

2010. szeptember 26.

Fehér Adrienne igazgató



1. Mivel eléggé nyitott voltam az újdonságokra, ezért kíváncsian fogadtam a kísérletet. Szerintem nagyon jól beilleszkedett az iskola életébe – izgalmas, új volt és a mindennapokat színesítette.

2. Nem volt nehéz, csak szokatlan. Adminisztratíván volt nehéz – az órákat tantárgyfelosztásba és órarendbe rakni, de eléggé rugalmasak voltunk.

3. Pozitívan fogadták, nagyon élvezték, különösen az első osztály, mert ők 4 évig csinálták végig, és részben a felső tagozatban is folytatták. Ahol csak 3. évfolyamon indult be a kísérlet, ott kicsit veszített hatékonyságából.

4. Nagyon jók voltak a felnőttek számára rendezett magyarországi és külföldi tréningek, továbbképzések. Rengetek módszerrel, ötlettel, lehetőséggel ismerkedtünk meg. Fantasztikus volt, ahogy a MUS-E programot minden ország a saját arculatára alakította, és ebben pont ez volt a lényeg.

5–6. Én angolul változatlanul nem beszélek, de nyitottabbá, befogadóbbá váltam és bátrabban vállalkozom újszerű dolgok átvételére, megvalósítására.

7. Sajnos, iskolánk átalakítása után (csökkentünk) nem tudtuk a MUS-E kísérletet folytatni, átadtuk a Vörösmarty Iskolának.

2010. szeptember 08.

Saját magamnak is feladtam a kérdéseket, és megéreztem, milyen nehéz összegezve válaszolni, és milyen jólesik visszagondolni a több mint egy évtizede tapasztalt együttműködésre. Részben a pedagógusok közé tartozom, mivel végzettségem középiskolai énektanár, másrészt, mint karvezető, művészeti tevékenységet is folyamatosan végzek, ezért a programban animátornak számítottam.

Kismartony Katalin

(adjunktus, Budapesti Tanítóképző Főiskola) a hagyományos énekórákon tarthatott Menuhin-i szemléletű órákat.

1. Elsősorban olyan változást tapasztaltam, hogy a rutinból, a hétköznapiakból kimozdít a kívülről jövő művész jelenléte, vagy a tanács más szakterületről. Érdekes meghallgatni és megfontolni ezt a más látásmódot, mert ugyanúgy más szemmel láthatom a saját tanításomat, mint ahogy a humor is más szemszögből láttatja ugyanazt a helyzetet, és ez frissítő. Továbbvihetőnek tartom, ha nemcsak szakmabeliekkel konzultálok tanítási kérdésekről, hanem különféle más foglalkozásúakkal, főleg érzékeny művészemberekkel. És az is lehetőség, hogy alkalmanként ilyen „animátorokra” lehetne bízni egy-egy órát, ami szervezés (és pénz) kérdése.

2. Nekem nagy könnyebbséget okozott, hogy nem kellett eredményt elérni, és sok olyan dolgot kipróbálhattam, amire különben nem lett volna lehetőségem. A túl nagy szabadság, azaz, hogy minden ország másképp válthatta aprópénzre Menuhin gondolatait, ugyan terhet is jelentett az arányok megtalálásában, de a népzene, az értékes zene olyan túlsúlyban volt a magyarországi kísérletben, hogy így nem mozdult el a könnyen fogyasztható, felszínes irányba. Valószínűleg a rendszeres egyeztetés, személyes találkozás és az, hogy Csébfalvi Éva koordinálta és kézben tartotta a különböző szálakat, nem engedte, hogy szétessen az, ami így közös munkával igen érdekes és izgalmas feladatot jelentett.

3. Nem jelentett problémát a gyerekeknek, amikor egyik „órából” a másikba kellett kapcsolni. Más tapasztalataim azt mutatják, hogy az iskolában a különböző órákon tanultak szeparálva vannak a gyerekek fejében, pl. énekórán nem jut eszükbe a helyesírás néhány elemi szabálya. Itt gördülékenyen ment a váltás az egyik animátortól a másik órájára, vagy a közismereti tárgyakra való átállás.

4. Nagy ajándék, hogy a kísérleti periódus résztvevőivel megismerkedhettem, egyéniségük, munkájuk különben rejtve maradt volna előlem. Kapcsolatunk mindegyikükkel több lett, mint csupán a MUS-E osztályban tanítás. A tréningsemináriumok olyan kilépések voltak a megszokásokból, amikre nem lehetett előre gondolni. A budapesti tréningseminárium is mintha „külföld” lett volna gondolkodásbeli kimozdulás szempontjából. Ugyanakkor megtapasztalhattuk, hogy Kodály elvei – amennyire csak sikerült megvalósítani elképzeléseit még ebben a programban is – milyen komoly elismerést váltott ki a külföldiekben.

A Tatabányai Kreatív Zenepedagógiai Intézetben tartott továbbképzések a jazz, a kisebbségek kultúrájának megismerésén túl alternatív zenepedagógiai módszerekkel is tágították látókörünket. Személyes ismeretségbe kerülni Gonda Jánossal, Földes Imrével, Kovalcsik Katalinnal meghatározó élmény. Bálványos Huba és Grafné Forrai Magdolna a tanítóképző főiskola tanárai voltak és egyben a tanácsadó testület tagjai is, velük az addigi kollegiális kapcsolaton túl sokkal barátságosabbá vált viszonyunk. Ösztöndíjjal tudtam eljutni Genfbe a Dalcroze Intézetbe, Csébfalvi Éva segítségével. A ZETA újító köreivel is a MUS-E révén kerültem kapcsolatba. Az óralátogatásokra érkező külföldiek közül az akkori ISME elnök, Analucia Frega jut eszembe, vagy japán látogatók, akik közül egy évtizeddel később kaptam kérdést és

elismerést a látott órákkal kapcsolatban. Tavaly Katowicében találkoztam az USA Kodály Társaságának jeles tagjával, Jerry L. Jaccard-ral, aki emlékezett a MUS-E óráim epizódjaira.

5–6–7. Nem időrendben írom a MUS-E program engem inspiráló hatásait, mivel olyan sok utóhatást észleltem. Nem mertem volna belekezdeni MUS-E program nélkül újszerű ötletek közkinccsá tételébe, így a Zene-játék tankönyvek összeállításába, a kéttannyelvű angol-magyar ének tankönyvsorozat megírásába. A Step by Step (Lépésről lépésre) programba is valószínűleg emiatt vonhattak be. Nekem az angol tanulására is ösztönzőleg hatott a kísérlet. Doktori szigorlatomra is többek között e program hatására kértem, hogy témám lehessen a magyarországi cigányok zenéje és tánca. A hagyományostól eltérő ötleteket – alternatív zenetanítási módokat – a tanítóképzős óráimon kipróbálom. A kooperatív tanulás módszertani könyvének hiányzó zenei lehetőségeit is kidolgoztam. A Nemzetközi Kodály Társaság tagjaként, annak konferenciáján 2009-ben előadást tudtam tartani Katowicében angolul. 2010-ben a multikulturális szemléletmód jelentőségéről írok fejezetet a bölcsődei gondozók számára készülő tankönyv részeként.

Salamon Ferencné Erzsi

a kísérleti osztályban a *magyar néptánc*ot tanította animátorként, nagy szaktudással és tapasztalattal. Óráira nagy szükség volt ebben a nemzetközi kavalkádban az identitástudat kialakításáért és megőrzéséért.

1. Igazoltnak láttam addigi pedagógiai munkám során szerzett tapasztalataimat:

- kreatív emberek olyan tanulókból válnak, akiknek gazdag az érzélemlíviláguk
- az érzélemlívilág fejlesztésének fontos színtere az iskola, és legfontosabb területe a művészeti nevelés.

A MUS-E projekt hatására elfogadtam azt a szemléletet, hogy az általános iskolában nem a művészet megtanulása, hanem a művészetten keresztül tanítás a lényeges.

2. Kezdetben nehézséget jelentett, hogy a tanulók zöme ingerszegény környezetből került az iskola első osztályába, akik minimális kommunikációra voltak csak képesek.

Ebben a helyzetben könnyebbséget jelentett, hogy a gyerekeknek egymáshoz és a társadalomhoz való viszonyát a tanítókkal és az animátorokkal közösen, ha lassan is, de javítani lehetett.

A projekt semmiféle konzervzenét nem engedélyezett, ezért az órát kizárólag énekhangra, mondókákra építettem fel. Ez fizikailag komoly megterhelést jelentett az első időben. Segítettek a tanítónők és Kismartony Katalin, akivel együtt választottuk ki az énekes könyvből azokat a dalokat, amelyeket felhasználtam a foglalkozásokon.

3. Félre kellett tennem a 30 év alatt kialakult és nem kevés sikert hozó módszereimet, céljaimat, és a gyerekekkel együtt gyakoroltam a toleranciát (egy év kellett ahhoz, hogy valamennyien megfogják egymás kezét). Érzelmeken keresztül lehetett hatni a gyerekekre, ki voltak éhezve a szeretetre. A kezdetektől törekedtem arra, hogy a táncban is legyen a beszédhez hasonló „alap-szókincsük”, hogy tudjanak néhány motívumot és azokból tetszésük, pillanatnyi alkotókedvük szerint építkezzenek, improvizáljanak. Ezt nagyon szerették és átlagon felül kreatívak voltak. Kreativitásuk egy belső adottság volt, mely köszönhető volt muzikalitásuknak és a külső körülményeknek (a társművészetek hatásainak).

4. Életem nagy ajándékának tekintem, hogy 1994–97 között közreműködhettem Lord Menuhin zenei nevelési projektjében, annak magyarországi kísérletében.

Az első nagy élmény a gwatti (Svájc) tréningsemináriumon ért. Itt találkoztunk először személyesen Lord Menuhinnal. A programban sokféle mozgásforma szerepelt, én is vezethettem egy kis táncházat. Nagy hatással volt rám az ősi kínai filozófiára épült Tai-csi, és ez az érdeklődés azóta is megmaradt. A szemináriumokon látott önkifejező, kreatív mozgásformák hatására igyekeztem én is a néptánc kevésbé szabályozott és kötött elemeit tanítani. Sokat tanultam az egyes animátoroktól, és igyekeztem építeni munkájukra (Kismartony Katalin, Ligeti Mária, Sárosi László).

5. 1997-től szervezője voltam egy kísérleti osztály beindításának Martonvásáron a Beethoven Általános Iskolában. A kísérlet egy év után megszakadt, mert a környezet és az osztály összetétele is túl idilli volt a Menuhin-i elvekhez. A martonvásári kísérlettel párhuzamosan indult Baracsán szintén egy MUS-E osztály, mely nyomaiban ma is létezik. A projekt is hozzájárult, hogy franciául kezdtem tanulni.

6. Menuhin a legveszélyeztetettebb korosztályra, a kamaszokra kívánta terelni a figyelmet. Ennek hatására vállaltam feladatot 2005-ben a Nemzeti Szakképzési Intézet tantervkészítési munkálataiban. 2005-ben a tananyagfejlesztés eredményeként új kerettantervek születtek a szakiskolák (9–10. évfolyamai) számára, amelybe bekerülhettek a művészetek is (Rajz és vizuális kultúra, Ének-zene, Mozgókép, Médiakultúra, Néptánc). Ezek a tantárgyak alkalmasak a tanulók érzelmi fejlesztésére, önismeretük elmélyítésére, társas kapcsolatok kialakítására. Ebben a munkában az egyes művészeti ágak képviselői együttműködtek, kapcsolatot kerestek és építettek egymás munkájára.

A javasolt tanítási anyag a moldvai csángók táncaira épült. A moldvai táncok többsége könnyen megtanulható kőrtánc, a moldvai tánc-zene pedig erősen ritmizált és hidat jelent a könnyűzene felé.

7. Csébfalvi Éva nemzeti koordinátorként nagy tudással, az animátorok lelkesítésével, kiváló kommunikációval a legeredményesebb projektté tette a magyar modellt.

Martonvásár, 2010. szeptember 07.

Ligeti Mária (Mary)

koreográfus, táncpedagógus animátorként „mozgáskultúra” órákat tartott gyerekeknek heti egy órában, amit nagyon szerettek, hiszen a mozgás és a zene együtt a kisiskoláskor életető eleme.

1. Én kakukktojás vagyok, mert gyerekekkel évtizedekig nem foglalkoztam. Más korosztály van a Színművészeti Főiskolán és a színházakban, és más feladataim voltak ott. Egyszer nem ismerem.

2. Teljesen át kellett alakulni, ki kellett bányászni magamból, hogy milyen feladatok és lehetőségek vannak heti egy órában. Egymásra figyelés, tolerancia, saját magunk megismerése és saját szakmámból bizonyos ismeretek átadása, ami többértű, lehetett fizikai, szellemi, érzelmi. Nehézség: Ki kellett találni, mit tudok én adni nekik, ebből következik, hogy próbáltam óráról órára felkészülni, de tervem sokszor felborult. Akkor a saját improvizatív képességeimre hagytam, meg a gyerekek affinitására, hogy mire tudom őket megnyerni. Intenzíven kellett rájuk figyelni, pillanatonként kellett foglalkoztatni őket – szokatlan és nehéz volt. Örömet okozott személyenként változóan megfigyelni, ha valami könnyen ment

nekik – élvezték, míg a nehezebbet elutasították. Ez felfedezés is volt és alkalmazkodási kényszer is. Könnyebbség: teljesen rám volt bízva, hogy Menuhin felfogásán belül és túl mit tudok és akarok elérni.

3. Önmaguk megismerésében, toleranciában, egymás iránti érdeklődésben és bizonyos technikai segítséggel az improvizatív és alkotóképességük elindult bizonyos esetekben és témákban. Voltak olyan gyakorlattípusok, ahol kifejezetten nagyon kellett egymásra figyelniük.

4. Belső kollégákkal való kapcsolat: Sokat számított, hogy jelen voltak az osztály tanítói, akik a fegyelmezésben nagyon segítettek.

- Voltak olyan ritmusgyakorlatok, amik mozgással kapcsolódtak és más kollégák munkájára épültek;

- Drámajátékszerű cselekvéssort is magába foglaló mozgásos játékokban is kollégákra támaszkodtam;

- Tréningsemináriumok (Gwatt – Svájc és Budapest): Ugyanolyan nyitottságot és érdeklődést tapasztaltam a külföldi MUS-E kollégák körében, mint magunk között. Szívesen fogadták az általam bemutatott ötleteket, és ebben kölcsönösség volt.

- Továbbképzések: Gonda János fantasztikus készséggel adott tanácsokat, kazettákat, nyitottsága magával ragadó volt. Közbenjárásának köszönhetjük, hogy kiváló jazz-zongorista, Márkus Tibor kísérhette foglalkozásainkat. Ő a gyerekek minden mozdulatának megfelelő improvizációval alkotótársamként hozzájárult ahhoz, hogy a Menuhin által annyira fontosnak tartott élő zene gazdagíthatta a táncoktatást.

5–6. Átszűrődött rajtam is ez a szemléletmód, amit nagyon szívesen fogadtam a magam számára.

Találkoznia kellett az eleve adott beállítottságunknak a program elemeivel.

7. Ki kellett lépni a rutinból és az eddigi megszokásokból. Ez bátorított és készítetett arra, hogy tovább nyissak munkámban. Menuhin személye és tekintélye hatotta át a programot és halálával a magyarországi programban való részvételem is befejeződött. A kísérleti program magyarországi koordinátora, Csébfalvi Éva nagy hatással volt rám, példás szervezőkészsége, hozzáállása az ügyhöz és a kiválasztott személyekhez. Nagyon kreatív légkört tudott teremteni és fenntartani.

Ligeti Mária válaszai 2010. szeptember 9-én, személyes beszélgetés során születtek.

A gyakorlati oktatás színtereiről érkező tanítók, tanárok és a művészek saját tapasztalataikkal, egyéni látásmódjukkal és tudásukkal próbálták – egymással rendszeresen egyeztetve – elérni a célokat. Mindegyikünkben meg kellett már lennie az előítélet legyőzésére kész lelkiületnek, saját pozitív energiánk megtalálásának. Tisztelnünk nem volt nehéz egymást, hiszen képzett és saját területén elismert embereket keresett a koordinátor, Csébfalvi Éva.

Összegezve a MUS-E ügyért együtt dolgozók írásait, látható, hogy életre szólóan mély benyomást keltett a programban való alkotó részvételünk. Meg kell említenem még két kolléga nevét: *Körber Katalin* (ének) és *Szabó Orsolya* (mozgáskultúra), akik különböző okokból csak a program első hónapjaiban vettek részt. Az utolsó kísérleti évben csatlakoztak hozzánk *Vajda Levente* (magyar néptánc) és *Timár Andor* (színész), a későbbi koordinátor és a harcművészetet oktatók. A négyéves munka, közös gondolkodás és együttműködés szempontjából meghatározó személyek válasza a feltett kérdésekre meggyőzően mutatják, hogy sokkal távolabbra mutató eredmények is születtek, mint azt közben gondoltuk. Igen jó volt visszagondolni a MUS-E programra, megkeresni a tanítókat, animátorokat, és mindenkiel a kérdőív elküldése előtt és közben beszélgetni, felidézni a közös tanítási időszakot. Felemelő volt visszagondolni a múltra és más volt távlatból szemlélni az együtt megélt periódust. Egyértelműen kirajzolódott, hogy mindenki a saját helyén a megszerzett tudásával és tapasztalatával hozzá tudott adni a másikéhoz és így egy magasabb minőség jött létre a gyerekek és a felnőttek számára egyaránt, mint egyedül, elszigetelten tanítva.

„Légy egy fűszálon a pici él
S nagyobb lesz a világ tengelyénél.”

(József Attila: *Nem én kiáltok*)

IRODALOM:

- CSÉBFALVI ÉVA (1998): *MUS-E (Music-Europe) – A zene, mint az egyensúly és tolerancia forrása. Lord Menuhin európai zenei nevelési programja és annak magyar kísérlete. A tanulmány a Magyar Alkotóművészeti Közalapítvány támogatásával készült.*
- KALMÁR MAGDA, DR. (1998): *A MUS-E projekt pszichológiai hatásvizsgálata. Kézirat*
- REGINA FARIA (1998): *MUS-E Source and Balance and Tolerance. International Yehudi Menuhin Foundation Multicultural Pedagogical project. Global Evaluation – Final Report. With the support of the European Commission, Brussels.*
- MENUHIN, YEHUDI és HOPE, CHRISTOPHER (1997): *A király, a macska és a hegedű. Angol-magyar kétnyelvű könyv (ford. Göncz Árpád). Ab Ovo Kiadó, Budapest*
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=muveszet-csebfalvi-mus-e> (letöltve 2010. 09. 01.)

AZ ÓVODAI NEVELÉS MÓDOSÍTOTT ALAPPROGRAMJÁNAK „ÁTHANGSZERELÉSE”

DR. SZARKA JÚLIA

*„Óvodával (...), annak zenéjével foglalkozni nem mellékes kis kérdés
(...), hanem országépítés”*

Több mint 10 éve *„zenésítette meg”* ezen tanulmány szerzője az 1996 szeptemberében hatályba lépett Kormányrendeletet: 137/1996 (VIII. 28.), amely az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szolt, és a „megzenésítés” címén annak zenei vonatkozásait próbálta számba venni (N. Szarka, 1999). A jelen *„ áthangszerezés”* pedig megpróbálja a 2009 novemberében, majd 2010 júliusában életbe lépett módosításokat – elsősorban a zenei nevelést érintő témakörökben – áttekinteni.

Az unos-untig emlegetett – mégis gyakorta feledésbe merülő – kezdő kodályi idézetnek napjainkban azért is van létjogosultsága, mert a 2009-ben kiadott kormányrendelet után – talán a kelleténél többen is, akár show-műsorok keretében is – foglalkoztak az óvodákkal, sajnos, nem mindig pozitív előjellel. E tanulmánynak nem feladata, hogy pedagógiai elemzést adjon a nemi identitás kialakításának óvodai lehetőségeiről, az esélyegyenlőségi problémák megoldásáról stb., de néhányuk zenepedagógiai értelmezéséről mindenképpen szót kell ejteni.

Az eltelt időszakban sokféle hatás érte a közoktatást, talán az óvoda volt a legnyugalmasabb intézményi szintér, ami az elődök (pedagógiai és zenei értelemben is) igen alapos, átgondolt munkájának köszönhető. Leginkább annak – már a 70-es évek óta(!) – a gyermeket a középpontba állító szemléletnek, amelynek alapjait a '71-es Óvodai Nevelési Program (ONP) is jelzi, a '96-os Óvodai Nevelés Országos AlapProgram (ÓNOAP) elsődleges feladatának tekinti, '09/10-es módosítások szellemiségében pedig „a gyermek mindennek felett álló érdeke” – szemlélet újszerű megerősítése a cél.

E tanulmány szerzőjének még megadatott, hogy Forrai Katalin tanítványaként a „Mesternővel együtt izguljon” azon, félreértik-e a '96-os Alapprogram – valóban kissé rövidre sikerült, sokak által kevesellt és túl

általánosan fogalmazott – zenei részét, tanítják-e majd a népdalokat az óvodában, mit értenek módszertani szabadság alatt..., stb. (N. Szarka, 1999)

A jelzett irodalmat korántsem ismételve, de néhány alapvető gondolatra most is fel kell hívni a figyelmet, továbbra is érdemes jelezni a szinte minden sorban fellelhető zenei példákat. A *dőlt és nagybetűs* szövegek jelzik a Programban újdonságként megjelenő fogalmakat és feladatokat, ill. a beszűrt hangjegyek szimbóluma (♩) a zenei példákat jelzi az olvasó számára.

Az I. Bevezető soraiból kiemelt jelentőségű gondolatok:

Neveléstörténeti értékeinkben való megerősödéshez továbbra is érdemes lenne gyakrabban tanulmányozni Mészáros István könyvét az óvodai zenei nevelés utóbbi másfél évszázadáról, Brunszvik Teréztől Kodály Zoltán és Forrai Katalin mai napig ható munkásságáról. (Mészáros, 1988)

A *pedagógiai és pszichológiai kutatások* folytatására lenne szükség zeneileg is, hogy ne csak 30–40 évvel ezelőtti kutatásokkal tudjuk alátámasztani a mindennapos zenei nevelés jó – és ezáltal transzfer – hatásáról szóló bizonyítékokat.

A *magyar óvodai nevelésügy nemzetközileg elismert gyakorlatában* higgyünk továbbra is a „Kodály-módszer”-ként ismert világhírű zenepedagógiai alapelvekben, próbáljuk megtartani az állandóan változó, rohanó média-világunkban a dalosjátékok, népdalok élményét, örömét úgy, hogy már az óvoda is előkészítse a zenei műveltség megszerzésének lehetőségét.

A *pedagógiai alapelvek* meghatározásánál is Kodály Zoltán gondolatai kerülhetnek előtérbe, zenei értelemben végiggondolva az ott megjelölt feladatokat.

A *személyiség teljes kibontakoztatása* összekapcsolandó a „Legyen a zene mindenkié!” elvével, mert a zenei nevelés teljes személyiséget fejlesztő hatása vitathatatlan és meghatározó érzelmi–értelmi–szociális téren egyaránt.

Az „áthangszerelésben” feltétlenül kiemelendő a 2009-es módosításban az *♩ EGYENLŐ HOZZÁFÉRÉS BIZTOSÍTÁSA* elv igénye, amely nem csak a zenei neveléshez szükséges intézmények és eszközök biztosítását, sokkal inkább zeneileg elkötelezett pedagógusok meglétét jelenti. Akik bármilyen településen, bármilyen gyermeknek közvetíteni tudják, hogy miért szükséges az igényes–értékes zene az ember életében. És ez az alapelv azt is jelenti, hogy minden gyermek számára biztosítsuk a *speciális zenei képességek*

kibontakoztatására irányuló feladatok lehetőségét (tisztá éneklés, hallásfejlesztés, ritmikai képességek, zenei alkotókedv, zenehallgatóvá nevelés).

A gyermek – mint fejlődő személyiség – különleges védelme mellé beillesztődött a ♪ GONDOSKODÁS szó, amely zenei értelmezésben még inkább jelenti az óvónői gondoskodás zenei lehetőségeit, pl. az óvodába kerülő, a szülőtől nehezen elváló gyermek vigasztalását egy ölbeli játékkal, felvidítését egy lovagoltatóval, höcögtetővel, vidám dalokkal, a pihentetést egy-egy szép altatóval, konfliktusok kezelését tréfás mondókákkal, simogatókkal, stb.

A gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodának kiegészítő szerepe van. Ennek az alapelvnek a zenei megközelítése viszont akkor válik valóságossá, ha a szülők zenei nevelése szinte együtt tud folyni a gyermekével. Továbbra is zenepedagógiai viták tárgya zenei kultúránk minősítése, de az bizonyosra tehető, hogy a zenei nevelés tekintetében az óvoda nem láthat el „csak” pótló feladatokat, mert az alapozás nem, vagy nem jó irányban indul meg a családok többségében – tisztelet a kevés kivételnek –, és éppen az óvoda teheti meg a kezdő lépéseket a gyermekek és a szülők minőségi zenei fejlesztésében.

Ehhez nagyon is hozzájárulhatnak azok a 2009-ben kiemelten ajánlott ♪ INNOVATÍV PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK és széles módszertani szabadság, amivel az óvodapedagógusok – remélhetőleg – valóban rendelkeznek, nemcsak futólagos és felszínes ismeretekkel. De ne feledjük, a módszertani szabadsággal is csak az élhet, aki megfelelő módszertani alapokkal rendelkezik, és ha az óvodapedagógus azt a módszert használja, amellyel a legjobb eredményt érheti el a gyermek fejlesztésében.

A módosításokban arra is érdemes odafigyelni zeneileg, hogy az ♪ ÓVODA NEVELŐTESTÜLETE ELKÉSZÍTI SAJÁT NEVELÉSI PROGRAMJÁT, vagyis a zenei innovációs lehetőségek éppen egymást segítve–támogatva szolgálják a fejlődést. Ha az egyik óvodapedagógus hisz pl. az óvodában megfelelő néptáncos elemek, a másik pl. az ún. Kokas-módszer, stb. alkalmazásában, akkor azt ne titokban és félve, hanem éppen a kollégákkal történt egyeztetés és együttműködés jegyében végezze, akár minden gyermek fejlődését segítve (átlátogatással a másik csoportba). Ezzel is biztosítható egy szakmailag összehangolt rendszer, a szakmai önállóság megléte, az óvodai nevelés sokszínűségének biztosítása és a társadalmi elvárások kielégítése egyaránt.

Az óvodák szükség esetén figyelembe veszik és felvállalják akár a *nemzeti, etnikai kisebbségi nevelés* zenei hagyományainak ápolását, de erőltetni sem szerencsés az asszimilálódni akarókat (ahol a roma szülő azt kéri, „ne a kanalizással, hanem a magyar zenével tömjék az ő gyereket”).

A *sajátos nevelési igényű gyermekek* 🎵 zenei eszközökkel történő fejlesztése is gyakori már napjainkban, szerencsére sok óvodapedagógusnak volt lehetősége – akár szakirányú továbbképzéseken – a fejlesztő pedagógia zenei lehetőségét megismerni. Ennek speciális eszközei, pl. a zeneterápiás lehetőségek, az óvodai zenei nevelés más területein is eredményesek lehetnek, de csak a szakavatott pedagógusok kezében.

A II. Gyermekkép, Óvodakép fejezetből kiemelendő továbbra is:

A gyermekképben megfogalmazott elvekből a *„gyermek sajátos, életkoronként változó testi és lelki szükségletei”*-hez való igazodás jelent kihívást többféle értelemben is. Gyakori kérdés a vegyes életkorúak zenei nevelése, így a zenei anyagban legtöbbször – sajnos – a kis és középsős dalok kerülnek előtérbe, így a sokféle kiemelt zenei feladat gyakorlási lehetősége gyakorta elsikkad, és ezzel párosul még a nehezen motiválható gyerekek problémája (hacsak nem tesszük kötelezővé a gyerekek, és reménykedünk, ha ott ül, talán „megmarad benne valami”). Ezekben az esetekben is bizakodnunk kell óvodapedagógusaink megfelelő felkészültségében és kellő mennyiségű energiájában, hogy zeneileg is a megfelelő szintre juttatják el a rájuk bízott gyermekeket.

Ehhez kapcsolódóan felmerül itt a zenei differenciálás kérdése, a 🎵 *GYERMEK EGYÉNI KÉPESSÉGEIHEZ IGAZODÓ* műveltségterület közvetítése. Ebben lenne az óvók legnagyobb felelőssége, hogy az életkori sajátosságokhoz, az „elvárható” korcsoportonkénti teljesítményekhez képest figyelni tudjanak a gyerekek egyéni zenei képességeire. Valóban észrevegyék, hogy ha a hétévesek, főleg a fiúk közül többen, még nem érzik az egyenletet, akkor egy katonás játékkal (‘Aki nem lép..., Menetel az ezred...’ stb.), lépkedéssel kialakítsák azt, vagy az ún. morgó gyerekek egyénileg legyen energiája foglalkozni, akár azzal a bizonyos ‘mással nem helyettesíthető játék’ során.

A játék szó mellé kiemelődött a 🎵 *SZABAD* jelző, amiben gyakorta találkozunk kiaknázzható zenei lehetőségekkel. Ha vannak ehhez korábbi zenei élményeik, akkor a babakonyhában biztosan felhangzik egy-egy dal

(Borsót főztem, Szita, szita..., stb.), amihez a szemfüles kolléga rögtön kapcsolhat *KÉSZSÉGEKET* fejlesztő elemeket a lüktetéstől a hangerő változásán át akár a dallamvonal rajzolásáig. De a „szabadság” arra is jó lehet, hogy a reggel ’szokásos’ játékok (rajzolás, autózás, várépítés, kirakók stb.) mellett lehetne hangszereket barkácsolni, a meglévőekkel spontán zenekart alakítani, az életből – és így a játékból! – vett példákkal (magasabb–mélyebb, gyorsabb–lassabb, stb.) a zenei képességeket is alakítani.

Az óvodakép alakulásának újonnan alátámasztott feladata:

- a *gyermeki fejlődés optimális feltételeinek biztosítása*;
- *iskolai közösségbe való beilleszkedés közvetett segítése*;
- a *KÖRNYEZETTUDATOS MAGATARTÁS kialakítása*

szintén megvalósítható zenei neveléssel is, melyek bővebb kifejtése a későbbiekben történik.

De a fejezetben megjelent a ♪ kisebbségi gyermekek *NYELVI* nevelése, ill. a *MULTIKULTURALITÁSON* alapuló integrálás. Hasonló problémákat vethet fel a *MIGRÁNS* gyermekek önazonosságának őrzése. Ez ne csak a csoportszobákban kitűzött zászlókban tükröződjön, hanem az óvodapedagógus olyan zenei mentalitásában is, hogy néhány nemzet gyermekdalait megismeri és éneklí, vagy előbb-utóbb a szülőkkel teremt olyan kapcsolatot, hogy azok egy megszervezett keretben megmutathassák nemzetük zenei kultúráját, annak a gyermekek számára is érdekes dalait, hangszereit. Szerencsére itt is fordulhatunk a múltba, Kodály örökérvényű gondolatai („minden nép a saját hagyományiból kiindulva jusson el más népek dallamain keresztül a világ értékes zeneműveiig”) segítenek ebben, ill. az új gyűjtemények mellett érdemes a kissé elfeledett „Európai gyermekdalok” köteteiből (Forrai, 1966) felidézni a régi, kedves dalokat.

A III. Az óvodai nevelés feladatai is néhány kiegészítésre szorultak a több mint tíz év alatt:

Az általános feladatok zenei vonatkozásaira számos példát találunk, melyet a ’megzenésítésben’ igen alaposan elemeztünk. (Szarka, 1999)

1. Fontos, hogy minden pedagógus tisztában legyen a dalosjátékoknak az *egészséges életmódban*, a *testi nevelésben*, leginkább a mozgás fejlesztésében betöltött szerepével. ♪ A nagymozgások fejlesztésétől és a fizikai állóképesség növelésétől a fejlett egyensúlyérzékelt feltételező harmonikus

összerendezett mozgáson át a finommotorikáig, melyet számos népi dalosjáték is fejleszt.

2. Az *érzelmi nevelés és szocializáció biztosításában* a legnyilvánvalóbb a zenei nevelés szerepe, amellyel bőséges irodalom foglalkozik. A zenei tevékenységek esetében arra kell törekednünk, hogy a gyermeknek a lehető legtöbb érzelmi élményben legyen része. Ezek az élmények kihatnak a társas kapcsolatok alakulására. Ennek érdekében leginkább a *közösségi érzés kialakítására* kell törekednünk. Ez nem csak beilleszkedést jelent, hanem a közösséghez való tartozás igényét is. ♪ A körjátékok közösségi jellege e téren sok fejlesztési lehetőséget biztosít, énekes játék közben oldódhatnak a gátlások, az alkalmazkodó képességük, szabálytudatuk is csiszolódik. (A sors döntése a kiszámolónál, a párválasztás problémája, társadalmi szokások megismerése stb.).

A *pedagógushoz való viszony formálásában* az ének-zenei 'foglalkozásokon' a pedagógus szervező, vezető és értékelő tevékenysége valósul meg. A gyermekek igyekeznek a pedagógus dicsérő szavait kiérdemelni, így fokozatosan hozzászoknak a kötöttségek és a pedagógus irányító szerepének elfogadásához, amely egyben a *szokás- és normarendszer kialakításához* is hozzájárul. A pedagógus tevékenységének lényege az, hogy *modell*. Az óvónő olyan meleg légkört tud kialakítani, amelyben következetességgel, igazságos vezetéssel olyan pozitív viszonyulást alakít ki a gyermekben, amely később a tanító elfogadását is elősegíti.

Kiemelendő az újabb megfogalmazásokban, hogy a gyermek nyitottságára építve az óvoda segítse elő a gyermeki rácsodálkozást a természetben és az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, tisztelje és becsülje azt, ismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a ♪ *SZÜLŐFÖLDHÖZ VALÓ KÖTŐDÉS* alapja. Ennek zenei lehetőségei az óvók által hitelesen előadott magyar népdalok és a gyerekek által játszott népi énekes játékok. Jó lenne, ha óvodásaink nem csak modern feldolgozásokból, vagy reklámokból hallanák a „Hej, Dunáról..., Tavaszi szél...” dallamát, hanem már az anyukák–apukák és a bölcsődei gondozónők is közvetítenék ezeket. De az is sokat lendítene, ha nem csak ez a néhány népdal kerülne elő, mint a 'magyar népdal', hanem legalább az óvónői repertoár használná azt a sok gyönyörű dallamot, melyet Törzsök Béla gyűjteménybe szerkesztett (Törzsök, 1982), nem is említve az egyéb gyűjtések, helyi dallamok-változatok fontosságát.

Ezért is külön kell említést tenni az *ÓVODA MÁS DOLGOZÓINAK MODELL ÉRTÉKŰ KOMMUNKÁCIÓJÁRÓL*, vagyis ne rombolja le a remélhetőleg kialakított értékes zene - igényt a konyhából, mellékhelységekből áradó silány zene, ne nyomja el az udvaron játszott dalosjátékot a dajka néni ágyazáskor hallgatott „modern” CD-je.

3. Az *értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása* feladata elé került az új programban az *ANYANYELVI* nevelés feladata. Az előtérbe kerülés pedagógiai okainak elemzése nem e tanulmány hatásköre, ezek a sorok önmagukért beszélnek:

„Az anyanyelvi nevelés valamennyi tevékenységi forma keretében megvalósítandó feladat. Az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása – beszélő környezettel, helyes mintaadással és szabályközvetítéssel (a javítgatás elkerülésével) – az óvodai nevelőtevékenység egészében jelen van. Az anyanyelv ismeretére, megbecsülésére, szeretetére nevelés közben a gyermek természetes beszéd és kommunikációs kedvének fenntartására, ösztönzésére, a gyermek meghallgatására, a gyermeki kérdések támogatására és a válaszok igénylésére szükséges figyelmet fordítani.” (ÓNOAP, 2009)

A *zenei* lehetőségekből a mondókák, dalok egyenletes lüktetése a folyamatos beszédet készíti elő, hatását szabályosan ismétlődő mozgással fokozhatjuk. A ritmus megéreztetéséhez, megvalósításához szükséges tevékenység a szavakat ritmikusan tagolja, és ezzel a szótagolást, a játékos szóelemekkel a hangok kapcsolását gyakoroltatják, melyekre bőséges példákat találunk a mondókákban és dalokban egyaránt. A szókincs bővítése alatt nem csak a néphagyomány ritkán használt szavait értjük, hanem a zenei fogalompárok elsajátítását is.

Az óvodáskor végére a gondolkodás legmagasabb, nyelvi szintjére kell a gyermekeknek elérniük, és megtanulniuk a *gondolkodási műveletek* elvégzését. Az analízis gondolkodás a dallamból kiemelt motívum felismeréséhez szükséges, a szintézis képességét a motívumok dallammá kapcsolása igényli, a rész-egész viszonyának felismerése ezen feladatok együttes megoldásával, az összehasonlítás műveletek a helyes mozgásformák alkalmazásával valósul meg, a rendezést a szempont szerinti csoportosítások gyakoroltatják (pl. szempont lehet egy dallam- vagy ritmusfordulat).

A *kreativitás, képzelet* fejlesztése történik a **♫ KÜLÖNBÖZŐ TEVÉKENYSÉGEKBEN ÉS ÉLETHELYZETEKBE**n a köszönések, mondókák, mesék stb. megzenésítésével, zenei kíséret hangszerez improvizálásával, zenére improvizált mozdulatokkal, mozgással, táncal egyaránt.

IV. Az óvodai élet megszervezésének elveiben is szükségszerű a zenei gondolkodásmód:

A **személyi feltételek** tekintetében a zenei „modell” nyújtása óvodapedagógusaink jelentős részének nem okoz gondot, általában preferálták az énekfoglalkozásokat, és az óvodák többségéből nem hiányzik az egész napot átszövő zenei tevékenység sem. Fontos, hogy ha ezen a területen hiányosságok mutatkoznak (a sok beszédől, dohányzástól „elmélyült” hangú, zeneileg „bizonytalan” óvónő), a nevelő szervezze úgy a csoportja életét, hogy időnként „szakember” (pl. a szomszéd csoport óvó nénije) tartson foglalkozásokat. Lássanak és halljanak a gyerekek az óvónőkből alakult kisegytteseket is, vonjuk be ezekbe a többi óvodai dolgozót is, ha van rá mód.

Viszont a kiemelt új gondolat az óvodapedagógusról, mint a nevelési folyamat **♫ KULCS-SZEREPLŐ**jéről, felvet egy-két zenei problémát is. Úgy tűnik, a kellenél több hozzáértő vette ki lassanként az óvónők kezéből a gyeplőt, szinte sikerült az óvónőknek igazolniuk, hogy semmihez sem értenek, mert minden külön tevékenységre egy külsős szakembert biztosítanak az óvodában. Bizonyára hasznos, ha pl. egy néptáncos szakember délután megfelelő élményeket nyújt a gyerekeknek, de az igazán differenciált, az esetleg spontán, de mégis tudatos zenei tevékenységet a saját óvónéni/bácsi tudja megvalósítani.

A **tárgyi feltételek tekintetében** olyan nevelési programot kell használnia az óvodának, melynek tárgyi feltételeivel rendelkezik, de a zeneszoba, a csodálatos és méregdrága hangszerek nem a zenei eredményesség függvényei. A „mindenki által hozzáférhető hangszernek”, az énekhangnak remek kiegészítői lehetnek a testhangszerek (ujjacsokák, tenyerek, öklök, fejbábok, térdek, stb.), a nem csak zenei funkciót betöltő egyéb óvodai és játéktárgyak (fakanál, evőeszközök, termékek, stb.). Ha nem áll rendelkezésre zeneszoba, de kialakítható egy zenesarok, akkor éljünk ennek a lehetőségével. De előfordulhat, hogy a leghatékonyabb zenei fejlesztés a babakonyhában vagy más játékhelyszíneken tud megvalósulni.

Az **óvodai élet megszervezése** szintén figyelmeztet a rendszeresség szerepére az óvodások életében. Ezt zeneileg is érdemes betartani, az újként megjelent **♫ HETIREND**ben feltétlenül jelenjen meg, és a szülők számára is látható legyen, hogy a tudatosan tervezett zenei fejlesztés mikor is történik a csoportban. Ez nem zárja ki a rugalmas alkalmazkodást az óvodai élet bizonyos, esetleg váratlan helyzetéhez (pl. az első lehulló hó átalakíthatja a gondosan megtervezett zenehallgatási anyagot, esetleg éneklés helyett kimegyünk a természetbe).

A szervezésben a **♫ GONDOZÁS**nak kiemelt szerepe van. Az óvodapedagógus a gondozás folyamatában is nevel, építi kapcsolatait a gyermekekkel, egyúttal segíti önállóságuk fejlődését, együttműködve a gondozást végző többi munkatárssal, ahol szintén jusson eszünkbe néhány zenei ötlet, tréfás dallam (pl. cipőhúzásnál „Ez a lábom...”, a sapkafelvételnél, mosdásnál „Kicsi orr, kicsi száj...stb.).

A tervezés és a gyermekek megismerése, **♫ FEJLŐDÉSÜK NYOMONKÖVETÉSE** a minőségbiztosítási programok következtében már a legtöbb óvodában megvalósul, remélhetőleg a kollégák valóban tudják, hogy a neveltjeik a zenei képességek fejlődésének mely szintjén állnak. A megújult és a fenntartó által jóváhagyott **HELYI NEVELÉSI PROGRAMOK** zenei részét a kollégák jól ismerik, és teljes óvodai életet magába foglaló tevékenységek keretében szervezik meg. A korábban említett jelenség (a külső szakember) a szervezésben is hangsúlyt kap, vagyis az óvoda teljes nyitva tartási idejében a gyermekekkel történő **FOGLALKOZÁSOK MINDEGYIKÉT ÓVODAPEDAGÓGUS** irányítja. Ha zeneileg nem érezzük magunkat „kielégítőnek”, akkor is törekedjünk, hogy a gyerekeket ismerő kollégáink vegyék át ezt a szerepet, ill. az esetlegesen megjelenő külső szakember rendelkezzen óvodapedagógusi végzettséggel is.

Az **óvoda kapcsolataiból** elsőként a **családdal** való zenei kommunikációt érdemes kiemelni, amely kezdődhet olyan szülői értekezlettel, amely a zenei nevelés fontosságát, akár a megfelelő zenei anyag tanulását és gyakorlását jelentené, hogy otthon is felhangozzék ilyen jellegű zenei anyag. Nem kell meg- és elítélni a média jóvoltából állandóan körülvevő zenei hatásokat, de azt meg kell értetni a szülőkkel, hogy az óvodában elsősorban a hagyományokat őrző zenei nevelés folyik, és érdemes tájékoztatást adni, milyen zenehallgatási anyag javasolt egy óvadás számára. Ne CD-ről hallgassák a „modern kísérettel ellátott népi énekes játékokat” (Zeneovi CD), ne átkiabálva próbáljanak ezzel együtt énekelni, hanem ezeket közös vagy egyéni énekléssel, a játék örömet is átélve valósítsák meg, és

hallgassanak a korosztálynak megfelelő, értékes–igényes zenét (megzenésített gyermekverseket). Tehetjük ezt a zenei *INTERVENCÍÓT* a szülőkkel történő személyes beszélgetéstől a közös rendezvényeken való példamutatással is, ill. sok helyen élnek a „zenész” vagy zenélő családok meghívásával, hangszerbemutatóval.

Az **intézményekkel való kapcsolattartásban** érdemes kialakítani, vagy folytatni a körzeti, vagy esetenként az óvodához közeli *zeneiskolákkal* szervezett programokat (ünnepségek, műsorok), és a jövő zenészei érdekében igyekezzünk a tehetséggondozásra is odafigyelni.

V. Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai fejezet megújulásában a korábbi nyolc fő tevékenységi formájából:

1. Játék
2. Vers, mese
3. Ének, zene, énekes játék
4. Rajzolás, mintázás, kézimunka
5. Mozgás
6. A külső világ tevékeny megismerése
7. Munka jellegű tevékenységek
8. Tanulás

ez utóbbi kapott új jelzöt, vagyis a *TEVÉKENYSÉGEKBEN MEGVALÓSULÓ* tanulást.

A tevékenységi formák részletes kibontásában a „valamikori” foglalkozások feladatai köszönnek vissza egy gyermekközei megvilágításban. Ezek részletes elemzésére, összefüggéseinek keresésére e tanulmány nem vállalkozhat, de cikkek, dolgozatok gyakori témája az ilyen jellegű komplexitás (tantárgyi integrálás, időnként projekt?) lehetőségeinek keresése. Gyakorta kiderül, hogy a tantárgyi struktúrákban megtanult ismeretek ötvözése és óvodai kivitelezése nem is könnyű feladat. Remélhetőleg sok pedagógusnak sikerül ettől a merev, szétagolt rendszertől eltávolodnia, de nem – az érdemlegesen semmit sem fejlesztő – káoszba tévednie.

Az ének, zene, énekes játék alfejezet megújulása viszont felhívja még néhány érdekességre a figyelmet. A korábbi rövid megfogalmazás helyett, vélhetően okkal (!) bővült ki ez a feladatköre az óvodapedagógusnak, a táblázat összehasonlított sorai önmagukért beszélnek.

Ének, zene, énekes játék	Ének, zene, énekes játék
1. Az óvodában a környezet hangjainak megfigyelése, az éneklés, a zenélés felkeltik a gyermekek zenei érdeklődését, formálják zenei ízlésüket, esztétikai fogékonyságukat. Az élményt nyújtó közös ének–zenei tevékenységek során a gyermekek felfedezik a dallam, a ritmus, a mozgás szépségét, a közös éneklés örömét. A népdalok éneklése, a gyermek néptáncok és népi játékok a hagyományok megismerését, továbbélését segítik. Az óvodai ének–zenei nevelés feladatainak eredményes megvalósítása megalapozza, elősegíti a zenei anyanyelv kialakulását. 2. A felnőtt minta utánzásával az éneklés, zenélés részévé válik a gyermek mindennapi tevékenységének.	1. Az óvodában a környezet hangjainak megfigyelése, az ölbeli játékok, a népi gyermekdalok, az éneklés, az énekes játékok, a zenélés örömet nyújtanak a gyermeknek, egyben felkeltik zenei érdeklődését, formálják zenei ízlését, esztétikai fogékonyságát. Az élményt nyújtó közös ének–zenei tevékenységek során a gyermek felfedezi a dallam, a ritmus, a mozgás szépségét, a közös éneklés örömét. A népdalok éneklése, a gyermek néptáncok és népi játékok, a hagyományok megismerését, továbbélését segítik. Az óvodai ének–zenei nevelés feladatainak eredményes megvalósítása megalapozza, elősegíti a zenei anyanyelv kialakulását. 2. Az énekes népi játékok és az igényesen válogatott kortárs művészeti alkotások fontos eszközként szolgálnak a gyermek zenei képességeinek (a ritmus, éneklés, hallás, mozgás) és zenei kreativitásának alakításában. 3. A zenehallgatási anyag megválasztásánál az óvodapedagógus vegye figyelembe a nemzetiségi, etnikai kisebbségi nevelés esetében a gyermekek hovatartozását is. 4. A felnőtt minta spontán utánzásával az éneklés, zenélés részévé válik a gyermek mindennapi tevékenységének.

A következőkben még néhány olyan 🎵 zenei gondolat merül fel, amelyek éppen a változtatás okaira szeretnének rávilágítani.

1. Az **ölbeli játékok** (ringatás, lovagoltatás, varázslás, stb.) az érzelmi–szociális élmények, a biztonságot és örömet adó együttlét mellett a gyermek zenei megismerésére és fejlesztésére is lehetőséget adnak. A még egyenletesen, vagy éppen a ritmust tapsolni kevésbé tudó gyermek és a pedagógus is ebben a formában könnyebben ráérez a ritmusérzék fejlesztésének lehetőségeire, akár csak a „morgó gyermekkel” való egyéni bánásmódra.

2. Hasonló a **népi gyermekdalok és az énekes játékok** szerepe is, az öröm–élmény mellett törekedjünk a zenei képességek fejlődésének segítésére is. De ne elégedjünk meg a szokásos óvodai dalokkal és mondókákkal, hanem keressünk–tanuljunk újabbakat, bizonyára a Forrai könyvben is találni fogunk néhány érdekességet (pl. Szita, szita, szolgáló..., Bársony ibolyácska...stb.). Az ezekben megtalálható másfajta fordulatok segítenek a tiszta éneklési képesség alakításában, de szükséges a 2. pontban kiemelt más zenei feladatok „gyakorlása” is.

3. Az **igényesen válogatott kortárs művészeti alkotások** (a Kis emberek dalaitól Gryllusig) körébe tartoznak azok a Kodály által bátorított zeneszerzők, akik azért „alkottak a gyerekek számára is műveket, hogy később legyen hangverseny-látogató közönségük”. Ismét érdemes a kissé feledésbe merült komponált dallamokat feleleveníteni akár az ’Ének az óvodában’ kötetből, de a mai szerzők óvodásoknak megfelelő szerzeményeiből is.

Ezekkel is részt tudunk venni a **ritmus, éneklés, hallás, mozgás és zenei kreativitás** képességének alakításában, mivel gyakorta éppen ezek a dalok tartalmaznak olyan ritmikai elemeket, fordulatokat, melyek a népi anyagban ritkábbak.

A **zenehallgatás és gyermeki hovatartozás** összefüggését már – az óvodakép kapcsán – korábban említettük, valóban a pedagógusokon és a szülőkön múlik, hogy mennyire élnek a „multikulturalitás” lehetőségével, de erőltetni egyik részről sem tanácsos.

4. A felnőtt modell **spontán** utánzása pedig azt követeli meg a pedagógustól, hogy az egész napot átható zenei nevelési alkalmakat maximálisan kihasználja, biztosítsa a zenei légkört pl. az „énekes mesemondás és névsorolvasástól a bármiből hangszert készítésig”.

Közvetítse az értékeket, lehetőleg áradjon belőle a zeneszeretet (is), de azt semmiképp se fojtsa el a gyermekben.

VI. A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére fejezetből továbbra is kiemelendő:

Az *iskolakezdéshez szükséges testi, lelki és szociális érettség* kialakításában a zenei nevelésnek folyamatos szerepe van, éppen a – korábban elemzett – képességek fejlesztésében való jelentős hatása miatt. De azért jó lenne abban reménykednünk, hogy az elsős énekórákon a tanítók örömmel tapasztalhatnák a következőket:

- a gyermekek viszonylag tisztán énekelnének közösen és egyénileg is a nekik megfelelő dalok és hangmagasság megválasztásával;
- örömmel őriznék hagyományainkat a dalosjátékok gyakorlásával;
- tisztában lennének a magasabb–mélyebb fogalmával, sőt az egyszerűbb dallamvonalak térbeli jelölésével, a hangerő- és hangszínekülönbségekkel, ill. a belső hallás feladataival (felismerés, bújtatás stb.);
- a zenei kreativitás és zenehallgatás egyszerűbb lehetőségeivel;
- az óvodásoknak megfelelő mozgás- és táncformákkal.

Mindezek csak tudatosan, szakszerűen végzett, kiemelt és rendszeresen „gyakorolt” feladatokkal megtervezett óvodai zenei neveléssel és zeneileg is elkötelezett óvodapedagógusokkal valósítható meg.

IRODALOM:

- 137/1996. (VIII. 28.) *Korm. Rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról*
BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN főszerk. (1997): *Pedagógiai Lexikon*, Keraban Könyvkiadó, Budapest
FORRAI KATALIN (1993): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest
FORRAI KATALIN (1966): *Európai gyermekdalok I-II*. Zeneműkiadó, Budapest
KODÁLY ZOLTÁN (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest
KOKAS KLÁRA (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest
MÉSZÁROS ISTVÁN (1988): *Zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Kiadó
N. SZARKA JÚLIA (1999): *Az ÓNOAP „megzenésítése”*. in: BTF Tudományos Közleményei XVII. Trezor Kiadó Budapest, 177–187. o.
TÖRZSÖK BÉLA: (1982): *Zenehallgatás az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest

ADAPTIVITÁS AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉSBEN

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

„Minden pedagógus módszereiben vannak adaptív elemek. Azonban a mindennapi tanítás során sok lehetőség kihasználatlan marad, mert a pedagógusok nem keresik tudatosan ezeket a lehetőségeket.” (Lénárd–Rapos, 2004, 14. l.) Jelen munkában arra vállalkozom, hogy láthatóvá tegyem az óvodai nevelésben – olykor nem tudatos formában – megjelenő adaptív pedagógiai vonásokat, jellemzőket. Teszem ezt egyrészt az adaptivitás fogalmának alapos körüljárásával, annak az óvodai neveléssel való egybevetésével, másrészt – szakmai irányultságom, érdeklődésem okán – le kívánom szűkíteni a jelenséget az óvodai ének-zenei nevelésre és amennyire a munka keretei engedik, élővé kívánom tenni az elméletet.

Az egyéni bánásmód, a differenciált foglalkoztatás, a gyermek igényeinek, egyéni fejlődési ütemének figyelembevétele – mely az adaptív szemlélet alapja (Nádasi, 2006.) – mára már a pedagógiai törekvések súlyponti kérdésévé vált. Az egyéni bánásmód, törődés, a differenciált egyéni fejlesztés az óvoda pedagógiai tevékenységében kiemelt szerepet kap. A fentieket sugallja a 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet is, amely az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* kiadásáról intézkedik, és mely az alábbiakat fogalmazza meg: „Az óvodai nevelés célja az, hogy az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását elősegítse az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével...” Továbbá hangsúlyozza, hogy: „...[a] gyermek érdeke mindenek felett áll.” Valamint kimondja, hogy: „[az] óvodai nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását.” Az óvoda az az intézmény, amely a legrugalmasabban, a leghamarabb képes volt változtatni gyermekszemléletén, napirendjében teret engedett a gyermekek szabad játékanak, önálló tevékenységének. Az óvoda lehetőséget biztosít a művészetek gyakorlására, amit kedve szerint addig végezhet a gyerek, amíg meg nem valósul az elképzelése. Az óvodapedagógus szerepe a gyerekek segítése saját terveik megvalósításában. Az óvoda ma nagy erőket fordít a gyermeki autonómia biztosítására, a gyermek egyéni fejlődési ütemének figyelembevételére, az egyéni bánásmód alkalmazására.

Úgy vélem, adaptív pedagógiai szemléletet tükröz, amikor a szakirodalmak arról írnak, hogy az óvónő feladata biztosítani a megfelelő, biztonságot nyújtó nevelői légkört, ihlető környezetet, melyben a gyermekek szabadon bontakoztathatják ki személyiségüket, nyilváníthatják ki véleményüket, szándékukat, igényüket, s mely alkotó–teremtő munkára ösztönzi őket. Az óvónő feladata, hogy a személyes odafigyeléssel megteremtse a befogadó közeget, mely nyitott, humánus, elfogadó, figyelmes meghallgatója a gyermeki gondolatoknak, hiteles minta a gyermek számára. Szaktudásával támogatassa a gyermeki személyiség fejlődését, kiteljesedését. Vezetése során engedjen utat a gyermekek fantáziájának, ötleteinek, nyitott kérdései szabad asszociációknak nyissanak utat, fogadja el az egyéni gondolatmeneteket, kifejezőmódokat, támogatassa a gyermekek megnyilvánulásának flexibilitását, ösztönözzön originalitásra, egyediségre.

Az óvodai nevelésben nem újszerű fogalom a differenciálás, az egyéni bánásmód, az egyénre szabott fejlesztés. A kisgyermekkorú tanulás folyamatos, színterei a természetes élethelyzetek: a gondozás, a játék, a felnőttel való együttes tevékenység és kommunikáció. A tanulás formái: utánzás, spontán játékos tapasztalatszerzés, gondozónő–gyermek interakcióra épülő ismeretszerzés, szokáskialakítás. A fejlődés, a tanulás tehát időkorlátok nélküli, egyéni ütemnek megfelelő. Nem a végeredmény gyors elérése a cél, hanem, hogy minden gyermek örömteli tevékenységek során jusson előbbre, haladjon ezen az úton. A tanulás legfontosabb irányítója a személyes kíváncsiság, az érdeklődés. Az óvodás korú gyermekeknél talán még inkább szükséges kihangsúlyozni, hogy jelentős mértékben lehetnek különbségek a biológiaiilag azonos életkorú gyermekek között akár személyiségbeli, képességbeli, fejlettségbeli tekintetben. A különbségek adódhatnak a gyermekek öröklött, veleszületett adottságainak, a környezet spontán és irányított hatásainak eltéréseiből. A fejlődés integratív jellegű, amennyiben az előző szinten kialakult elemek a következő alkotóelemévé válnak. Vigotszkij a differenciált fejlesztés lényeges feltételének tekinti a „legközelebbi fejlődési zóna” mozgósításának elvét. A differenciálás nem csupán az átlagostól eltérő gyermekekre kell, hogy irányuljon, és nem szűkíthető le csupán speciális, célirányos foglalkozásokra. A differenciálás az egész személyiségre hat, egy olyan optimális fejlődés/fejlesztés, melyhez megteremtődik a szükséges feltétel, ingerhatás. Dr. Szabó Pál a *Fejlődést elősegítő foglalkozások az óvodában* című szöveggyűjteményében (1986, 12. l.) azt írja, hogy az 5–6. életév optimálisnak tekinthető a komplex diagnosztikai eljárások, fejlesztő jellegű foglalkozások alkalmazásához, mert

ekkorra viszonylag kiegyensúlyozódnak a fejlődési egyenlőtlenségek, ugyanakkor még nem érvényesül az iskolára jellemző teljesítménycentrikusság hatása. A differenciálás, egyéni fejlesztés alapja a gyermek adottságainak, hajlamainak, életkori és egyéni sajátosságainak, valamint az őt ért környezeti hatásoknak a megismerése. A differenciálás és az egyéni sajátosságokra tekintettel szervezett egységes nevelés, fejlesztés együttes alkalmazása közös terminológiával adaptivitásnak nevezhető. (Nádasi, 2001. 40. l. alapján)

Az adaptív tanulási-tanítási stratégia kiindulási tétele az a felismerés, hogy az egyes gyermekek tanulási képességei, adottságai egymástól lényegesen eltérnek. Ennek következtében az óvodával, óvodai neveléssel szemben is felmerül az igény az eltérő tanulási környezet, eltérő fejlesztési eljárások biztosítására, amelynek során alapvető feladat az óvodások jellemzőinek a feltárása. A feltárás alapján valósulhat meg a nevelői tevékenység tudatos, célirányos szervezése, valamint az egymástól lényegesen eltérő fejlesztési alkalmak lehetővé tétele. Az adaptivitás elvén alapuló nevelés során megvalósul a szeretetteljes odafordulás, aktivitás, önmegvalósítás, a képességek kibontakoztatása, valamint az, hogy a lassúbb fejlődés miatt semelyik gyerek ne kerüljön hátrányos helyzetbe. Az óvodai nevelésben adódó helyzetek során a gyermekekkel sokrétű érintkezésre, kommunikációra nyílik lehetőség. Megfelelő empátias készség birtokában a nevelő a benyomásokat körültekintően értékelheti, feltételezéseinek igazolására adatokat gyűjthet. A fejlesztés egyéni, páros, kiscsoportos és teljes létszámú csoportkeretben is megvalósul, megvalósulhat. A gyermekek megismeréséhez, optimális fejlesztéséhez a legideálisabb lehetőséget a játék és a szabadidős tevékenységek biztosítják. A kötetlen foglalkozások adekvát tevékenységekben történő, az egyéniséghez maximálisan igazodó képesség- és személyiségfejlesztés gazdag lehetőségeit kínálják. Azonban a kötelező foglalkozásokon alkalmazható egyéni odafordulások, differenciálási lehetőségek, úgy vélem, nem eléggé kidolgozottak. A frontális foglalkoztatás csak teljesen homogén tudásszintű, képességű, személyiségvonású gyermekekből álló csoportban alkalmazható eredményesen. Ha a frontálisan foglalkoztatott csoport meglehetősen nagy létszámú, nehezen érhető el, hogy mindenkit aktivizáljon, nem könnyű figyelembe venni az önálló kezdeményezéseket, mert elveszti a foglalkozás a folyamatosságát, a kreativitás kibontakozására sincs elegendő lehetőség. Az egyéni foglalkoztatási formában alakulnak a gyermekek képességei, személyiségjegyei, ám az egyéni adottságok, képességek,

személyiségvonások differenciált fejlesztése a leghatékonyabban a csoportmunkában valósul meg. A csoportmunka hozzájárul az ismeretszerzés és alkalmazás, az eszközhasználat és értékelés közösségi szellemű átéléséhez.

Az ének-zenei tevékenységeket is lehet differenciáltan, sőt célszerű adaptívan tervezni, hogy az egyéni képességekhez, személyiségvonásokhoz való alkalmazkodás lehetőségeit megvalósítsuk. Az eltérő zenei megnyilvánulások mögött a mindenkire egyénileg jellemző aktivitás, motiváltság, érzelmi-esztétikai fejlettség, akaratlagos irányultság, önállóság, igénysszint, valamint a tudás- és érdeklődésbeli eltérés, együttműködési készség húzódik meg. A tevékenységek optimális megszervezéséhez, ahhoz, hogy az egész foglalkozás időtartama alatt az átlagos és az eltérő sajátosságokra is tekintettel legyünk, figyelembe kell venni az életkori és az egyéni sajátosságokat, ismerni kell a gyermeket. Eltérő lehet a gyermekek játék- és valóságigénye, a cselekvéses és verbális tevékenysége. Az óvónőnek számolni kell a pedagógiai hatások sokrétűsége mellett a gyermeki reagálások egyéni eltéréseivel is. Ez a korosztály intenzíven igényli a játékos eljárásokat, tevékenységszervezéseket. Az ének-zenei tevékenység éves terve amellet, hogy korosztályi sajátosságokhoz mérten kell kidolgozva legyen, alkalmat adhat énekes, zenei tapasztalatokban hiányos, átlagos vagy éppen kiemelkedő gyermekhez igazított fejlesztési terv összeállításához is. Az énekes, zenei megnyilvánulások, a zene iránti attitűdök, az ének-zenei képességek egyéni eltérései a gyermekek játéka során, illetve az ének-zene, dalosjáték-tevékenységében való részvételének megfigyelései során jól körvonalazhatók. A zenei tevékenységek, benne a fejlesztések differenciálásához az egyéni teljesítőképességen túl szükséges az egyes zenei képességfejlesztést célzó feladatok nehézségi fokának alapos ismerete, egymásra épülése (ritmusérzék-fejlesztés, hallásfejlesztés, improvizációs készség fejlesztése...). Azonban szintén fontos a foglalkozás eszközeinek (ritmushangszer, táncelemek) differenciálása az életkornak, képességeknek, fejlettségi szinteknek megfelelően. Az eszköz játékossága is változhat az egyéni és a csoporton belüli képességek függvényében. A mikrocsoportos foglalkoztatási formába szükség esetén képesség, személyiség-fejlettség szerint lehet a gyermekeket választani. Azonban nem szabad arról megfeledkezni, hogy mindenki másban ügyesebb, más képességben áll előrébb a fejlődésben. A zenei képességrepertoár igen összetett (ritmus, énekhang, improvizációs készség, muzikalitás terén), így a gyerekek nagy része a zene egy-egy területén képes, tud kiemelkedő teljesítményt

produkálni. A zenei tevékenységek iránt kevésbé fogékony gyermek nagyobb, személyre szóló motivációt, több megerősítést, támogatást igényel. A nehezen beilleszkedő, alacsony teljesítményt produkáló gyermeknél a legkisebb eredmény is elismerendő. A jó időben, jó helyen elhangzó értékelés motiváló, serkentő erejű. Az ismétlődő hibánál, de a jó megoldás reményekor is célszerű kívánni a sikeres önálló teljesítményt és megerősíteni azt. A gyermeki felfedezés önállóságának nem kedvez az állandó óvónői jelenlét, a folyamatos foglalkoztatás, gyakori ellenőrzés, értékelés. Ugyanakkor vigyázni kell, ne legyen a foglalkozás alultervezett.

Az adaptivitás fogalomkör óvodai, azon belül ének-zenei tevékenységhez kötött meghatározásának zárásaként álljon itt az ének-zenei nevelés módszertanához kapcsolódó szakirodalmakból, valamint harmadéves óvóképzős hallgatók hospitálási naplójának ének-zenei tevékenységhez kötődő reflexióiból a teljesség igénye nélkül egy-egy olyan gondolat, mely utalni látszik az ének-zenei nevelés adaptivitással összeegyeztethető, annak megfeleltethető voltára.

Adaptív szemlélet megjelenése a szakirodalomban:

„Egyszóval mindent megtett annak érdekében, hogy magára vonja a többiek – elsősorban az óvó nénik – figyelmét, lehetetlenné tegye a többiek munkáját. ... Egy alkalommal, mialatt a többiek már az udvari játékhoz öltözködtek...P-t az ölembe vettem (ekkorra már elmúlt 6 esztendő) és valamelyik tenyérsimogatóval jól megnevettettem. ... Nagyokat nevetett, többször ismétlést kért a játékból. Ezután megbeszéltük, hogy a játékfoglalkozások utolsó 5 perce mindig az övé, és ilyenkor kettesben játszunk. ... A többiek, mikor látták, milyen jókat játszunk mi kettesben, természetesen igényelték a jussukat. Így őket is sorra kellett venni alkalmanként, de sosem P. kitüntetett játékidejében...” (Sándor Ildikó, 2005, 19. l.)

„Ha ők kezdenek énekelgetni, kapcsolódjunk bele az éneklésbe. Csendben dúdolgassunk, énekeljünk a gyermekek között hangulatkeltés, a gyerekek érzelmi állapotának megtartása, vagy éppen megváltoztatása céljából.” (Forrai, 1991, 23. l.)

„A ’szabad részvétel’ kizárja a szorongást, fokozza a gyermek biztonságérzetét, ha előbb megfigyelheti, mi történik. Egyéni fejlettségük

még nagyon különböző, így részvételi igényük, belső késztetésük elindulása is más és más. Kár lenne a gyermeket ebben a korban bármilyen játékból kivonni a közös éneklés érdekében, mert belső rossz érzéssel nem lehet vidáman énekelni.” (Forrai, 1991, 25. l.)

„A kötetlen jellegű énekfoglalkozásoknál inkább arra kell ügyelnünk, hogy az éneklés ne legyen túl erős inger, ne vonzza azokat, akik elmélyülten játszanak. Vannak ’szimpatizáns’ résztvevők is, akik babával, autóval a karjukon az éneklő mellé állnak, figyelnek. Nem kell őket kapacitálni a közös játékra, de észre kell venni azt a pillanatot, amikor be akarnak lépni a többiek közé. Akkor elég egy kéznyújtás, és már ők is énekelnek. Ezeket a helyzeteket nem lehet előre kiszámítani...” (Forrai, 1993, 88. l.)

„A különböző korú és fejlettségű gyermekek feladatainak összehangolására sok lehetőség akad. Példák:

- a nagyobbak énekléséhez a kisebbek egyenletesen tapsolnak vagy járnak;
- a kisebbek dalt énekelnek járással, utána a nagyok tapsolják el a dal ritmusát;
- a kicsik énekelnek, a nagyok az éneket ritmushangszerrel kísérik...”

(Szarkáné Horváth Valéria, 1995, 120. l.)

„A hamisan éneklő mindig énekeljen együtt a többiekkel, kedvet kap az énekléshez és szívesen vállalja majd a javítást is. ... Az egyéni javításnál vonjuk be a „játékba” a gyerek barátját vagy egy másik tisztán éneklő gyermeket.” (Forrai, 1991, 56. l.)

Adaptív szemlélet megjelenése hospitálási naplókbán:

„Nem csak a mai napi, de általános igazság is, hogy a gyermekek személyisége nagyon fontos, mert nagyban befolyásolja a tevékenység menetét. Emiatt a tervezet készítésekor már építhetünk az egyes gyerekek jellemzőire. Pl.: a mai nap Vanessza, miután elmondta a verset, ott hagyott minket, elment játszani. Ez alapvetően nem is okozott volna gondot, de, sajnos, előtte odaszólt Soltinak és Mártinak, hogy menjenek vele játszani, és így már hárman mentek el együtt. Legközelebb jobban motiválnám Vanesszát, hogy a tevékenység végéig ott maradjon. Az ő kitartása amúgy is fejlesztésre szorul. Talán, ha nem lenne az elsők között a gyakorlásnál, vagy

egy számára is érdekes befejezést ajánlanék, így keltve fel a figyelmét s talán várakozása kitartást eredményezne.” (Naplórészlet: Mné Gy. G, 2009)

„Meglepődtem, hogy ez a feladat milyen jól megy nekik, ezért nehezítettem, elővettem a hangszereket, és ritmushangoztatásra buzdítottam őket.” (GB, 2009 naplórészlet)

„Nem tudtam jól megfogalmazni számukra, hogy mit csináljanak, ez a tevékenység nekem is új volt. Annyi sikerélményem a foglalkozás végén mindenképpen volt, hogy B. szerette volna elénekelni egyedül az új dalt, és egy kis segítséggel el is énekelte a többiek számára, akik meg is tapsolták.” (Naplórészlet: Mné Gy. G, 2009)

„...utána már nem tudtam kontrollálni a gyerekeket. Mindenki szeretett volna beguggolni a kör közepére, ezért vontatott és unalmas lett a játék. Hamarabb kellett volna új dalt illetve játékot kezdenem.” (HV, 2009)

„...kihasználva a hintaló körüli vitát, mondókázásba kezdtem, és egy mondóka idejéig ül egy gyerek a lovon, felajánlottam a távolból figyelő lányoknak a babáik lovagoltatását.” (Mné Gy. G, 2009)

„Érkezéskor jó alkalom nyílik arra, hogy ölbe vegyem a kicsiket... lovagoltatók elmondásával tereljem el a figyelmüket bánatukról... érezzék szeretetemet, elfogadásomat, segítő szándékomat.” (KLné, 2009, naplórészlet)

SZAKIRODALOM

- Az óvodai nevelés országos alapprogramja.* Műv. Közlöny 137/1996. Kormányrendelet 71.sz.
HEGYI ILDIKÓ (1998): *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban.* OKKER
SZABÓ PÁL (1986): *Fejlődést elősegítő foglalkozások az óvodában.* Szöveggyűjtemény, OPI
HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI MÁRIA (1995): *A nevelés és az oktatás tervezése.* Budapesti Tanítóképző Főiskola
FALUS IVÁN (szerk., 1998): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
KOVÁCS SÁNDOR (1976): *Az indirekt tanításról, különös tekintettel a zenei nevelésre.* In.: Kovács Sándor válogatott zenei írásai. Zeneműkiadó, Budapest
LÉNÁRD SÁNDOR – RAPOS NÓRA (szerk., 2004): *Magtár. Ötletek az adaptív oktatáshoz.* OKI, Budapest
M. NÁDASI MÁRIA (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán,* Tankönyvkiadó, Budapest
M. NÁDASI MÁRIA (2001): *Adaptivitás az oktatásban.* Comenius Bt., Pécs.
M. NÁDASI MÁRIA (2006): *A differenciálástól az adaptivitásig,* Fejlesztő Pedagógia, 6. sz. 4–8. l.

PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN (1992): *Kudarccal az iskolában*. Alex – Typo, Debrecen
REKTOR ORSOLYA (2005): *Adaptivitás a vizuális nevelésben*, Trefort, Budapest
VILLÁNYI GYÖRGYNÉ (2000): *Képességfejlesztés az óvodai nevelésben*. Új Pedagógiai Szemle, január
ZSÁMBOKI KÁROLYNÉ–EPERJESY BARNÁNÉ (2003): *Az óvodai élet építőkövei*, Sopron

A PÉLDAKÉNT HOZOTT IDÉZETEK LELŐHELYEI

FORRAI KATALIN (1991): *Ének az óvodában*, Editio Musica Budapest
KOVÁCS BARBARA (2002): *A zenei fejlesztő játékokról*, Novum Kft.
M. DIETRICH HELGA (szerk., 1993): *Szöveggyűjtemény az ének-zene és módszertana tantárgyhoz*, Budapesti Tanítóképző Főiskola
SÁNDOR ILDIKÓ (2005): *Tücsökringató*, Hagyományok Háza, Budapest
SZARKÁNÉ HORVÁTH VALÉRIA (1995): *Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

A PORTFÓLIÓ A LEENDŐ ÓVODAPEDAGÓGUSOK ÉNEK-ZENEI KÉPZÉSÉBEN

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

A tanulmány az óvodapedagógusok ének-zenei képzésének szakterületén belüli megújuláshoz szeretne hozzájárulni. A bemutatásra kerülő vizsgálat alapvetése, hogy az oktatás eredményességét a tanulói sajátosságokra, igényekre figyelve lehet csak növelni. Fontos, hogy a hallgatók aktívan vegyenek részt saját zenei képzésük pedagógiai folyamatában; önmaguk, képességeik rendszeres kipróbálása hozzásegítse őket helyes önértékelésükhöz, a bennük rejlő képességek maximális megismeréséhez, kihasználásához; a majdani nevelői munkájuk során a rugalmas, magabiztos zenei tevékenység szervezéséhez. Ezt a célt szem előtt tartva kívánom bemutatni a 2009/2010-es tanév őszi szemeszterében az ének-zene módszertan oktatásához alkalmazott portfóliós technikát, a portfólióba bekerült dokumentumok funkcióit, valamint hallgatói reflexiókat a technikára vonatkozóan.

Az óvóképzős hallgatók eredményes zenetanulását és zenei nevelését célzó programkidolgozás alapjául szolgáló vizsgálat bemutatása

A program azzal a céllal készül, hogy hozzájáruljon az óvóképzés ének-zenei szakirányának fejlesztéséhez. Ehhez szükségesnek látszik az ének-zenei képzés újszerű, modern didaktikai alapokra helyezése. Ahogy Báthory Zoltán fogalmaz a taneszköz kiválasztása, hatékonysága kapcsán: „A taneszközök megfelelő tervezése, kiválasztása, kombinálása s nem utolsósorban kísérleti úton történő fejlesztése elméletileg lehetővé teszi ugyanis, hogy a tanulók terhelése nélkül többet és jobban (mélyebben) tudjunk tanítani” (Báthory, 2000:218). Ám, mivel ez egy sajátos képzési terület, mely erősen készségalapú, körütekintően kell adaptálni a képzésbe a sajátos hallgatói igényeket, attitűdöket, képességrepertoárokat figyelembe vevő oktatásszervezési formákat, módszereket, stratégiákat. Az eredményes képzés feltétele, hogy túl az intézmény által deklarált célokon, a hallgatók saját egyéni képességeikhez, beállítódásukhoz képest fejlődjenek a zene

terén, elfogadják, megértsek annak a korai nevelésben betöltött szerepét, és meglegyenek azok az eszközeik, melyekkel ezért tenni is tudnak majd nevelői munkájuk során. A képzés feladata elérni, hogy a leendő óvodapedagógusok szak módszertani tudása, nézetei, kompetenciái alakítása mellett a hallgatók zenetanulási attitűdje is formálódjon, valamint fejlődjön reflektív képességük. Ahhoz, hogy a képzés optimális legyen, figyelembe kell venni az ének-zenei képzési terület sajátos tartalmát, és az annak elsajátításához szükséges képességeket. A kutatás célja tehát a képzési követelmény és a valós hallgatói tudás szembesítése, a hallgatói igények, vélemények, attitűdök felmérése, s végül korszerű didaktikai lehetőségek kipróbálása, képzésbe való beépítése. A kutatás hosszú távú célja felmérni, rekonstruálni a program hatását. A kutatástól remélhető, hogy a gyakorlat számára hasznos, új eredményeket mutat fel oktatásszervezési, tanítástanulási módszertani területeken.

Az ének-zenei képzés sajátos vonásai az óvóképzésen belül

Az ének-zene és módszertana tárgynál, mint a művészeti nevelést szolgáló tárgyak egyikénél, kiemelt hangsúly van a jártasságok, készségek kialakításán. Az óvóképzéssel, azon belül a zeneoktatással, zenei képzéssel foglalkozó szakirodalom területén tesztek kitekintést arra vonatkozóan, hogyan jelenik meg a készségfejlesztés a zeneoktatásban.

Jól ismerjük a daltanítás különböző módjait, alaposan kidolgozott a zenei elemek tudatosításának módszere, a zenei bemutatás metodikája, gazdag a zenei improvizálás fejlesztésének eszköztára, de kevés olyan irodalom van, amely a készségek fejlesztését elvi vagy gyakorlati szinten tárgyalná. A készségek jellegével kapcsolatosan a szakirodalmi kitekintés a következő kérdésekre irányul:

- milyen mértékben tartalmazznak a zenei készségek végrehajtási, illetve elméleti komponenseket, azaz elsajátításuknak mennyiben feltétele a gyakorlás;
- mennyire általánosak, illetve specifikusak a zenei készségek, azaz elsajátításuk milyen érvényességgel bír;
- melyek a zenélés lényegét alkotó konkrét készségek, milyen ezek rendszere, hány készséget kell feltétlenül kialakítani, és azok hogyan épülnek egymásra;
- mit tekint a szakirodalom a zenei képzés, oktatás terén készségnek, jártasságnak, képességnak, ezek milyen viszonyban, függőségben állnak;

- hogyan történik a zenei készségek megtanulása, elsajátítása, mekkora szerepe van a bemutatásnak, szemléletes példának, a készség gyakorlásának, az elemzésnek, visszacsatolásnak.

Dr. Hegyi Ildikó (Hegyi, 1996:33-53) az óvodai munkát tekintve a képességek rendszerét kétpólusúan szemlélteti: az egyikbe az alapképességeket helyezi – úgymint kommunikatív képességek, kognitív képességek és pszichomotoros képességek –, amelyek többfajta tevékenység eredményes elvégzését segítik elő. A másik képesség-együttesbe a sajátos, meghatározott szakterülethez kapcsolódó képességek sorát, többek között a műszaki-technikai, művészeti (zene-, képző- és mozgásművészet), konstrukciós, pedagógiai képességeket. Orosz Sándor (Orosz, 1986) definíciója szerint a képességek azok az egyéni sajátosságok, amelyek megteremtik valamilyen cselekvés elvégzésének lehetőségeit, feltételeit. A képességek adottságok és tevékenységek eredményeként jönnek létre, s a kialakult képességek döntő módon befolyásolják a tevékenységek megvalósítását. A képesség tehát valamely tevékenységre, cselekvésre, teljesítményre való alkalmasságot jelent. Kialakulását, funkcionálását befolyásolják a velünk született diszpozíciók, a hajlamok, a környezeti tényezők, a szorgalom, az érdeklődés, az akarat, a szorongás, stb. „Általános képességen a pszichikumnak olyan aktuális fejlettségi szintjét értjük, amelyben integráltan jelentkeznek az egyén ismeretei, tevékenységi készségei, jártasságai, problémamegoldásban való gyakorlottsága.” (Bóra, 1990:146) A következőkben a tanulmány a zenei képességekkel foglalkozik részletesen.

A zenei tevékenység bonyolult folyamat. „Egyidejűleg ugyanis a tevékenységnek több, egymást feltételező és átfedő összetevőjét kell igen gyorsan megvalósítani (Michel, 1974:37). Szükséges tehát, hogy e bonyolult, sokrétű folyamat bizonyos elemei, résztevékenységei automatizálódjanak. Ezért kell az egyes részfeladatokat addig gyakorolni, amíg csak nem folynak automatikusan az összetevékenység keretein belül.” (Laczó, 1971:210) A gyakorlat többfélét jelenthet az ének-zene oktatásában, elsősorban azonban „az ismereteknek alkotó jellegű tevékenységben való felhasználását. Ezt megelőzően azonban szükséges [...] a jártasságoknak és a készségeknek megszerzése és beidegzése is.” (Kelemen, 1973:57)

A didaktikai szakirodalom a készséggel szokta együtt emlegetni a jártasságot. Ez két, a tevékenység szintjének különböző állapotát jelző fogalom, a zeneoktatáshoz kapcsolva a gyakorlás az alkalmazás fogalom párral hozható szoros kapcsolatba. A jártasság a gyakorlás

folyamatának megfelelő állapot, a készség az alkalmazásnak. A készségek gyakorlással alakíthatók tovább. „Azokat a – személyiségbe beépülő – sajátosságokat, amelyek lehetővé teszik egy tevékenység sikeres végrehajtását, amelyek a tevékenység szüneteltetése alatt is potenciálisan jelen vannak, képességeknek nevezzük.” (Laczó, 1971:211) A képesség fogalmának sokféle meghatározása egyetért abban, hogy a képesség valamilyen feladat megoldására való alkalmasságot jelent, és az annak megfelelő tevékenység gyakorlása során alakul ki. Mivel a zenei tevékenység is sokféle, ezért nem beszélhetünk egységes zenei képességről, hanem monolitikus megközelítés helyett indokolt a többes szám használata. „A zenei képességek definícióját és összetevőit számtalan teoretikus és empirikus kutatás próbálta feltárni és rendszerbe foglalni, ennek ellenére soha nem született általánosan használt és univerzális érvényű eredmény.” (Turmezey-Balogh, 2009:43)

Az óvóképzés ének-zenei szakiránya célul tűzi ki, hogy a leendő óvópedagógusok képesek legyenek az óvodai ének-zenei nevelés és oktatás feladatainak eredményes elvégzésére, valamint zenei és pedagógiai önképzésük igényét kialakítsa. Az ének-zenei képzés feladata, hogy az óvodapedagógus-jelöltek éneklési, ritmus-, hallás- és hangszerjátszó képességeit változatos módszertani kultúrával fejlessze, illetve olyan szintre juttassa, hogy képesek legyenek a 3-6 éves korú gyermekek zenei nevelésére, személyiségük alakítására.

Az új tantervek figyelembe vették azt az igényt, hogy kezdettől fogva szorosabb legyen a kapcsolat a gyakorlattal, ugyanis annak során lehetővé válik, hogy a hallgatók alkalmazzák meglevő ismereteiket, ami viszont segíti a későbbi elméleti, módszertani ismeretek elsajátítását. S most, túllépve a zenei készségek, képességek definiálásán, készség alatt a hivatás gyakorlásához szükséges különféle cselekvésegységeket is értjük. „[A]z oktatási folyamatnak az eredményessége elsősorban a teljesítményképes tudás kimunkálásától függ. Ez pedig azt jelenti, hogy a még nagyon gondosan, logikusan megszerkesztett, tartalmas előadások, a jól szervezett értelmező és elmélyítő szemináriumok is csupán a szükséges feltételeit jelentik a teljesítményképes tudásnak. Ha ezekhez nem kapcsolódik az ismeretek funkcionális szerepét, a személyiség funkcionális dinamikus erőit fejlesztő tevékenységrendszer, akkor az oktatási folyamat 'egyoldalú' lesz...” (Deli-Podráczky, 2005:5) A diszciplína-specifikus készségeken kívül különös figyelmet kellene fordítani a készségek alkalmazásának

szélesebb területére, úgymint a szakmai gyakorlatra, s benne a pedagógiai képességekre is.

Az óvodapedagógus hallgatók szakemberré formálása során célszerű olyan módszereket alkalmazni, melyek segítik a hallgatókat a gyakorlati problémák felismerésében, elemzésében, ezáltal aktív részeseivé válnak saját személyes és szakmai fejlődésüknek (Szivák, 2003:8-17). Támogatni kell a hallgatók elemző, értékelő képességeit, hogy követni, értelmezni, elemezni tudják a hivatásukra való felkészülés során látott, megvalósított tevékenységek szerkezetét, összefüggéseit, sajátosságait, pontosan, szakszerűen meg tudják fogalmazni didaktikai céljaikat és az ahhoz vezető utat.

A portfólió beemelése az ének-zenei képzésbe

A 2009/2010-es tanév őszi félévében harmincnnyolc nappali tagozatos másodéves hallgató képzését támogattuk portfóliós technikával, azzal a céllal, hogy támogassuk a pályához szükséges kompetenciáik intenzívebb fejlődését, gyakorlati tudásuk szervezettségét, elméleti tudásuk alkalmazását. A portfólió-módszer alkalmazásának eredményessége több területen is megragadhatónak látszott: kompetenciafejlesztés; a szaknyelvi repertoár gazdagodása; a hallgatói önértékelés kiforrottá válása; az egyéni továbbfejlődés irányának meghatározása terén. A hallgatók pedagógiai képességeinek fejlődése szempontjából: a realisabb pályakép kialakulása; a tervezés, a módszerek és az értékelés gyakorlati tapasztalatainak tudatosítása; valamint a reflektív, elemző gondolkodás egyes elemeinek fejlődése terén.

A képzésben kipróbált, alkalmazott portfóliós technikát Falus Ivánnak és Kimmel Magdolnának *A portfólió* című munkáját alapul véve leginkább az alábbi meghatározások írják körül (Falus–Kimmel, 2003:10-13).

A portfólió dokumentumok gyűjteménye, azzal a céllal, hogy

1. megvilágítsa a készítő egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását
2. bemutassa a készítő egy adott időszak alatt elért fejlődését, előrehaladását
3. bemutassa készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit.

A portfólió lehet olyan dokumentumgyűjtemény, amely a tanuló legjobb munkáit hivatott bemutatni, de lehet olyan gyűjtemény, amely készítőjének adott időszak alatti fejlődéséről ad számot, esetleg mind a kettő. (Falus–Kimmel, 2003:10-13). A jelen portfólió készítettetésével elsősorban a tanulás elősegítése volt a cél, nem az értékelés. Amennyiben értékelés céljával

készült volna, azt szándékozott volna felmérni, hogy mit tudnak és mire képesek a hallgatók. A tanulás elősegítése esetén azonban az a cél dominált, hogy a hallgatók tanuljanak a portfólió összeállításából. A portfólió technikának alkalmazása a tanulni tanulás eszközévé válhat, elősegítheti a hallgatók metakognitív készségeinek fejlődését, autonóm tanulóvá válását, a tanulási folyamatért való fokozottabb felelősségvállalást. A portfólió szolgálja az ének-zenei képzési célokat, amennyiben:

- fejleszti a zenepedagógiai tevékenységhez szükséges ismereteket/készségeket és képességeket;
- felkészít élményt adó zenei tevékenységekre, az óvodai élet spontán helyzeteiben megteremthető zenei nevelési lehetőségek felismerésére;
- bemutatja a zenében rejlő és azon túlmutató értékeket (néphagyomány/kulturális tradíciók őrzése, identitás/tolerancia alapozása, esztétikai/erkölcsi értékek);
- alkalmassá teszi a leendő óvodapedagógusokat a folyamatos önképzés igényének kielégítésére, a meglévő tudás és képességek megújítására, gyarapítására;
- bemutatja a zenei nevelés-oktatás személyiségformálási lehetőségeit, esetlegesen a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek zenei nevelésének hatékony módjait; az éneklésen–zenélésen–mozgáson alapuló kommunikáció módszereit, munkaformáit, a differenciálás játékos-zenei lehetőségeit.

A portfóliók olyan dokumentumokat tartalmaztak, melyek a hallgatók bizonyos kompetenciáinak gyakorlására, alkalmazására irányultak. Ezek a következők voltak:

- a ritmikai alapfogalmak lényeges jegyeinek gyakorlása szöveg improvizációval;
- tudja a hangsortani ismereteket az óvodai dalanyag kiválasztásában önállóan alkalmazni;
- tudjon ismeretlen gyermek- és népdalt elemezni, a főbb stílusjegyeket felismerni, ezáltal a magyar jellemzőket megkülönböztetni;
- legyen képes ének-zenei és módszertani ismereteinek olyan komplex ötvözésére, amely alkalmassá teszi az óvodai zenei nevelés feladatainak megvalósítására;
- ismerje a releváns szakirodalmat;
- pontosan, precízen, tudatosan használja az ének-zene szakmódszertanhoz kapcsolódó szakkifejezéseket.

A portfóliók elkészítését követően egy – a fejlődési folyamatra való reflexióra is módot adó – kérdőív segítségével kaptunk visszajelzést a hallgatóktól a portfóliós technika eredményességéről, a hallgatókra tett hatásáról. A kérdőívet kivétel nélkül minden portfóliót készített hallgató kitöltötte. A kérdőív „Hasznos volt, mert...” nyitott mondatára kiegészítéseként adott válaszokból az körvonalazódott, hogy a hallgatók többsége hasznosnak ítélte, mert később is tudja majd használni az összeállított anyagot, rendszerezte tudását a munka során, rálátott a szakspecifikus fejlesztési feladatokra. Azokra az itemekre, melyek arra irányultak, hogy reflektíven szemlélve saját ének-zenei fejlődésére hogyan hatott a portfólió készítése, az igazolódott, hogy a módszer elérte célját. Erre álljon itt igazolásképp egy-egy hallgatói visszajelzés:

„Sokszor át kellett néznem a tanult dalokat, hogy meg tudjam csinálni.”

„Bővült tudásom a dalanyaggyűjtés során.”

„A tanultakat átgondoltam, legközelebb több ötletem lesz.”

„Sokat kellett gondolkodnom, de később spontán helyzetekben majd jól jön a tapasztalat.”

„Átláthatóbbá vált az ének tevékenység számomra.”

„Kreativitásomat és pedagógiai tudatosságomat fejlesztette.”

Az ének-zenei képzés sajátja, hogy ez a technika nem elegendő a fejlődés teljes támogatásához, a szakmai felkészülés hatékonyságának teljes mértékű segítéséhez. A portfólió összeállítása, bár a hallgatóktól nagyfokú szakmai felkészültséget igényelt, a meglévő ismeretek felhasználására készítetett, segített rendszerezni, felhasználni meglévő ismereteiket, valamint támogatta őket önértékelésükben, és segített kijelölni a fejlődés, fejlesztés további lehetőségét, útjait, mégsem elegendő az énekes, zenei képzettség megítéléséhez. A zenélés, éneklés rutinjának megszerzéséhez a rendszeres, szisztematikus gyakorlás elengedhetetlen feltétel. Talán érdemes lenne elgondolkodni, hogyan lehetne „hangos” portfóliót készíteni ésszerű, kivitelezhető keretek között. Azaz olyan tanulást támogató technikát kitalálni az óvóképzés számára, amely képes követni a hallgató fejlődését, és objektív, kézzel fogható visszajelzést tud adni a hallgató számára saját fejlődéséről. Ez fontos lenne azért is, mert a tárgy nehézsége miatt a hallgatók nem érzik az előrehaladást, nem látják önmaguk fejlődésének útját. Ha képes lenne az eszköz ezt tükrözni, motiváltabbá válnának a leendő óvodapedagógusok az énekes, zenei készségek elsajátításában, megerősítést kapnának arról, amit és ahogyan már tudnak.

A vizsgálat tapasztalatai előrevetítik, hogy a készülő ének-zenei képzést támogató program hatása több területen megragadható lesz, akár a kompetenciafejlesztést, a zenei képességek fejlődését, a szak élővé tételét, önértékelésük kibontakoztatását tekintjük. Ugyanakkor ráéreznek az óvodai ének-zenei nevelés lényegére, közelebb kerülnek ehhez a szakterülethez, bátrabban nyilvánulnak meg zenei téren, felismerik zenei képesség-repertoárjuk erősségeit, és abból kiindulva tervezik majd saját foglalkozásaikat.

IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- BÓRA FERENC (1990): *Helyzetkép az óvónők készségeiről, tulajdonságairól és a korszerűsítésről*. In: Szekerczés Pál (szerk.): *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII.*, Debrecen. 142–166. o.
- DELI ISTVÁN–PODRÁCZKY JUDIT (2005): *A tanítók gyakorlati képzésének problémái a szükségesnek tűnő korszerűsítés szempontjából*. Képzés és gyakorlat/3. 2. szám. 1–19. o.
- FALUS IVÁN–KIMMEL MAGDOLNA (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- HEGYI ILDIKÓ (1996): *Siker és kudarck a pedagógus munkájában – A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- KELEMEN LÁSZLÓ (1973): *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- LACZÓ ZOLTÁN (1971): *A zenepszichológia alapkérdései*. Az ének-zene tanítása/7.
- MICHEL, PAUL (1974): *Zenei képesség, zenei készség*. Zeneműkiadó, Budapest.
- OROSZ SÁNDOR (1986): *Az oktatás, mint a tanulás szabályozása*. OOK, Veszprém.
- SZIVÁK JUDIT (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat, Budapest.
- TURMEZEYNÉ HELLER ERIKA–BALOGH LÁSZLÓ (2009): *Zenei tehetséggyondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Debrecen.

ÉRTÉKEINK: BARTÓK NÉPDALFELDOLGOZÁSAI

DÉVAI ADRIENN

Gondolataimat a népzenenek, s legnagyobb magyarjaink egyikének, Bartók Bélának szentelem a következőkben; a méltán géniusznak nevezett zeneszerzőnek, aki felismerte a magyar népi kultúra jelentőségét, s Kodály Zoltánnal együtt munkásságuk jelentős részét zenei gyökereink felkutatásának szentelték. Tőlük tudjuk, és valljuk azóta mi is, zenét szerető, tudást féltő, műveltséget őrző magyar emberek, hogy minden nemzet kultúrája saját népi kultúrájában kell, hogy gyökerezzen.

A néphagyomány ápolása fontos kisgyermekkorban. A népdalok, a gyermekdalok és mondókák a kisgyermek zenei nevelésében felbecsülhetetlen jelentőséggel bírnak. Egyrészt azért, mert a gyermekek észrevétlenül sajátítják el a mondókákat és gyermekdalokat, és azok így válnak zenei anyanyelvükké, s ezen apró zenei szemelvényeken keresztül segítjük beszédfejlődésüket, bővítjük szókincsüket. Másrészt pedig a népdal a zenét, szöveget, dallamot tökéletes egységben tárja a beszélni tanuló gyermek elé, sokszor mozgással is társítva. Így lesznek ezek az óvadás és kisiskoláskorú gyermekek komplex nevelésének, zenei készség- és képességfejlesztésének, közösségi nevelésének kimeríthetetlen forrásai és eszközei.

Bartók a következőképp vallott a magyar népzenéről: „Oly felülmúlhatatlan fokát mutatja a zenei tökéletességnek és szépségnek, amelyet a klasszikusok nagy művein kívül sehol nem találhatunk.” (Bartók CD-ROM, 1995)

Rajongása azonban nem korlátozódott csak a parasztzenére. Felölelte a paraszti költészetet, a paraszti díszítőművészetet, egyszóval a teljes magyar folklórt. Ez az átfogó szeretet nyilvánult meg vokális műveiben, népzenei ihletésű hangszeres remekműveiben és a feldolgozásokban is.

Eredjünk most Bartók nyomába népdalgyűjtő útján, fedezzük fel azt a sokszínűséget, amit magyar népdalainkban rejlik, s tekintsünk bele abba a különleges látásmódba, ahogy Bartók ezeket a népdalokat zenei köntösbe öltöztette.

Mi is az a népdal? Honnan ered az elnevezés? Hogyan definiálhatjuk egy zenét szerető, kulturális értékeinkre kíváncsi ember számára? S miben

fogalmazhatóak meg a különbségek a népi muzsika és a komponált zene között? Lássuk!

Népdalgyűjtés, népzene kutatás

Népzene és műzene...

A zeneélet már a középkorban jelezte, hogy a két terület kapcsolatban áll egymással. Erről tanúskodnak a gregorián dallamokba beszívargó tropusok, sequentiák, a többszólamúság korszakaiban felhasznált népdaltémák, illetve a népdalok máig megőrzött gregoriános fordulatai. A népzene és műzene anélkül, hogy különbözőségük bármiféle akadályt jelentett volna, egymás közelségében, egymással kölcsönhatásban éltek, s a középkorban Európa-szerte egységes zenei nyelv uralkodott.

A XVII. és XVIII. században a műzene rohamos fejlődésnek indult, s a népdalra, népzeneire is nagyobb figyelmet fordítottak. Német földön Herder a tanulatlan nép érzelmi őszinteségében és tisztaságában kereste azt a költészeti és zenei ideált, ami a kor kötöttségéből a szabadság és őszinte nyíltszívűség felé az utat megmutatja. Ő használta először a nép dalaira műfaji megjelölésként a „Volkslied, Volksgesang, Volkstradition” (népdal, népének, néphagyomány stb.) kifejezéseket. A népzene területére vonatkozó megállapításai, gondolatai a későbbi szakkutatás szempontjából is helytállóak, modernek. Rámutatott a variálás lényeges voltára, az egyéni előadás döntő jellegére a világ minden népzenejében, az adott nép nyelvének sajátosságaival összefüggő zenei eltérések különlegességeire, s a hangsorok népcsoportok szerinti különbségére.

A XIX. században Európa-szerte egyre nagyobb figyelmet szentelnek a népdalgyűjtés kérdésének. Az osztrák birodalom országaiban – a Zenebarátok Társasága titkárának kezdeményezésére – elrendelték a dalok összeírását, de a kiadásra, sajnos, nem került sor. A francia országos gyűjtés anyagát a század végén E. Rolland rendszerezte, s egy hat kötetből álló gyűjteményt szerkesztett belőlük. Angol dallamkiadások 1829-től jelentek meg Kinlock, Motherwell, Broadwood jóvoltából. Európa más nyelvterületein – mint a flamand, orosz (Balakirev), lengyel, cseh–morva – nyomtatásba került népdalgyűjtemények is jelezték a romantika messzire terjedő érdeklődését a nép és a nemzeti múlt dallamai iránt. Ezek a fontos „előzmunkálatok” Edison korszakalkotó találmányának, a fonográfnek segítségével fejthették ki igazi hatékonyságukat a népzene tudományos kutatására.

Herder hatására gyűjtési szándék indult Magyarországon is. Bár Csokonai már 1803-ban írja: „*Hallgassátok figyelemmel a danoló falusi leányt és jámbor puttonost...*”, Kölcsey pedig 1826-ban mondja ki: „*a való nemzeti poézis szikráit a köznépi dalokban kell nyomozni*”; mégis, az első népdalgyűjtemények tanulsága szerint nagy a fogalmi zűrzavar a népdal körül. Többnyire keverve hozzák a népies műdalokat a paraszti dallamokkal. (Csak az Arany–Gyulai szerkesztette Magyar Népköltési Gyűjtemény megjelenésével kezdődött a szigorúbb elválasztás.)

Herder „Volkslied”-jétől (különböző fordításokban Parasztdal, Nemzeti dallok, a köznép dalai, köznapi dalok, pórdalok, Nép Dalok) várta a hazai érdeklődés a nemzeti jelleg megerősödését.

Elsőként Révai Miklós szólítja fel a lakosságot a Magyar Hirmondó hasábjain, hogy gyűjtsenek énekeket a nép között, s Ráth Mátyás pedig a bevezetőben fogalmazza meg, mit is nevezünk népdalnak „*A köznépek szájában forogni szokott régi versek, melyeknek 'Volkslieder' a nevezetek.*” Míg itt a szöveg kerül előtérbe, addig Sándor István 1801-es felhívásában énekekről ír: „*A mostani énekeink, a mint sokan tartják, többnyire Tót, Német és Czigány dalokra, az az nótákra készültek. Már minthogy a régieket összegyűjteni elmulatták az Eleink... bár el ne felejteneők mi is a mostaniakat, legalább a Köznép énekeit egybeszedni.*” (Bartók CD-ROM, 1995)

Első, mai értelemben vett népdalaink gyűjtője talán Liszt Ferenc lehetett volna, ki 1838-ban írja: „*Szándékom volt, hogy nekivágok Magyarországnak legpusztább vidékeinek, egyedül, gyalogszerrel, útizsákkal a hátamon. Semmi sem lett belőle.*” Belegondolnunk is kápráztató, hogyan alakult volna a zenetudomány sorsa, ha azt a munkát, amit csaknem egy évszázaddal később végzett Vikár, Bartók és Kodály, az 1800-as évek elején Liszt kezdi el. Akkor talán Bartók is már kész talajt kap, amibe elültethette volna szépségesen-érdekes zene-virágait, s így nem „tele poggyással” kellett volna távoznia közülünk.

A XIX. század második felében a nép igazi nevelését szolgáló értékes dallamok ismertetése helyett a halódó verbunkos zenét igyekeztek egyedül üdvözítő magyar sajátossággként bemutatni, érvényesíteni, ezzel akaratlanul is tévútra vezetve sok, tiszta nemzeti stílust kereső értelmiséget. Mindemellett sorban jelentek meg a zongorakíséretes álkompozíciókkal teleírt gyűjtemények, a műdalt és népdalt vegyítve tartalmazó kiadványok. Szini Gyula kötete volt az egyetlen kivétel, egyszólamú közlésével, jó ritmusokkal, csak kevés régi dallammal. A korszak dicséretre méltó kiadványa Kiss Áron munkája, ki a magyar népzenei hagyományból 200 vidéki tanító segítségével

gyűjtött össze gyermekjátékokat. 1891-ben jelent meg Magyar gyermekjáték-gyűjtemény címmel az apróságok részére, zenei táplálékként.

1896-ban Vikár Béla, aki a Kalevala, a finn hősköltemény fordítására készült, a népköltészet archaikus fordulatait kereste. Ám nem volt megelégedve az írásban addig rögzített anyaggal, s ezért a hangzó ritmus és hanglejtés benyomásai alapján akart munkához látni. A fonográfhoz fordult. Bartók így ír Magyar parasztzene című, 1933-as cikkében: *„Elsőként Vikár Béla folkloristánk gyűjtött rendszeresen magyar parasztzenet. Zenei képzettségét elégtelennek találván, a fonográfhoz nyúlt és így ő volt az első, aki ezt az eszközt a népzene kutatás szolgálatába állította. 1898-ban kezdte a gyűjtést, ennek következtében első felvételei már ott lehettek az 1900-as párizsi világiállítás magyar anyagában. 1500 magyar parasztdallamot gyűjtött (1912-ig), rajta kívül még négy magyar zeneszerző vállalkozott az érdekes, de gyakran igen megerőltető munkára: Kodály Zoltán (1905–1917 között 3000 dallamot gyűjtött), e sorok írója (1905–1918 között 2700 dallammal), Lajtha László (mintegy 280 dallam) és Molnár Antal (kb. 340 dallam). A közel 1920-ig összegyűjtött magyar parasztdallamok száma csaknem 11000, beleértve a variánsokat is.”* (Bartók CD-ROM, 1995)

Az egy évtizedes népzenei gyűjtőmunka után „Új egyetemes népdalgyűjtemény” tervet nyújtotta be Bartók és Kodály a Kisfaludy Társaságnak, s a kerekén 6000 dallam a magyar nyelvterület minden vidékét képviselte, kadenciális rendbe osztva. Ezzel le is zárult a nagy népdalgyűjtés ideje, s az összefoglalás, a rendszerezés következett.

Népdalgyűjtő úton Bartók nyomában

Bartók a természetet minden megnyilvánulásában csodálta és szerette. Nem a szép bűvölte el benne, hanem az élő. Rendszeresen járt kirándulni, s ha csak tehetette, elutazott magasabb hegyek közé, ahol testileg, lelkileg frissülhetett fel. A természet jelenségei közül ugyanúgy érdekelték az ásványok, mint a növények és állatok. Ezeket jól ismerte és ha csak tehetette, gyűjtötte is. A gyűjtésből, e hobbiból, amely csak véletlenszerűen foglalta magába az érték összegyűjtésének vágyát, közvetlen út vezetett a tudományhoz: „Mert tudomány, művészet egy. Mindegyik a világot tükrözi a maga módján. Alapfeltétele: éles megfigyelőképesség, pontos visszaadása és magasabb szintézisbe emelése a megfigyelt életnek.”

Kutatásait tisztán zenei szempontból kiindulva, kizárólag magyar nyelvterületen kezdte meg. Talán ösztöne súgta, hogy a magyar

parasztosztályhoz forduljon? „*Valami vágyódás az ismeretlen után, valami határozatlan megérzése annak, hogy az igazi népzene csak a parasztek között leljük fel, vezetett bennünket.*” – írja később (1928)

Sorsdöntő véletlen vezérelte 1904 nyarán a Felvidékre, ahol a természet, az ősi paraszti életmód még szinte érintetlen volt a nagyvárosi civilizációtól. S itt döbrent rá arra, hallva egy kis kibédi, székely parasztlány énekét, hogy az eddig megismert magyar daloknál a parasztlány mintha kissé másképp hangzana. Így ír erről: „*Őszintén bevallom, egészen 23 éves koromig azt hittem [...] csakis ez a fajta magyar népdal (a nótá) van a világon. Akkor azonban -1904-ben- kezdtem ráunni erre a túlságosan ismert anyagra. Gondolkodóba estem: vajon csakugyan nincs-e több magyar népdal a világon? Vajon nem tudnak-e a falusi egyszerű emberek olyan nótákat, amiket mi városiak nem ismerünk? Egy véletlenül kínálkozó alkalmat felhasználva próbaképpen meghallgattam egy székely parasztlányt, Dósa Lidit. Lejegyeztem éneke nyomán 5-6 dalt, csupa teljesen ösmeretlen dallamot, és ami még fontosabb, olyan dallamokat, amelyek teljesen elütöttek az ismert városi nótatípusoktól. Ez az első kísérlet, határtalan lehetőségek felé nyitott utat: elhatároztam, hogy rálépek erre az útra kellő előkészület után.*” (Bartók CD-ROM, 1995)

A gyűjtési tervek első írásos megfogalmazását egy hűgának címzett, 1904-es levelében olvashatjuk: „*Most új tervem van: a magyar népdalok legszebbjeit összegyűjteni, s a lehető legjobb zongorakisérettel mintegy a műdal nívójára emelni. Ez arra volna jó, hogy a külföld ilyen gyűjteményből megismerhesse a magyar népzene. Jó magyarjainknak persze ez nem való...*” (Bartók CD-ROM, 1995)

A népzenevel való első találkozás lelkében csengő különös visszhangja, Vikár fonográfós gyűjtésének megismerése, majd Kodály 1905-ben publikált népdalai érdeklődését végérvényesen a népzene kutatás felé fordították, s magyar szellemű zeneszerzői tevékenységének irányadóivá váltak.

Bartók 1906-ban indult első, kifejezetten gyűjtési munkálatok céljára szervezett útjára. Májusban Turán, júniusban Békés megyében, majd a Dunántúlon, Felsőireg körzetében készített felvételeket fonográffal. A legelső kirándulások sikerét a környéken élő családtagoknak köszönhetette, kik sorban ajánlották be a fiatal gyűjtőt barátaiknak, ismerőseiknek. Így lényegesen nagyszerűbb eredményeket tudott elérni, mintha ismeretlenül vágott volna neki a vidéknek. Az alapos gyűjtésnek köszönhetően erről a vidékről 907 dallamot sikerült fonográfra rögzítenie s ezek közül is 80-at az akkor 18 éves békésgyulai Illés Panna énekelt. Hasonlóan száznál is több

népdalt jegyzett fel a többi korai gyűjtési színhelyen: Vésztőn és Dobozon. 1907-ben először az előző évben felderített területekre látogatott el – Jászberénybe, Felsőíregre –, ám ennek az évnek legjelentékenyebb kirándulása az erdélyi gyűjtőút lett.

A Vikár Béla gyűjteményéből megismert udvarhelységi fonográf felvételek csak fokozták azt a kíváncsiságot, ami Bartókban élt az erdélyi vidékek népdalanyagával kapcsolatban. A paraszténekekkel való 1904-es emlékezetes találkozása óta készült e gyönyörű, hegységekkel és mélyvizű tavakkal tarkított természeti paradicsomba. A gyűjtőút csodálatos eredménnyel zárult; 12 faluban mintegy 400 dallamot talált. Az út igazi jelentőségét azonban egyik, Freud Etelkának címzett levelében írja le: *„Elég különös felfedezést tettem a népdalgyűjtés közben. Megtaláltam a székely dallamtípusokat, amiről nem hittem, hogy léteznek.”* Valójában ezek a dallamtípusok a régi stílusú ötfokú dallamok voltak. Ettől a felfedezéstől vált nyilvánvalóvá *„ennek az addig észre sem vett hangsornak alapvető fontossága.”* – írja Kodály a *Folklorista Bartók* című cikkében. (Bartók CD-ROM, 1995)

A gyűjtés nem mindig ment zökkenőmentesen. Volt egy gyakorlati akadály, mely igen komolynak bizonyult. A régi dallamok felkutatása érdekében a gyűjtő az idősebb embereket szerette volna megénekeltetni, hisz az ő ajkukon vélte felfedezni ezt a dallamréteget. Igen ám, de a faluilletlen tiltotta az öregek nyilvános éneklését, féltek ugyanis a más, újabb dallamokat tudó fiatalok gúnyolódásától. Külön problémát jelentett az asszonyok megénekeltetése. Faluhelyen úgy tartották, hogy az asszony csak akkor énekel, ha részeg, ezért nagyon sokszor csak titokban, tanúk nélkül voltak hajlandók felvétel készíttetésére. Viszont nagyszerű alkalmaknak bizonyultak a közös munkák; a tollfosztás és a kukoricahántás, ahol közösen dalolt a nép.

1912-ig folyamatosan, minden évben gyűjtött magyar népdalt, a legtöbbet különböző erdélyi falvakban, illetve alföldi megyékben, mint Békés és Bereg. Számos hangszeres zene-felvétel fémjelzi az 1910-es esztendőt, mikor is a felvidéki Nagymegyeren járva tülök és dudazenéket rögzített.

Bartók megértette, hogyha sajtóságon magyar vonását, jellegét ki akarja mutatni népdalkincsünknek, más népek folklóranyagával is ismerkednie kell. Ezért már 1907-ben elhatározta, hogy kutatásait kiterjeszti a szomszéd népek népzenejének tanulmányozására is. Először 1904-ben vázolt fel Gerlicepusztán egy távolból hallott szlovák dallamot, de rendszeres gyűjtőútra csak évekkel később indult. A sikeres gyűjtés érdekében szlovákul

is megtanult; vallotta, sőt elengedhetetlennek tartotta idegen népdalszöveg lejegyzésénél a nyelv ismeretét. A nyelvtanulás legelső tennivalói közé tartozott, lehetett itt szó akár román, szlovák-, török-, vagy arab dallamok lejegyzéséről. Felvidéki körutakat is gyakorta tett, legtöbbször iskolai szüneteit felhasználva. Ezek éppen egybeestek a különböző népszokások idejével, s ennek köszönhetően Gömörben, Trencsénben, Nyitrán négy év alatt 400 szokásdallamot és egyéb népdalt gyűjtött össze. Két kötetben kiadott romániai népdalai után orosz (csuvas-tatár), afrikai, szlovák lejegyzések következtek. Majd az 1914-es esztendő ismét magyar anyag, a 250 parasztdalt számláló Marosszéki gyűjtemény megszületését köszönthette. Külön említést érdemelnek katonadal-felvételei, a Besztercebánya, Marosvásárhely, Pozsony és Arad kaszárnyaiban rögzített több mint 200 dallam.

Fonográffal 1917-ben járt utoljára gyűjtőúton egy bihari román faluban. Egy évvel később még egy alkalommal szlovák népdalt gyűjtött és ugyanebben az évben újszászi, jánoshidi és vésztői magyar felvételekkel fejezte be a 12 esztendeig tartó gyűjtőmunkát, összesen 2721 dallammal. Akkor még nem tudta, hogy ezzel a dátummal életének e kiváltságos szakasza végérvényesen lezárult.

Bartókot teljesen lenyűgözte a parasztzene, sőt az egész népi kultúra. Megtalálta ennek a muzsikának a tisztaságban azt az éltető erőt, amelyből kialakíthatta egyéni hangját, zenei kifejezésmódját, és útnak indíthatott egy olyan zenei stílust, melynek legkönnyedebb elemeit is áthatja a népzene lényege: az érintetlen, minden városi hatástól torzulatlan, tökéletesen művészi formáló erő.

Népzenei inspirációk Bartók zenéjében

Népdalfeldolgozás-típusok

Mikor egy művet elemezni kezdünk, a kiindulópont lehet a témaválasztás. Ha a téma nem a szerző saját szerzeménye, arra keressük-kutatjuk a választ, honnan vette és mi okból választotta, hogy eredeti, vagy változtatott formájában illesztette-e művébe. Mindezek megállapításához ismernünk kell a téma eredeti alakját. Hasonlóképpen történik ez a népdalfeldolgozások esetében is; tudnunk kell, hogy a szerző milyen forrásból táplálta központi zenei gondolatát, a témát.

Bartók népzenehez fűződő kapcsolata mindannyiunk számára ismeretes. Minden harmadik kompozíciója népdalfeldolgozás, vagy legalábbis

tartalmaz népdal-témájú tételt, népdal-szerű elemet. A műfaj – a legkülönbözőbb fejlődési fázisokat mutatva – az egész életművet végigkíséri. (1904-ből valók az első népdallejegyzések, s ugyanezen év fémjelzi első népdalfeldolgozásait. Utolsó, népzenei inspirációra született művét 1944-ben írta.) „*Azelőtt nem hittem el, míg magamon nem tapasztaltam, hogy valakinek művei tulajdonképpen életrajznál pontosabban jelölik meg életének nevezetes eseményeit, irányító szenvedélyeit.*” - írja a művész 1909-ben. (Bartók CD-ROM, 1995) Ha csupán a népdalfeldolgozásokat vizsgáljuk is, megerősíthetjük állításának igazságát.

A különböző életszakaszok egyben stíluskorszakok is, és a témának választott népi dallamok korszakonként más-más kezelésmódot tükröznek, különböző szerkezetben más-más tételformát mutatnak, s a népdalok kiválasztásában is differenciáltság fedezhető fel. A zeneszerzői technika változásának, a kísérő harmóniák újszerű kezelésének éppúgy csodálói lehetünk, mint az állandóan meg-megújuló, egyre kiteljesedő népdalszemléletének. Kezdetben Bartók nyomtatott forrásból is válogatott, később azonban csak azokat a dokumentumokat használta fel, melyeket hangzó anyagként ismert. Idegen népek – pl.: szlovák, román, szerb, stb. – dallamainak feldolgozásánál pedig kizárólag saját gyűjtéseire támaszkodott.

Bartók népdalfeldolgozásainak első listája magától a szerzőtől származik. (*A listát először Somfai László közölte: Eine Erklärung Bartóks aus dem Jahre 1938, DocB IV/163–164.*) A listában valamennyi önálló kiadványként megjelent népdalfeldolgozás, vagy azt tartalmazó kompozíció szerepel egészen 1938-ig, a címek mellett pontosan feltüntetve, hány népdalt használt fel a műben a szerző.

A következő lista Bartók betűhű írása. Az első oszlopban feltüntetett rövidítések műfaji utalások: *v=vokális*, *h= hangszeres* kompozíció. A második oszlopban a feldolgozott népdalok száma szerepel, a harmadikban a kompozíciók rövidített magyar címe, a negyedikben pedig a művek teljes címe olvasható.

Műfaj	Népdalok sz.	Rövidített cím	Teljes magyar cím
	2	10 könnyű z.d.	Tíz könnyű zongoradarab
	3	Rozsny.	Három csíkmegyei népdal
v	10	Rozsny.	Magyar népdalok
	2	Bagatellek	Tizennégy zongoradarab
	18	Colinda	Román kolinda-dallamok
h	5	sonat	Szonatina
h	7	rom.tánc	Román népi táncok
	15		Tizenöt magyar parasztdal
	8	Impr.	Improvizációk magyar parasztdalokra
	78	Gyermekeknek	Gyermekeknek
	1	Vázlatok	Vázlatok
	7	3 rondó	Három rondó népi dallamokkal
h	6	1. rapsz.	1. rapszódia
h	9	2. rapsz.	2. rapszódia
v	20	magyar	Húsz magyar népdal
v	8	magyar	Nyolc magyar népdal
v	4	magyar férfikar	Négy régi magyar népdal
v	4	tót férfikar	Tót népdalok
v	4	tót vegyes	Négy szlovák népdal
v	5	a cappella	Magyar népdalok
	42	duók	44 duó hegedűre
v	7	falun	Falun
	264		
	6	kéziratban	Székely dalok
	270		

Későbbi vizsgálódások és kutatások kimutatták, hogy Bartók ugyan általában elég jól emlékezett feldolgozott népdalainak számát illetőleg, néhol mégis vétett kisebb hibát. Így pl. nem vette számításba egyes népdalok variált feldolgozását (Magyar népdalok), a Gyermekeknek összesen 78 darabot számolt, pedig az eredeti kiadás 85 darabot, a javított verzió pedig 79-et tartalmaz, stb. Az életműből összesen 159 magyar, 81 szlovák, 66 román, 5 rutén, 1 szerb és 1 arab, azaz összesen 313 népi dallamfeldolgozást ismerünk.

Magyar népdalkincsből Bartókot megihlető népdalok, az oly sokat „drágakőként” emlegetett kristálytisza dallamok, a következő művekben találtak „foglatat”-ra *(A lista Lampert Vera munkája alapján készült)*:

	A mű címe	Népdalok száma	Népdalok kezdősora
1.	Székely népdal	1	Piros alma leesett a sárba
2.	Magyar népdalok I	12	Elindultam szép hazámból, Altalmennék én a Tiszán, Fehér László, A gyulai kert alatt, Ucca, ucca, ég az ucca, Ablakomba,ablakomba, Száraz ágtól messze virít a rózsá, Végigmentem a tárkányi, sej, haj, Nem messze van ide
	Magyar népdalok II	6	Kismargita, Szánt a babám, Tiszán innen, Dunán túl, Túl vagy, rózsám, Édesanyám rózsafája, Ha bemegyek a csárdába, Fehér László, Megittam a piros bort, Ez a kislány gyöngyöt fűz, Sej, mikor engem, Még azt mondják, Kis kece lányom
3.	Két magyar népdal	2	
4.	Három csík megyei nd.	3	hangszeres táncdallamok
5.	Tizennégy zongoradarab	1	Mikor gulyásbojtár voltam
6.	Tíz könnyű zongoradarab	2	Gödöllei piactéren, Azt mondják, nem adnak
7.	Gyermekeknek I-II.	19/20	Lsd. a táblázat alatt
8.	Négy régi magyar népdal	4	Rég megmondtam, bús gerlice, Jaj, Istenem, kire várok, Angyomasszony kertje, Béreslegény
9.	Kezdők zongoramuzsikája	4	
10.	Nyolc magyar népdal	8	Fekete föld, fehér az én, Istenem, Istenem áraszd meg., Asszonyok, asszonyok, hadd legyenek, Annyi bánat, Ha kimegyek arra a magas, Töltik a nagyerdő, Eddig való dolgom, Olvad a hó, csárdás
11.	Tizenöt magyar parasztdal	15	Megkötöm lovamat, Kít virágot, Aj, meg kell a búzának, Kék nefelejcs ráhajlott, Feleségem olyan tiszta, Angoli Borbála, Arra gyere, amőre és, Fölmentem a szilvafára, Erre kakas, erre, Zöld erdőben a prűcsők, Nem vagy legény, nem, Beteg asszony, Sári lovam, Esszegyültek, esszegyültek,
12.	Három magyar népdal	3	Leszállott a páva, Jánoshídi vásártéren, Fehér liliomszál
13.	Improvizációk magyar parasztdalokra	8	Sütött ángyom rétest, Imhol kerekedik, Kályha vállán, Jaj, Istenem, ezt, Belí fiam, Télen nem jó

	A mű címe	Népdalok száma	Népdalok kezdősora
14.	I. Rapszódia	1	
15.	Húsz magyar népdal	20	4 szomorú nóta, 4 táncdal, 7 „vegyes”, Hej, édesanyám, Érik a ropogós, Már dobozon, Sárga kukoricaszár, Búza, búza, búza
16.	Magyar népdalok	5	A rab, A bujdosó, Az eladó lány, Dal
17.	Negyvennégy hegedűduó	13	Cím nélkül
18.	Székely dalok	6	Hej, de sokszor megbántottál, Istenem, életem, Kilyénfalva közepébe, Vékony cérna, keménymag, Járjad, pap, a táncot
19.	Mikrokozmosz	4	

Bartók egy 1931-es előadássorozatban kategorizálja a népi dallamfeldolgozásokat. *„Az a kérdés, hogy miként nyilvánulhat meg a parasztzene hatása a magasabb műzenében?”*

A következőképp rendszerez:

- I. A népdal változtatás nélkül, vagy csekély változtatással történő felhasználása.

E két alaptípus külső megjelenési formái:

Az egyikben a dallam a legfontosabb, a kompozíció egyéb összetevői (kíséret, elő-, köz-, és utójáték) csupán a parasztdallam foglalatát képezik.

A másik esetben a népdal csupán mottó szerepét tölti be: *„[...] a parasztdallam csupán a mottó szerepét játssza és fődolog az, ami köréje és alája helyeződik.”* A mottó, természeténél fogva, idegen test, ami egyúttal rámutat, hivatkozik egy, a műben rejlő sajátosságra, pl. Húsz magyar népdal, Improvizációk... stb.

- II. Másik lehetőség, amikor a zeneszerző utánozza a népdalt ahelyett, hogy konkrét dallamot idézne. Jelentősége a dallam zeneszerzői invenciójában rejlik. (A téma nem átvétel.) Pl.: Este a székelyeknél, Táncszvit.

- III. Harmadik, már feldolgozásnak egyáltalán nem nevezhető eljárás, mikor a népi jelleg a mű egész szellemében nyilvánul meg, nem pedig egy átvett dallamban, vagy annak utánzásában, pl.: Allegro barbaro

A népdal-harmonizálás inspirációt igénylő, magasrendű művészi feladat, melyet Bartók hasznos pedagógiai eszközként is nyugtáz. A népdal-harmonizálás lényegét, nehézségét, jellegzetességeinek kiemelésében látja. Szerinte minél egyszerűbb egy dallam, annál szokatlanabb harmóniák illeszthetők hozzá. Népdalfeldolgozásaiban ugyanaz a szellem vezérelte,

mint a népzene alkotó közösséget. „*A stílus egység pontosan elhatárolt belkörében szabadon érvényesülő változatteremtés szelleme.*” (Demény, 1973) A variálás ösztöne, amely nem sokkal később, a népzene gyűjtés közben tudatos princípiummá kristályosult, valósággal a vérévé vált (i.m.).

Első, nyomtatásban megjelent népdalfeldolgozásai a Kodálllyal közösen kiadott *Magyar népdalok* című füzet énekhangra, zongorakísérettel, 1906-ban. Már „tudja”, mi a népdal, s azt is megtanulta már, hogy a közönséget csakis egy nagyon egyszerű harmonizálással lehet az új, népdalból kinőtt művészethez szoktatni. A tíz népdal (köztük a jól ismert Elindultam szép hazámból, Ablakomba, ablakomba, Szánt a babám, Fehér László stb.) átdolgozott formában 1938-ban is megjelent. A dallamok itt már az első kiadásban elhagyott melizmáikat visszanyerve, teljes pompájukban szólalnak meg. Ezt a munkát követően sorban, szinte évenként kerülnek ki tolla alól a különböző népdalokat, népzenei elemeket tartalmazó kompozíciók. Az első székelyföldi gyűjtés élményének hatására keletkeztek a híres népdalfeldolgozások: A „Gyergyóból”, „Három Csík megyei népdal” (tilinkóra és zongorára 1907-ben), az „Este a székelyeknél”, valamint a „Gyermekeknek” – sorozat (zongorázóknak) és a „Nyolc magyar népdal” (énekhangra zongorakísérettel).

Bartók: Gyermekeknek I.

Bartók – Kodálllyal egyetértésben – mutatott rá arra, hogy a magyar zenei élet „megújítása” a kisgyermek értékre való nevelésén múlik. Ezért szólították fel a magyar zeneszerzőket, hogy komponáljanak a gyermekeknek igényes műveket. S példaként elől járva, ők is részt vállaltak a gyermekzeneirodalom anyagának bővítésében. Legyen szó vokális (a cappella, vagy kísérettel ellátott) vagy hangszeres zenéről. S ezek az alkotások nem tisztán pedagógiai célú gyakorlatoknak készültek, hanem olyan előadási daraboknak, amelyeknek mondanivalója és esztétikai értéke egyaránt vetekszik a nagyobb apparátusú és technikai igényű, a felnőtt generáció számára komponált zeneművekkel.

Bartók a „Gyermekeknek” című zongora-sorozatot 1908–1909-ben szerezte. Ez a zongoraciklus néhány évvel első gyűjtőútja után készült. A népdalkincs felfedezésének örömét az erre legfogékonyabb generációval, a gyermekekkel kívánta megosztani.

Az első kiadás címlapján ezt olvashatjuk: „A GYERMEKEKNEK, írta Bartók Béla”.

A mű teljes címe pedig így hangzik: „Gyermekeknek – apró darabok kezdő zongorázóknak (oktávfogás nélkül), magyarországi gyermek- és népdalok felhasználásával.” A sorozat összesen 4 kötetből áll, melyekben 85 népdalfeldolgozás található a következő felosztásban: 1–2. kötet: 42 magyar, 3–4. kötet: 43 szlovák népdalfeldolgozás.

Az első dicsérő szavakat a műről Molnár Antal írja 1911-ben: „*A letétek tökéletességéhez nem fér kritika, azzal szemben csak áhítatos bámulat helyénvaló... A magyar zene jövője sokat köszönhet majd e füzeteknek, melyek kis ajtókon szerényen kopogtatnak és kínálják a legtisztább poézist.*” (Frank 1994)

A sorozat kitűnő elemzését Frank Oszkár 1981-ben megjelent 2 kötetes tanulmányában olvashatjuk. A szerző teljes részletességgel ismerteti a feldolgozott népdalok forrását, népdaltémáinak karakterét, szerkezetét, hangnemét, ritmikáját, és bemutatja a népdalok formába öntésének különböző módjait.

A sorozat első kötetében szereplő magyar népdalok karaktere igen sokféle. 15 gyermekjátékdal (Kiss Áron gyűjteményéből való a gyermekdalok túlnyomó része.) változatosan hangsúlyozza hol magát az éneket, a dallamot (1., 2., 3., 9., 11.), hol a mozgást, táncot, a hozzá kapcsolódó játékot (5., 8., 10., 12.). A népdalok között betyárnótát, katonadalt, gúnydalt ugyanúgy találunk, mint bordalt, táncdalt. Bartók feldolgozásai a dalok karakterét különböző zenei eszközökkel mélyítik el, gondosan ügyel a dallamok épen hagyására; a kíséret nem fedi, nem homályosítja el az eredeti éneket. Ennek igazolására álljon itt rögtön egy példa.



Tücsöklakodalom

Vidáman



1. Há-za - so - dik a tü - csök, szű - nyog lá - nyát ké - ri,
Csi - szeg - cso - szog a te - tű, nász - nagy a - kar len - ni.
O - da ug - rik a bó - ha, vő - fély a - kar len - ni,
Min - den - fű - le csűf bo - gár, ven - dég a - kar len - ni.

37. Kanásznóta – Schweinehirtenlied

Allegro, ♩ = 132



f
mf *poco cresc.* *mf* *dim.* *p*

Az ütempáros vagy sorszerkezetű dallamok hangnemei a pentatontól a diatóniáig különböző átmeneteket mutatnak. Találunk példát pentatonra, még dunántúli nagyterces is fellelhető (20.). A gyermekdalok hangkészletére legjellemzőbb a hexachord, a népdalok diatonikus hangsorai közül pedig a dúr és a moll. Írásmódjukban egyaránt alkalmazza a szerző a záró hanghoz igazodó tonális (14.), vagy a tényleges hangkészlethez igazodó reális előjegyzéseket (6., 8., 10., 18., 19.). A dalok ritmikáját a szövegekhez

(alkalmazkodó) igazítja, sok esetben pontozott ritmusúvá. Találunk köztük régi táncritmusokat is. Ilyenek a kanásztánc ritmusú dalok (4., 10., 15., 21.). Rendkívül érdekes, izgalmas annak a vizsgálata, hogyan kap foglalatot a parasztdallam, milyen zeneszerzői eljárásokhoz folyamodik Bartók a kísérek megkomponálásánál. Annyi bizonyos, hogy a témák szerepeltetését a darabokon belül mindig az eredeti népdalok karakterei határozzák meg. Gyakorta előfordul, hogy a népdaltéma mindössze egyszer szólal meg teljes egészében a darab során, azonban ilyen esetekben a 3-4. sor rendszerint megismétlődik, hűen tükrözve az énekes előadásmód sajátosságát. Az ismétlések, megállások, közzenék különböző jelentéstartalmat hordoznak, lehetnek tréfások, komolyak, de éppúgy líraiak, drámaiak is. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy klasszikus tökéletességű előadási darabot bont ki egy-egy parasztdallam témájából, a népdal eredeti menetét mindig szem előtt tartva. Variálásainak legjellemzőbb módja, hogy a változatlan dallamot többféle színezetű, sőt gyakran többféle hangnemet érintő akkordok kísérik.

A kíséret ritmikája lehet egységes végig egy-egy darabban, vagy a hangulatváltozás érdekében sűrűbb, illetve ritkább mozgású is. A kíséret mellett előfordul, hogy a dallam menete ugyan ténylegesen változatlan marad, folyamatát szünetek, fermáták állítják meg, vagy egyes hangok hosszúsága módosul. Moduláció nélkül, a hangzás színesebbé tételére nem egyszer helyezi át a dallamot mélyebbre, vagy magasabbra (11., 13., 18.). A 4. számú Párnatáncban azonban a téma hangnemet is megváltoztatja felső kvintváltással egészítve ki a kétsoros, csonka dallamot. A tematikus szakaszokat nem egy esetben egészíti ki bevezetés, közjáték, illetve kódá; bennük sokféle formában jutnak kifejezésre a téma és a kíséret motívumai. A kíséretek vizsgálva – a dallamhoz viszonyított ritmusoktól és a szólamok számától függően – néhány alapvető kíséret-típust különíthetünk el.

Kevés az unisono, dallammal együtt haladó menet, s a legtöbb ilyen részletben hosszú tartott hangok, vagy ismételt súlyos toldások hívják fel a valódi súlyviszonyokra a figyelmet (20. darab kvintjei). Rejtett ellenszólamként több esetben alkalmazza Bartók a folyamatos mozgású, egyszólamú kíséretet (1., 4., 10.), de megfigyelhetünk repetáló kettősfogásokat, játékos staccatokat, dallammal együtt haladó akkordmeneteket (6., 9., 16., 19.). A hangulati hatás fokozására, a ritmika élénkítésére kiválóan tűnik a kettősfogással kombinált akkordfelbontás (8., 12., 14., 18.). A szinkópák használata is többféle formában jelenik meg a dallamok kíséretében (8., 13., 15.), mint ahogy a lengő ingamozgás többféle alakja fedezhető fel (17., 19., 21.). Általában homofon feldolgozás jellemző a

„Gyermekeknek” darabjaira, de a téma egyes motívumainak ellenpontosítására, imitációjára is találunk példát. Oktáv, szext, szűk kvint és tiszta kvart imitáció mellett (8., 9., 10., 12., 14.) önálló ellenszólammal is találkozunk (2., 17., 18.).

Ha a dallamokat megtámasztó, kísérő akkordok megválasztását vesszük nagyító alá, azt tapasztaljuk, hogy a harmonizálásban ugyanazokat az elveket követi a zeneszerző, mint tette azt pl. a Magyar népdalok feldolgozásában. Melyek is ezek? Bartók felhasználja a népdal-harmonizálásban a tonális és modális harmóniafűzést, a mixtúrákat, a tercépítkezéstől eltérő képleteket, az ostinato-jellegű formulákat, s mindig a népdal zenei tulajdonságaihoz leginkább illő lehetőséget választja. Akár a kadenciákat (dúr: V^7-I , moll: nápolyi szext- V^7-I , modális, vezetőhang nélküli: dór, fríg, mixolíd és eol), akár a jellemző harmóniafordulatokat, harmóniaváltozatokat elemezzük, rendkívül változatos, szellemes, stílushoz illő, esetenként merészebb megoldásokkal találkozhatunk.

2–3 darab *attacca* összekapcsolásával gyakran alkot Bartók miniatűr népdalpárost, illetve népdalszvitet. Az összekapcsolt dallamok stílusa azonos, feldolgozásuk hasonló, karakterük egymást kiegészítő (13–14–15., 18–19., 20–21.).

Nézzük most néhány darab részletesebb elemzését!

Játszó gyermek (I/1.)

A „Süssünk, süssünk valamit...” szövegkezdetű dallam egy Erdélyben gyűjtött, kétnegyedes mozgású gyermekdal, melyet a jobb kéz mutat be, míg a bal kéz a hexachord dallam játékosságát tükrözve alberti basszussal, egyenletes nyolcad mozgással kíséri azt. A kíséret a G-hangra lépked, a dallam a mozgó kíséret hangjaival egy ideig tercpárhuzamban majd ellenmozgásban halad. Hangsora dó-hexachord, végig C-tonalításban marad. A dal második fele kerül ismétlésre, a balkéz szünetekkel megszakított kísérete változatlan. Szerkezetét tekintve a dal hétszótagú és hatszótagú sorokból áll, ahol a sorok mindegyike egy-egy kétütemes (bipódikus) motívumnak felel meg.

Gyermekdal (I/2.)

A „Süss fel, nap” kezdetű gyermekdal Kiss Áron gyűjtéséből származik, szintén dó-hexachord hangkészletű, C-tonalítású. Míg az előző darab végig megmarad az eredeti tonális rendben, addig ebben a feldolgozásban a szerző más hangnemben is megszólaltatja a jól ismert gyermekjátékdalt. Az

alapidallam háromszor kerül megszólalásra, amit elsősorban rövid terjedelme indokol (8 ütem).

Első megszólalása a dallammal együtt mozgó akkordikus, orgonapontos kísérettel hangzik, a középszólam tercpárhuzamban halad a jobb kéz szólamával. A teljes terjedelmében bemutatott téma végén funkciós záradékot hallunk. A második megszólalásnál a kíséret nem a témával egy időben indul, hanem egy ütemmel később, egyenletes mozgással lép be, először fríg modusban, majd d-eol hangnemben. A dallam vége a-eolban van, s mintegy jelezve a várható folytatást, egy VI–V (domináns) funkciós fűzés ismételtetésével hagyja nyitva a második részt. Ezt a háromütemes átvezető szakaszt követi majd a 3. megszólalás, új harmonizálással. A *pp* dinamika is jelzi, hogy a befejezés következik: a kíséret középszólama először S hangnemben (F-dúr), imitálja, majd kíséri a dallamot. Lassítással, S–D–T funkciós zárlattal fejeződik be a darab, az eredeti hangnemben.

Az „**Elvesztettem páromat...**” kezdetű (I/3.) lá–pentachord gyermekdal témája kétszer hangzik fel a darabban, a záróhang megnyújtásával (hasonló eljárásra találunk példát a Balkéztanulmányban is.). A dór és eol harmóniak uralkodó szerepe érvényesül.

A témaként szolgáló dallam első megszólalásakor a T (eol) és dór S (dór) akkordok adják a kísérő szólam hangjait, majd a dallam ismételt megszólalását a bal kéz ritmusvariációval, s a darab végén kettős zárlattal kíséri. Az ismétlésre került dallamot a 3–4. sorban előbb dór akkordpár, (a–D) aztán eol kadencia (G–C–G-a) kíséri. A hosszúra nyúlt záróhang alatt a Codában ismét a dór tonalitás érvényesül.

Párnatánc (I/4.)

Ezt a gyermekjátékdalt is Kiss Áron gyűjtötte, „Elvesztettem zsebkendőmet” szöveggel ismert. Az első olyan kompozíció a sorozatban, amelyet úgy épít fel Bartók, hogy a témát bemutató tematikus szakaszokat, bevezető, átvezető és lezáró rész egészíti ki, teszi teljessé.

A pentachord dallam csak az 5. ütemben kezdődik, s így a bevezető rész szünettel együtt 6 ütemes. A kíséret ettől kezdve 2 ütemmel mindig a felső szólam mögött jár, eltolódva. A tagolást jelzik Bartók hosszú legato ívei is. A dallam gerince belső szólamként jelentkezik, C orgonaponttal. A Párnatánc témája háromszor szólal meg teljes egészében, a második ismétlésnél kvinttel magasabban. A Codában a téma utolsó elhangzásakor a záró motívum –

mintha csak visszhang lenne – kerül megismétlésre, tehát az utójáték a dallam utolsó motívumát használja fel mintegy gondolati továbbfűzőként. Az *espressiv p-t f-ra* fokozza a pajkos, „csókos” játszadozás, majd egy C–dúr hármashangzatot illeszt huncutul a darab végére.

Játék (I/5.)

A „Cickom, cickom, vagyon-e szép lányod” kezdetű játékdal Gyergyóújfaluból való, szintén Kiss Áron gyűjtése. Bartók nem törekedett nagy formákra, darabjai egyszerű egy-, két- vagy többrészes szerkezetűek, attól függően, hányszor jelenik meg a népdaltéma. Ebben az esetben a népdal eredeti formáját, a 2 részes tagolódást, egy ismétléssel háromrészesre bővíti. A–B–A forma, triós szerkezet. A dallam „magában hordja” a harmóniákat. A túlnyomórészt T funkciójú kíséret – egy-egy „rejtett” domináns, ill. dominánst helyettesítő akkordtól eltekintve – két S harmónia után, funkciósan zár. A népdal kérdés–felelet jellegét Bartók a dinamika *f–p* váltakozásával jelzi. A középrész felgyorsul, de a tempóváltozások nem változtatják meg alapvetően a dallam karakterét.

Végezetül lássunk a kötetből egy dalcsoportot is részletesebben:

Ballada (I/13.)

Az általánosan ismert „Megöltek egy legényt” kezdetű népdalt, sorszerkezetéből fakadóan – A B C D – a vegyes osztályú dallamok közé sorolja Bartók. A szomorú szövegű népdal feldolgozása az első darab a sorozatban, ahol a szerző a bal kéznek adja a dallamtéma első megszólalását. Andante tempó, piano hangerő... a balladai hangulat szolgálatában, melyet csak fokoz az átkötött hangokból álló szinkópalánc, mintegy fátyolt borítva az *espressivo* dallamra. Az első bemutatás felett megszólaló kíséret egészen egyszerű: kettősfogásokból áll, tonálisan a d–lá pentaton dallamot erősítve, s egyenletes felekben lüktető ritmusával teret biztosít a népdal heteroritmikájának. A darab végén megjelenő dúr S–sal (nónakkord) gazdagodik, s funkciósan egy VI. kvintszexten áll meg a kísérő szólam, folytatást feltételezve.

A dallam második megszólalása a felső szólamé, a kíséret akkordjait a bal kéz veszi át. A tragikus tartalmat a hallgatóság elé tárva – „Megöltek egy legényt” – kifejezőbb, súlyosabb, négyeshangzatokká bővült harmóniákkal fejezi ki.

Majd egy mixtúrát követően (II–I–VI–IV–II terckvartok), a 3. sor S

négyszahangzaton torpan meg *pp*-val és fermátával, hogy az ezt követő, szinte bizarr, felfelé 4 kvintes (fisz–moll⁶) moduláció, még nagyobb hatást váltson ki.



A darabot csendesen fejezi be a jobb kéz, majd az alsó szólamban, végérvényesen pontot téve a történet végére, megszólal a – késleltetést oldó – tonális d–a tiszta kvint.

Az „**A rátóti legények**” (I/14.) kezdetű népdal *attacca* kapcsolódik az öt megelőzőhöz. A kötet első új stílusú népdalfeldolgozása, sorszerkezete: A A⁵ B A. A dallam hangsora lá–pentaton, ti–vel kiegészülve (kétféleképpentatónia).



A dallam egyszer hangzik el teljes egészében, s csak a 3. és 4. sor kerül megismétlésre, természetesen új köntösbe bújtatva.

A népdalcsozor második darabja, hangulata sokkal derűsebb, tempója allegretto.

Kísérete – a népdal hangulatát tükrözve – rövid, „szökdécselő” nyolcadmozgás, szünetekkel, tarkítva–szabdalva. Harmonizálását tekintve megmarad a tonális kereteken belül, egy-két vendéghang színezi mindössze a bal kéz akkordjait, kettős fogásait.

Az „**Icike, picike...**” kezdetű népdal a dalcsozor utolsó darabja. (I/15.) Új stílusú, felső kvintváltással (A A^{5v} A^{5v} A). A „legmodernebb”, s egyben a legvidámabb darabja a csokornak. XIX. századi népies mődal hatását tükrözi, a dūr hangnem és a dobbantós ritmika pedig derős, vidám hangulatúvá teszi a darabot.

A *Gyermekeknek* sorozat pedagógiai és mővészi jelentőségét annak sokoldalú felhasználása, a darabokból készített többféle átirat is igazolja. Az 1931-ben komponált *Magyar képek* címő zenekari mővének záró tétéle pl. nem más, mint a *Gyermekeknek I.* kötetének utolsó magyar népdalfeldolgozása, *Őrögi kanásztánc* címen. Énekhangra és zongorára írta át Bartók a 16. számú dalt, *Debrecennek van egy vize* címet adva neki. Más zeneszerzőket is megihletett a sorozat, akik különféle hangszerekre és együttesekre készítettek belőle átiratokat.

Zárszó

Bartók népdalfeldolgozásaival foglalkozni annyi, mint áttekinteni egy egész életmővet. Hisz aligha találni olyan mőfajba tartozó remeket a bartóki ouvre-ben, melyet ne hozhatnánk ilyen vagy olyan módon kapcsolatba a népzenevel.

Tanulmányomban az óvó-, tanító- és tanárképzésben is használható, hallgatóknak és érdeklődőknek is izgalmas kis területtel ismerttettem meg az olvasót. Ízelítő, tájékoztatás és ösztönzés a további kutatómunkára. Rövid, de hasznos ismertető a bartóki népdalfeldolgozásokról, s néhány konkrét szemelvény a részletesebb betekintésre.

Bartók muzsikás pályafutása – éppőgy, mint Kodályé – a népzene területén kezdődött, s az első meghatározó élmények kitörölhetetlen nyomot hagytak benne. Együtt indultak első győjtőútjukra, s azonos cél lebegett szemük előtt: hogy felépítsék a nem létező magyar zenekultúrát, s egyben utat mutassanak más mővészeti ágak képviselőinek.

Óvó-, tanító- és tanárképzős hallgatóinknak nem kisebb a feladatuk pályafutásuk során:

- el kell ültetni a zenével ismerkedő gyermek szívében, lelkében és elméjében a nívós zene iránti vágyat, hogy felnővekdven ápolója és építője lehessen értékeket hordozó kultúrának; hogy koncerteket látogasson, hogy értse és szeresse a muzsikát.

- le kell rakniuk a kitörölhetetlen alapokat, a meghatározó élményeket, hogy azokra építkezni lehessen, utat kell mutatniuk, s ahhoz, hogy ez az út értékekkel legyen kikövezve, nekik is ismerniük kell azokat.

Bartók pedagógiai – de nem pusztán pedagógiai! – célzattal készült életműve óriási. Ismertessük meg gyermekeinkkel ezeket a kincseket. Nagy a felelősség az „utolsó órában”.

BIBLIOGRÁFIA

- BÁRDOS LAJOS (1972): *A Bartók-zene stíluselemei*. Népművelési és Program Iroda, Budapest
 DEMÉNY JÁNOS szerk. (1981): *Bartók Béla családi levelei*. Zeneműkiadó, Budapest
 DEMÉNY JÁNOS szerk. (1973): *Bartók Béla a zongoraművész*. Zeneműkiadó, Budapest
 FRANK OSZKÁR (1994): *Bartók és a gyermekek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
 KROÓ GYÖRGY szerk. (1995): *Bartók Béla Multimédia CD-ROM*. Kiadja a Magyar Rádió, Budapest
 LAMPERT VERA (1980): *Bartók népdalfeldolgozásainak forrásjegyzéke*. Zeneműkiadó, Budapest
 LENDVAI ERNŐ (1964): *Bartók és Kodály harmóniavilága*. Zeneműkiadó, Budapest
 SOMFAI LÁSZLÓ (2000): *Bartók Béla kompozíciós módszere*. Akkord Kiadó, Budapest
 SZABOLCSI BENCE (1981): *Bartók Béla élete*. Zeneműkiadó, Budapest
 TALLIÁN TIBOR szerk. (1989): *Bartók Béla írásai I*. Zeneműkiadó, Budapest
 UJFALUSSY JÓZSEF szerk. (1974): *Bartók Breviárium (Levelek-írások-dokumentumok)*. Zeneműkiadó, Budapest

PÉLDAKÉPEINK: DEÁK-BÁRDOS GYÖRGY (1905–1991)

DÖBRÖSSY JÁNOS

Globalizálódó világunkban egyre inkább szükségünk van követendő példaképekre. Hogyan éltek, dolgoztak, milyen körülmények között teljesíthették hivatásukat, mennyire tudták megtartani emberségüket, vagy talán éppen a körülmények nehézségei segítették őket ebben? Erre példa Deák-Bárdos György is, aki nehéz körülmények között, de teljes hivatástudattal, lázongás, zúgolódás nélkül, mindig a maximumot célozva végezte feladatait. Azt is el kellett viselnie, hogy az egyházzénen belül, ahol a legismertebbek közé tartozott, – a történelmi változások miatt – szinte mindenki elfelejtette. Más területen kapott elégtételt, s végig „ember” tudott maradni. Szeretném – a teljesség igénye nélkül – bemutatni sokszínű pályáját. Manapság mindenféle évfordulókról megemlékezünk, az ő esetében még születésének 100. évfordulóját is szinte mindenki elfelejtette, csak néhány szegényes megemlékezés történt.

Az adatokat (a néhány hivatkozott irodalom kivételével) saját jegyzetei, naplói, családi dokumentumai alapján állítottam össze, ezekhez a család jóvoltából jutottam hozzá.

Sajátos, de nem egyedülálló sorsú alakja a 20. századnak. A Brockhaus-Riemann lexikonban, vagy Frideczky Frigyes Magyar Zeneszerzők c. könyvében mint orgonista, zeneszerző, ének- és zenetanár szerepel, aki írt 70 kantátát, 10 misét; kórus-szvitet: Pastoral, Parasceve, Rosarium, Angyalszó, Kiskarácsony, Magyar Húsvét, Cecíliához; motettákat, madrigálokat, népének-feldolgozásokat, dalokat, orgonaműveket; ezek mellett tanulmányok, szakcikkék szerzője.

Magát leginkább zeneszerzőnek és karnagynak tartotta, vagy inkább – a 40-es évek végéig – egyházzenesznek. Pályájának mégis úgy alakult, hogy hivatalos állásai a tanításhoz kötődtek, ennek minden állomását kipróbálhatta, amíg eljuthatott a legmagasabb szintre, a zeneakadémiai, illetve a tanárképzős katedrára.

A több hangszeren – zongora, orgona, hegedű, gordonka, trombita – játszó, szépen éneklő Bárdos György a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán orgona (Zalánffy Aladár), zeneszerzés (Siklós Albert) és

énektanári szakot végzett (1923–29), majd 1934-ben belső igénye, de főként iskolai alkalmazása miatt a tanítói oklevelet is megszerezte. Bátyjával, Lajossal megállapodtak, hogy a korábbi családi előnevet a megkülönböztetés céljából György viszi tovább, így lett Deák-Bárdos György¹ (1. és 2. melléklet).

Pályájának alakulásában nagy szerepet játszott a 40-es évek végén kezdődött egyházellenes állami magatartás, az egyházi intézmények államosítása, az egyházi tevékenységet folytatók „megkülönböztetése”, állami állásukból eltávolítása, de legalábbis megszarolása, fenyegetése. Családja érdekében nem akart ebbe a helyzetbe kerülni, épp elegendő volt, hogy leghőbb álmai helyéről, a Zeneakadémiáról (1946-1950) többemagával elmozdították. Addigi tevékenységei a tanítás mellett főként egyházkarnagy feladatokat jelentettek, ehhez kapcsolódott nagyrészt zeneszerzői munkássága is. Emellett világi kórusokban is működött szólambetanítónaként, ahol saját világi műveit is vezényelhette (nagy sikerrel). Jó nevű, sokat énekelt művek zeneszerzőjeként ismerték bel- és külföldön egyaránt.

Az államosítást követően a hangsúly szinte véglegesen áttevődött a tanításra, addigi tapasztalatainak továbbadására, közzétételére. Zeneszerzőként egyre kevesebb új művet írt, az addigiakat egészítette ki, átdolgozta, rendszerezte (példa a 70 kantáta: 70 éves korára fejezte be a véglegesnek szánt változatot). Mivel művei nagy része kézirat, ezért „sikerült” az elfeledettek, kevésbé ismertek közé kerülnie, olyannyira, hogy még a szakemberek nagy része is csak néhány művének létezéséről tud.

1952-ben meghívást kapott az Erkel Ferenc Zeneművészeti Szakiskola és Zenei Gimnáziumba, később a Bartókba is, amelyeket azután egyesítettek. Itt a középiskolai zenei tárgyak mellett a főiskolai rangú karvezető szakon tanszakvezető, emellett szakfelügyelő is lett. 1966–73-ig, majd nyugdíjasként 1980-ig a közben megalakult tanárképzőn sokkal nyugodtabb éveket tölthetett el, közkedvelt, megbecsült professzor volt.

Szerteágazó életútja során volt énekstanár minden iskolatípusban (élete második felében a professzorságig eljutva), templomi karnagy, iskolai és egyéb kórusok vezetője, orgonista, szólambetanító, zenei szakíró, de

¹ Családjuk származási helyén, Lénárdarócon még 1947-ben is szinte mindenki Bárdos volt, az előnevek alapján különböztették meg őket: ők „mindig tanult embereket küldtek a városba”, tehát a Deák előnevet kapták. Magyar Kórus 1947/69. száma Hírek rovatában szereplő „Lénárdaróc. Egy különös kórus” c., valamint a Katolikus kántor 1938/9. szám „Találkozás egy különös énekkarral” c. írásokat a Mellékletekben olvashatjuk.

mindenekelőtt *zeneszerző*. Meg kell említeni mély vallásosságát, mely szerénységgel, nagyon erős családszeretettel párosult. A világháborút követő üldöztetések miatt, hogy ne zaklassák családját (négy gyermekük volt), az akkori politika számára „gyanús” Deák-előnevet (kettős név) mindenhol törölte, a Magyar Kórus folyóiratban még felhívást is közzétett². Templomi kórusait is ott kellett hagynia a feljelentések miatt, különben világi állásából kellett volna távoznia (a Zeneakadémiáról el is távolították), ami családja, 4 gyermeke számára az anyagi csődöt jelentette volna. Érdekes módon 1981-ben ismét a Deák előnév visszahelyezését kérte a keveredések elkerülése céljából³.

Felesége Lengyel Erzsébet énekművész volt, dalainak legfőbb előadója; ő évtizedekig a Mátyás templom szólistája (karnagy: B. Lajos) volt.

Minden iránt érdeklődött, hangszereken játszott, énekelt, a grafológiával (emberismeret⁴), könyvkötéssel is sokat foglalkozott, mintha megérezte volna, hogy művei legnagyobb részét kéziratként hagyja az utókorra.

A tanár

Első hivatalos munkahelye a Verbőczy gimnázium volt, itt négy évig tanított óraadóként, 130 tagú kórust szervezett, mellyel a rendszeres rádiószerelésekig eljutott. Úgy gondolta, tanári képesítése az alsóbb osztályokhoz nem elegendő, így elvégezte a kiegészítő tanítói szakot is (Apponyi-kollégium). 1935–45-ig székesfővárosi alkalmazásban állt, ami azt jelentette, hogy ahol éppen nem volt tanár (betegség, kutatómunka miatt), beosztották, egyszerre minimum 2 intézménybe, ezekben hol 2–3 hetet, hol akár két–három hónapot is (!) tanított, énekkart vezetett. 1945–47-ig kinevezett gimnáziumi tanárként már teljes tanéven át ugyanazon a két helyen taníthatott egyszerre, a második évben azért az egyik megváltozott.

² Ezzel kapcsolatban olvashatjuk a Magyar Kórus 1945/62.számának Üzenetek rovatában az alábbi felhívást: „Felkérem az énekesrend tagjait, hogy ezentúl nevem mellől minden vonatkozásban – műsorokon, kottákon, cikkeken stb. – hagyják el a 'Deák' előnevet. Bárdos György, szföv. gimn. tanár, a bp.-i Jézus Szíve templom karnagya.”

³ 1981. októberében kelt levelében írja Sapszon Ferencnek, a Magyar Rádió Énekkara karnagjának: „...Egyébként az a kérésem, hogy nevemet – mint zeneszerzőt – mindenkor mint Deák Bárdos György művésznevet használni szíveskedjél (...), tekintet nélkül arra, hogy az eredeti kéziratban szerepel-e a Deák előnév, vagy sem. (...) Fivéremmel közös kívánságunk ez, ugyanis így szeretnénk elkerülni a műveink szerzősége körül keletkező esetleges keveredést.” Ezt a levelet 2008-ban küldte el nekem Sapszon Ferenc, melyet továbbítottam fiának.

⁴ 1929-ben kelt, grafológia témájú jegyzetei közt írja: „A grafológia nem tudomány, hanem művészet. Az emberismeret művészete.”

Közben, 1946-ban, egyik leghőbb vágya teljesülhetett: négy éven át a Zeneakadémia tanára lehetett. Persze, az 50-es évek „átszervezései” miatt a „rovott múltúakat” (egyházi tevékenység) eltávolították. Ezután két év általános iskola következett, majd meghívást kapott az Erkel Ferenc Zeneművészeti Szakiskola és Zenei gimnáziumba, később a Bartókba, amelyeket aztán egyesítettek. Itt a középiskolai tárgyak mellett a főiskolai rangú karvezető szakon tanszakvezető, emellett szakfelügyelő is lett⁵ (3. melléklet). Ő volt az azóta is népszerű országos szolfézsversenyek egyik szülőatyja. 1966–73-ig, majd nyugdíjasként 1980-ig a közben megalakult tanárképzőn sokkal nyugodtabb éveket tölthetett el, közkedvelt, megbecsült professzor volt.

A nehézségek idején példamutató hozzáállást tanúsított, lelkiismeretesen elvégezte a kiszabott feladatokat, de belül azért csak emésztette az áldatlan állapot, amit az alábbi naplórészlet is alátámaszt (1952):

<u>1929–1952 (-4 év főisk.):</u>	<u>1952. VII. 4.:</u>
<u>„Alul” tanítók:</u>	<u>„Felül” tanítók:</u>
<u>ált. isk.: közism. középisk.</u>	<u>szakisk., főiskola</u>
1. Nagy tanuló-létszám:	Kis tanuló-létszám.
2. Muszájból tanulnak éneket:	Szakmájukat tanulják.
3. Botfűlű gyerekek is:	Csak zenei tehetségek.
4. Gyerekek, kamaszok:	Érettek, felnőttek.
5. Tanulóképzés:	Tanárképzés.
6. Állandó fegyelmezés:	Semmi fegyelmezés, csak tanítás.
7. Énekkari „szereplések”:	Semmi szereplés.
8. Heti 24 órás tanítás:	Főiskolán 12 óra (de a szakiskolai 34 sem fárasztó.)
9. Vándorlás osztályról-osztályra:	Saját tanterem.
10. Csöngetés jelzi az órákat:	Saját óra szerinti tanítás.
11. Nyílt haladási napló:	Saját napló.
12. Tanmenet szerinti tanítás:	Saját tanmenet.
13. Kötelező vázlatírás:	Saját vázlatok.
14. Mindennapos tanítás:	Heti néhány napos tanítás.
15. Tanári szobában „közös” élet:	Tanári szobában egyedül lehetek.
16. Sok „érintkezés” kollégákkal:	Ritka érintkezés.
17. Sok konferencia, gyűlés:	Ritka konferencia.
18. Sok járulékos munka:	Semmi járulék.
	folyosófelügyelet, napközi, ebédeltetés, nyári tábori felügyelet, kísérés, hospitálás, helyettesítés, osztályfőnökség, szereplések, Népszámlálás, hivatali beosztás, leltár, inspekciók, statisztikák.

⁵ A 3. mellékletben: „Tanári pályám. 52 év története” c. dokumentumban olvashatjuk ezek pontos adatait.

19. Szakfelügyelőnek:Én vagyok a szakfelügyelő.
20. Nagy pol. nyomás:.....Semmi nyomás.
21. Szemináriumok:Főiskolán semmi.
22. Kapcsolat tanulók szüleivel:.....Főiskolán semmi.
23. Alacsony bér:Magasabb bér.
24. Minden óra aktív:Majdnem minden óra passzív.
25. Kevés nyári, stb. szünet:.....Sok szünet.
26. Óriási idegfeszültség:Teljes nyugalom.

A szakíró

Az írás végigkísérte egész pályafutását, a rövid szócikkekétől a hosszú tanulmányokig, könyvfejezetekig minden megtalálható. Mint zeneműveiben, ezekben is sajátos stílusa volt, mindig ügyelt az életszerűsége, s ha erre lehetőség volt, a humorra⁶ is (*4. melléklet*).

1928-tól kezdődően először az iskolai lapokban (Verbőczy értesítő), majd a Magyar Tanítójelöltek Lapjában közölte beszámolóit, cikkeit. Ezt követően indult el szócikkek, tanulmányok hosszú sorozata, melyek neves zenei folyóiratokban jelentek meg:

- A zene. XIX–XXV. évfolyam, 1938–1944
- Alleluja. Egyházzene-művészeti folyóirat, I. évfolyam, 1937
- Életünk. (Ifjúsági folyóirat) I. évfolyam, 1932
- Katolikus Kántor. XVII–XXVI. évfolyam, 1929–38
- Magyar Dal. XLVIII–XLIX. évfolyam, 1943–44
- Magyar Kórus. I–XX. évfolyam, 1931–1946

Ez a körülbelül 100 írás az egyházzene témaköréből való, kiemelt fontossággal kezeli a század elején született új, modern egyházzenei rendelkezések megismertetését, megvalósítását; több cikk foglalkozik az egyházzene történelmével is. A kórus szervezés „módszertana” szempontjából fontos megemlíteni az „Egy karvezető naplójából” c. kilenc részes sorozatot, mely 1941 és 1944 között jelent meg a Magyar Kórus lapjain, valamint a szintén e lap mellékleteként 1944-ben kiadott „Karénekes Kiskaté”-füzetet.

⁶ Allabreve híradó, a Magyar Kórus (1931–1950, ekkor betiltották. Bárdos Lajos és Kertész Gyula által alapított kiadóvállalat, mely a legtöbb ma ismert zenei, zenepedagógiai, zenetudományi szakfolyóiratot létrehozta, kiadta, több mint 2000 kottát mellékletként megjelentetve a magyar egyházi és iskolai énekkari kultúra megalapozója) általa vezetett rovata, 7 számban jelentek meg ezek az írások.

Felkérték a Katolikus Lexikonban 75 szócikk megírására, hangversenykritikákat írt: Magyar Kultúra XX–XXIV. évfolyam, 1933–37 (kb. 30).

Pedagógiai tárgyú cikkei 1936-tól kezdtek megjelenni. Bátyjához, Bárdos Lajoshoz hasonlóan minden alkalmat megragadott arra, hogy a munkája során megfogalmazódott tapasztalatait közzétegye, mert sokszor érezte ezek hiányát.

Az Énekszóban megjelent írásokból:

Az ének kapcsolata a népiskola többi tárgyával (1936). Ma is korszerű, ahogy a tantárgyak kapcsolatát felvázolja.

Eleven hangjegyek (1939) (5. és 6. melléklet). Tanítás során kidolgozott, az alsó tagozatos gyerekek érdeklődését még jobban felkeltő, a megtanulandó dalok hangulatához illeszkedő játékos „kották” sorozatát állította össze, ezekből kettőt mutatok be (itt csak fekete-fehérben, eredetileg színesek). Manapság is sikerrel lehetne alkalmazni, vagy hasonlókat kitalálni.

A Zeneművészeti Szakiskola és a tanárképző szolfézs-zeneelmélet oktatójaként még inkább úgy érezte, össze kell foglalnia mindazt a tapasztalatot, amit változatos tanári pályáján összegyűjtött, és írni kezdett egy *szolfézs-metodika* könyvet (1966), amely kéziratban ugyan maradt, de néhány fejezetét bizonyos változtatásokkal megtalálhatjuk a tanárképző módszertani jegyzetében (*Az iskolai szolfézs és énektanítás módszertana*).

Fejezetek, melyek írója Bárdos György:

A): Az iskolai szolfézs-énektanítás célja, feladata (Turcsányi Emillel) 5–11. p.

C): Óratípusok (Turcsányi Emillel) 12–18. p.

E): Tanítási módszerek

1.: A daltanítás módszerei (a: Hallás utáni módszer, b: Globális módszer, c: Hangjegy utáni módszer, d: Kézjeles módszer, e: Betűs módszer, f: Diktáló módszer) 36–42. p.

2.: A többszólamú ének tanításáról. 42–46. p.

3.: Zenei elemek tanítása (b: Dallami elemek tanítása, c: Elméleti ismeretek tanítása) 69–83. p.

1972 és 1979 között a *Parlando*-ban 12 fejezetet közölt az említett Szolfézs-metodika könyvéből, valamint Zenei Értelmező Szótár címen 18 részben rengeteg jól értelmezhető, érthető szócikket.

Szolfézsmetodika (kézirat) (kettő kivételével megjelentek a Parlando-ban):

I. Általános metodika

1. A tanítás módszertana

Bevezetés: a) A normál általános iskola ének-zene tanításának feladatai.

Az ének-zenei általános iskola ének-zene tanításának feladatai.

Az állami zeneiskola szolfézs tanításának feladatai. (njm)

b) Mi a szolfézs? Mi a célja? Miért szükséges? (73/7–8.)

1. A csoport-tanítás módszere. (73/6.)

2. Az énekes tanítási mód. (74/1.)

3. Kérdés, felelés, osztályozás. (75/6.)

4. Vezénylés a szolfézs – énekórákon. (77/11.)

5. Zenei képességvizsgálatok:

A felvételi vizsga

A tanóra

Az évfázó (utolsó óra)

A szolfézsverseny (78/10.)

6. A tanár tulajdonságai. (73/2.)

7. A rendtartás. (njm)

8. A leggyakoribb tanítási hibák. (74/3.)

9. A szolfézs-, énekóra ritmusa, tempója, dinamikája és aktivizálása. (76/2.)

10. A zenei helyesírás. (76/3.)

11. A „Kodály-módszer”. (72/12.)

12. A szolfézs-, énektanítás általános szempontjai. (78/2.)

Már a fejezetcímekből látszik az a körültekintés, gondosság, amely teljes tanári pályáján át az összes órára készülést is jellemezte. Egy-egy mintát mutatok a könyvből, illetve a „szótár”-ból (7. és 8. melléklet).

Végezetül meg lehet említeni a család dokumentumai közül a kéziratként fennmaradt előadások anyagát, melyből kettőnek a címe illeszkedik a fenti témákhoz:

„Zengő húrokon” – előadás, felolvasás Csepelen élsportolóknak, 1954.
VII. 12. Zenetörténeti áttekintés, izgalmas olvasmány, főleg, ha figyelembe vesszük, kiknek kellett előadnia.

A szépérzék fejlesztése a polgári iskolában. Előadás a Váli úti és a Gyáli úti iskolában 1942. márciusában. Ebben az iskolai esztétikai nevelés lehetőségeit mutatja be népdalpélda segítségével. Az említett Eleven hangjegyekből (5. és 6. melléklet) is bemutat néhányat.

A karnagy

Karnagy, egyházzenei tevékenysége már zeneakadémiai éveitől, 1926-ban elkezdődött, amikor bátyja lett a Cecília Kórus vezetője s őt nevezte ki orgonistának. Születő műveit is rendszeresen vezényelhette itt (pl.: A keresztfához, Confirma hoc, Missa Cantata, Szent Imre mise), akárcsak a Székesfővárosi Énekkarnál (1933–43), ahol énekes és szólambetanító volt: bel- és külföldön rendszeresen szerepeltek vezényletével egyházi és világi darabjai (Parasztdalok, Katonadalok, Borsodi bokréta).

1931-ben felkérték a pesti Jézus Szíve templom kórusának megalapítására, melyhez nagy lendülettel, lelkesedéssel látott hozzá. Mivel minden vasárnap templomi szolgálat volt és évente több egyházzenei hangversenyt is kellett szervezni, kapóra jöttek az akkor megalapított Magyar Kórusban megjelent, könnyen énekelhető művek, s ő maga is komponálni kezdett az együttes számára. Tervszerű munkája során kórustagjait a zeneelmélet alapjaira is tanította. (Tapasztalatait, gondjait – örömeit a Magyar Kórusban 9 részben közzé is tette Egy karvezető naplójából címmel.)

Egyház- és vendégkarnagysága mellett fő munkahelyein, a különféle iskolákban azonnal énekkart is szervezett, ezeket sokat szerepeltette, rendszeres vendégei voltak a rádióknak (bár ezekkel a munkakörhöz tartozó kórusokkal való munka nem volt „felhőtlen” – ld. összehasonlítás).

1950 júniusáig volt a Jézus Szíve énekkar karnagya (szerzetesrendek feloszlatása), közben, 1947-ben, átvette a Krisztina templom kórusának vezetését is, melyet 52-ig folyamatosan, 57-ig alkalmasszerűen végzett.

A 40-es években a tanítás, iskolai és templomi kórusok vezetése mellett felnőtt világi kórusa is volt (eredetét nem ismerjük): Jutagári Testvériség kórus (1941–1944). Az ötvenes évekre már szinte csak ezek maradtak: a Fővárosi Takarító Vállalat kórusa (1950–1956-ig; a híres-hírhedt „Kultúrversenyeken” díjakat nyertek, 1953-ban már a 100. koncertjük volt! A kor érdekessége, hogy még szakfelügyelő is járt náluk.), II. kerületi Tanácskórus 1952–1953-ig, Gondozónők kórusa 1953–1954-ig, Takarító Szövetkezet kórusa 1954–1956-ig.

1952-től, amikor kinevezték a Zeneművészeti Szakiskola oktatójának, s így nyugodtabbá válhatott tanári tevékenysége, új feladatokat is kapott (tanszakvezetés, szakfelügyelet, tanítási gyakorlatok), az egyházzeneszek elleni feljelentések egyre szaporodtak, így új feladatai ellátása, családja

békéje miatt fokozatosan abbahagyta a vezénylést, jóllehet feljegyzései között szeretettel említi, amikor még egy-egy alkalommal dobogóra állhatott.

A szerző és művei

Zeneszerzőként már zeneakadémiai éveit alatt bemutatkozott, a művek jegyzékéből is kitűnik, hogy több, azóta világkarriert befutott műve ekkor keletkezett: Missa Cantata első változata; a Parasceve öt tétele: II. „Tristis est anima mea...” (1927), III. „Crucifigatur!” (1928); IV. „Pater! dimitte illis!” (1929); V. „Eli! Eli!...” (1928); VI. „Consummatum est!” (1928), illetve a VIII.: A keresztfához megyek első változata, mely egyben első karnagyi megnyilvánulása is volt a Cecília kórus élén. A kéziratot Ave Maria – offertorium (1927) és az Angelus (Üdvözlégy Mária szöveggel is – 1929) szintén a sokszor előadott művek közé tartoztak, később ezekből is születtek átdolgozások, illetve újabb zenei megfogalmazások. A dalok, valamint a hangszeres művek is ekkor keletkeztek, ez utóbbiak közül több vélhetően a zeneszerzői vizsgákra íródott, illetve orgona szakosként saját darabjait is rendszeresen előadta a növendékkoncerteken, majd később bel- és külföldön.

Gyermekkora óta mélyen vallásos életet élt, volt, amikor papi pályára is gondolt. A Cecília kórusnál 1926-tól betöltött orgonista állás – mely többször saját művei vezénylésére is alkalmat adott (vezetője 1926–1941-ig Lajos bátyja!) – a zeneszerzői felelősséget is felébresztette benne: a Kodály által mind az egyházi (1931.: a „Szent vagy, Uram!” kiadása), mind a világi népzeneben elindított „megismertetési mozgalmat” magára is kötelező érvényűnek tartotta. Alaposan tanulmányozta az előző évtizedekben megszületett pápai rendelkezéseket (a főiskolán Harmat Artúr tanította egyházzene), s mindez inspirációt adott komponálásra. Ezek első példái a fent említett művek.

1931-ben megalapította a Jézus Szíve énekkart, melynek vezetése szinte végleges irányt adott zeneszerzői tevékenységének. Bár iskolai énekkarok (saját és másokéi) számára is írt kompozíciókat (Kánonszvit; gyermekkarra írott művek), mégis a katolikus liturgia jelentette a legnagyobb vonzerőt. Ekkor indult a Magyar Kórus is, hasonló célokkal: a régi egyházzenei darabokat megjelentetni, az új népénekeket eljuttatni az ország minden településére, illetve a – főként – fiatal zeneszerzőknek (akik közül többen templomi kórust vezettek) feladatot adni minőségi, de könnyen énekelhető művek létrehozására. Olyan energiával látott a komponálásnak – miközben rengeteg órában tanított, iskolai kórust vezetett, hangversenyeket adott, más

kórusoknál vezényelte saját műveit –, hogy néhány év alatt elkészültek a „70 kantáta” offertórium tételei és a nagyobb egyházi ünnepek többi változó részei, ezek mellett kismisék, kantáták, újabb misék. Ezeket az ország nagy részén és külföldön rengetegen énekelték, melyekről kritikák, beszámolók, levelek tanúskodnak. Lexikonokban jelenik meg életrajza, benne az említett művek felsorolásával, a fontosabb külföldi helyszínek említésével.

A két évtized, melyet templomi kórusok élén töltött, eredményezte a zeneszerzői életmű legnagyobb részét. Az ötvenes évek elején bekövetkezett fordulat után energiái nagy részét a tanítással, szakírással kötötte le, a zeneszerző a (magyar) külvilág felé népdalkórusain keresztül mutatkozott. A megszüntetés után néhány év után lassan újjáalakult templomi kórusoknak új repertoárt kellett kialakítani, hiszen a templomi kottatárak anyaga is legtöbb helyen megsemmisült. Szerencsére a Jézus Szíve kórus kottatárát át tudta menteni lakásába, illetve a Krisztinavárosi templomba, mert a jezsuitákat és a többi szerzetesrendet kiemelten kezelték, s minden elérhető dolgot megsemmisítettek. Így alakulhatott ki az a helyzet, hogy a Jézus Szíve templomban is csak torzult adatok maradtak meg a kórusról.

Mivel így az új egyházi kórusok is csak néhány művét ismerhették meg – ami a Magyar Kórus megmentett példányaiból még terjedhetett, illetve ami nem tűnt el a kórusokról (ezeket a műveket jelentette meg később a Szent István Társulat is a Kórusok Könyvében – 1978-ban), ő pedig nem akarta magát és családját meghurcoltatásoknak kitenni –, otthon dolgozott tovább a kantáták kiegészítésén, befejezésén, javításán, egyéb művei összerendezésén. A Magyar Rádió énekkara vezetőjének, Sapszon Ferencnek felkérésére a Parascevé-t, a Missa Triumphalist, valamint a korábbi műveiből összeválogatott „12 motettát” (a Zeneakadémia könyvtárában szinte csak ezek vannak meg) elküldte, ezek valamelyest ismertebbé váltak. Neki köszönhető a világi kórusművek megismertetése is (bár időről időre hallható a rádióban egy felvétel a Magyar Állami Népi Együttestől is). Ezenközben folyamatosan érkeznek (napjainkig) fiához az értesítések a művek külföldi előadásairól.

A fentiek alapján érthetővé válik, hogy – erőteljesebb motiváció híján (kórusvezetés), a megváltozott világhoz alkalmazkodva életcél-módosítást követően – zeneszerzői életműve nem gyarapodott látványosan, nem kapott inspirációkat újabb művek megírására, bár a kiegészítések és a később megjelent világi művek (Ablakomba – nincs évszám; Legénydalok – 1952.; Csillagok – 1953.; Évszakkánonok – 1954.; Borsodi bokréta átdolgozásai; Hajnal – 1965.) mégis elég rendszeres komponálási munkát jelentettek

(1963.: „Karácsony”; 1964.: „Pascha”; 1975.: „a 70 kantáta befejezése” – 70 éves).

A. Stílusa, nyelvezete

Deák-Bárdos György zeneszerzői stílusának sajátosságait leginkább a miséken és a motettákon keresztül lehet bemutatni, jellemezni. Jóllehet befelé forduló, szerény ember volt, ez a belső mélység tehetségével párosulva azonban nagyon gazdag kifejezőerőt adott műveinek. Amint feljegyzéseiben többször említi, soha egy órára, énekkari próbára nem ment be felkészületlenül, ez a gondosság, precizitás művei kidolgozottságára is jellemző. Ehhez társul a Siklós Albert-féle iskola magas fokú technikai felkészítése (mely egyébként német hagyományokon alapul, francia hatást is tükrözve, de mindenképpen a mesterségbeli tudás maximális kidolgozottságával, a zeneszerzői eszközök változatos felhasználásával).

Stílusának alakulására bizonyára hatással volt a 20. század első évtizedeinek zeneszerzői között – a Kodály-növendékeket leszámítva – uralkodónak nevezhető, német hagyományokon alapuló posztromantikus stílus, harmóniavilág. Ugyanakkor kiérezhető a század eleji, a romantikának hátat fordító francia harmóniakezelés színpompájának hatása is. Ezek a hatások azonban sajátosan ötvöződtek a Kodály és tanítványai által egyre erősödő, a népzene kutatáson alapuló, mind több magyar zenei sajátosságot felmutató nyelvezettel.

Ezen hatásokból egy sajátos, sokszínű, fantáziadús, változatos zeneszerzői stílus alakult ki. A dallami, harmóniai, formai ötleteknek határait azonban messzemenően meghatározta, amit így nevezhetünk:

B. Gyakorlati célú zeneszerzés:

Zeneszerzői működésének fő színtere a *templom* volt, ott is egy frissen alapított énekkarral kezdett dolgozni, amely énekelni szerető, ámde gyakorlatlan és zeneileg kevésbé művelt emberekből állt, tehát a *nehézségi szint* be volt határolva.

A működéshez tartozott a *kötelezettség*, hogy minden vásár- és ünnepnap istentiszteleten kellett énekelni, illetve időről időre műismertetéssel egybekötött, meghirdetett egyházzenei hangversenyeken keresztül bemutatkozni, művelni a híveket.

Az *előadó apparátus* is adott volt: négyszólamú (ritkábban ötszólamú) a cappella vagy orgonakíséretes vegyeskar.

Ezen szempontoknak *megfelelő műveket* kellett keresni, de mivel ilyenekhez nehéz volt hozzájutni (1931.: Magyar Kórus megalakulása hasonló célokkal!), valamint a frissen végzett zeneszerzőnek szakmáját művelni kellett, egyre több *saját kompozíció* készült.

Ezen kompozícióknak is sokféle kötöttségnek kellett megfelelni:

a) az akkoriban elfogadott és a század során alakuló új egyházzenei rendeletek (latin nyelv használata; megfelelő rövidség – a miséző papot ne váratottassa meg, tehát ne álljon le a zene miatt a liturgia menete; szentnek és művésztnek kell lenni, ne keltsen ellenérzést a résztvevő hívekben – a gregorián, reneszánsz és a követelményeknek eleget tévő modern zene; csak az engedélyezett hangszerek használata: orgona);

b) az egyházi év és a liturgia követelményei (állandó és változó részek szövegei; ezek hossza, karaktere);

c) az új népénekek megismertetésének „kötelezettsége”.

Sorra következtek a kompozíciók:

misék (latin nyelvűek, Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus, Benedictus, Agnus Dei tételekkel);

az offertóriumok sorozata latin nyelven, illetve a nagyobb ünnepekhez a többi változó rész: introitus, graduale, communio (ezeknek összessége lett a „70 kantáta”);

magyar misék (ezek a változó részekre komponált, az oda illő népénekeket változtatva feldolgozó kompozíciók);

kantáták (az első: Parascève, Pastoral, Rosarium: motettákból álló, azonos témakörökbe tartozó szövegek megkomponálása vagy az ünnepkör népénekeinek motettaszerű feldolgozása – utóbbiak magyar nyelven);

önálló motetták, témáik többnyire népénekek.

C. Formálás, harmóniavilág

Formai jellemzők:

Művei megformálását tekintve a motettaszerű építkezés a jellemző. A belső tagolódási pontokat a szöveg tartalma, felépítése határozza meg, mindig új zeneszerzői ötlettel.

Leggyakoribb az imitáció különféle használata: a hosszabb témákat rövidebb, sűrűbb feldolgozású követi, változatos szólamszámmal és beosztással, bizonyos, formailag indokolt helyeken unisono részek, ezek is változtatva, hol mind a négy szólam, hol szólampáronként; jellemző, hogy – esetleg orgona-bevezetés után – a közös kezdést (unisono vagy 4 szólam) imitációs szakaszok követik. Gyakran használta „formabontó” eszköznek az

ütemváltást, nemcsak az egymást követő részek karakterének váltására, hanem formarészeken belül is, vélhetően az egyhangúság oldására. Ugyanígy került az egyforma hosszúságú zenei gondolatokat, valamilyen változtatás mindig színesíti a formálást.

Ezeket a stílusjegyeket mindig változatosan alkalmazta, mindenféle módon kerülve a sablonosságot. A megzenésített szövegek verselése kötött, a versszakok meghatározzák a nagyobb formák kereteit is. A belső formarészek változatossá tételére az imitációs eszközök és homofon, illetve unisono részek változtatásával, hosszabb-rövidebb zenei gondolatokkal, valamint a harmonizálással van lehetőség.

A hosszabb szövegű tételekben (misék Gloria és Credo tételei) a tartalomnak megfelelő karakterek és tempók változtatása bővíti a kompozíciós eszköztárat. A Gloria és Credo tételekben több gregorián, vagy gregorián-szerű formarész van.

Az *1. kottapél*da ízelítőt ad az imitációs és más formálási stílusjegyekből. A nagy ünnepnek megfelelően ünnepélyes a liturgia szövege („Erősítsd meg, Isten, amit bennünk műveltél. Templomodból, mely Jeruzsálemben van, királyok hozzanak ajándékot neked, alleluja.”), ünnepélyes témával indul. Kánonszerűen (egy koncert ismertető szövegében maga írta így, valószínűleg az ismeretlen kifejezések kerülése céljából) társulnak hozzá a belépő szólamok, de az is megfigyelhető, hogy nem azonos időközökben. A basszus 4 ütemmel az alt után lép be, a szoprán már csak hárommal. Az egyre sűrűbb szerkesztésű szakaszt a szoprán témarészlete zárja (feleletként az utolsónak belépő tenorra), melyet a háromra nőtt női szólamok mixtúraként induló akkordmenete kísér. A formarész a kezdő szöveg más metrumú, egészen rövid témából álló, esdeklés-szerű imitációjával zárul.

A darab második része magányos, parlando tenor dallammal indul, hiszen a szöveg jelentése: „Templomodból, mely Jeruzsálemben van...”. Ezt csak férfiszólam énekelheti, az egyszólamú gregorián modorában. Ezt folytatja az ötnegyedes metrumban belépő – ismét háromszólamú – női kar, megint mixtúraként indítva, melyhez csatlakozik a téma tükörfordítását éneklő tenor, majd a basszus szólam hangjaival királyi pompájúvá („királyok hozzanak ajándékot neked”) nő a kórus. Az alleluja-rész bevezetője a királyoknak szóló harsonafanfár a férfiszólamokban, melyekre halvány női kari visszhang a válasz. A mű zárásaként vidám alleluja-kórust hallhatunk, mely a szoprán-tenort imitáló alt-basszust követően pompázatos befejezéssé tornyosul.

I. kottapéllda: *Confirma hoc, Deus. A „Pentecoste” – Pünkösöd – című 37. kantáta offertórium tétele*

4. Confirma hoc offertorium

Solenne J. 76

S. *Confirma*

A. *Confirma hoc, De-us, quod ope-ra-tus es in no-bis, quod*

T. *Confirma hoc, De-us, quod ope-*

B. *à cap. Confirma hoc, De-us, quod ope-*

hoc, De-us, quod ope-ra-tus es in no-bis, quod ope-

o-pe-ra-tus es in no-bis, in no-bis, quod ope-

ra-tus es in no-bis, quod ope-ra-tus

Mosso J. 96

quod ope-ra-tus es in no-bis, Confirma

quod ope-ra-tus es in no-bis, Confirma hoc, Confirma hoc,

ra-tus es in no-bis, Confirma hoc, Confirma hoc,

es in no-bis, Confirma hoc, con-

Parlando

hoc, De-us.

De-us.

De-us.

De-us.

firmus, De-us.

A templo tu-o, quod est in Je-ru-salem,

Leggiero $\text{♩} = 96$

Ti-bi of-ferent re-ges mu-ne-ra, ti-bi of-ferent re-ges mu-ne-ra.
 Ti-bi of-ferent re-ges mu-ne-ra, ti-bi of-ferent re-ges mu-ne-ra.
 ti-bi offerent re-ges mu-ne-ra.
 re-ges mu-ne-ra.

Mosso $\text{♩} = 104$ *Lento* $\text{♩} = 69$

Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.
 Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.
 Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.
 Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.

Vivace $\text{♩} = 116$

Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.
 Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.
 Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.
 Al-le-lu-ia, al-le-lu-ia, al-le-lu-ia.

rall.

al-le-lu-ia.
 ia, al-le-lu-ia.
 al-le-lu-ia, alle-lu-ia.
 ia, al-le-lu-ia.
 rall. ia.

Harmóniai jellemzők:

A már többször említett zeneszerzői „kötöttségek” közül a harmónia-kezelés lehetőségeit tekintve mindenképpen ki kell emelni azt, milyen

szándékkal íródott műveinek legnagyobb része: a liturgiai szabályok, egyházzenei előírások mellett az „előadás” helyszíne, a templom és közössége számára. Nemcsak az előadók (kórustagok) nem voltak zeneileg képzett emberek, de a templom hívőközsége sem. Mindenképp figyelembe kellett venni azt, hogy az istentisztelet áhítatát ne rombolják, hanem emeljék a felhangzó művek, járuljanak hozzá kifejezésükkel az ünnepek megértéséhez, átéléséhez.

Mégis, a lehetőségek és helyszín által behatároltan, de forma- és harmóniakezelése – főképp az 1920-as, 30-as, 40-es évek nem avantgarde zenéjével összehasonlítva – meglehetősen modernnek számított. Mindkettőben az egyszerűség, áttekinthetőség, követhetőség, közérthetőség köntösében teljesen szabad és egyéni nyelvet alakított ki. A modernség köntösébe öltöztetett követhetőség szempontjait jól szolgálta a régi és újabb népénekek nagyszámú feldolgozása, felhasználása összetettebb művekben, bonyolult imitációs szerkezetbe és modern harmóniak közé illesztése.

Ha megvizsgáljuk harmóniait, láthatjuk, hogy a sokszor drámaivá váló kifejezés érdekében milyen mennyiségben használ akár többszörös, szokatlan disszonanciákat, disszonancia-láncokat. A tonális nyelvezetben belül ügyesen használja fel nemcsak a modulációkat, hanem az alaphangnem móduszain belüli „közlekedést” is.

Georgius Bárdos

Grave (J=50)

ff

Legato

Maestoso (J=84)

Re-sur-re-xi et ad-huc te-lu-mi sum, al-le-lu-ia

ff

2. kottapélda: Pascha – a húsvéti kantáta Introitusának 1. része



3. kottapéllda: A „Pentecoste” – Pünkösöd – című 37. kantáta Introitus
tételének orgona-bevezetője

A legerőteljesebb disszonanciák érthető módon az orgonakíséretben találhatók, de szólamvezetési technikájával úgy irányítja az imitációs folyamatot, hogy szinte észrevétlenül megszólaljanak, létrejöjjenek az ütközések, és mégis énekelhető maradjon a darab. Az együttmozgó szólamok esetében pedig a különféle késleltetések, bennmaradó szólamok, elodázott feloldások okoznak hasonló jellegzetességeket.

Harmóniai jellegzetességek: az imitáció irányításából és a késleltetésekből, „bennmaradó” szólamokból származó, de önállóan is megjelenő diatonikus és alterált (főleg nagy szeptimes) szeptimakkordok és megfordításai; a szűkített és bővített hármashangzatok; imitációk fölötti alatti mixtúrák; kvartpárhuzamok; kvint nélküli akkordok; szűkített oktávot tartalmazó akkordok; alsó, felső váltóhangok.

Kerülte a posztromantikus elemeket, a kromatikát, a mellékdomináns akkordokat, a tercrokonság is csak kevés teret kap. A mai fül számára harmóniavilága már nem tűnik szokatlannak, de abban az időben többször kapott kritikát „raffinált akkordfűzéseiről”.

Természetesen az említett tonális akkordfűzésekből többször kiérezhető egyfajta *romantikus hangvétel*, bizonyos *érzelmesség*, de ez inkább emlékeztet a 20. század első felének francia érzelmességére, mint a hazánkban akkor még divatosnak számító, dagályos német hatású érzelgősségre.

Az 1. kottapéllda a formálással kapcsolatos jellegzetességek mellett harmónia-kezelésének néhány fontos ismervére is rávilágít. Az első részt a d-tonalitás „h” hangja miatt eleinte dórnak érezzük, majd mégis győz a „b”. Az első nagy zárlat a d-moll dominánsán történik, a formarész végén viszont a második rész induló hangnemének dominánsát halljuk (a d-moll váltódominánsát? Frig zárlatot?). Az első két sorban a késleltetésekből, bennmaradt akkordokból létrejött disszonanciákat találunk, majd különböző

szeptimakkordok sűrűsödnek a zárlat előtt. A második, rövid témás imitációs szakaszban a d-moll vezetőhangja és az „egymásba csúsztatott szólamok” hangjai okoznak ütközéseket, többfélelepp értelmezhető akkordokkal. A formarész zárata előtt két ütéssel megszűnik ez a vezetőhang, így a friges érzet erősödik, a zárás is friges felső vezetőhangot kap. A második részben harmóniai újdonságként a mixtúra alatti imitáció „találkozik” disszonáns pontokon, s az alleluja-rész előtti zárlatban a Deák-Bárdos Györgynél hasonló ünnepélyes pillanatban (itt: „királyok ajándékozzanak”) sokszor megtalálható „terctornyot” hallhatjuk: a kis terces, nagy szeptimes nónakkordot.

D. Összegzés

Deák-Bárdos György zeneszerzői életművének – a fenti és a mellékelt példák alapján – fő jellemzője a *saját nyelvezet*, amely a kötöttségek ellenére a lehető legváltozatosabb formálásban, színes, de a szöveg tartalmához, az alkalomhoz illeszkedő harmóniakezelésben mutatkozik leginkább. A kompozíciós technikák közül kiemelendő a szólamok kezelésének sokszínű módja, a homofon és a különféle polifon eszközök „kavalkádja”.

Művei jó része liturgiához kötött, de miséi, a kantáták alkalmas tételei akár hangversenytermekben is sikerrel megszólaltathatók. Ha nem kerültek volna az említett okok miatt ilyen szinten ismeretlenségbe, bizonyára jóval többen adnák elő ezeket. Sajnálatos, hogy a huszadik század politikája ilyen helyzetbe sodorhatta sok más művésszel együtt.

Zeneszerzőként kimutathatók rokon vonások Harmat Artúrral, Werner Alajossal, Halmos Lászlóval, a kor többi egyházzene-szerzőjével, de egyéni nyelvezete miatt ezek a vonások kis számúak. Több szempontból fedezhető fel szellemi közösség bátyjával. A Lajos által is szívesen művelt népének-feldolgozásokban található a legtöbb közös vonás mind az imitáció, mind a harmóniakezelés területén, de – természetesen – mindketten egyéniségüknek megfelelően egyéni színezettel valósították meg.

Nem tudhatjuk, mi történt volna, ha együtt kerülnek a Zeneakadémiára oktatónak. Mivel Lajos már 1928-ban felkérést kapott Harmat Artúrtól, az 50-es évekre akkora tekintélye lett, hogy nem lehetett eltávolítani, csak az intézményen belül félreállítani. György viszont csak 1946-ban került oda óraadóként, így elmozdítása nem volt nehéz. Ha maradhatott volna, valószínűleg hasonló szakmai megbecsülésben részesült volna, mint Lajos. Ez a tanárképzőn nagyrészt be is igazolódott, igaz, a szakmai közvélemény kevesebb figyelmet szentel erre, mint a Zeneakadémiára.



HIVATKOZOTT IRODALOM

BROCKHAUS-RIEMANN (1983): *Zenei Lexikon I-III*. Zeneműkiadó Bp.
FRIDECZKY FRIGYES (2000): *Magyar Zeneszerzők*. Atheneum 2000 Kiadó
TURCSÁNYI EMIL (szerk., 1973.): *Az iskolai szolfézs és énektanítás módszertana*. Készült a Liszt F. Zeneművészeti Főiskola Zeneiskolai Tanárképző Intézete részére a Metodikai Kabinet gondozásában. Tankönyvkiadó Budapest. Kézirat.

FOLYÓIRATOK:

A zene. XIX–XXV. évfolyam, 1938–1944
Alleluja. Egyházzene-művészeti folyóirat, I. évfolyam, 1937
Életünk. (Ifjúsági folyóirat) I. évfolyam, 1932
Énekszó. VII–X. évfolyam, 1936–1942, I – XXXII. évfolyam, 1958–1989
Katolikus Kántor. XVII–XXVI. évfolyam, 1929–38
Magyar Dal. XLVIII–XLIX. évfolyam, 1943–44
Magyar Kórus. I–XX. évfolyam, 1931–1946
Parlando. Zenepedagógiai folyóirat 1959–1978

MELLÉKLETEK:

1. Magyar Kórus 1947/69. sz. Hírek rovat: „Lénárdaróc. Egy különös kórus”

kantatájából. A műsort Bárdos György — Confirmo hoc c. püskösdi offertórium — zárta le. *Ngakas* József okl. egyházkar-nagy pompás kórusvezetése igen nagy sikert hozott a bemutatkozó énekkarnak.

A belvárosi templom vegyeskara *Fleiny* Alajos vezetésével bemutatta Horváth Mihály Loyolai Szt. Ignác-kantáté-ját a helybeli szimfónikus zenekar kísé-re-tével. A szentélyben elhelyezett együttes pompás felkészültséggel adta elő a nagy-szabású művet, melynek keretében a szerző Bach és Liszt műveket orgonált kiforrott technikával.

A kaposvári kamarakórus igali vendég-szereplése nagy sikerrel zárult. A pompás együttes *Soltész* Emil zeneiskolai igaz-gató vezetésével Hassler, Bach és Liszt egyházi műveit énekelte oly nagy hatás-sal, hogy a vegyeskari *Tömpe* István alispán azonnal meghívta Somogy várme-gye más helységeibe is vendégszereplés-re. A kamarakórus azóta egymásután aratja sikereit Somogyország egész terü-letén.

KISKUNFÉLEGYHÁZA

A Kiskunfélegyházi Petőfi Daloskör négyévtizedes működését ünnepelte meg az elmúlt nyáron. Az ünnepséget szombat este szerenáddal vezette be. Vasárnap a „kétcsövű” (kéttornyú) templomban Hal-mos: Hála miséjét énekeltek, amit disz-közgyűlés követett. Az esti hangversenyen a Petőfi Daloskör és a Polgári Daloskör osztzkodtak a szimfónikus zenekart is szervező és vezető Hegyi József ill. Varga András vezetésével.

KÖSZEG

Ritkán tapasztalható együttműködés eredménye volt a pünkösdvásárnapi Szü-lők Napja. A szt. Domonkos-rendi leány-iskolák, az áll. Tanítóképző és a bencés

gimnázium énekkarai reggel 9-kor a nagymisén, délután pedig egy nagyszerűen sikerült ünnepélyen szerepeltek. Műsoron a modern muzsika legkiválóbb remekei-ként Halmos: Napmiséje, valamint Bár-dos, Bartók, Kodály, Liszt műveiből hang-zottak el szemelvények jól megformált előadásban. Különösen szép hatású volt az egyesített kórossal előadott Istené az áldás, és az Öregek. A vezénylő *Petro-vich* M. Mercedes nővér valóban áldozat-os lélekkel szolgált a ceciliás gondolatot, mikor létrehozta ezt a figyelemre méltó hangversenyt. Szívvel örülünk és gratulálunk a megérdemelt sikerhez! Ugyancsak gratulálunk az énekesek fá-radságot nem ismerő áldozatkészségéhez is, amely önzetlenül, paranesszó nélkül vezette őket a fejlődő magyar dalos-kultúra e határkövéhez!

(K. S.)

LÉNÁRDDARÓC

Egy különös kórus. Egy borsodi kis-község, Lénárdaróc, jún. 8-án ünnepsé-get tartott. Az alig párhónapos vegyes-kar meglepő szép eredménnyel működött közre a szentmisén is, a hangversenyen is. A karnak 65 tagja van. Fele bányász, fele földműves, — de mind Bárdos! A két zeneszerző — Lajos és György — is onnan származik, s a rokon kórus most az ő műveikkel és Bárdos Lajos vendég-vezénylésével ünnepelte a község ezer-éves fennállását. Eppen csak a fáradhatatlan betanító, *Kiss Papp* Vilmos kántortanító nem tartozik az atyafisághoz, de oly lelkesedéssel dolgozik, hogy ő is — „tisz-teletbeli Bárdos”-nak számít a község-ben!

MECSEKALJA-RÁCVÁROS

Tanulmányi felügyelővé nevezte ki a pécsi főigazgatóság *Kerényi* Jánost, a ki-váló karnagyot. Az Énekesrend örömmel veszi tudomásul értékes és munkás tag-

számait, mintegy emlékül hagyva őket a hálás bajaiaknak. Vasárnap reggel Te Deum, a délen induló hajó pedig a „Baráti kör” hangjai mellett irányítja orrát Budapestnek. Énekelünk, míg csak el nem tűnik az otthagyt kendőlobogtató barátok köre, s az egész, muzsikát szerető kedves város...

Az énekkar komoly előkészületei és sikerei *Fürstl* Lajos egyházkarnagyképzős kollégánk munkáját dicsérik. Valahányszor az énekkar elé állt: szívünkben jött, ami megszólalt kezeintése nyomán. A hét elején megsejtett „éneklő élet” megvalósult, hálá-sak vagyunk neki érte.

Dr. Mojzes Péter atyánk eleven cáfolata volt a „senkisémet próféta a saját hazá-jában”-mondásnak. Szülővárosa szeretettel és lelkesedéssel vette körül, mi pedig itt köszönjük meg neki a sok fáradságot, mellyel lehetővé tette — már másodízben — testi-lelki épülésünket — a jó muzsika terjesztésén kívül — ezúttal Baja városában.

Egy résztvevő.

1325

2. Katolikus kántor: Találkozás egy különös énekkarral

TALÁLKOZÁS EGY KÜLÖNÖS ÉNEKKARRAL

Igen, nagyon különös volt. Már ahogy találkoztunk, az is. A kongresszus forgatagban járva megírt a fítem, hogy: „Bárdos Laji is akart jönni, mégis otthon maradt...”. Hát ez kifolyóan jóban van Bárdos Lajosnál, Zeneakadémia tanfárával, neki az Laji? Bizony odamentem, bemutatkoz-
tam.
— Honnan ismeri a karnagy urat?
— ?
— Hát a Bárdos Lajos.
— Nem gondolnám, hogy karnagy, mer a komám elemista fia.
— ?
— Hát úgy van, hogy az én lányom Bárdos Sára, az ő keresztapja Bárdos Péter, ennek a fia a Bárdos Laji, a komám felesége meg a sógoromnak a Bárdos Kálmánnak a testvére Bárdos Erzsébet...
— Terezném, ennyi Bárdos! Ennek utáná kell járni.
— Dehát, hogy került egy csomóba ennyi Bárdos? Vagy abban az utcában mindenki Bárdos?
— Utcaban? A faluban is mindenki az.
— Micsoda? Mindenkit Bárdosnak hívnak?
— De úgy ám! — Mondja önértzet-
tel.
— Hát melyik falu az?
— Lénárdváról — feleli.
— Mitán meg tudtam itteni címüket, az első szabad óránban siettem ki hozzájuk a kongresszus szállására. Itt Nemes Rudolf tanító úr fogadott, a kongresszusra Pestre jött „Bárdos küldöttség” vezére.
— Hát igen — mondja a tanító úr, — Lénárdvárocnak csak 450 lakosa van, mégis messze földön híres arról, hogy esekély kivétellel mindenki Bár-

dos. Aki nem az és valahonnan a kör-
nyezkedő telepedett köztük, annak leg-
előbb a felesége Bárdos. Nem is kell
tán mondanom, hogy megkülönböztet-
től kénytelenek voltak ragadvány-
neveket felvenni, így aztán van barci
Bárdos, Tuza Bárdos, Danuzki, Dorkó,
Dobai, Csomós, Bartók, Cikora, Jakó
stb. Persze én az iskolában már nem
is mondom hozzá a Bárdost, csak így,
hogy: Kispetyi. Verő! Egyébként ne-
vezetességünk és dicsőségünk, hogy
Bárdos Lajos a kitűnő egyházművész,
sintén a mi atyafiságunkból van. Az
ő mellékneve: Deák, mert ez a csalá-
d mindig tanult embereket küldött
a városba. Úgy hallom hogy a Deákok
csak az öccse Bárdos György hasz-
nálja.
— Hányan jöttek fel Pestre?
— Az énekkar néhány tagja.
— Persze az is mind Bárdos?
— Kivétel nélkül, mondja nevetve.
— No, szeretném egyszer hallani azt
a csupabárdos énekkart. Egyébként
hogy áll tanító úr a zenével ott a fa-
luban?

— Én csak 1936. őszén jöttem s bi-
zony szomorú viszonyokat találtam. A
zenei élet új hajtsáiról semmit sem
hallottam. Énekkar ismeretlen fogalom
volt, éneklés semmi, még templomban
is alig. En valóban énekkarok hiányát
csináltam. Dalárdát alakítottam, isko-
lai énekkart szerveztem, népének óráit
tartottam. A nép örömmel fogadta a
„Szent vagy, Uram”-ot, csak olyan
imákhalmazt használtam csak abból éne-
kel. Betanítottam a misereponorika-
kat, több íte misse est és nagyobb
gregorián dallamot.
— Szóval a templomban ilyen ko-
moly éneklés van? — vágok közbe.
— Ilyen — folytatja lelkesen — sőt
egy idő óta még komolyabb, mert már
Édmonokat énekel a nép a templom-
ban. Eleinte én dirigáltam az ottártól,
azonban most már van több elemi is-

kolás gyerekeim, aki a miséző pap
láta mögé állván, akármilyen nehéz
látszat eldírál. A csoportokat szinte
a kőépítmény használatát be-
első számla, iskolagyerekek a szent-
télyben, második számla a helypadon,
harmadik a jobboldalon, negyedik szá-
mla a férfiak kara a kóruson. Mikor
ez a tömeg megszólal, mintha az égiek
énekeinek — mondja örömmel s
előtem megvilágosodik egy falusi
apostol élete, ki szerényen, névtelenül
elrejtve, de teljes lélekkel dolgozik a
nagy edl, az egyházi zene érdekében.
— S a tanítás — kérdem.
— Illetve három estén tanítok az
iskolában. Az éneket mindig bemuta-
tom, a szöveget értelmezem, ütemre
énekelek és aztán soronként meg-
tanítom. A templomban előjáték után
hangot adok, egy pillanattal szünet s
olyan egyszerre kezdődnek, mintha kar-
mester intett volna. A kánonokat a
Magyar Cantualeból vettem.
— Hát az énekkar milyen?

— Először a többszólamú éneklés
tökéletes formájára, a vegyeskara
gondoltam, de sajnos kevés női hang
volt, így aztán férfikart szerveztem.
Megtanultuk Halmos 7 parasztalált.
Most fejeztük be Kodály: Magyarok-
hoz kánonját s a mi atyáinknak
Bárdos Lajosnak Szent a Duna c. mű-
vét. — mondja mosolygva, már ma-
gót is Bárdosnak számítva.
— Hányan vannak?
— Most 32-en, de mind jó dalos.
Nemzeti ünnepken s alkalmi előadá-
sokon éneklünk, sőt a szomszéd kö-
zségben már vendégszereplünk is
és a legújabb helyen úgy tetszett éne-
künk, hogy szintén megkezdtek a kar-
éneklést és bevezették a „Szent vagy,
Uram”-ot. Jó érzés nekünk, hogy plé-
banosunk Kóvér József jóindulattal és
szerepléssel támogatja törekvéseinket.
Állandó érdeklődést tartok fenn az ál-
tal, hogy az iskolai énekkart egy ele-

mista, a férfikart meg sokszor egyik
tenoristán vezényli, akiket erre meg-
tanítottam.

— Nagyszerű! — mondom, szabad
még egy kérdést: hogy hívják azt a
vezénylő elemistát?

— Bárdos.
— Hát a tenorista, csak nem...
— Bárdos.
— Hát a ministráns, — kérdem fő-
lénken.

— Bárdos.
— A harangosa?
— Bárdos.
— A bírő?
— Bárdos.

Jaj, hagyjuk abba... Már nem is ér-
dem ez a nagy zenei kultúra, egy ilyen
faluban ilyen jól énekelni.

Hát így történt a találkozásom a
különös falu, különös énekkarának,
különösen nagyszerű tanítójával.

(K—r)

KATOLIKUS KÁNTOR
XXVI. évfolyam
1938 - 9

Az Eucharisztikus
világkongresszus
idején

3. TANÁRI PÁLYÁM
52 év története
1928–1980.

				1929. Tanári oklevél	
1929-30	szept. – jún.		Bp. I. ker. áll. Verböczy reálgimnázium	óraadó	Vigadói hangverseny
1930-31	”		”	”	Vigadói és 2 Rádió hgv.
1931-32	”		”	”	Vigadói és 1 Rádió hgv.
1932-33	”		”	”	Vigadói hangverseny
1933-34	”		Fery O. -u. tanítóképző és Attila-u. elemi	hospitálás, gyak. tan. Tanítói okl.	Fővárosi Énekkar kezd. 1933. XI. 6.
1934-35	szept. – jan.	Beosztás nélk.			
	febr. 27–ápr. 6.	Székesfőv.	VI. Gömb-u. elemi	helyettes tanító	
	ápr. 26 – jún. 5.	”	Hernád-u. elemi és Őrnagy-u. el.	helyettes tanító	
1935-36	szept. – jún. 27.	”	Vörösvári-u. elemi	” egész éves beosztás	Beszámított főv. szolgálat kezdete: 1935. I. 1.
1936-37	szept. – jún. 27.	”	”	”	Fogadalom tétel 1937. III. 16.
1937-38	szept. – jún. 18.	”	Csalogány-u. és Németvölgyi-u. el.	”	Énektanítói kinevezés: 1938. IV. 1. Főisk. énektanárjelöltek nálam: 1938. III. 28 –IV. 7.
1938-39	szept. – jún. 18.	”	”	rendes tan. kinev. 1938. IV. 1.	Főisk. énektanárj. nálam: 1938. XII. 5 – 15. Eskütétel

1939-40	szept. 11–ápr. 1.	”	Csalogány-u. és Márvány-u. felsőkeresk. és Németvölgyi-u. el.		Népszámlálás: 1939. nov. Népszámlálás: 1939. dec.
	ápr. 2 – 21.		Nagymező-u. és Tímár-u. Polg. isk.		
	ápr. 22–jún. 18.		Csalogány-u. és Márvány-u. felsőkeresk. és Németvölgyi-u. el.		
	júl. 9–31.		II. ker. elöljáróság mérnöki osztály		
1940-41	szept. 12 – 29.	”	Csalogány-u. és Vörösvári-u. el.		
	szept. 30–nov. 9.		Gyáli-u. polgári		
	nov. 10–ápr. 29.		Csalogány-u. és Vörösvári-u. el.		
	ápr. 29–jún. 10.		Gyáli-u. polgári		
1941-42	szept. 11 – 26.	”	Németvölgyi-u. – Erdi-u. el. – Márvány-u. kereskedelmi		Váli-úti esti tanfolyam kezdete: 1942. III. 2. Főiskolai énektanárjelöltek nálam: 1942. IV. 10 – 20.
	szept. 27–nov. 4.		Honvéd-u. – Kórház-u. polgári		
	nov. 5 – –		Hidegkúti-u. – Városmajor – Márvány-u. el.		
	nov. 5–jún. 25.		Váli-u. polgári		
1942-43	szept. 17–jún. 25.	”	Gyáli-u. polgári		mezőgazdaságtant is tanítok. Fővárosi énekkar bef. 1943. VI. (Tíz évig)
1943-44	szept. 11–okt. 23.	”	Városháza – mélyfúró-hivatal	Polg. isk. tan. kinev. 1944. VI. 1.	
	nov. 3–10.		Gyáli-u. polgári		
	nov. 3–máj. 15.		Rottenbiller-u. és Elnök-u. polg.		
	máj. 16–júl. 12.		VII. ker. Adóhivatal		

1944-45	júl. 13 – ápr. 2. ápr. 3 – szept. 20.		Rottenbiller-u. és Elnök-u. polg. Városmajor-u. polg.		Ig. helyettes (Vm.-u). Esti tanf. bef. 1944. X. 24. (Mester-u.)
1945-46	szept. 21 – jún. 19.		Nagyatádi-u. polg. és Eötvös gimnázium	<u>Gimn. tan. kinev.</u> <u>1945. XI. 1.</u>	Főisk. tanárjelöltek nálam: 1946. V. 13-23.
1946-47	aug. 25–okt. 19. okt. – jún. 27.		Városmajor-u. polg. és Eötvös gimn. + Zeneműv. Főiskola Eötvös-gimn. + Z. Főisk.		Zeneművészeti Főiskola: 1946. szept. 24.
1947-48	szept. – jún.		Eötvös-gimn. + Z. Főisk.		
1948-49	szept. – jún.		Eötvös-gimn. + Z. Főisk.		
1949-50	szept. 1–aug. 20.		Szilágyi Ált. Lánygimn. + Z. Főisk.		
1950-51	aug. 21–szept. 1.		Aldás-u. ált. iskola		Alt. gimn. énektanítás megszűnik (Ped. gimn.-ban nem) önálló hangverseny + rádiószereplés
1951-52	szept. 1–aug. 31.		Aldás-u. ált. iskola		önálló hangverseny + rádiószereplés
1952-53	szept. 1 – aug. 31.	14 év	„Erkel Ferenc” Zeneművészeti Szakiskola és Zenei gimnázium	Zeneművészeti szakiskolai kinev. <u>1952. IX. 1.</u>	1952-1954 Erkel F. Zeneművészeti Szakiskola
1953-54	szept. 1 – aug. 31.		„Erkel F.” Zeneművészeti Szakisk. és Zenei gimn.		1954 – Bartók Béla Zeneművészeti Szakiskola (egyesítve az Erkel Szakiskolával)
1954-66	szept. 1 – aug. 31.		„Bartók Béla” Zeneművészeti Szakisk.	1964.: „Kiváló tanár”	
1966-73	szept. 1 – nov. 30.		„Liszt Ferenc” Zeneművészeti Főiskola docense, majd tanára. Nyugdíjas szerződése.	Zeneművészeti Főiskolai kinev.: <u>1966. IX. 1.</u> 1973.: „Kiváló dolgozó” 1979.: Arany dipl.	

4. Alla Breve (A Névtelen Hősök) Magyar Kórus 1946/63.

ALLA BREVE HIRADÓ

A Névtelen Hősök

Egyre több oldalról halljuk azt a kívánságot, hogy lapunk a jövőben ne csak a karnagyok, hanem a szereplő énekesek nevét is közölje. Hiszen a hangversenyek igazi súlyát az énekesek viselik, megérdemlik tehát, hogy kilépjenek eddigi névtelenségükből és fáradozásuk jutalmaként egyénenként is részesüljenek a kivívott sikerből. A méltányos kéréseknek eleget téve elsőnek a legelőbb nagy sikerrel szereplő reszege—piskóti „Dalkoszorú“ névsorát közöljük. Álljon itt nevük a magyar dalkultúra hőseinek példájaként:

Szoprán:	Alt:	Tenor:	Basszus:
Ciszt Erna	Akapp Ella	Berek Ede	Boros P. Ince
D.I Emma	Bac Ilus	Caris Simi	Doh Anyos
Elektrom Agnes	Ber Tini	Haj Dani	Fa Títor
Gaz Ella	Rolse Viki	Jónézünk Miki	Hát Izsák
Hiszt Erika	Citad Ella	Kisdi Ákos	Kala Pál
Inval Idus	Göm Böske	Na Gyuri	Kert Elek
Jóf Irma	Hús Anna	Pi Tóni	Kal Andor
Karam Ella	Kantusz F. Irmus	Pol Dini	Mezzopi Janó
Krokod Ilus	Kecske? Ida	Riz Ottó	Nelépjacipó Imre
Kukor Ica	Kant Ata	Si Elek	Penta Tórika
Mangal Ica	Kva Terka	Si Pista	Princi Pál
Para Zita	Mar Tini	Szem? Elek	Szuri Janó
Sokad Olga	Pizzi Kató	Zen Ede	Zsirosb Odón
Szem Ezter	Szajhar Mónika		
Szem Elek	Szem? Lenke		
Sztak Kató	Sziba Rita		
Tarant Ella	Tót Kara		
Tejes K. Anna	Unda Maris		

Rehüldte:
Megbár Gyula
Kartográfus.

Ezenmely beküldött szerzemény gazdájának legszívesebben a kínai kiadók udvariasságával felelünk. Ezek így szoktak írni:

„Rendkívüli élvezettel és gyönyörűséggel olvastuk az Ön kért művét. Ekkor színtek öseink szent hamvaira, hogy eddig még nem ismertünk oly művet, amelyből oly lenyűgöző mesteri tehetség sugározna, mint az Ön műve minden sorából. Ha ezt kiadnók, kénytelenek lennénk azután — nehogy kiadóvállalatunk színvonalát lesültyedjen — olyan mű után nézni, amely lealább is megközelítőleg ugyanolyan értékű, mint az Öné. Minthogy elképzelhetetlen, hogy ehhez hasonló művet a legközelebbi tízezer éven belül találjunk, végtelen szomorúságunkra kénytelenek vagyunk ennek a túlságosan tökéletes és lángelmére valló munkának kiadásáról lemondani. Ezerszer bocsánatot kérünk eljárásunkért, de a ma élő em-

berek nem méltók arra, hogy az Ön művét kezükbe vegyék!”

Néhai Hubay Jenő ezzel szemben azt szokta mondani a neki felterjesztett, de hasznavehetetlen kompozíciókra:

— Uram, az ön műve érdekes! Igen érdekes!

Kodály óvatosabb szavazására:

— Rossz!

Mármost felkérjük az említett műveket beküldő tisztelt zeneszerzőt, akartuk mondani: zenetákoló urakat, a három fenti válasz közül azt vegyék magukra, amelyik — ingik.

Kérdés — Felelet.

Kérdés: Tisztelt Szerkesztő Ur, egy izgas kérdésem volna, amitől már hetek óta nem tudok aludni. Ha Kodály megírta a Harmatozzatok-at, vajon Harmának mit kellene megírnia?

Felelet: Na mit?

5. „Eleven hangjegyek” I.

III. osztályban =

6. sz. Katibabóvár

14. sz. Beklebeses uola

15. sz. Karácsonyfa

17. B.u.e.k.

C D E

C D E F G A

Bim - bam - bam

6. „Eleven hangjegyek” II.

36. Husvéri öröme

59. Locsolás.

43. Megecsét
a cseresnye

a főhangor

He kiabál!

dear Bárdos hóm
1938

7. Szolfézsmethodika (1966) kézirat, megjelent a Parlando 1973/2. számában

2. A tanár tulajdonságai

Egy régi mondás szerint: Docendo discimus: Tanítva tanulunk. A tétel fordítva is áll: csak az tud jól tanítani, aki maga is állandóan tanul. Tehát tanulva tanítunk. Ezért szükséges, hogy a tanár szeressen tanulni, legyen fogékony az új ismeretekre, hogy mindig lépést tudjon tartani szakmája fejlődésével. Kell, hogy rendszeresen érdeklődjék a zenepedagógia új eredményei iránt, hogy ne csak növendékei, de ő maga is együtt fejlődjék a zenei világ haladásával.

És még milyen tulajdonságokkal rendelkeznek a tanár?

Legyen minden munkájában *alapos*. Ismerje jól az anyagot, amit tanít, ismerje egészében és részleteiben, ismerje összefüggéseiben és távlataiban.

Egyénisége legyen *bizalomkeltő*, de nem bizalmaskodó: ez olykor helytelen kapcsolatokra vezet tanár és növendéke között.

Munkáját végezze *céltudatosan*, kerüljön minden felületességet.

Kísérje figyelemmel a *didaktika* fejlődését, s alkalmazza is munkájában a tanítástan új és célszerű szempontjait.

Legyen jó *emberismerő*: különösen növendékeit igyekezzék jól kiismerni, hogy tanítási módszereit rugalmasan alkalmazhassa.

Ha kell, tudja *fegyelmeztetni* önmagát is, növendékeit is. Bizonyos fegyelmezettség nélkül semmilyen közösségi munka nem lehetséges.

A tanításra való felkészülési munkájában legyen *gondos* és körültekintő. Sohase álljon készületlenül a tanulók elé.

Ismerje a *gyermeklélektant*, s a gyermek fejlődésének törvényszerűségeit, s kísérje figyelemmel növendékei egész zenei életét.

Tanítási munkájában legyen *határozott*, de sohasem elbizakodott, vagy megfellebbezhetetlen. Gondolja meg, hogy amit ma jónak tart, azt holnap egy még jobbal cserélheti fel. Kell is, hogy állandóan keresse a még-jobbat, a még-eredményesebbet.

Legyen *igazságos* a tanulók elbírálásában, kerülje a részrehajlást, a kivételezést.

Közeledjék *jóindulattal* a tanulókhoz, de sohase engedje meg a fegyelmezetlenséget.

Legyen munkájában *kötelességtudó* és *következetes*, de nem merev, vagy fölényeskedő.

A rábizott tanulókkal foglalkozzék *lelkiismeretesen*, szeretettel.

Ismerjen meg minél több *módszert* szakmája tanításával kapcsolatban, hogy mindig a legjobb módszert alkalmazhassa pedagógiai munkájában.

Ne felejtse el, hogy nem csak tanítania kell, hanem *nevelnie* is.
Magatartása legyen *nyugodt*, derűs, de ugyanakkor komoly és tekintélytartó.
Legyen *optimista*. Bízzék munkája sikerében akkor is, ha az nem is mutatkozik meg azonnal.

Kerüljön minden *öncélúságot* a tanításban. A „Non scholae, sed vitae discimus” a tanításra is érvényes: az életre kell felkészíteni növendékeinket.

Magatartása mindig legyen *példamutató* és *pontos*. Az órakezdő csengőt akkor is hallania kell, ha az nem is szól. (Többek között erre is jó a fejlett „belső hallás”...)

Legyen *rendszerető*, s tanítványait is szoktassa a Rend szeretetére.

Legyen mindig *segítőkész*. Növendégeit inkább munkatársainak tekintse, mint „alárendeltjeinek”.

Állandóan fejlessze *szaktudását* és kísérje figyelemmel a *szakirodalmat*.

Legyen *türelmes*. A tanári munka eredményeit legtöbbször csak hónapokkal, vagy évekkel lehet mérni, ne veszítse el a kedvét, ha nem látja azonnal munkája gyümölcseit, eredményét, sikerét.

Ne idegenkedjék attól ami *új*. Az élet a zenetanításban is állandó megújuláson megy keresztül.

Élessze növendékeiben a nemes *verseny* szellemét. Ez lesz az igazi hangverseny: ki tud szebben, többet, jobban énekelni, muzsikálni?

Igyekezék saját *zenei* tudását a gyermek nyelvére lefordítani. Egy jól megválasztott – a gyermek világából vett – hasonlat sokszor többet ér, mint sok és hosszadalmas „tudományos” magyarázkodás.

Az ábécé itt véget ér, de a felsorolás nem. Igyekezék a tanár fokozatosan minél több jó tulajdonságra szert tenni, hogy példájával sok, – itt fel nem sorolt – jóra tudja tanítani növendégeit. A tanterem olyan műhely, mely egyúttal kirakat is: műhely, mert munka folyik benne, a tanár azonban szinte egész életét mintegy kirakatban tölti el, hiszen állandóan számos gyermekszempár figyeli szavait, tetteit, minden mozdulatát, s azokat önkéntelenül is utánozza. Ezért is a leghatásosabb nevelés a példamutatás.

8. Zenei Értelmező Szótár XVI. Megjelent a Parlando 1978/4. számában

Bárdos György

Zenei Értelmező Szótár XVI.

Accelerando: a latin *accelero* (ad + *celero*) a. m. sietek, vagy siettetek. Mint olasz zenei kifejezés a. m. fokozatosan gyorsulva.

Baryton: a görög *barüsz* a. m. mély. Zenében a középfekvésű férfihang neve. Átlagos terjedelme a nagy B-től az egyvonásos f-ig tart. A 18. században gordonkaszerű hangszer neve.

Capriccio: olasz szó, a. m. szeszély. Mint zenemű: gyors tempójú, kötetlen formájú, hirtelen hangulátváltozásokkal megtűzdelt, rövid hangszeres mű.

Dal segno: olasz kifejezés, a. m. „a jeltől”. Arra utaló kifejezés, hogy a zeneművet ismételni kell, de nem előlről, mint a *Da capo* jelzésnél, hanem csak a megfelelő helyen beírt jeltől.

Enharmonia: a görög *enarmoniosz* a. m. egyformán hangzó, összehangzó. Ilyen például a temperált hangrend két szomszédos törzshangjából származtatott hang a zongorán: *cisz* és *desz*.

Fisztula: a latin *fistula* a. m. cső, síp, nádsíp, pásztorsíp. Fisztulázni: a zenében annyit is jelent, mint fejhangon énekelni.

Gitár: mint a görög *kithara*, pengetős hangszer. (Olasz: *chitarra*, francia: *guitare*, német *Gitarre*.) Ma hathúros, ujjal pengetett, szolisztikusan és kíséretként egyaránt használatos hangszer.

Harmonikus moll hangsor: más néven összhangzatos moll (mert a klasszikus összhangzattan mollja): l, t, d r m f sz l. Fő jellemzője a f—sz-i bővített másod hangköz.

Instrumentum: latin szó, a. m. eszköz, szerszám. Zenében: hangszer. *Instrumentális:* hangszeres. A francia *Instrument à cordes:* húros hangszer, *instrument à vent:* fúvós hangszer; *instrument à percussion:* ütő hangszer.

Kézjelek: a Guido-féle szolmizációs szótagok kézzel való jelzése:

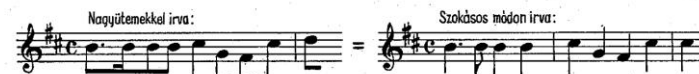
d: bezártság, befejezés;	s: második nyugvópont;
r: megindulás felfelé;	sz: fölfelé vezetés;
m: első nyugvópont;	l: moll jelleg kifejezése;
f: lefelé vezetés;	tá: lefelé vezetés;
fi: fölfelé vezetés;	t: fölfelé vezetés.

Bár a kézjelek önmagukban egyértelműen kifejezik az általuk jelzett hangot, mégis fontos azoknak a térbeli, magasság szerinti elhelyezése, különösen az alsó osztályok szolfézs-énekóráin.

Lamentáció: latin eredetű szó, a. m. sírátkozás, jajgatás, panasz. *Lamentabile:* panaszosan.

Maestoso: olasz szó, a. m. fenséges, ünnepélyes, méltóságteljes. *Maestoso con grandezza:* ünnepélyes méltósággal; *maestoso energici:* ünnepélyes eréllyel.

Nagyütemes írásmód: olyan kottairás, melynél egy ütemnek több főhangsúlyja van. Például:



A KÖTET SZERZŐI
(*ELTE TÓK Ének-zenei Tanszék*)

DÉVAI ADRIENN művésztanár
DÖBRÖSSY JÁNOS, dr..... főiskolai docens (DLA – előadóművészet)
HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA tanársegéd (PhD doktorandusz
ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola)
KISMARTONY KATALIN, dr. ... főiskolai docens (DLA – előadóművészet)
SZARKA JÚLIA, dr. főiskolai docens (PhD – pedagógia)
TURMEZEYNÉ dr. HELLER ERIKA adjunktus (PhD – pszichológia)
Debreceni Egy. BTK, Pedagógiai Pszichológia Tanszék – óraadó