szerkesztő

dr. habil. Vas Bence

# Zenepedagógia tankönyv

**szerkesztő**
**dr. habil. Vas Bence**
**Zenepedagógia tankönyv**

szerkesztő

dr. habil. Vas Bence

# Zenepedagógia tankönyv

2015

Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar

Zeneművészeti Intézet

nyelvi lektor:
**Sipos Erzsébet**
**Kertészné Márky Gabriella**

lektor: **dr. habil. Vas Bence**

szerkesztő: **dr. habil. Vas Bence**

felelős kiadó és vezető: **dr. habil. Vas Bence**
**PTE Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet**
**H-7630 Pécs, Zsolnay Vilmos u. 16.**

tipográfia: **molnARTamás**

kottagrafika: **Fábián Pál Tamás**

**A kiadvány jogvédelem alatt áll!**
A szerzői jog jogosultjának engedélye nélkül a kiadvány egyetlen része sem többszörözhető és vihető át semmilyen formában és eszközökkel, sem mechanikus, sem pedig elektronikus úton, kivéve, ha kiadó engedélyezi.

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012. számon, a
„Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése”

**digitális kiadvány**
ISBN 978-963-642-776-4

# Tartalomjegyzék



**Szerzők** 11

**A szerkesztő előszava** 13

**I. Az általános pedagógia összefoglalása (Bredács Alice, Gocsál Ákos)** 17

**Nevelés és művelődéstörténet** 19

**A neveléstörténet helye a tudományok között, neveléstörténet módszerei** 19

**Az európai művelődés történetének főbb csomópontjai** 20

**A nevelés és oktatás története** 20

**A pedagógusszakma története** 20

**Bibliográfia** 21

**Nevelés és iskola** 22
Neveléselmélet 22

**Bibliográfia** 24

**Iskolaszociológia** 24

**Bibliográfia** 26

**Ifjúságvédelem – inkluzív pedagógia** 26

**Bibliográfia** 28

**A tehetségfejlesztés pedagógiája** 31

**Bibliográfia** 32

**Tanulás és tanítás** 37
A tanulás és tanítás mint a pedagógia egyik dinamikusan fejlődő részterülete 37

**Bibliográfia** 40

**Tantervi kitekintés (tantervelmélet)** 47

**A pedagógusok egyéni tervei, ezek funkciói és rendszere** 47

**Bibliográfia 48**

**II. A zene jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig (Gönczy László) 51**

**Bibliográfia 57**

**III. A magyarországi zeneoktatás, hangszeres képzés és énekoktatás vázlatos története (Kertész Attila) 59**

**Az alsó-és középfokú zenei oktatás története 61**
A zenei nevelés szerepe az ókori társadalmakban 61
A középkori Európa és Magyarország 61
A reformkor felé haladó ország zenei nevelése 65
Az állami zeneoktatás megszilárdulása (20. század első fele) 68
Zeneoktatás a politikai változások időszakában (1945-1956) 69
Alapfokú és középfokú zeneoktatás 1956-tól napjainkig 72

**A zenei felsőoktatás és a Zeneakadémia rövid története 74**
Liszt és Erkel Zeneakadémiája 74
A Mihalovich – korszak (1887-1919) 76
A Zeneművészeti Főiskola működése 1919 és 1956 között 77
1957-től napjainkig 78

**Ének-zenei nevelés a reformkortól napjainkig 79**
Ének-zene oktatás 19. a századi Magyarországon 79
Az ének-zenei nevelés helyzete a 20. század első felében 80
A különböző iskolatípusokban folyó ének-zenei oktatás a fordulat évétől (1948) napjainkig 83

**Bibliográfia 89**

**IV. Életreform és alternatív zenepedagógia (Gönczy László) 91**

**Helyzetkép a 19. és a 20. század fordulóján 93**

**A 20. század: a „válság” állandósulása 93**

**Mit tehet az iskola az életminőség javításáért? 94**

**Életreform, reform-pedagógia, alternatív pedagógia 95**

**Miért kapott a zene kiemelt jelentőséget az alternatív pedagógiában? 96**

**Bibliográfia 103**

**V. Alternatív zenepedagógiai törekvések Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig (Kertész Attila)** **105**

**Kokas Klára zenepedagógiai filozófiája, gyakorlata** **107**

**Integratív, komplex művészeti nevelés** **109**

**Gonda János jazz-pedagógiája** **111**

**Sáry – módszer** **112**

**Yehudi Menuhin Musique-Europe programja** **113**

**A zenei munkaképesség-gondozás pedagógiája, a „Kovács-módszer”** **114**

**Bibliográfia** **116**

**VI. A zenei nevelés magyar módszere Kodály Zoltán zenei nevelési elvei, tanításai (Ittzés Mihály)** **119**

**Bevezetés** **121**

**Kodály és a zenei nevelés-oktatás** **122**
Kodály személyes tanári tevékenysége – tények és vélemények 123
Kodály zenei nevelési koncepciójának történeti kialakulása és gyakorlati bevezetése – a gyermekkaroktól az óvodáig és a felsőfokig 126

**Művészetfilozófiai, esztétikai, etikai, szociális, kulturális és pedagógiai alapvetés** **132**
Célok, feladatok 133
Időbeli feltételek 134
Köznevelés, szakképzés, zenei művelődés 135
Személyi feltételek – pedagógusképzés 136

**Zenei tartalom, eszközök** **138**
Az éneklés kitüntetett szerepe 138
Az ének-zene tanítás anyagáról 140
A zenei írás-olvasás mint cél és eszköz. A relatív szolmizáció 143
A kétszólamúság szerepéről 145
Kodály Zoltán énekgyakorlatai – összefoglaló áttekintés 145

**Gyakorlati módszertani tanácsok** **152**

**Néhány zenén túli szempont: a zenei nevelés áttételes hatásai; a nevelés egyéb területei: testnevelés és nyelvművelés** **153**

**A „Kodály módszer” a nagyvilágban** **154**

Összefoglalás: A zenei nevelés kodályi alapelvei. Nevelés és hivatás 155

Bibliográfia 157

VII. Zenetanári és hangszeres tanári mesterség (Kertész Attila) 159

Művészetpedagógia és zenepedagógia, kapcsolódások a neveléstudomány területeihez, a zenepedagógia specifikus irányultságai 161

Személyiségfejlesztés a zenepedagógiában az elképzelt ideális diákmodell tükrében 162

A csoportos közösségi zenei tevékenységek hatásmechanizmusai, a csoportdinamikai hatások érvényesülése, azok vezetői érvényesítése 165

Zenetanári kompetenciák a tanulói személyiségfejlesztés hathatós támogatásában, zenetanári szerep 169

A tanárjelölt, a kezdő pedagógus „zenepedagógiai státusának" megvalósíthatósága a gyakorlat területén, mentori szerep 176

A zenetanulás, a zenetanulási folyamat alapelvei századunkban 179

A zenei nevelés és oktatás célrendszere 186

A zenei nevelés és oktatás tartalmi jegyei, a tantervek szerepe a zeneiskolai oktatásban 187

A zenetanulás stratégiai csomópontjai 189

A zeneoktatás szervezeti keretei, szervezési módjai 192

Pedagógiai értékelés, az értékelés specifikumai a zeneiskolai oktatásban 193

A különleges, egyéni bánásmódot igénylő gyermekek helye az alapfokú zeneoktatásban 195

Bibliográfia 201

VIII. A zene befogadása – zeneértés – zeneközvetítés (Gönczy László) 205

**IX. Populáris zene és iskola (Gönczy László)** 223

**Bibliográfia** 229

**X. Kitekintés – Gondolatok az iskolai zeneoktatás és zeneiskolai oktatás néhány külhoni vonatkozásáról (Körtesi András)** 231

**Óvodáskorúak és felnőttek** 233

**Iskoláskorúak** 234

**Zeneiskolák** 234

**Egyéni és csoportos oktatás** 235

**Finanszírozás** 235

**Zeneoktatási modellek** 236

**A szovjet-orosz iskola** 236

**Kelet-európai modell/Románia** 237

**Közép-európai modell/Ausztria** 238

**Angolszász modell** 239

**Az amerikai modell** 241

**Az El Sistema-tól a szentegyházi Gyermekfilharmóniáig** 242

**1. függelék** 244

**2. függelék** 244

**Bibliográfia** 248

## Szerzők:

**Kertész Attila**
Liszt díjas karnagy, pedagógia tanár
címzetes egyetemi docens
PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

**drs. Gönczy László**
zenetörténész
egyetemi docens
SZTE, Zeneművészeti Kar
PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

**dr. Ittzés Mihály PhD.**
karnagy, zenepedagógus
LFZE tanára
a Magyar Kodály Társaság elnöke

**dr. Bredács Alice PhD.**
egyetemi adjunktus
PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

**dr. Gocsál Ákos PhD.**
egyetemi adjunktus
PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

**Körtesi András**
zongoraművész-tanár
Liszt Ferenc Zeneiskola, Pécs
PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

**Szerkesztő**:

**dr. habil. Vas Bence**
gitárművész-tanár
tanszékvezető egyetemi docens
PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet
szak-, szarány- és szakképzettség felelős,
intézetigazgató

# A szerkesztő előszava

Kedves Olvasó!

Zenepedagógiai tankönyvünket elsősorban a zenetanár képzésben tanuló egyetemista hallgatóknak szánjuk, de bízunk abban, hogy minden gyakorló zenepedagógus is haszonnal forgathatja.

Ahogy a zeneoktatásról alkotott víziónkban kifejtettük (Vas 2012), gondolkodásunk és stratégiánk középpontjában az un. zeneiskolai diákprofil áll. Egész pontosan ez a fogalom azt takarja, hogy hogyan gondolkozunk, mit képzelünk el egy felnőttről, aki fiatalkorában aktívan tanult zenét, énekelt és hangszeren tanult játszani. Felnőttkori életvitelébe mennyire és hogyan épül be a muzsikával való napi foglalatosság, azaz lelki egészségét, emberi mivoltának teljességét hogyan éli meg. A diákprofil rögzíti azokat a fő irányokat; érzelmi, kognitív, intra- és interperszonális felületeket, amiben „vállaltan kulturális, szellemi és kommunikációs igényeket szeretnénk a zeneiskolában és közelebbi-távolabbi környezetében generálni, melyek által jobbá tehetjük a társadalom működését és egyes tagjai életminőségét" (Gönczy IX. fejezet), tehát hiszünk az aktív muzsikálás társadalmi jelentőségében. E tankönyv és e sorozat további közel 1500 oldalán számtalan megerősítését találjuk ennek a víziónak.

Tankönyveinkkel és tanításmódszertani sorozatunkkal a közel öt éve érlelődő zenetanári képzésünk megreformálásának jelentős állomásához értünk. Egységes egészben tudunk gondolkozni róla, és zenetanári mentorképzésünkkel együtt új ‚lokomotívját' indíthatjuk útjára oktatásunknak. Reményeink szerint – hacsak a közel 30 szerző élettapasztalatait tekintjük – a múlt évtizedek legmélyebb tudását építettük belé, de mégis szellemében, frissé és újjá tudtuk varázsolni azt.

A múlt jó hagyományai és a képzelt, zeneiskolát végzett felnőtt polgár zenei attitűdje, lebegett szemünk előtt akkor is, amikor ezen a tankönyvünkön dolgoztunk, mely jól láthatóan (a bibliográfiát áttanulmányozva) csakis egy töredéke, de reményeink szerint fontos töredéke az egész zenepedagógiai gondolatkörnek.

Habár nem hiszünk az elmélet mindenek feletti hatalmában, mégis hiszünk annak életet megtermékenyítő erejében. Azt is tudjuk, hogy tanárrá hallgatónk is csak az iskolában, a gyakorlat során válik, de elméleti tudás nélkül – mely idővel beépül mindennapjaiba – semmiképp nem válhat sem jó tanárrá, sem mentorrá! Hasonlatos ez a zenei élmény posztkognitív elméletéhez [Stachó (2005), Zenepszichológia tankönyv utolsó fejezete]. A mintázatok, szerkezetek felismerése, sémákká alakulása bennünk előfeltétele a posztkognitív zeneesztétikai világba jutásnak, aminek révén képessé válhatunk hozzávetőlegesen megjósolni az elkövetkező zenei eseményt és megérezni annak beteljesülését vagy annak hiányát. Ez a rendkívül magas szintű esztétikai, érzelmi élmény csak a birtokba vehető és átgondolható, megérthető és értelmezett zenei világon túl létezik (lásd: Gönczy VIII. fejezetében King's Singers: Kodály Esti dal utolsó akkordja előtti taps). A zenepedagógiában is a tudás, az elmélet ‚birtoklása', a rendszerben való gondolkodás képessége révén ismerhetjük fel és fogadhatjuk el azokat a jelenségeket, melyeket a gyakorlat során tapasztalunk, de nem tartoznak az ismert és várt pedagógiai szituációk közé. Ezek ismeretében lehetünk szabadok és ítélhetünk meg helyesen eseményeket, melyek bennünket érnek a zeneiskolai környezetben. Ahogy Czövek Erna mondta: *„Van a zene, van a hangszer, van a gyerek meg vagyok én és ezt meg kell oldani."* (Dolinszky 2004. 7). A tankönyvekben található sok ‚haszontalan' elmélet pedig sok esetben segítség lehet, ha élünk és jól élünk vele.

Végül e nagyszabású 18 kötetes munka legvégén egy utolsó gondolatsort engedjen meg a kedves olvasó!

A zenetanulásnak meglátásunk szerint nem az a lényege, hogy egy véletlen vagy bármely okból kialakult „muzsikusi szakma" egzisztenciális biztonságát fenntartsa, hanem az, hogy az aktív zenéléssel járó érzelmi, intellektuális, szociális, intraperszonális folyamatokon keresztül az egyén – tágabb értelemben a közösség – egészséges és teljes életet élhessen. Megfordítva, az ember nem élhet teljes életet (ide értve megalkotottságunk teljes vertikumát és horizontját) zenével kapcsolatos praxis nélkül. A zenével való kapcsolat pedig ezen célrendszernek a tükrében nem lehet időszakos, vagy esetleges, mivel hatása csak a folyamatos, rendszeres zenének való aktív kitettségünkkel éri el hatását. Ennek megvalósulására alakultak ki a templomok karzatai, a hangversenytermek, színház- és operatermek, a házimuzsikálás gyakorlatai, az amatőr kórusok, fúvós-, vonósegyüttesek, zenekarok, kamaracsoportok.

Nem lehet az ember célja más, minthogy mindazokat a képességeket, lehetőségeket amelyek benne szunnyadnak maradéktalanul felébressze és kiteljesítse. Bár ez irreális igény már csak azért is, mert a fejlődésünk során nem lehetünk egyszerre minden, ami lehettünk volna, és az együttélés és a társadalmi berendezkedésünk – mely létezésünk alapja – sem engedi meg minden potenciálunk kiélését, mégis belső ‚viszonylagos' teljességünk megélése alapvető vágyunk (!?). A zene becsatornázottsága személyiségünk, emberi mivoltunk ágai-bogaiba oly nagymértékű és generikus, hogy ezen ‚közművek' használatának hiányát még a legértéktelenebb zenei szennyen nevelkedett fogyasztó is súlyos elvonási tünetként élné meg.

Meggyőződésünk tehát, hogy az emberi élet teljessége nem élhető át zene nélkül. Ám nem mindegy, hogy mit is hallgatunk, játszunk, minek tesszük ki magunkat. A zene teljessége – horizontja, vertikuma és mélysége – szintén hatalmas birodalom. Annak felszínes kapargatásával, eszközeinek silány színvonalú és mennyiségű használatával valóban nem gyógyírt, hanem drogot és zsibbasztó kábítószert veszünk magunkhoz. A ‚közművek' célja a ‚tiszta forrás' vizének hozzánk juttatása. A silány eszköztárt használó és ‚konzum' gondolatokat, érzelmeket hordozó zene szennyvízként áramlik belénk ugyanazokat a csatornákat használva, melyek a zene általi épülésünkre szolgálnak; és amennyire hasznos a ‚tiszta forrás' vize teljességünknek, úgy árt és betegít a szennyvíz! (vö. Gönczy IX. fejezet).

Tragédia, hogy a zeneművészet évszázadok alatt felhalmozott oeuvre-je már nem az ‚elit' kultúrához tartozik, hanem egy a sok szubkultúra között. Az eliten itt azt az igényt és attitűdöt értem, amiben a zene – tágabb értelemben az ember – lehetséges világának teljességét kívánjuk megragadni annak minden eszközével és módjával. [Igenis itt számos ‚könnyűzenének' nevezett teljesítmény is joggal tart igényt e csoportba tartozáshoz (vö. Gönczy IX. fejezet)]. Az értékválság egyik tökéletes jele, hogy a művészetben – a diákjaink egy részének életében is – a teljességre törekvés már nem jelent minőségbeli különbséget, követendő ethoszt.

Zenetanárként az a feladatunk, hogy eljutassuk diákjainkat és egész társadalmunkat az értékes, a zene teljességét bemutató átélő élményhez, vágyat ébresszünk bennük arra, hogy rendszeresen éljenek ezen megtapasztalásokkal és képesek legyenek kerülni az értéktelent, végső soron pedig mindezt az implicit tudást tovább tudják adni másoknak!

Vas Bence, 2015. július 19.

# I. Az általános pedagógia összefoglalása

## A neveléstörténet helye a tudományok között, neveléstörténet módszerei

- A neveléstörténet mint diszciplína megszületése, neveléstörténet-írás
- A neveléstörténet tárgya, a neveléstörténeti kutatásokat befolyásoló pragmatikai, történeti-kulturális és progresszív tényezők
- A neveléstörténet helye a neveléstudományok és a történettudományok között
- A neveléstörténet kapcsolatai más tudományokkal (pszichológia, szociológia stb.)
- A neveléstörténet diakronikus kutatása: történeti periódusok meghatározása
- A neveléstörténet szinkronisztikus kutatása: problématörténeti kontextus, összehasonlító neveléstörténeti kutatások, neveléstörténeti hatáskutatás
- A neveléstörténeti kutatás megtervezése: célkitűzés, hipotézis kiválasztása, kérdések megfogalmazása, források összegyűjtése, forráskritika, szintézis
- A neveléstörténeti források lelőhelyei: levéltárak, könyvtárak, múzeumok
- A neveléstörténeti források csoportjai és típusai: elsődleges források: írásos emlékek, tárgyi emlékek, íratlan, szellemi hagyományok, szóbeli emlékek; másodlagos források: kézikönyvek, enciklopédiák, lexikonok, bibliográfiák, gyűjtemények, olvasókönyvek, szakfolyóiratok
- A forráskritika fogalma és lépései:
  - Heurisztika
  - Külső és belső forráskritika
  - Hermeneutika, a források interpretálása
  - Konstrukció vagy szintézis
  - Történeti expozíció
  - 1.2 Gyermekkép, emberkép különböző történeti korszakokban
- A gyermekről való gondolkodás jellemzése, a gyermekkép és az emberkép változásai:
- Ókor: az ókori keleti kultúrák, Athén, Spárta, Róma, a korai kereszténység ember- és gyermekszemlélete
  - Középkor: vallásos és világi nevelés
  - A reneszánsz és a humanizmus mint új világkép, a reneszánsz embereszmény és gyermekkép
  - Reformáció és ellenreformáció
  - Az átmenet évszázada: Comenius felfogása az ember rendeltetéséről, váltoások a gyermekkor megítélésében
  - A korai felvilágosodás: a protestáns életeszmény, evilági aszkézis, a puritán ember, a gyermek helye a protestáns életeszményben, a család és az iskola, Locke embereszménye
  - A felvilágosodás kora: a liberalizmus, Rousseau gyermekképe. A német felvilágosodás, a filantropisták embereszménye
  - A német filozófiai pedagógia: Kant, Herbart embereszménye
  - XIX. század: a család szerepének változásai, a polgári család, szerepek a családban. A gyermektanulmány
  - A reformpedagógiák gyermekképe
  - A XX. század második fele: a család és a gyermekkor változásai, emberkép, a szocialista pedagógia. Változások 1989 után

## Az európai művelődés történetének főbb csomópontjai

- Az ókori mítikus világképek, a keresztény világkép, a reneszánsz vitalista világkép, a felvilágosodás világképe, a reformáció, ezek művelődéstörténeti vonatkozásai
- A XIX. és XX. század főbb szellemi irányzatai
- A magyar művelődés korai századai. Középkori magyar művelődés
- A polgári társadalmak korának művelődéstörténete
- Magyar művelődéstörténet 1948 után

## A nevelés és oktatás története

- A nevelési célok, módszerek, iskolák jellemzése:
- Ókor: az ókori keleti kultúrák, Athén, Spárta, Róma, a korai kereszténység iskolái
    - Középkor: klerikus nevelés, kolostori, plébániai, káptalani iskolák, világi nevelés: lovagok, városi iskolák, a magyar iskola első évszázada
    - A reneszánsz főúri nevelés, a humanizmus nevelési elvei (Erasmus, Vives, Rabelais), új tananyag az iskolákban
    - A reformáció és az ellenreformáció: Luther, Melanchton, új iskolatípusok, katolikus és protestáns iskolák, katolikus leánynevelés, katolikus és református iskolák Magyarországon
    - Az átmenet évszázada: Comenius felfogása az oktatásról, nevelésről, iskolamodellje, új iskolarendszer kialakulása Magyarországon
    - A korai felvilágosodás: Locke, a gentleman-nevelés, testi, erkölcsi, vallási, értelmi nevelés
    - A felvilágosodás kora: Rousseau, a negatív nevelés, a filantropisták gyakorlati pedagógiája, nevelési módszereik, a XVIII. századi pedagógiai reformok Magyarországon. A Ratio Educationis
    - A német filozófiai pedagógia: Herbart munkássága, a nevelés tudományos megalapozása, tantervelmélete, a nevelés szakaszai, az ismeretszerzés állomásai
    - A XIX. század: A modern európai oktatási rendszerek kialakulása a pedagógiai gondolkodás átalakulása, a pozitivizumus, a darwinizmus, a herbarti pedagógia térhódítása, a pragmatizmus nevelésfelfogása, Dewey, a magyar oktatásügy a XIX. században, II. Ratio Educationis, a népoktatás
    - A reformpedagógiák kialakulása, Ellen Key, a művészetpedagógiai irányzat, a New School, Maria Montessori, a reformpedagógia fejlődésének második szakasza, a Waldorf-pedagógia, Freinet, amerikai reformpedagógiai törekvések, a Jena-plan
    - A magyar oktatásügy a dualizmus korában
    - Az elméleti pedagógiák
    - Az oktatásügy változásai a XX. században nemzetközi tendenciák, a magyar iskolarendszer a 1919-1945 között, a szocialista pedagógia, a magyar iskolarendszer átalakulása 1989 után

## A pedagógusszakma története

- A pedagógusszakmák kialakulásának modelljei, a professzionalizáció. A pedagógusszakma differenciálódása
- A pedagógusszerep változása a tárgyalt történeti korokban, a tanári kompetenciák problématörténete
- A pedagógusképzés intézményesülésének története

## Bibliográfia


- Garai Imre (2011): A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. Az Eötvös Collegium helye a magyar tanárképzésben a századfordulón. In: Lustrum. Szerk.: Horváth Lászó, Laczkó Krisztina, TÓth Károly. Typotex Kiadó-Eötvös Collegium. Budapest. 177-202.
- Géczi János (2006): A tudásátadás történemi formái és az iskola. In: Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. Szerk.: Bárdossy Ildikó, Forray R. Katalin, Kéri Katalin. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs http://ia600906.us.archive.org/20/items/TananyagokAPedagogiaSzakosAlapkepzeshezProjektprogramIsmerteto/index2.htm
- Géczi János – Stirling János – Tüske László (2007): Bevezetés a művelődéstörténetbe. Szerk.: Géczi János és Stirling János. Pannon Egyetem, BTK, Antropológia és Etika Tanszék, Veszprém. http://mek.oszk.hu/07400/07453/07453.pdf
- Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. Művelődés és/vagy neveléstörténet. Új Pedagógiai Szemle, 2002 február http://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ta-Geczi-Nevelestudomany.html
- Hoffmann Zsuzsanna (2009): Antik nevelés. Gondolat Kiadó-Iskolakultúra, Veszprém http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/antikneveles.pdf
- Hollósi Hajnalka (2008): Gyermekkép, gyermekvilág, gyermekfelfogás változásai pedagógiai megközelítésben. Iskolakultúra Online, 2, 92-103. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_92-103.pdf
- Katona András (2010): Tantárgytörténet: a neveléstörténet mostohagyermeke Történelemtanítás – Online történelemdidaktiai folyóirat. Új folyam I.1. szám http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/katona-andras-tantargytortenet-a-nevelestortenet-mostohagyermeke/
- Kéri Katalin (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Kéri Katalin (1997): Mi a neveléstörténet? JPTE Tanárképző Intézet, Pécs
- Kéri Katalin (1996): Neveléstörténeti vázlatok. JPTE TTK-Országos Rendőrfőkapitányság Oktatási és Kiképző Központ, Pécs-Budapest. http://mek.oszk.hu/11300/11314/11314.pdf
- Kéri Katalin (2006): Egyetemes neveléstörténet és történeti, neveléstudományi komparisztika. In: Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. Szerk.: Bárdossy Ildikó, Forray R. Katalin, Kéri Katalin. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla szerk. (2003): Neveléstörténet szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Budapest http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/pr01.html
- Monok István (2006): A művelődéstörténeti kutatásokról. Magyar Tudomány, 2006/7. http://www.matud.iif.hu/06jul/08.html
- Németh András (1993): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. Educatio 2009/3. 279-290. edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1335
- Nóbik Attila (2001): Kulcsok a nevelés történetéhez. Iskolakultúra, 2001/11. 115-117.
- Prohászka Lajos (2004): Az európai ókor neveléstörténete. Prohászka Lajos előadásaiból I. Szerk.: Orosz Gábor. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék, Debrecen http://mek.oszk.hu/04100/04153/04153.pdf
- Prohászka Lajos (2004): Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete Prohászka Lajos előadásaiból II. Szerk.: Orosz Gábor. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék, Debrecen http://mek.oszk.hu/04100/04154/04154.pdf
- Pukánszky Béla (2003): Neveléstörténet. Osiris Kiadó, Budapest

- Pukánszky Béla (é.n.): A tanári kompetenciák problématörténete. Online: http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf
- Pukánszky Béla (é.n.): Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. Online: http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf
- Pukánszky Béla (1999): Újraolvasó: „A nevelés lényege: nem nevelünk" – gondolatok Ellen Key könyvének olvasása közben. Új Pedagógiai Szemle 1999. október http://www.ofi.hu/tudastar/ujraolvaso-neveles


## Nevelés és iskola

### Neveléselmélet

A nevelés fogalma

- A nevelési jelenség értelmezése. Nevelhető-e az ember? Meddig nevelhető az ember?
- A nevelés fogalma különféle kontextusokban:
  - Nevelés és társadalom, a nevelés környezete
  - Nevelési színterek: családi nevelés: családtörténeti korszakok, a család ciklusai szerepek, szerepváltás a családban, az „elég jó" nevelés, nevelési ártalmak a családban
  - Iskolai nevelés, az oktatás nevelő hatásának tartalmi feltételei, a szervezti formákban rejlő nevelési lehetőségek. Az iskolai nevelés kulcsszereplői
  - Nevelés és szocializáció
  - A nevelői szerep, a nevelési viszony
  - A nevelési tartományok: erkölcsi nevelés, esztétikai nevelés, állampolgári nevelés, multikulturális nevelés, környezeti nevelés, egészségnevelés, értelmi nevelés, érzelmi nevelés, média és nevelés
- A nevelés fogalmának értelmezése Nagy József és Bábosik István munkásságában:
  - Nagy József: a nevelés a személyiségfejlődés segítése, proszociális magatartásforma, nevelés mint a kompetenciák fejlődésének segítése
  - Bábosik István: a neveléstudomány a konstruktív életvezetés megalapozásának tudománya (lásd később részletesebben)

A nevelés célrendszere

Legyenek-e nevelési célok?

- A nevelési cél fogalma, célforrások, célrendszerek, céltípusok (pl tudományból, világnézetből, vallásból, politikából, oktatáspolitikából, nemzeti és helyi hagyományokból, valamely pedagógiai irányzatból, meglévő és prognosztizálható szükségletekből származó célok), a céltaxonómia a pedagógiában
- A nevelési cél, mint tájékozódási segítség, a nevelési cél, mint társadalmi norma, formális és informális nevelési célok
- Érték és nevelési cél
- A nevelési célok tényezői és változásaik
- A nevelési célok funkciói, problémái, indoklásuk
- A konstruktív életvezetés kialakítása mint nevelési cél:
- közösségfejlesztő (morális) magatartásformák: szellemi, fizikai vagy közéleti munka, értékóvó magatartás, segítőkészség, fegyelmezettség (elsődleges nevelési célok)
  - önfejlesztő magatartásformák: intellektuális-művelődési tevékenység, esztétikai tevékenység, az egészséges életmód normáit követő magatartás (másodlagos nevelési célok)
- A konstruktív életvezetés személyiségbeli alapjainak fejlesztése: a jellem fejlesztése, a jellem fejlődését meghatározó tényezők (életkor, biológiai tényezők, értelmi tényezők, környezeti tényezők)

Az iskolai és az iskolán kívüli nevelési feladatok megszervezése és módszerei

- A nevelés folyamata, a tevékenység mint a nevelési folyamat kerete, a nevelés mint tevékenységszervezés, a nevelési folyamat szerkezete, a nevelési célok megjelenése a nevelés folyamatában, az iskola tevékenységi kínálatának megszervezése: önkormányzati tevékenységek, fizikai munkatevékenységek, tanulmányi tevékenységek, alkotótevékenység
- A nevelési módszer fogalma
- A nevelési módszereket befolyásoló tényezők
- A nevelési módszerek csoportosítása hatásszervező funkciójuk szempontjából: közvetlen, közvetett módszerek
- A nevelési módszerek csoportosítása személyiségfejlesztő funkcióik szempontjából: szokásformálás, magatartási-tevékenységi modellek közvetítése, meggyőződésformálás
- A közvetlen nevelési módszerek felsorolása, jellemzése:
- A szokásformálás közvetlen módszerei: követelés, gyakoroltatás, segítségadás, ellenőrzés, ösztönzés
    - A magatartási-tevékenységi modellek közvetítésének közvetlen módszerei: elbeszélés, modellértékű személyek bemutatása, műalkotások bemutatása, személyes példaadás
    - A meggyőződésformálás közvetlen eszközei: előadás, magyarázat, beszélgetés, a tanulók önálló elemzőmunkája
- A közvetett nevelési módszerek funkciói hatásszervezés szempontjából:
- A közösségfejlesztő és önfejlesztő tevékenységek megszervezésének módszerei: az önkormányzati feladatok megszervezésének módszerei, a tanulmányi feladatok megszervezésének módszerei
    - A kölcsönhatásrendszer (közvélemény) irányításának módszerei: perspektívák megszervezésének módszerei, hagyományok kialakításának módszerei, a közvetett követelés, közvetett ösztönzés, közvetett, ellenőrzés, a nevelő személyes közreműködése a közösségi tevékenységekben, pozitív egyéni és csoportos minták kiemelése, közvetett felvilágosítás, a vita módszer

Értékelési eljárások (jutalmazás, büntetés, a neveltségi szint, a magatartás és a szorgalom megítélése, mérése és értékelése)

- Támogató, útmutató nevelési módszerek, dicséret, jutalmazás (szociális megerősítés), ezek hatásai, alkalmazásukkor felmerülő problémák, a siker, a bátorítás, a jutalmazás szabályai
- Ellenkező hatást kiváltó nevelési módszerek, emlékeztetés, szidás, büntetés. fenyegetés
- A „büntetésmentes nevelés”
- A nevelés tervezése és eredményességének megállapítása, a „neveltség” „mérésének” problémaköre, a neveltségi szint (Nagy József), és a neveltségi pluralizmus problematikája, a nevelési eredményesség (Gáspár László)

A neveléssel kapcsolatos tervezési feladatok, iskolai dokumentumok (Pedagógiai program, Házirend, Fegyelmi szabályzat)

- Az iskolai dokumentumok jogszabályi háttere (2011. évi CXC. törvény a Nemzeti köznevelésről, 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet)
- Az iskola pedagógiai programjának felépítése, főbb tartalmi elemei, a neveléssel kapcsolatos részei
- Az iskola házirendjének felépítése
- A Szervezeti és Működési Szabályzat fegyelmi eljárással kapcsolatos rendelkezései

Pedagógusetika, a tanár-diák kapcsolat

- A nevelés etikája, nevelésetika – hivatásetika, a pedagógus mint erkölcsi személyiség, a pedaógus lelkiismereti (szerep-)konfliktusai, a beavatkozás felelőssége, a „pedagógusi igazságosság”
- A pedagógusok etikai kódexének kidolgozása (NPK, 2014), a Független Pedagógus Fórum által 2001-ben összeállított etikai kódex, néhány iskola saját etikai kódexe (pl. ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium, Bp, Jókai Mór Gimnázium, Komárom)
- A nevelési kommunikáció, a az iskolai kommunikáció és a pedagógia megfeleltetése, a tanári kommunikáció, a tanári kommunikációban kifejeződő attitűd, a tanári nyelvhasználat, köznapi, nem

ritualizált és ritualizált pedagógiai kommunikáció, a nevelési kommunikáció szabályozottsága, az empatikus bánásmód, mint a pozitív tanár-diák kapcsolat alapja, információs csatornák használata tanár-diák kapcsolatban: verbális kommunikáció, metakommunikáció, az egyén tárgyi rekvizítumai, személyi rekvizítumok, biogén szükségletek diagnosztizálása a tanár-diák kapcsolatban: táplálkozási szükséglet, mozgásszükséglet, a pihenés szükséglete, játékszükséglet, a változatosság iránti szükséglet, a szellemi aktivitás szükséglete, az eredményesség iránti szükséglet

- A nevelői magatartás és a nevelői stílusok
- A nevelői magatartás okai és hatásai
- Az autoriter, a demokratikus és a laissez-faire nevelői magatartás

## Bibliográfia


- A Komáromi Jókai Mór Gimnázium pedagógusainak szakmai etikai kódexe (2010). http://jmgk.hu/sites/default/files/etikai_kodex.pdf
- Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium etikai kódexe (2010) http://www.radnoti.elte.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=11&Itemid=281
- Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Bábosik István (2004): Neveléselmélet. Osiris Kiadó, Budapest
- Bevezetés a pedagógiába (1996). Szerk.: Czike Bernadett. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Érték és nevelés szöveggyűjtemény (2002): Szerk. Lappints Árpád. Comenius Bt., Pécs
- Etikai kódex (2014). Nemzeti Pedagógus Kar. Prezentáció http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/npk_etikai_kodex.pdf
- Nagy József (2001): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Neveléstan (2001): Szerk.: Kovácsné Németh Mária. Comenius Bt. Pécs
- Pedaógus Szakmai Etikai Kódex (2001). Független Pedagógus Fórum.
- http://www.szily.hu/docs/etika.pdf
- Somlai Péter
- Zrinszky László (2002): Neveléselmélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Jogszabályok:

  2011. évi CXC. törvény a Nemzeti köznevelésről
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet


## Iskolaszociológia

Az iskola nevelésszociológiai megközelítése
Az iskola társadalmi beágyazottsága:

- Iskola és társadalom: társadalmi rétegződés és az iskola, iskola és a kultúra
  - Az iskola társadalma: a fiatalság szociológiai jellemzése, demográfiai jellemzők, iskolázottság, foglalkoztatottság, társadalmi struktúra, érdekek, szociális biztonság, anómia, a pedagógustársadalom jellemzése
  - Az iskola és a helyi társadalom: az iskola helye a településen, a települések alapfokú, középfokú, felsőfokú ellátottsága
  - Érdekcsoportok az iskola körül: kié az iskola? civil és hivatalos szféra, gazdaság, politika, új elit, egyházi iskolák
  - Az iskola autonómiája

- Az iskola és az állam kapcsolata
  - Az iskola és az oktatási rendszer: az intézményrendszer, a szabályozás, a többszintes rendszer
  - Az iskola és a gazdaság kapcsolata: az oktatás finanszírozása

Az iskola szervezete
- Az iskola mint szervezet működését meghatározó dokumentumok: Pedagógiai program, Szervezeti és működési szabályzat, Házirend
- Az iskola struktúrája, centralizált, decentralizált modell
- Információ és döntések az alábbi helyzetekben:
- iskolán kívüli nevelési szituáció
  - hivatai szituáció
  - munkahelyi szituáció
- Célok az iskola szervezetében:manifeszt és látens célok
- az iskola környezetének szerepe az iskolai célok meghatározásában: az oktatásügyi szervezet, a helyi társadalom, művelődési hagyományok
- Kontroll és konfliktusok az iskolában
- Vezetés és fejlesztés
- Az iskola légköre: szerepelvárások, szerepkonfliktusok
  - az igazgató szerepe
  - pedagógusszerepek, az osztályfőnök
  - diákszerepek
  - speciális végzettségű vagy speciális feladatot ellátó szakemberek az iskolában
- Iskolai szervezetelemzések: az iskola céljai, szervezeti egységei, szabályozás és ellenőrzés
- Az iskola klímája

Az iskola infrastruktúrája
- Iskolai szervezetelemzések
  - a település jellege és az iskola elhelyezkedése benne
  - viszonya a szomszéd iskolákhoz
  - az iskola története
  - az oktatás fizikai környezete: az iskola épülete, a hozzá csatolt egységek (szolgálati lakás, tornaterem, könyvtár stb.), épületfejlesztési programok, a iskolaépület üzenete
  - az iskola költségvetése
  - a tantestület létszáma, összetétele

- Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei, hagyományos és új tartalomhordozók
  - a taneszközök fogalma, csoportosításuk
  - az IKT-eszközök használata
- A minőségi infrastruktúra tervezése: a fenntartható iskola újragondolása
  - a partneri tervezés szempontjai
  - környezettudatosság, gazdaságosság, biztonság, egészségi szempontok, szociokulturális szempontok, a közösségépítés szempontjai, a tanári hivatás szempontjai, a kreativitás fejlesztésének szempontjai, a mozgásra nevelés szempontjai, új iskola építésének szempontjai

Az iskola külső és belső kapcsolatrendszere

Az iskolák és környezetük:
- a fenntartók és az iskola
  - a helyi társadalom és az iskola: jog az iskolában, szülői jogok, szülői szervezetek
  - szakmai civil szervezetek
  - iskolák közötti kapcsolatok

- a család és az iskola
- az iskola a világhálón, iskolai honlapok, az oktatás nyilvánosságának alternatív csatornái.
- Az iskola belső világa
- Az iskola belső világának megismerése
- Az iskolai „életvilág”
- Az iskola szereplői és kapcsolati kultúrája: iskolavezetés és tantestület, pedagógusok és tanulók, tanulók és tanulócsoportok
- Agresszió, fekete pedagógia.
- Kommunikáció az iskolában:
- A kommunikáció, szerep és kommunikáció, kommunikációs csatornák
  - Pedagógiai közlések, tanártípusok

## Bibliográfia


- Ajánlások a minőségi iskolai infrastruktúra kialakításához (2011). Szerk.: Lippai Edit. Oktatáskutató és -Fejlesztő Intézet, Budapest http://dokumentumtar.ofi.hu/index_ajanlasok_a_minosegi_iskolai.html
- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Baracsi Ágnes (2010): Pedagógusok interperszonális kommunikációja. Pedagógusképzés 8 (37), 21-29. http://issuu.com/heju/docs/2010-2-3
- Dálnokiné Pécsi Klára (2001): Az iskola belső világa – kommunikáció. Új Pedagógiai Szemle 2001. július-augusztus http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-mu-Dalnokine-Iskola.html
- Herczegh Judit (2006): Az iskolai életvilág. A diákok jellemzői az északkelet-tiszántúli régióban az OTKA kutatása alapján. Új Pedagógiai Szemle 2006/7. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Herczegh-Iskolai.html
- Hunya Márta (2013): eLEMÉRÉS 2013. Online: http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/MI_eLEMERES_2013.pdf
- Jelentés a magyar közoktatásról 2010 (2011) Szerk.: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/jelentes_2010_1004_vegleges.pdf
- Kozma Tamás (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Az iskolák belső világa (2006). A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Sorzatszerkesztő: M. Nádasi Mária. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf
- Szekszárdi Júlia (2009): Az iskolák belső világa. Online: http://www.ofi.hu/6-az-iskolak-belso-vilaga
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. Magyar Pedagógia 94. évf. 3-4. szám. 253-274. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Timar_MP9434.pdf


## Ifjúságvédelem – inkluzív pedagógia

2.3.1 Az iskolai ifjúságvédelemmel kapcsolatos jogszabályok

- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény és annak módosításai
- 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
- 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogaitól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. CD Jogtár vagy Gácser József: Pedagógiai antológia. JGYTF Kiadó, Szeged, 1997. 215-240.
- 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 2002. évi IX. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény módosításáról
- A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

Az iskola ifjúságvédelmi rendszere, feladatai és kötelezettségei és etikai kritériumai
- Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység személyi feltételei:
- Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi célcsoportjai
- Az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység területei, témái és tájékozódás/tájékoztatás módszerei
- Az iskola jelzési kötelezettségei
- A pedagógus beavatkozási lehetőségei és feladatai a megelőzésben
- Az információkezelés és adatkezelés jogi, etikai és szakmai követelményei

Az inkluzív pedagógia célja, feladata, jellemzése
- Az inkluzív pedagógia célja és feladatai
- Az inkluzív pedagógia szociológiai, pszichológiai és pedagógiai aspektusai

Az inkluzív pedagógiához kapcsolódó fogalmak
- A kirekesztés, szelekció, kontraszelekció, szegregáció, deszegregáció, asszimiláció, integráció, inklúzió
- Az inklúzió fajtái
- spontán, az együtt töltött idő alapján
- A nyitott és a zárt oktatás jellemzői és az ezekre épülő elitista iskola és komprehenzív iskola különbségei

Az érintett tanulói körök
- A hátrányos szocio-kulturális helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett, a szegénységben, ill. a mélyszegénységben élő tanulók részvétele az oktatásban
- A kiemelkedő képességű tanulók részvétele az oktatásban.

A roma tanulók helyzete és iskolai integrációja
- A romakérdéssel kapcsolatos oktatáspolitikai álláspontok változásainak története.
- A kirekesztési tendenciák felismerése és kezelése
- Kisebbségi programok az iskolában

Az inkluzív pedagógia kialakulásának igénye (története) és létrejöttének
nehézségei és eredményei és az inkluzív oktatást elősegítő tényezők
- A szegregáció-integráció történeti vonatkozásai és gyakorlata hazánkban
- Az inkluzió megvalósításának nemzetközi trendjei
- A PISA vizsgálatok eredményeinek az iskolai szelekcióra vonatkozó megállapításai
- A segítő szakmai hálózat és szolgáltatási rendszer kialakulása

Az inkluzív szemléletű pedagógus
- A pedagógus személyes fejlődése és az inkluzió, a pedagógus inkluzióval kapcsolatos szakmai kompetenciái és kompetenciahatárai
- A pedagógia és a gyógypedagógia kapcsolata
- Együttműködés a szülőkkel, a társadalmi partnerekkel és más szakemberekkel

Az inkluzív pedagógia sajátos nevelési céljai, tananyaga, módszerei, eszközei és értékelési rendszere

- Az inkluzív pedagógia nevelési céljai. Hátránykompenzálás, a tanulási képességek és a tanulási motiváció fejlesztésével
- Sokszínű kultúrát bemutató, érthető és differenciált tanítási tartalmak, az empátiára és a befogadásra érzékenyítő etikai témák
- Differenciált és inkluzív pedagógiai szervezési formák és módszere.
- Az értékelés új értelmezése: a hatékony tanulómegismerési technikák
- Az egyéni fejlesztési tervek és programok készítés.

## Bibliográfia


- Arató Ferenc, Horváth Attila és Varga Aranka (2008): *Hatékony együttnevelés az iskolában pedagógus-továbbképzési kézikönyv.* Kiadta az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest,
  URL: *old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2048*
- Bagdy Emőke (szerk., 1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége.* KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bajomi Iván és Bruszt László (2006): *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban.* Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Balázs Éva és Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk. 2008): *Új horizontok az együttnevelésben.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Barcsi Antal (2007): *Gyermekvédelmi útmutató. Módszerek és ajánlások a gyermekvédelemmel foglalkozóknak.* Mozaik, Szeged.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle,* 56. évf. 3., sz. 35–45.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.1997): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Könyvkiadó, Budapest. *Hátrányos helyzet* szócikk, Tót Éva, 647.
- Bécsi Mónika, Erdei Róbert, Fegyver Márta, Kissné Almási Krisztina és Török Mária (2006): *Kézikönyv a sajátos nevelési igényről és az integrációról.* Kiadta a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei 2. sz. Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, Nyíregyháza.
- Buda Mariann (2005): *Tehetünk ellene? – A gyermeki agresszió* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Yvonne, Egyed Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit, Gaál Sándorné, Girasek János, Glauber Anna, Kovátsné Németh Mária, Szegál Borisz és Tóth László (2007): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére.* (Intézkedés hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása) SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra,* 19. ésvf. 3-4. sz. 3–13.
- Csépe Valéria (2008): *A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők.* In: Fazekas Károly Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújulásáért. Kiadta az Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézete, Budapest,
  URL: http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf
- Dakóné Maros Katalin, Simonyi István és Petrits Andrea (2007): *Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési–oktatási intézményekben. Módszertani segédlet.* Kézirat. Kiadta a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
  URL: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/ifjusagvedelem_080513.pdf
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105 évf. 2. sz. 185–205.

- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2010): *A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában*, In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.) *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: tanulmánygyűjtemény.* Tankönyvkiadó, Budapest, 134–162.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitika. OKI-Új Mandátum Kiadó, Budapest, 13–47.
- Földes Petra (2001): *Gyermekvédelem az iskolában.* In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek.* OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 362-378. o.
- Földiné Koczor Tünde, Giflo H. Péter és Hernádi Krisztina (szerk., 2008): *Adaptációs kézikönyv: gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak.* Kiadta az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. Budapest.
- Fülöpné Böszörményi Aliz (2003): Agresszió a gyermekintézményekben. *Új Pedagógiai Szemle,* 1. sz. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-01-ta-Fulopne-Agresszio
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány. Kutatás-módszertani kiskönyvtár 3.* Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Gyarmathy Éva (2002): A hiperaktivitás kezelése. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 11. sz. 84–89.
- Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): *Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények.* In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–390., URL: https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf
- Hajnal Ágnes és Susánszky Éva (2005): A szülők válásának hatása a gyermekek életminőségére. *Fejlesztő Pedagógia,* 5-6. sz. 41–47.
- Havas Gábor (2008): *Esélyegyenlőség, deszegregáció.* In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Hegedűs Judit (2000): A gyermekek ellen elkövetett erőszak. *Új Pedagógiai Szemle,* 4. sz. 59–71.
- Hegedűs Judit és Pintyi Zoltán (2008): Segédanyag a gyermekbántalmazás témájához pedagógusok számára. URL: http://www.hegedus.name/index_elemei/magdolna.pdf
- Herczog Mária (2001): *Gyermekvédelmi kézkönyv.* KJK, Budapest.
- Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás.* Complex Kiadó, Budapest.
- Imre Anna (2006): A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének bevezetése a bázisiskolákban. In: Németh Szilvia (szerk.): Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei. Országos Közoktatási Intézet Budapest.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények.* In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Kiadta az Országos Közoktatási Intézet, Budapest, URL: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egyenlotlenseg
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése.* Kiadta a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/sni/index.html
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk. 2006): *A befogadó iskolák értékelési gyakorlata: Az együttnevelés tapasztalatai nemzetközi tükörben.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk. 2009): *Nyitott középiskolák.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária és Singer Péter (szerk. 2005): *Módszertani kaleidoszkóp – Az együttnevelés gyakorlatához.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, URL: www.oki.hu
- M. Tamás Márta (szerk., 2006): Integráció és inklúzió: fejlesztő módszerek a közoktatásban. Trefort Kiadó, Budapest.
- Magyar István, Sándor József, Gaál Gabriella és Mogyorósi Zsolt (2008): *Az iskolai nevelés alapjai.* Elektronikus tananyag. EKF, Eger, URL: http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/nevtarsal/index.html

- Mayer József (2008): Adaptációs kézikönyv: az intézményi szintű tanulói beilleszkedés elősegítéséhez. Kiadta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2009/05/adaptacios_kezikonyv_belivek.pdf
- Mayer József (2011): *Problémák és megoldások.* In: Mayer József és Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. Kiadta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–60.
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle,* 3. sz. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-09-vt-Mihaly-Iskolai
- Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3-4. sz. 3–27.
- Németh Szilvia (szerk., 2006): *Integráció a gyakorlatban*. Kiadta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, URL: http://www.ofi.hu/tudastar/hatranyos-helyzet/integracio-gyakorlatban
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai.* Pápa Nyomda Kft., Pápa.
- Némethné Tóth Ágnes (2008): Körkép a befogadó nevelésről Európán innen és túl. *Fejlesztőpedagógia*, 19. évf. 6., sz., 20–25.
- Neuhaus, C. (2007): *Hiper- és hipoaktivitás, figyelemzavar.* Kairosz Kiadó, Szentendre.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Argumentum Kiadó, Budapest. 224–267.
- Pető Ildikó és Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra*, 11. sz. 66–82.
- Petriné Feyér Judit (2007): *A különleges bánásmódot igénylő gyermek.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 417–443
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2005): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok.* Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.
- Radó Péter (2010): SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről. *OktpolCafé, URL:* http://oktpolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/
- Radó Péter (2013): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) *OktpolCafé,* URL: http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia,* 102. évf. 3. szám 281–300.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (szerk., 2006): Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, Budapest, URL:http://mek.niif.hu/05400/05467/05467.pdf
- Réthy Endréné, Tallér Júlia, Vámos Ágnes és Zágon Bertalanné (2008*): Árnyalt tanulóértékelés oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára. Hallgatói Segédanyag.* Kiadta az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Révész György (2004): *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás.* Új Mandátum, Budapest.
- Szegál Borisz (2007): *Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra.* In: Csányi Yvonne, Egyed Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit, Gaál Sándorné, Girasek János, Glauber Anna, Kovátsné Németh Mária, Szegál Borisz és Tóth László: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 90–96.
- Szekszárdi Júlia (2001): *A konfliktuskezelés gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle,* 51. évf. 56., 86–103.
- Takács István (2006): *Inkluzív nevelés – tanórai differenciálás heterogén csoportban. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Sulinova Adatbank a speciális igényű gyermekek együttnevelése. Az adatbank honlapja: *www.sulinovadatbank.hu/letoltes.php?d_id=2964*

- Torda Ágnes (2008): *Inkluzív nevelés – „Mindenki másképp egyforma" – az integrációban, Attitűdformáló pedagógusképzési program.* Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Kiadta az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest.
- Tukacs Anita (2011): *Inklúzió és integráció a közoktatásban.* PTE BTK, Pécs, URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tukacs_ink_int/docbook/index.html
- Vágó Irén, Simon Mária és Vass Vilmos (2011): *A sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése, oktatása.* In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010., Kiadta a Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 231–., URL: https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf
- Varga Aranka (2006): *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer.* In: Forray R. Katalin (szerk.) Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Tankönyv. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, Pécsi Tudományegyetem, BTK NTI Romológiai és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 145–158.
- Veczkó József (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból Társadalmi, család- és gyermekérdekek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vicskóné Csatlós Erzsébet (2008): Differenciált oktatás: az egyéni differenciálás jelentősége SNI gyermekek habilitációs és rehabilitációs foglalkoztatásában. *Montessori műhely.* 2. sz. 18–20.
- Vidonyiné Sólymos Rita (szerk., 2010): *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek támogatása*. Digitális tananyag. Nyugat-magyarországi Egyetem, URL: http://pszk.nyme.hu/tamop412b/sni_tanulok/index.html


## A tehetségfejlesztés pedagógiája

A tehetségfejlesztés pedagógia célja, feladata, jellemzése
- A tehetségfejlesztés pedagógia célja és feladatai
- A tehetségfejlesztés pedagógiájának, aktuális lehetőségei és problémái

A tehetség fogalma, összetevői, tehetségmodellek, a tehetséges tanuló sajátosságai
- A tehetséggel kapcsolatos
- Tehetség-értelmezések, tehetségelméletek és tehetségmodellek történeti perspektívában
- A tehetség típusai és megnyilvánulási formái: intellektuális tehetség, különböző speciális tehetségek
- A tehetségnek tulajdonított jellemvonások
- A tehetség fő összetevői: tanulási képesség, specifikus képességek, intellektus, kreativitás és motiváció.
- A többszörös intelligencia elmélete
- A kreativitás elméletei, kutatásának eredményei és felhasználása a napi gyakorlatban
- Az érzelmi intelligencia, a flow, a motiváció és a pszichológiai immunitás szerepe a kiteljesedésben
- A kétszeresen kivételes tanulók és fejlesztésük (terápia, vagy fejlesztés)

A környezeti tényezők szerepe a tehetség kibontásában
- A tehetségekhez fűződő társadalmi – kulturális értékrend és elvárások
- A szocializációs színterek (család, iskola, társak) elfogadó, támogató vagy gátló tehetségkibontakozást befolyásoló szerepe
- A tehetséges tanulók kapcsolati nehézségei
- Önsegítő csoportok

A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben
- A pedagógus szerepkör változása a tehetségfejlesztés szolgálatában

- A támogató-segítő nevelő és facilitátor, tutorálás és mentorálás fontossága és módszerei a tehetséggondozásban
- A fejlesztő tevékenység terápiás funkciója

A tehetségfejlesztés hálózati rendszere Magyarországon
- A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács megalakulása, a tehetséghálózat, a tehetségpontok és a mentorhálózat kiépülése
- Az együttműködésében rejlő lehetőségek
- A tehetségpontok akkreditációja

Tehetségdiagnosztika
- A tehetségazonosítás elméleti és gyakorlati alapkérdései
- A szűrés és az azonosítási folyamat kialakítása
- Azonosítás és tehetségfejlesztés kapcsolata (pl: Renzulli „Forgóajtó modellje")

A tehetségek nevelésének és oktatásának speciális formái
- A tehetségfejlesztés céljai és tartalmi sokszínűsége
- A tehetségfejlesztés hagyományos és új stratégiái, módszerei és eszközei
- A tehetséges tanuló teljesítményének új értékelési formái
- Megmérettetés, verseny és együttműködés

## Bibliográfia


- Gömöry Kornélia (2010): Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korba. PhD értekezés, Debreceni Egyetem, Debrecen, URL: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/104992/Gömöry Kornélia – értekezés-t.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Bagdy Emőke, Henry Jacoby, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsanna (2014): *A tehetség kibontakozása.* Helikon Kiadó Kft., Budapest.
- Bagdy Emőke, Kövi Zsuzsanna és Mirnics Zsuzsanna (2014): Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása. Kutatási zárótanulmány-kötet, Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/feny-es-arnyek-tehetsegerok-felszabaditasa
- Balogh László (2000): *Tanulási Stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2009): *A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja.* 2001–2008-ig. KLTE, Debrecen.
- Balogh László (2011): *Iskolai tehetséggondozás.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2012): A tehetségfejlesztés kritikus pontjai. PPT előadás, Nagykanizsa, 2012. október 18., URL: http://www.zalamat.hu/files/balogh.pdf
- Balogh László (Szerk. 1999): *Tehetség és iskola.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László és Mező Ferenc (2010): *Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/tehetsegpontok-letrehozasa-akkreditacioja
- Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (Szerk. 1998): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* (Szöveggyűjtemény). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László, Mező Ferenc és Kormos Dénes (2011): *Fogalomtár a Tehetségpontok számára.* Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/fogalomtar-tehetsegpontok-szamara

- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* PTE, Pécs – Budapest.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában* IV. PTE BTK TI, Pécs, 2003.
- Barkóczi Ilona és Zétényi Tamás (1981): *A kreativitás vizsgálata. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban.* Módszertani füzetek, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Bourdieu P. (1978): *A művészeti észlelés szociológiai elméletének elemei.* In: Józsa Péter (szerk): Művészetszociológiai válogatott tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1998): *Alapelvek a kulturális alkotások szociológiájához.* In: Wessely Anna (szerk.): A kultúra szociológiája. Osiris Kiadó, Budapest. 174–186.
- Bredács Alice (2001): *A középfokú képző- és iparművészeti képzés néhány nevelésszociológiai problémája.* In: Boreczky Ágnes (szerk.): Pedagógiai műhely. Beszélgetések In honorem Vastagh Zoltán, Kiadta: PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 41–49., URL: http://mek.niif.hu/01900/01963/html/index.htm (Letöltve: 2001.12.10.)
- Bredács Alice (2009/a): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, 19. 5/6 sz. 55–72., URL: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2009/2009-5-6.pdf
- Bredács Alice (2009/b): Pszichológiai immunkompetencia és a művészeti területeken tehetséges tanulók képzése az iskolában. 1. rész. *Scientia Pannonica*, URL: *http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=80&Itemid=35*
- Bredács Alice (2009/c): Pszichológiai immunkompetencia és a művészeti területeken tehetséges tanulók képzése az iskolában. 2. rész. *Scientia Pannonica*, URL: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=-view&id=83&Itemid=35
- Bredács Alice (2009/d): A gyermektanulmányi mozgalommal a kísérleti pedagógiával és a művészetpedagógiai reformokkal kapcsolatos nemzetközi kitekintés. *Neveléstörténet*, 6. 1–2. sz. 53–68., URL: www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf
- Bredács Alice (2011/a): A hazai művészeti tehetségfejlesztés iskolarendszere. *Neveléstörténet*, 8. 1–2. sz. 5–31.
- Bredács Alice (2011/b): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók olvasásértésének vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, Internetes kiadvány, URL: www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=314
- Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, 112. évf. 4. szám 197–219.
- Buda Mariann, Páskuné Kiss Judit, Szabó László Tamás, Szikszainé Nagy Irma és Tóth Zoltán (2011): *Pedagógiai esetek.* RE-PE-T-HA-könyvek sorozat. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.
- *Cropley,* A. J. (*1983*): *Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1994): *Az Érték – még mindig – bennük van.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és Tehetség.* FITT IMAGE és a Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (2007): *Festők, gének, szégyenek. A magyar festőművész-géniuszok családfaelemzése.* Galenus Kiadó. Budapest.
- Czigléné Farkas Katalin (2011): *Az egyéni fejlesztési terv célja, feladata, felépítése.* In: Czigléné Farkas Katalin: Gyógypedagógiai és pedagógiai asszisztens képzés kézikönyve. Kiadta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Czigléné Farkas Katalin (2011): *Az egyéni fejlesztési terv módszertana.* In: Czigléné Farkas Katalin: Gyógypedagógiai és pedagógiai asszisztens képzés kézikönyve. Kiadta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

- Czigléné Farkas Katalin (2011): *A fejlődést-fejlesztést követő napló.* In: Czigléné Farkas Katalin: Gyógypedagógiai és pedagógiai asszisztens képzés kézikönyve. Kiadta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Csermely Péter (2006): Innováció és tehetséggondozás. *Magyar Szemle*, 15. évf. 1. sz.
- Csíkszentmihályi Mihály (1990): Motiváció és kreativitás. Út a megismerés strukturális, illetve energetika megközelítéseinek szintézise felé. *Pszichológia,* 10. évf. 3–24. o.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak.* (Mesterelmék) Kulturtrade Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (2008): *A kreativitás. A flow és a felfedezés. Avagy a találékonyság pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek? Flow az iskolában.* Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály (2013): *A fejlődés útjai – A flow folytatása. A harmadik évezred pszichológiája.* Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály és Jackson, Susan A. (2001): *Sport és flow. Az optimális élmény.* Vince Kiadó, Budapest.
- Dávid Mária, Gefferth Éva, Nagy Tamás és Tamás Márta (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/mentoralas-tehetseggondozasban
- Dávid Mária, Hatvani Andrea és Héjja-Nagy Katalin (2014): *Tehetségazonosítás a pedagógiában.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest,
  URL: http://tehetseg.hu/konyv/tehetsegazonositas-pedagogiaban
- Davis, G. A. és Rimm, S. B. (1998/a): *A tehetséges gyermekek nevelése a családban.* In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény. 213–234.
- Davis, G. A. és Rimm, S. B. (1998/b): *A kreatív diákok jellemzői.* In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény. 49–56.
- Davis, G. A. és Rimm, S. B. (1998/c): *Azonosítás és tanácsadás a kreatív tehetségeknél.* In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény. 57–66.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni.* Calibra könyvek, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000/a): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni.* Calibra könyvek, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000/b): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal?* Műszaki Könyvkiadó Budapest.
- Fülöp Márta (1992): *A tehetséges gyerekek versengő magatartásáról. Új Pedagógiai Szemle,* 48. évf. 5, 3–13.
- Fülöp Márta (2003): *A versengés mint szociális készség fejleszthetősége.* In: Zsolnai Anikó (szerk): Szociális kompetencia – Társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest. 170–192.
- Fülöp Márta (2014): *A versengéssel, a győzelemmel és a vesztéssel való adaptív megküzdés tehetséges diákoknál.* In: Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra és Rudas János: Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok. Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest,
  URL: http://tehetseg.hu/konyv/stressz-megkuzdes-versenges-konfliktusok
- Fülöp Márta Marianna (2009): *Tehetséggondozó projekt készítése és használata alulteljesítő tehetségeseknek az informatika segítségével.* Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, Budapest.
- Gardner, H. (1998): *Rendkívüliek.* (Mesterelmék) Kulturtrade Kiadó, Budapest.

- Gáspár Mihály (2001): *Mi tükröződik a kreativitás mérési eredményeiben?* In: Pléh Csaba, László János és Oláh Attila (szerk.): Tanulás, kezdeményezés, alkotás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 41–58.
- Geffert Éva és Herskovits Mária (1988): A szabadidős tevékenységek mint a tehetség előrejelzései. *Pedagógiai szemle*. 12. sz.
- Goleman, D. (1997, 1998): *Érzelmi Intelligencia.* Magyar Könyvklub, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány. Kutatás-módszertani kiskönyvtár 3.* Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Gordon Győri János (2004): *Tehetségpedagógiai módszerek.* Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Guilford, J. P. (1983): *Az alkotóképességek a művészetekben.* In: Halász László (szerk.): Művészetpszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, 98. évf. 2, 35–153.
- Gyarmathy Éva (2002/a): *Asszertivitás – önelfogadás és mások elfogadása.* A „*Lélekben Otthon Közhasznú Alapítvány*" honlapja,
  URL: www.lelekbenotthon.hu/modules.
- Gyarmathy Éva (2002/b): IQ és tehetség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Akadémiai Kiadó, Budapest. 127–154.
- Gyarmathy Éva (2002/c): Zenei tehetség. *Új Pedagógiai Szemle,* 52. évf. 7/8, 236–244.,
  URL: http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2002-07-lk-Gyarmathy-Zenei.html (Letöltve: 2004.04.20.)
- Gyarmathy Éva (2002/d): Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle,* 52. évf. 6. sz. 50–55.,
  URL: http://www.epa.hu/00000/00035/00061/2002-06-lk-Gyarmathy-Kepzomuveszeti.html (Letöltve: 2004.04.20.)
- Gyarmathy Éva (2006/2012): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest.
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség – Háttere és gondozásának gyakorlata.* ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest.
- Gyarmathy Éva (2010): A tehetséggondozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65. évf. 2. sz. 221–232.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek.* Géniusz Könyvek. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 19–20.,
  URL: http://tehetseg.hu/gyarmathy-eva
- Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese (2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása.* Géniusz könyvek, kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest,
  URL: http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_30_net.pdf
- Harsányi István (1988): *A Magyar Népi Művelődési Intézet, 1946–1948. Történet és dokumentumok.* Országos Közművelődési Központ, Budapest.
- Hauser Arnold (1982): *A művészet szociológiája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdjünk a tehetséggel? *Iskolakultúra*, 4. sz. 25–36.
- Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia,* 14. évf. 4.sz, 515–534.
- Inántsy-Pap Judit, Orosz Róbert, Pék Győző és Nagy Tamás (2010): *Tehetség és személyiségfejlesztés.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest,
  URL: http://tehetseg.hu/konyv/tehetseg-es-szemelyisegfejlesztes
- Koncz István (2011): *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben.* Fapadoskönyv Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (2001): *Az alkotói lét csapdái.* In: Pléh Csaba; László János; Oláh Attila (szerk.): Tanulás, kezdeményezés, alkotás. ELTE Eötvös Kiadó, 9–40.
- Laczó Zoltán (2001): *Zenei nevelés a közoktatásban.* In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány Köréből. Osiris, Budapest. 437–451.

- Landau, Erika (1974): *A kreativitás pszichológiája.* Pszichológia nevelőknek sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landau, Erika (1997): *Bátorság a tehetséghez.* Calibra Kiadó, Budapest.
- Loehr, J. E. és Mc Laughlin, P. J. (1889): *Lelki állóképesség.* Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/projektoktatas-elmelete-es-gyakorlata
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/adaptiv-neveles-es-oktatas
- Mackintosh, N. J. (2007): *Az IQ és az emberi intelligencia.* Kairosz Kiadó, Budapest, 5–4. (IQ and Human Intelligence, 1998, Oxford University Press)
- Maslow, A. H. (2004): *A lét pszichológiája felé.* Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc, Kiss Papp Csilla és Subicz István (2010): *Képzőművész tehetségek gondozása.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/dr-mezo-ferenc
- Miller, A. (2002): *A tehetséges gyermek drámája és az igazi én felkutatása.* Osiris Kiadó, Budapest
- Mönks, F. J. és Boxtel, H. W. (1998): *A Renzulli modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban.* In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 57–67.
- Mönks, F. J. és Ypenburg, I. H. (1998/2010): A nagyon tehetséges gyerek. Akkord Kiadó, Budapest
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (Az alkotóképesség fejlesztése. 187 – 192. o. és Tehetséggondozás. 194–199.)
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*. 6/7, 15–26.
- Pais Ella Regina (2009): Y és Z generáció mint a jövő munkavállalói. PDF, URL: www.kormanyhivatal.hu/download/2/18/60000/Y és Z generáció mint a jövő munkavállalói.pdf
- Pais Ella Regina (2013): Sikerkódolás a Z generáció tehetséggondozásában. MTT Közgyűlése és Konferenciája. Pécs, 2013, 20-21.
- Páskuné Kiss Judit (2010): Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Petriné Fejér Judit (2007): *A különleges bánásmódot igénylő gyermek.* In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pléh Csaba, László János és Oláh Attila (szerk. 2001): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (Az alkotás jellemzői fejezet. 9–117.)
- Ranschburg Jenő (szerk., 1989): *Tehetséggondozás az iskolában.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers, C. R. (2010): *Valakivé válni. A személyiség születése.* Edge 2000 Kft., Budapest.
- Russel, K. és Carter, P. (1997): *Fejleszd az IQ-dat.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Sarka Ferenc (2012): A hatékony tehetséggondozó szervezet felépítése és funkciói. In: Mező Ferenc (szerk.): Tehetségkoordinátorok kézikönyve. K+F Stúdió Kft., Budapest.
- Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (1998): *A tehetség különböző felfogásai: a birodalom térképe.* In: Balogh László, Herskovits Mária és Tóth László (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* Szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL:http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese

- Taylor, I. A. (1959): *Az alkotó folyamat természete.* In: Halász László (szerk.): Művészetpszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Terrassier J. C. (1985): Diszszinkrónia – egyenlőtlen fejlődés. In: Balogh L., Herskovits M. és Tóth. L. (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2000, szerk.): *A tehetségesek tanítása.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Tanári kézikönyv. PD-170. Pedellus Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tóth László (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2006): A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2010): A kreativitás mérése. *Tehetség,* 18. évf., 4, 3–5.
- Tóth László (szerk. 2000): *A Tehetségek tanítása.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László (szerk., 1998): *Tehetségkalauz.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Tóth László és Király Zoltán (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS), *Magyar Pedagógia*, 4. sz., 287–311.
- Tóth László és Kovács Judit (2011): *A kreativitás többszempontú vizsgálata.* Didakt Kiadó, Debrecen.
- Turmezeyné Heller Erika (2007): *A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, URL: www.oki.hu/cikk.php?kod=muveszet-Kooperativ.html
- Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése.* Géniusz Műhely kiadványok. Kiadta a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/konyv/kepzomuvesz-tehetsegek-gondozasa
- Vámos Ágnes (2007): *A különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 447–466.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. *Új Pedagógiai Szemle,* 7/8. sz., 3–15.
- Zsolnai József (1991): Alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása. Tehetségkeresés, tehetségfejlesztés. In: *Új Katedra,* 7. sz. 17–19.
- Zsolnai József (2001): Tehetségfejlesztés és „kutatóvá nevelés" korai életszakaszban. Tények és nem álmodozások egy nagyon fontos pedagógiai problémáról. In: *Tehetség,* 3/4. sz., 1–2.


## Tanulás és tanítás

### A tanulás és tanítás mint a pedagógia egyik dinamikusan fejlődő részterülete

A tanulás és tanítás – mint pedagógiai részterület – célja, főbb feladatai, jellemzői, helye a pedagógiai tudományok rendszerében és kapcsolata az alapozó és segédtudományokkal

- A tanulás és tanítás célja és feladatai
- Helye a pedagógia tudományok rendszerében
- Jellemzői: interdiszciplináris, multidiszciplináris tudományterület, amelynek lényege az elmélet és a pedagógiai gyakorlat egysége.
- A tanulás és tanítás fejlődését befolyásoló társadalmi tényezők szerepe

A tanulás és tanítás fejlődéstörténeti csomópontjai, főbb irányzatai és elméletei a 20. és a 21. században

- Tanulás és tanítás a 20. században
- A rendszerváltás előtti alternatív iskolakísérletek Magyarországon
- Tanulás és tanítás a 21. században

Az intézményes tanulás és tanítás fő diszciplínái (az oktatás, a tanulás, a tanítás, a nevelés, a képzés) és viszonyrendszerük

- Az intézményes tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó diszciplínák hétköznapi és tudományspecifikus értelmezései
- Az oktatás – tanulás – tanítás – nevelés – képzés fogalmak viszonyrendszere és az ezzel kapcsolatos viták a magyar pedagógiában
- A készségtanulás és típusai
- A képzés
- A nevelés
- A tanulói és a tanári szerepek megváltozása

A tudás, a műveltség, a szakértelem és a kompetencia mint a tanulás és tanítás eredménye

- A tudás
- A szakértelem és a műveltség
- A kompetencia
- A pedagógiai és a pedagógus tudása, szakértelme és kompetenciái

A tanulás és tanítás folyamatának rendszerszemléletű modellje

- A tanulás és tanítás rendszerszemléletének kialakulása
- A tanulási és tanítási folyamat modellezése
- A célok, társadalmi értékek és normák a tanulás és tanítás tartalmát és a feladatokat meghatározó szerepe
- A tanulási és tanítási folyamat megvalósításának elemei
- A tanulás és tanítás kimeneti elemének vonatkozásai
- A visszacsatolás szempontjai, céljai és célállomásai
- A tanulás és tanítás szabályozás formái
- A tanulás és tanításfolyamata mint a tanulni tudást, metakogniciót és a tanulási motivációt kifejlesztő folyamat

A tanulás és tanítás célrendszere

- A tanulási és tanítási cél fogalma, jellemzői
- A tanulási és tanítási cél funkciói
- A tanulás és tanítás céljainak kiválasztása
- A tanulási és tanítási célok osztályozása
- Az oktatási célok öt szintje
- A célrendszer kialakítása
- Az általános célok mérhető követelményekké alakítása
- Céldilemmák

A tanulás és tanítás tartalma

- A tanulási és tanítási tartalom fogalma és a tananyag fogalma, szemléleti különbségei, a határok kijelölése
- Jellemzői
- A tartalom elrendezésének elvei
- Az elrendezés fő irányai
- Az elrendezés logikája
- Az elrendezés fajtái
- Tartalom sűrítése a tanítási tartalmakban
- Tananyagfejlesztés

A tanulás és tanítás szervezeti keretei, szervezési munkaformái és időkeretei

- A tanulási és tanítási szervezet fogalma. Szervezet és szervezés összefüggései
- A tanár szervezőtevékenységének feladatai és tevékenységformái
- A tanulási és tanítási szervezeti keretei
- A tanulás és tanítás megszervezése
- A tanítási órák típusai, szerkezetük és általános lebonyolításuk
- A szervezési munkaformák típusai, jellemzői, lebonyolításuk, előnyeik és hátrányaik, szimultán alkalmazásuk
- A szervezési munkaformák kiválasztásának szempontjai
- A tanulási környezet és a tanulásszervezés kapcsolata

A tanulás és tanítás stratégiái, módszerei, eljárásmódjai és eszközei

- Tanítási stratégiák, módszerek és eljárások
- A tanulási és tanítási cél, folyamat, stratégia, módszer, eljárás, szervezeti keret, szervezési mód és az oktatási eszköz összefüggései
- Az oktatási stratégia fogalma, fajtái
- A oktatási módszer és eljárás fogalma, csoportosításuk
- A módszerek és eljárásmódok kiválasztásának szempontjai
- A módszertani differenciálás

A tanulás és tanítás eszközei

- A taneszköz fogalma, szerepe és helye az oktatási folyamatban
- A taneszközök kialakulásának rövid története: négy nemzedéke
- A legismertebb tanári és tanulói eszközök és a multimédiás eszközök jellemzése, szerepük a tanulásban és a tanításban
- A taneszközök és a multimédiás eszközök kiválasztása, alkalmazása és hatékonysága a gyakorlatban
- Tankönyv- és taneszközjegyzék
- Taneszközkészítés, taneszközfejlesztés
- A taneszközök helye és szerepe az iskola infrastruktúrájában

A tanulói teljesítmények értékelése, mérése és az oktatás hatékonyságának vizsgálata

- A pedagógiai értékelés értelmezése és a hozzá kapcsolódó fogalmak
- Az értékelés helye az oktatási folyamatban
- Az értékelés tárgya, szintjei és funkciói
- Az értékelés felosztása
- A tanulás és tanítás szereplőinek értékelésének eszközei, módszerei és kritériumai
- Az értékelés etikai szabályai, ellentmondások az értékelésben
- Az értékelés megtervezése, kivitelezésének folyamata és az értékítéletek közlése
- A mérés fogalma
- A mérés fokozatai
- A mérőskálák: nominális skála, ordinális skála, intervallumskála, arányskála
- Mérésmetodológiai követelmények: objektivitás, érvényesség, megbízhatóság
- Mérés munkafázisai
- Nemzetközi, országos és intézményi mérések
- Tantárgyi mérések

## Bibliográfia


- Allan Mundsack, Deese, James és Deese, Ellin K. (2006*): Hogyan tanuljunk? Kulcs a sikeres tanuláshoz.* Panem Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): *Neveléselmélet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Kiadta az Országos Közoktatási Intézet, Budapest, URL: https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf
- Balázsi Ildikó (2010a): *A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői.* Kiadta az Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázsi Ildikó (2010b): *PISA2009: összefoglaló jelentés.* Kiadta az Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázsi Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): *A közoktatás minősége és eredményessége.* In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010., Kiadta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 325–360., URL: https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez.* Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára. Kiadta a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszéke, Pécs, URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/fogalmak.html
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2009): *A tanulás tervezése és értékelése tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára.* Kiadta az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV.* Kiadta a Pécsi Tudományegyetem, BTK Tanárképző Intézet, Pécs.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (szerk., 2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Kiadta a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi intézete, Pécs.
- Báthory Zoltán (1979): *Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése. Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése.* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* OKKER Kiadó, Budapest. 11–17.; 21.; 73–115.; 119–149.; 131–136.; 177–215.; 223–270. oldalak.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, *Nevelés folyamata* szócikk, Gáspár László 156–157.; *Képzés* szócikk, Pfister Éva, 199.; *Nevelés* szócikk, Gáspár László, 582-584.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon: I. kötet.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, *Didaktika* szócikk, Ballér Endre, 282–284.; *Didaktika feladata* szócikk, Lappins Árpád, 283–284.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon. III. kötet.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, *Oktatás* szócikk, Ballér Endre, 13–14.; *Tantárgy* szócikk, Fehér Katalin, 467.o.
- Benda József (2007): *Örömmel tanulni.* Agykontroll Kft., Budapest.
- Beszédes Nimród Attila (2008): *Az előzetes tudásmérés módszertani kérdései.* In: Zachár László (szerk.): Elméleti és gyakorlati fejlesztések a felnőttképzésben. Tanár-továbbképzési Füzetek VII., NSZFI NFT, Budapest.
- Birta-Székely Noémi (2010): *A pedagógia alapjaitól az oktatás elméletéig.* Kiadta a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain.* McKay, New York.

- Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle,* 56. évf. 3., sz. 19–26.
- Bredács Alice (2009): A gyermektanulmányi mozgalommal a kísérleti pedagógiával és a művészetpedagógiai reformokkal kapcsolatos nemzetközi kitekintés. *Neveléstörténet*, 6. 1–2. sz. 53–68., URL: www.epa.oszk.hu/00000/00011/00138/pdf/2009-5-6.pdf
- Bredács Alice (2011): A hazai művészeti tehetségfejlesztés iskolarendszere. *Neveléstörténet*, 8. 1–2. sz. 5–31.
- Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Comenius, J. A. (1628/1992): *Didactica Magna.* Halász és fia kiadása, Pécs.
- Czigléné Farkas Katalin (2011): A tanórák előkészítése, óratípusok, vázlatok-tervek és a hozzárendelt eszközszükséglet, valamint berendezés. In: Czigléné Farkas Katalin: Gyógypedagógiai és pedagógiai asszisztens képzés kézikönyve. Digitális kézikönyv. Kiadta a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, URL: http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1283_011_110131.pdf
- Czike Bernadett (2004): A pedagógus szerepe a kooperatív tanulásszervezésben. In: *Taní-tani*, 28/29, 47–52.
- Czike Bernadett (2007): *A pedagógusszerep változása.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (szerk., 2002a): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (szerk., 2002b): *Az iskolai tudás.* 2. jav. kiadás, Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *A tudás és a kompetenciák.* In: Csapó Benő: Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó. Budapest, 41–57.
- Csapó Benő (2006): A formális és nem formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Csapó Benő (2008): *A tanulás és tanítás tudományos megalapozása.* In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest, 217–233.
- Csapó Benő (2009): *Iskolai tudás és vizsgarendszer.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, URL: http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-tudas
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztektől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3-4. sz. 3-16.
- Cserné Adermann Gizella (1998): *Teljesítményértékelés*, JPTE, Távoktatási Központ, Pécs.
- Csíkszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás – A Flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája.* Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest.
- Dorner Helga (2007): Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése. Konferenciakötet. MultiMédia az Oktatásban Konferencia, Budapesti Műszaki Főiskola, 2007. augusztus 23-24.)
- Dryden, G. és Vos, J. (2005): *A tanulás forradalma I-II.* A tanulás és a gondolkodás forradalmi módszerei. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Edward de B. (2009): *A kreatív elme. 62 gyakorlat a kreativitás növelésére.* HVG Könyvek, HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Erdős Géza (2000): *Akció – A teljes szívvel végzett tevékenység. SHL könyvek,* Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Eysenck, M. W., Keane, M. T. (1997): Kognitív pszichológia – hallgatói kézikönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): *A gyakorlat pedagógiája.* In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest. 13–27.
- Falus Iván (2007): *Az oktatás stratégiái és módszerei.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Falus Iván (2010a): Az OKKR kialakításával kapcsolatos hazai munkálatok történeti áttekintése. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 33–63.,
  URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00148/pdf/2010-05-06.pdf
- Falus Iván (2010b): *Javaslat az OKKR szintjeire és szintleírásaira.* Kézirat. Budapest: OFI.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata: adatfeldolgozás és statisztikai elemzés.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus, Iván és Ollé, János (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára.* OKKER Kiadó, Budapest.
- Fehér Irén és Lappints Árpád (1999) *Pedagógiai fogalomtár,* Comenius Bt., Pécs.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (2010): Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és tanítás tudományában. Mit tud a mai pszichológia emberképe nyújtani a nevelésnek? *Iskolakultúra,* 20. évf. 4. sz. 37–42.
- Főző Attila László (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projektekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 1. sz. január. 104-112
- Gaál Éva és Csapó Benő (2006): *Didaktika szöveggyűjtemény.* Pallas Debrecina sorozat, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gaskó Krisztina (2006a): *A tanulás pszichológiai értelmezése.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 20–40. és 135–136.,
  URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Gaskó Krisztina (2006b): *Hogyan értékeljük a tanulást?* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 111–117.,
  URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Gáspár László (é.n.): *Neveléselmélet.* OKKER Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2007): *A pedagógiai értékelés.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–414.
- Goodlad, J. and Klein, F. (1970): *Behind the Classroom Door.* Jones–Wortthington, Ohio.
- Gordon Győri János (2009): *Tanórakutatás.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon, T. (1991): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Györgyi Zoltán (2011): A triális szakképzés felé? Educatio, 3. sz. 331–341.
- Hajdu Erzsébet (2006): *Portfólió és tanulás.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 118–127. és 178.,
  URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Halász Gábor (2004): Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány.* 2. sz. (április). 103–116.,
  URL: http://halaszg.ofi.hu/download/Mesterestanitvany-ertekeles.htm
- Horváth Zsuzsanna (2010): Szintleírások és teljesítményszintek a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 63–119.,
  URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00148/pdf/2010-05-06.pdf
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezetek. *Iskolakultúra,* 10. sz. 53–69.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés? Modern pedagógia a gyakorlatban.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Huszár Zsuzsanna (2006): *Info-kommunikációs technológiák.* Alapszakos bölcsészettudományi tananyagok II. Digitális tananyagok. Bölcsész Konzorcium.
- Johnson-Laird, P. (1983): *Mental Models. Cambridge.* University Press, Cambridge.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- K. Nagy Emese (2012): Több mint csoportmunka. Munka heterogén tanulói csoportban. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2006): *A tanulásról és magunkról mint tanulóról alkotott elképzelések.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 41–66. és 137–149.,
  URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf

- Karlovitz János Tibor (2011): *Iskolaszervezeti Vázlatok.* Kiadta a Neveléstudományi Egyesület, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2004): Iskolai műveltség. Önálló tanulásra szánt tananyag. ELTE, TTK, Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ, Budapest,
  URL: http://edutech.elte.hu/multiped/
  Korom Erzsébet (2008): *A tartalmi tudás szerveződése, az ismeretelsajátítás folyamata.* In: Fazekas, Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker. Kiadta az MTA Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest, 131–146.
- Kárpáti Andrea, Molnár Gyöngyvér, Tóth Péter és Főző Attila László (2008): *A 21. század iskolája. A Microsoft felkérésére készült könyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (szerk., 2012) *Gyerekközpontú módszerek: módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlataiból.* Educatio Kiadó, Budapest.
- Kertesi Gábor (2008): *A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága*. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT Kiadó, Budapest, 167–189.
- Klein Sándor (2012): *Tanulni jó. Egy pszichológus a pedagógiáról. SHL könyvek,* Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Kokovay Ágnes és Tornóci László (2015): *E-learning tananyagfejlesztés sajátosságai I.* PPT előadás.,
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kotshy Beáta (2007): *Az oktatás célrendszere.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–163.
- Kovács György és Bakosi Éva (2005): *Játékpedagógiai ismeretek.* Szerzői kiadás, Debrecen.
- Kovács Ilma (2005): *Új út az oktatásban? A távoktatás.* Okker Kiadó. Budapest.
- Kovács Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról. Holnap Kiadó.* Budapest.
- Kovács Sándor (1998): *A képzési struktúra és intézményműködés értékelése.* Kiadta a JPTE Távoktatási Központ, Pécs.
- Kovács Zoltán és Perjés István (szerk., 2002): *Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata.* Aula Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2001): *Pedagógiánk paradigmái.* In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 11–23.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. In: Mayer József (szerk.) 31 Akadémia. Kiadta az Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József és Singer Péter (2006): *Az oktatásügy minőségértékelési rendszere Magyarországon.* Kiadta az Országos Közoktatási Intézet, Budapest,
  URL: http://www.ofi.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/befogado-iskolak-090617
- Kron, F.W. (1997): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest. 438–474.
- Kron, Friedrich W. (2003): *Pedagógia.* Osiris Kiadói, Budapest. (5. fejezet: A nevelésügy intézményei és szervezeti formái, 400–430.
- Kron, Friedrich W. (2003): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest. 76–77.; 80–82.; 86–88.; 435–474. oldalak
- Lannert Judit és Nagy Mária (szerk., 2006): *Az eredményes iskola*. Kiadta az Országos Közoktatási Intézet, Budapest,
  URL: http://www.ofi.hu/tudastar/intezmenyi-szintu/eredmenyes-iskola
- Lenkovics Ildikó (2010): A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. Digitális tananyag.,
  URL: www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.../02_a_tanitas_tanulasa.pdf
- Lukács István (2066): *Tanulási stratégia és tanulási stílus.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 68–80. és 131–158.,
  URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf

- Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Lükő István (2011): *Tartalmi és szervezeti átalakulások a szakképzésben.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lükő István (2013): A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje egy volt tanítvány nézőpontjából. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. sz. 50–67.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat.* Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó-ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2007a): *Az oktatás szervezeti keretei és formái.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 339–358.;
- M. Nádasi Mária (2007b): *Az oktatásszervezés módjai.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 361–383.
- Makó Ferenc (2010): A *magyar szakképzési rendszer fejlesztése „szakképzés-vizsgálatok 2008-2010."* ZSKF TKK Füzetek 6. L'Harmattan Kiadó, 35–38.
- Makó Ferenc (2010): *A magyar szakképzési rendszer fejlesztése. Szakképzés-vizsgálatok 2008-2010.* ZSKF TKK füzetek 6. Készült a Zsigmond Király Főiskola Társadalomtudományi Kutató Központjában az Oktatásért Közalapítvány támogatásával, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Makó Ferenc (2011): Az interaktív tábla módszertani használatára történő tanárfelkészítés. PPT., URL: http://hu.scribd.com/doc/1 10575669/Az-interaktiv-tabla-modszertani-hasznalatara-torten-tanarfelkeszites
- Mayer Ágnes, Szécsi Gábor és Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia.* Kecskeméti Főiskola Tanárképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- Metzig, Werner és Schuster, Martin (2008): Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei. Medicina Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc (2004): A tanulás stratégiája, Pedellus Novitas Kft. Debrecen.
- Mikonya György (szerk., 2005): *A tanításművészet módszere.* Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó-ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 2011. 9. sz. 1038-1047.
- Molnárné Stadler Katalin és Králik Tibor (2009): *Az egységes minőségirányítási rendszer bevezetése.* NSZFI, Budapest.
- Mrázik Julianna (2006): *Médiumpedagógia – A médiumok alkalmazása az oktatásban.* In: Bárdossy Ildikó, Kéri Katalin és Forray R. Katalin (szerk.): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. Bölcsész Konzorcium, Kiadta a PTE BTK NTI, Pécs. 213–236., URL: http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/ /PDF/hefoptotal.pdf
- Nádasi András (2010): *Oktatáselmélet és technológia.* Elektronikus jegyzet. EKF Médiainformatikai Intézet, Eger, URL: http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. (Az alkotóképesség fejlesztése. 187 – 192. o. és Tehetséggondozás. 194–199.)
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Lászlóné (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése.* Tanítás és tanulás sorozat, Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária, Keller Magdolna, Mogyorósi Zsolt és Tóth Tibor (2008): *A nevelés társadalmi alapjai.* Elektronikus tananyag. EKF, Eger.
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei.* Volos Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2001): *Modellek és pedagógia.* In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 39–54.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. (Kiemelten ajánlott rész: 50-90. o.)

- Nahalka István (2006a): *A tanulás pedagógiai értelmezése.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 9–19., URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Nahalka István (2006b): *Lehet-e a tanulás nem tudásátvétel? – Konstruktivista pedagógia.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 13–15., URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Nahalka István (2006c): *Tanulási tevékenységtípusok.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 93–110., URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Nahalka István (2007a): *A tanulás.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.104–136.
- Nahalka István (2007b): *Az oktatás társadalmi meghatározottság.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 38–34.
- Nahalka István (2007c): *Az oktatás tartalma.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 165–191.
- Némethné Tóth Ágnes (2010): *Mérés – értékelés.* TÁMOP tananyag, Nyugat-magyarországi Egyetem, URL: http://pszk.nyme.hu/tamop412b/meres_ertekeles/index.html
- Nyíriné Fejszés Tóth Edit (2010): Az aktív tanulás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle,* 6-7.sz. 135-145., URL: http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-110615/nyirine-fejszes-toth
- Ollé János (2012): Virtuális környezet, virtuális oktatás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): Oktatásinformatikai módszerek: Tanítás és tanulás az információs társadalomban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter és Kerékgyártó László (2003): *Tanulásmódszertani évkönyv 2003-2004.* Kiadta a Metódus-Tan Betéti Társaság., Budapest.
- Pajkossy Péter (2010): *OKKR – Tudás képesség deskriptor.* Fogalomértelmezés és javaslattétel a szintek leírására. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2010/06/3_1_5_pajkossy_kepesseg.pdf
- Paul Ginnis (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv. Az izgalmas és élvezetes tanulás eszközei.* Alexandra Kiadó, Pécs.
- Petriné Feyér Judit (2006): *Kooperatív tanulás.* In: Nahalka István (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Kiadta a Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK, Budapest. 81–91. és 159–175., URL: http://mek.oszk.hu/05400/05446/05446.pdf
- Petriné Feyér Judit (2007): *Az oktatás eszközei és tárgyi feltételei.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 317–337.
- Pléh Csaba (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2011): *Az életen át tartó tanulás biológiai, pszichológiai meghatározói és korlátai a pedagógus hivatás tükrében. Pedagógusképzés. 8. évf. 4. sz. 23–44.*
- Pléh Csaba (2013): A megismeréstudomány alapjai: Az embertől a gépig és vissza. Typotex Kiadó, Budapest.
- Radó Péter (2006): A fejlesztő értékelés az oktatáspolitika és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. *Új Pedagógiai Szemle,* 56. évf. 3., sz. 3–8.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulnak jól vagy rosszul a gyerekek?* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Réthy Endréné (2007a): *Az oktatási folyamat.* In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219–240

- Réthy Endréné (2007b): *Oktatáselméleti irányzatok.* In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 12–34.
- Roeders, Paul (é.n.): *A hatékony tanulás titka. Oktatás önirányító kiscsoportokban.* Calibra Kiadó, Budapest.
- Siemens, G. (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, Instructional Technology and Distance Learnin, Januar. Vol 2. No. 1., URL: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv".* Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Szabó László Tamás (szerk., 2003): *Didaktika szöveggyűjtemény.* Kiadta a Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
- Szivák Judit (2007): *Tanulásszervezés.* In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szögedi Ildikó (2012): A *probléma alapú tanulás mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer az egészségügyi felsőoktatásban.* PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Doktori Iskola, Pécs,
  *URL*:http://doktoriiskola.etk.pte.hu/dok/doktoriiskola/ertekezesek/Szogedi_ertekezes2.pdf
  Tarcsi Ádám (2004): *Hagyományos szemléltető eszközök.* In: Multimédia Pedagógia. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ önálló tanulásra ajánlott anyagai. URL: http://edutech.elte.hu/multiped/okttech_01/okttech_01.pdf,
- Terhart, E. (2003): Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? Journal of Curriculum Studies. 1. sz. 25–44.
- Tóth László (2013): *Mérés – értékelés: Oktatói segédlet.* Videofilm, 25 perc. Videotorum. Tudomány egyenes adásban,
  URL: http://videotorium.hu/hu/recordings/details/7917,Meres_-_ertekeles_Oktatoi_segedlet
- Tóth-Mózer Szilvia és Lévai Dóra (2011): Az online közösségi oldalon lévő tanár-diák kapcsolat kezdeményezése és fogadása a metaforák tükrében. Oktatás-Informatika, 1-2. sz.,
  URL: http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/toth-mozer-szilvia-levai-dora-az-online-kozossegi-oldalon-levo-tanar-diak-kapcsolat-kezdemenyezese-es-fogadasa-a-metaforak-tukreben/
- Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* The University of Chicago Press, Chicago.
- Ütőné Visi Judit (2010): Lehetséges kimeneti pontok, szakaszhatárok – a kompetenciaalapú Nemzeti alaptanterv és az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*, 5-6. sz119–141.,
  URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00148/pdf/2010-05-06.pdf
- Vágó Irén és Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma.* In: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–277., RRL: http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf
- Vágó Irén, Simon Mária és Vass Vilmos (2011): *A tanítás-tanulás tartalma.* In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010., Kiadta a Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 197–262.,
  URL: https://szoc.edu20.org/files/483588/Jelentes_2010_1004_vegleges_lmsauth_a91eeaf619533c56d19aee7d8d0573cca3fe9650.pdf
- Vári Péter (szerk., 2003): *PISA 2000. vizsgálat mintafeladatokkal.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter és Mátrai Zsuzsa (2006): *Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az országos kompetenciamérésekben.* In: Falus Iván és Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle,* 56. évf. 3., sz. 15–18.

- Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 6.sz. 3–17., URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00114/2007-06-ta-Vass-Oktatas.html
- Verle Norbert (2006): *Pedagógiai eredményvizsgálatok.* Digitális tananyag, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszéke, URL: http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres.htm
- Veszprémi László (2005): *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus – továbbképzés számára.* APC Stúdió, Gyula.
- Weiss, Carol H. (2005): *Értékelés.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Zalay Szabolcs (2010): *A megértés élménye.* Kiadta a PTE FEEFI, Pécs.
- Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Zrinszky László (2007): *Tájékozódás, tanulás, tudás.* Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.


## Tantervi kitekintés (tantervelmélet)

A pedagógiai tervezés
- A pedagógiai tervezés szintjei
- A tervezés munkamenete célokra, követelményekre vonatkozó és taxonomikus döntések

A tanterv fogalma, funkciói, csoportosítása, modelljei, tantervi műfajok
- A tanterv fogalma, funkciói
- Csoportosítása: tervezett tantervek, deklarált tantervek, értelmezett tantervek, rejtett tantervek, tantervi műfajok
- A tervezett tanterv típusai: központi tanterv, alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv
- A tantervi tervezés modelljei és koncepciói tananyagközpontú tantervek
- A tanterv belső szerkezete
- A NAT funkciói, műfaja, cél- és követelményrendszere, felépítése, bírálata.
- A Kerettanterv funkciói, műfaja, tartalma. A kerttanterv és a képesítési keretrendszer kapcsolata
- Új irányok a tantervfejlesztésben: a kompetencia alapú tervezés

A tanulás megtervezésének helyi dokumentuma
- A helyi tanterv funkciói
- A helyi tanterv szerkesztésének logikája
- A helyi tanterv alapkövetelményei
- A helyi tanterv tervezésének technikái
- A helyi tanterv szerkezete
- A helyi tanterv kialakításának lépései

## A pedagógusok egyéni tervei, ezek funkciói és rendszere

- A tanév → tanmenet
- A téma → tematikus terv
- A tanóra → óravázlat
- Az eltérő bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű, a tehetséges) tanulók esetében a személyre szabott tervezés

## Bibliográfia


- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században.* A tantervelmélet forrásai sorozat. 17. OKI, Budapest.
- Ballér Endre (2004): *A tantervelmélet útjain.* Aula Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (2006): Napjaink hazai tantervi változásainak margójára. – szubjektív széljegyzetek a NAT tartalmi szabályozásához. In: Falus Iván és Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Ballér Endre (2007): *Az iskolai oktatómunka tervezése.* In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 469–485.
- Bárdossy Ildikó (2006): *A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései.* In: Bárdossy Ildikó, Kéri Katalin és Forray R. Katalin (szerk.): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. Bölcsész Konzorcium, Kiadta a PTE BTK NTI, Pécs. 113–150., URL: http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/28K%E9ri/PDF/hefoptotal.pdf
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez. Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára.* Kiadta a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszéke, Pécs, URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/fogalmak.html
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* OKKER Kiadó, Budapest. (Tantervi műfajok) 157–173.
- Bell, Douglas és Morrey, Ian (2003): *Programtervezés.* Kiskapu Kft. Budapest.
- Benedek István (2005): *Szakmai fejlesztés 7.* Kiadta az Alfa Rehabilitációs Kht., Budapest.
- Berner, Hans (2004): *Az oktatás kompetenciái. Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba.* Aula Kiadó Kft, Budapest.
- Bernstein, Bernstein (1974): *Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről.* In: Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- Csíkos Csaba (2006): *A metakogníció pedagógiai értelmezése.* In: Falus Iván és Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Hunyadi Györgyné és M. Nádasi Mária (2008): *Pedagógiai tervezés.* In: Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk.): Adaptív oktatás Szöveggyűjtemény 2. kötet. Educatio, Budapest, 93 – 115. o.
- Józsa Krisztián (2006): *A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége.* In: In: Falus Iván és Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Káldi Tamás és Kádárné Fülöp Judit (1996): *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához/Profil tantervek készítése számítógéppel, és számítógép nélkül.* Iskolaszolga Kft., Budapest.
- Komenczi Bertalan (2005): *Tananyagfejlesztési módszertan.* In: Hutter Ottó, Magyar Gábor és Mlinarics József (szerk.): E-learning, 2005. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás és Szabó László Tamás (szerk., 2006): *Tantervelmélet.* Pallas Debrecina sorozat, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Krathwohl, R. D., Bloom, S. B. and Masia, B. B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain. McKay, New York.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk., 2008): *Adaptív oktatás Szöveggyűjtemény.* 1. és 2. kötet. Educatio Kiadó, Budapest, 2008. 301. o.
- Letschert, Jos (2006): *Bevezető „A teljes ember. A tantervfejlesztés és az új kompetenciák kapcsolata" című kötethez.* In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, URL: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-05_letschert
- Letschert, Jos (szerk., 2004): *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies?* SLO, Enschede.

- Perjés István és Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. *Új Pedagógiai Szemle.* 58. évf. 3. sz. 3–9.
- Perjés István és Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése.* Aula Kiadó, Budapest. Rózsavölgyi Gábor (2006): *Tantervelmélet.* Egyetemi jegyzet. Kiadta a KLIO Kulturális, Oktatási és Szolgáltató Bt., Debrecen.
- Szebenyi Péter (1994): *Tantervkészítés egykor és most. Educatio,* Ősz (Tanterv).
- Szivák Judit (2007): *A tanterv.* In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191–217.
- Vass Vilmos (2006): *A kompetencia fogalmának értelmezése.* In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, URL: http://www.oki.hu/oldal.
- Vass Vilmos (2006): *A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja.* In: Falus Iván és Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.

Törvényi háttér

- Az 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról – többször módosított változat., URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
- Nemzeti alaptanterv – 1995. Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Korona Kiadó, Budapest.
- Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről (jogtár)., URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV
- Nemzeti alaptanterv – 2003. URL: www.okm.hu
- 202/2007. (V II. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- 20/1997. (II.13.) Korm. rendelet a közoktatásról szóló 1993. évi LX XIX törvény végrehajtásáról 12/E. §.
- 2011. évi CXC. törvény a Nemzeti Köznevelésről
- Nemzeti alaptanterv – A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. **Magyar Közlöny, 2012. évi 66. szám.,** URL: http://www.magyarkozlony.hu/pdf/13006

# II. A zene jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig

Térben és időben átfogó képpel rendelkezünk az emberi kultúra zenei oldaláról. Ehhez főként a 20. században fontos tudomány-területté vált etnomuzikológia szolgáltat dokumentumokat. Ha a jelen viszonyai között valóban élő, fejlődő, a mindennapok részét képező zenei gyakorlatot tekintjük a zenepedagógia legfontosabb céljának, az e célhoz vezető utak megtalálásában hasznosítható támpontokhoz, érvekhez juthatunk a zenekultúra múltjának ismerete révén.

Nyilvánvaló, hogy a zene helye bármely közösségben nagymértékben függ az adott közösség világképétől, létfenntartási lehetőségeitől, sajátos belső viszonyaitól, igényeitől. A zene nem föltétlenül, nem mindig művészet; az emberiség teljes eddigi történetét tekintve a zenei megnyilvánulásoknak csak igen kis részét tekinthetjük művészetnek, ha azon a társadalmi munkamegosztásból fakadóan specialistákra bízott, tudatos, magas képzettségen és képesség-rendszereken alapuló, az adott társadalom egészében (vagy legalább szellemi elitjének egyes köreiben) konszenzusos értéknek tekintett zenei cselekményeket értünk. Más nézőpontból viszont egyértelmű, hogy a zenei tevékenységek (akár művészetnek tekintjük azokat, akár nem) az esetek többségében szorosan kapcsolódnak az ember spiritualitásához, az embernek mint nem csupán materiális lénynek nembeliségéhez.

*Dobszay* (1984, 9-10.) világosan kifejti, hogy a zeneélet, ezen belül a zeneművészet az emberi kultúra egészében a gazdasági-társadalmi körülményeknek leginkább kiszolgáltatott terület. A zene ugyanis közösségi igényekhez és feltételekhez kötött, és ezeket bármely radikális társadalmi változás alapjaiban érinti. A közösség fogalma itt párhuzamosan szakmai és befogadói közösségként értelmezendő. Ezt a kiszolgáltatottságot tovább növeli, hogy a zenei műveltség hosszú távú építkezés függvénye a szakmai közösség és a befogadók (a közönség) tekintetében is. A művészi zenélés igényeket generál és igényeket elégít ki, kiszolgál, de ugyanakkor befolyásol is, ezáltal a zeneművész-közösség és a potenciális befogadók szimbiózisában kétirányú ok-okozati kapcsolatrendszer él és hat. Egy közösség rendelkezésére álló zenei potenciál mindig szerves kapcsolatban áll az adott közönség igényszintjével. Elvileg már egyetlen korszakalkotó zseni színre lépése is lökést adhat egy közösség zenei élmények iránti affinitásának, ha azonban a zenei impulzusok sűrűsége és jelentősége egy kritikus szint alá esik, az mindenképp a zenei potenciál sorvadását hozza, akár a tehetséges zenészek elvándorlása, akár az ott maradók tevékenységének hanyatlása révén.

Amikor általánosságban zeneéletről, zeneművészetről beszélünk, hallgatólagos körülményként számolunk egy bizonyos társadalmi fejlettséggel és viszonyrendszerrel. Alapvetően a városokhoz, az egyházi és államszervezethez és/vagy az autonóm zene önálló intézményrendszeréhez kötődő zenei magaskultúrát vizionálunk, egy olyan rendszert, melyre társadalmi munkamegosztás, hatalmi reprezentációs szokásrend és spirituális igények egyaránt jellemzőek. De a zene nélkülözhetetlen része az ennél egyszerűbb társadalmi viszonyok között működő közösségek életének is. Praktikus leegyszerűsítéssel *két* ilyen jellegzetes viszonyrendszert érdemes tételeznünk. *Az első* olyan természeti népekre jellemző, amelyek gyűjtögető, halászó-vadászó életvitelt folytatnak. Mindennapjaikra a természeti erőknek való nagyfokú kiszolgáltatottság, a létfenntartás bizonytalansága jellemző, ennélfogva – a felsőbb erők jóindulatáért, a velük való kapcsolattartás igényéből fakadóan – komplex szertartások, rítusok keretében zenei elemeket is használnak, zenei tevékenységeket is folytatnak (sámán-ének, totemzene). A zene itt a törzsi szertartásrend része, a maga mágikus erejével, hatásaival a varázseszközök rendjébe illeszkedik. A közösség szigorú normák szerint vesz részt a rítusokban, világosan elkülönítve az egyéneket, csoportokat érintő funkciókat, teendőket, tabukat. *A második* a döntően földművelésre, állattenyésztésre alapozott falukultúra viszonyrendszere. A létbizonytalanság, a kiszolgáltatottság itt jóval kisebb, a megélhetés biztosabb. A rítusok, szokások rendje is ehhez idomul, egyfajta kulturális arculatot ölt. A közösség az élet minden fontos területére kiterjedő szokásrenddel, normarendszerrel, tárgyi kultúrával él, melyben az adott hitvilág, a spiritualitás igénye pontosan tükröződik. Ebben a közegben (először és utoljára) *a zene mindenkié*, hatásában és funkcióiban kiszélesedő jelentőségű. Őrzi mágikus, spirituális jellemzőit, de emellett a közösség élettapasztalatainak, élményvilágának tükrözőjévé is válik, tagjai maguk alakítják (akár véletlen-szerűen is), szorosan összekapcsolódik a mindenki által megélt helyzetekkel, életeseményekkel, ezáltal a közösség koherenciájának megtestesülése. Ennek tudatában könnyen megérthető, hogy a 20. század kulturális válságában több mértékadó, életreform-mozgalmakhoz is kapcsolódó zenepedagógiai koncepció ennek a kulturális közegnek a viszonyait tekintette a megújhodás, a válságból kilábalás mintaképének (ld. *Életreform és alternatív zenepedagógia* fejezet!).

Az egyes ókori kultúrák zenefelfogása nagy mértékben különbözhet egymástól (Kárpáti 1981), de a zene valamilyen sajátos okból mindenütt kiemelten fontos ügy. Így például Kínában az egyház és állam azonossága folytán a zene teljes egészében szigorú, bürokratikus szabályozás tárgya; a birodalom rendje, egész működése a *Sárga harang*on és a belőle származtatott mértékegység-rendszeren, zenei gyakorlaton alapul. A kétirányú ok-okozati kapcsolatok révén a hibás, rossz zenélés egyszerre okozója és jelzője is lehet a társadalom egyes rétegeiben, szereplőinél mutatkozó működési zavaroknak. Indiában épp ellenkezőleg: egy (szabályozott keretek között, megtanulandó zenei nyelvi és szimbolikus rendszerben működő) jellegzetes improvizációs praxisban testesül meg a zene fontossága. A kettő-négy hangszeres (esetleg egy énekes) zenész közös improvizációja mint az isteni eredetű alkotóerő és harmónia megnyilvánulása értékelendő. (Az utóbbi évtizedekben a hindu improvizatív praxis a Nyugat által leginkább ismert, emblematikus keleti zenei stílusként vált a világkultúra részévé.) Az indonéziai *vajang kulit* (árnybábjáték gamelán-zenekarral, énekesekkel), e különleges összművészeti esemény egy-egy falu teljes lakosságát mozgósítja és alkonyattól késő éjszakáig leköti. A jelen idejű kijelentés utal rá, hogy miként a nagy keleti kultúrákban általában, itt is a mába nyúló több évezredes hagyományt tart fenn a lakosság. Érdemes ezt összevetni az egyre rövidebb periódusokban átalakuló európai kultúra hagyományőrzési problémáival, melyeket zenei oldalról jól ismerünk: néprajzi keretek „életkeretek" nélkül fenntartani próbált népzene, már egy-kétszáz éves zenék esetében is mutatkozó stílusismereti, olvasati problémák, anakronisztikusan értelmezett notáció, és így tovább.

Persze az európai történeti kultúrán is végighúzódik a halmozódó empirikus tudásból fakadó továbbörökített meggyőződések és értékválasztások rendje. Ennek kiindulópontjait az ókori görög kultúra szolgáltatja. Zenei vonatkozásban az itt nem érintendő hangtani, zeneelméleti megfontolásoknál sokkal fontosabb és jelentősebb a zene emberformáló erejének konszenzusos tudomásul vétele és hasznosítása. Amikor Platón: *Az állam* c. művében külön fejezetet szentel a zenének (Barna 1977, 17-20.), egy képzeletbeli ideális társadalom felvázolásának apropóján hangot ad azon meggyőződésnek, melyre a korabeli görög zenei nevelés ténylegesen épült: *azért van* (...) *olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik, aki pedig nem, azt éppen ellenkezővé.* Az antik görög felfogás dualisztikus zene-képet tételezett: az apollóni zene felemel, mértékre és jó ízlésre szoktat, a dionüszoszi a bennünk megbúvó ösztönlény fékevesztettségének enged teret. Mindkettő óhatatlanul része az életnek, de jellemre gyakorolt hatásaik radikálisan különböznek. A zenének mindenek előtt etikai, jellemformáló funkciója van (*ethosz-elmélet*), a zenei nevelés ügye tehát alapvető közügy.

Ez a tanítás a középkori Európa nevelési praxisában is természetes helyet kap: a szó (nyelv) és a zene a középkori iskola, műveltség két alappillére (Dobszay 1984, 1991). *Szent Ágoston* a Vallomások X. könyvében (*Barna* 1977 28-29.) a zene lélekre gyakorolt rendkívül erős hatása kapcsán elmélkedik e hatás egyházzenei szempontból egyszerre üdvös és „veszélyes" voltáról. A zene ezek szerint az ember spirituális tartalmakhoz vezető útját segítő, egyúttal jellemformáló tényező is. A két funkció archaikus kultúrákban jól illeszkedik: a zene isteni eredetű, fentről jövő, az embert magához emelő voltában mutatkozik meg mindkettőben (vö. Gülke 1979).

A polgárosodó újkori kultúra egyre gyorsuló társadalmi-gazdasági fejlődésében a zene iránti igények szélesednek, új területeket vesznek birtokba: a világi zene már a késő-középkorban elkezdődött emancipációja, a hangszeres zenélés reneszánsz-végi hirtelenül növekvő kultusza, a műkedvelő illetve társas zenélés hosszú ideig folyamatos térhódítása zenetörténeti nézőpontból fontos változásokat indukál. E változások egy, az élet szerves részeként funkcionáló zenekultúra megbízható indikátorai. Jól ismerjük *J. S. Bach* és a lipcsei evangélikus gyülekezet (lényegében az egész város) kapcsolatrendszerét, a zenei élmények azon hálóját, mely az egyházi kantáták, passiók heti renddel ismétlődő megszólalási alkalmaitól a kávéházi koncertezésig lehetővé tették bármely lipcsei polgár számára, hogy felemelő, katartikus zenei élmények *értő* befogadója lehessen. *Somfai* (1979) érzékletes képet ad arról a bensőséges és igen árnyalt viszonyról, amely a késő 18. század legnagyobb komponistáit alkalmassá tette a különféle potenciális zenefogyasztó-rétegek igényeinek kompromisszum-mentes kielégítésére. *Charles Rosen* találó kifejezése, a *kölcsönös megértés közege* ugyanezen korszak zeneszociológiai karakterét ragadja meg; ma már közhelynek számít a 18. századot Európa zenei aranykoraként emlegetni. *Garamvölgyi*

*Zsolt* elhíresült cikkében (Rockzenét az iskolákba!, Népszabadság 2005.09.13) egykori marxista-leninista szemináriumok nívóján, fogalom- és érvrendszerével bizonygatja, hogy az ún. „komolyzene" valójában soha nem rendelkezett jelentős társadalmi hatóerővel, ezért legfőbb ideje a demokrácia nevében véglegesen kiirtani az iskolai gyakorlatból. Az, hogy a „komolyzene" kategóriája kétszáz évvel korábban még egyáltalán nem is létezett, csupán apró hibának tekinthető érvtechnikája egészében. Korunkban a vitakultúra hanyatlásával fontos, hogy képesek legyünk pontos tárgyi ismeretekre alapozott ellenérveket hangoztatni.

Paradoxonnak tűnhet, hogy a zenekultúra válságának kezdő lépései látszólagos előrelépések. Mai felfogásunk szerint (Dobszay 1991; Dolinszky 1999; Harnoncourt 1988) a fordulat jelképesen és valóságosan is a francia forradalomhoz, mint az archaikus kulturális viszonyok radikális felszámolása kezdetéhez köthető. A problémát sokrétűségében kell látnunk és megértenünk. A legfontosabb újdonság az *autonóm zene* igénye, intézményrendszerének kiépülése, ide értve a modern koncertélet és a modern zenészképzés teljes spektrumát. Az „autonómia" a társadalomtól való nagyfokú függetlenedésként, az önjáró, lényegében saját igényekre és elképzelésekre alapozott működés megvalósulásaként értelmezendő. Az evolucionizmus szintjén megrekedt korábbi zenetörténeti narratívában e változás kapcsán *a szolgaságból, „lakáj-létből" immár önálló művészi rangra emelkedett zeneszerzőkről, a nyüzsgő koncertéletről, a zsenikultusz jegyében körülrajongott előadókról* esik szó, mélyen hallgatva Bach, Händel, Mozart vagy Haydn szellemi autonómiájáról, feljebbvalókat, főrangúakat, akár uralkodókat is rendre utasító megnyilvánulásairól, ahogyan másfelől például Wagner Meyerbeer előtti kényszerű, végletes megalázkodásáról is. Az autonóm zeneélet a zene és társadalom egymástól való elszakadásának első lépése. A vallástalanodás 19. századi tendenciája a templomi zene mértékadó szerepét immár végképp felszámolja, így a spirituális tartalmakat felmutató zene integráló ereje gyors hanyatlásnak indul (első lépés a „komoly- és könnyűzene" abszurditása felé). A korai romantika alapélményeként halmozódó rossz közérzet, később az elbukott forradalmak csalódása, a hatalom és a politika természetének kiismerése, az individualista értékrend olyan társadalmi feszültségeket generál, melyek a hatalom zenei reprezentációjának értelmét, hitelességét is megkérdőjelezik. Az immár döntően koncerttermekre és operaházakra alapozott zeneélet egyfajta rezervátum illúzióját adja: intézményesült keretek között szervezhetik szakmai életüket, karrierjüket, és szólhatnak *azokhoz, akik önként, személyes érdeklődésből* belépőt váltanak a hangversenyekre. A zenészek kiszolgáltatottsága immár nem közvetlenül, munkaadóik által nyilvánul meg, hanem áttételesen, a piaci viszonyokon keresztül. A zeneművészet mint *árucikk* először méretik meg a *piacon*, és a piac valódi természetéből, haszonelvűségéből fakadóan nyomban el is indul a leértékelődés útján.

Pedagógiai aspektusa korábban csak a hivatásos zenélésnek volt: a képzés mester-tanítvány viszonyon alapult, és a zene teljességének átadását szolgálta (zeneszerzés és előadói praxis lehető legszorosabb kapcsolatával). Ha valaki műkedvelőként igényt tartott alaposabb zenei tudásra, maga is csak ezt az utat járhatta, nyilván kevésbé rendszeresen, tartósan és szerényebb eredménnyel (ld. Mozart és *Thomas Attwood* kapcsolatát). Az új, Párizsban megvalósított *Cherubini*-féle elképzelés, a világszerte gyorsan elterjedt *konzervatoriális* rendszer lényege a korábbi mester-tanítvány viszony helyébe lépő intézményesített, szigorúan szabályozott, éles határokkal szabdalt (a zenét *tantárgyakra* felparcellázó) munka, amely immár kevés esélyt ad a teljes zenében való elmélyedésre. A professzionális zenészképzés ma is ezen az úton jár, a metódus által generált különféle szakmai problémák közös gyökere a holisztikus zeneszemlélet, az értő zenélés esélyének rendszer-szintű felszámolása. (Ha meggondoljuk, már az is zavarba ejtő, hogy a kétezres években egy a francia forradalomhoz kötődő koncepció maradéktalan érvényesülésén áll vagy bukik a zenészképzés, holott a társadalmi viszonyok e bő kétszáz év alatt teljesen átalakultak.)

Azáltal, hogy a hangversenytermi praxis felváltotta a mindennapokba szervesülő zenét, mellékesen egy új problémát is sikerült teremteni. Nem evidencia többé a zene életben betöltött természetes helye; aki óhajtja, aki időt és pénzt szán rá, az hallgathatja a kortársak zeneműveit (mindinkább az elődökéit is), aki viszont nem, akár a teljes életét leélheti minőségi zene nélkül. Innen ered a zenepedagógia új kihívása (voltaképpen magának a szűken értelmezett zenepedagógiának a kibontakozása). Immár *nem maga a zene* nevel fogékonyságra, érzékenységre, belső gazdagságra a templomokban, közterületen, ünnepségeken méltóképpen prezentálva; mostantól a *zenére* kell nevelni a gyerekeket, tehát egy közbenső lépcső-

fokra van szükség ahhoz, hogy a zene egyáltalán kifejthesse jellemformáló hatását. A zeneértés követelménye megszűnt, így a zenét közvetíteni kell, mintegy életre kell bűvölni (ld. *A zene befogadása – zeneértés – zeneközvetítés* fejezet). A 19. századi helyzet persze ebből a szempontból is ellentmondásos: az előző évszázadok lendületében sarjadt igények a polgári zenélés, a házi muzsikálás iránt még fennállnak, sőt fokozódnak is, a 18. században épülni kezdett zeneiskola-hálózat szépen fejlődik, gyarapszik. És mégis: a 19. században elszaporodnak a zeneszerző-előadó-befogadó háromszög mindhárom csúcsa között diszharmonikussá vált kapcsolatrendszer jelei. A zeneszerzői igények ellen lázadó hangszeresek/énekesek, az előadói korlátok áthágásából már-már sportot űző komponisták, a hangszeres művészek virtuozitását szélsőséges rajongással övező, de a magvasabb produkcióikkal szemben értetlen közönség a kölcsönös megértés közegének megszűntét jelzi. *Schumann* Dávid-szövetségének a zeneszerző által életre hívott figurái már a filiszteus-ízlés posványossága ellen indulnak harcba.

*Harnoncourt* (1988, 23-24.) a francia forradalom utáni korszak fontos újdonságaként emeli ki az addig példátlan törekvést: az államhatalom igényét a polgárok zene általi tudatos manipulálására. Valójában, mesze túlmutatva a zenén, a modern hatalmi mechanizmus kezd kiépülni, újmódi beavatkozás és fennhatóság igényét támasztva a kultúra és tudás átörökítése, az oktatás, az egyén világképének formálása terén. A modern tömegtársadalom az értékek felcserélhetőségének, összemérhetőségének kultuszán alapul, a tradicionális, hierarchikus kulturális szerkezet helyébe mindinkább egyfajta mellérendelő, érték-relativista piaci modell kerül (Dolinszky 1999). Miként a modern gyáripar tömegtermelése háttérbe szorítja a kézművességet és az ezzel járó minőségérzéket, ugyanúgy a kultúra piacosodásával járó elvben korlátlan hozzáférés folytán erodálódni kezd a zene korábbi presztízse. A zene *megélését* nagy általánosságban a fogyasztói attitűd váltja fel. A romantika kora ennek a folyamatnak csupán kezdete, hosszú út vezet a legalkalmatlanabb helyeken és időkben ránk zúduló, épp ezért szimpla hang-kulisszává silányodó zenéig, az *elevator-music* terminusig, de az irány már egyértelmű. Zene és ember elidegenedésének természetes folyamatában maga az életvitel, az életszemlélet, az általános materializálódás jelenti a legerősebb impulzust. Jól nyomon követhető, ahogy a minőségi zene integráló erejének megfogyatkozása, majd eltűnése (tehát a zeneélet szétesése önálló, egymásról tudomást venni sem igen hajlandó rétegekre, kategóriákra) egy sajátos menekülési kísérletet indukál: az önmagába fordult „komolyzene" iránti, külsőségekben manifesztálódó tisztelet (nem pedig megértés) igényének megszületését. Ahogy *Dolinszky* (1993) írja: *Az aranykornak nevezett kor nagy művei éppen abból a képességükből nyerték közösségi erejüket, mellyel az alsóbb zenei régiókat átszellemítették és integrálni tudták.* (...) *A komoly zene mai kategóriájának éppen az a szerepe, hogy a historikus műzenét továbbra is mesterségesen „fent" tartsa, mintha továbbra is rendelkezne az integráció és ezzel a teljesség megragadásának képességével.* (...) *Ha a terminus maga eltűnik, kiderül, hogy a komoly zene nem fennkölt és unalmas, sőt egyáltalán nem is „komoly", legalábbis nem a zene* felett *lebegő, megfoghatatlan szakrális hangulat, hanem az előadásba belehelyezett tartalom, az újjáteremtés tényleges szakralitásának értelmében az. Akkor kiderül, hogy a „komoly" zene ugyanolyan elemi erővel hathat a gyermekre, mint a könnyűzene, és hogy az üres szónak szóló áhítat konzerválása a „komoly" zene megértése alóli kibúvó.*

A 19. századi zeneélet alapvonásai egy olyan jövő felé mutatnak, amelyben a zene emberi létminőséget befolyásoló jelentőségéről Platón óta axiómaként kezelt tudás kollektív felejtésre ítéltetik. A 20. század nagy kérdéseinek egyike, hogy sikerülhet-e megfordítani ezt az emlékezet-vesztési tendenciát.

## Bibliográfia


- Barna István (szerk.) (1977): *Örök muzsika. Zenetörténeti olvasmányok.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Dobszay László (1984): *Magyar zenetörténet.* Gondolat, Budapest.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról.* Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dolinszy Miklós (1993): Iskola és középszer. *Muzsika 36.* 2. 4-9.
- Dolinszy Miklós (1999): O cambio felice. Törés és izoláció a Cosi fan tuttéban. In: *A Mozart-űrhajó.* Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Gülke, Peter (1979): *Szerzetesek, polgárok, trubadúrok – A középkor zenéje.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Harnoncourt, Nicolaus (1988): *A beszédszerű zene. Utak egy új zeneértés felé.* Editio Musica, Budapest.
- Kárpáti János (1981, 1998): *Kelet zenéje.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Somfai László (1979): *Joseph Haydn zongoraszonátái.* Zeneműkiadó, Budapest.

# III. A magyarországi zeneoktatás, hangszeres képzés és énekoktatás vázlatos története

## Az alsó-és középfokú zenei oktatás története

### A zenei nevelés szerepe az ókori társadalmakban

Az ókori Kelet kultúráiban bár különböző módon és más-más korszaktól kezdve, de mindenütt komoly spirituális és hatalmi szerephez jutott a zene. Fontos küldetést látott el az egyes kultúrák fenntartásában, felvirágoztatásában, Így volt ez ie. 4000-től Mezopotámiától kezdve Egyiptomon, Indián, Kínán keresztül a görögökig és Rómáig.

A következő bibliai idézet annak bizonyítéka, hogy a zenének már az Ókorban is spirituális jelentőséget tulajdonítottak. Az idézet az Ó-Testamentum Sámuel első könyvéből való, a 16. fejezet 14-23. versszakaiból:

> *„És az Úrnak lelke eltávozék Saultól és a gonosz lélek kezdé gyötörni őt (...) Parancsoljon azért a mi urunk szolgáidnak, kik körülötted vannak, hogy keressenek olyan embert, aki tudja a hárfát pengetni (...) És monda Saul az ő szolgáinak: Keressetek tehát számomra olyan embert, aki jól tud hárfázni és hozzátok el hozzám. Követeket küldé azért Saul Isaihoz és monda: Küldd hozzám a fiadat, Dávidot (...) És lőn, mikor az Isten lelke Saulon vala, vette Dávid a hárfát és kezével pengeté; Saul pedig lőn megkönnyebbüle és jobban lőn, és a gonosz lélek eltávozék tőle."*

Az i.e.16–11.században *Kínában* a Sang-dinasztia idején már kinevezett önálló minisztere volt a zenének. A híres Han-dinasztia alatt, mely korszak már átnyúlik a Krisztus utáni időszakra, létrejött a Császári Zenei Hivatal. Ebben az intézményben már tanult zenészek munkálkodtak és négy zenekar működött a vezetésükkel.

A zenei élet további fejlődését mutatja a drámai és zenei iskolák alapítása – külön a férfiak, külön a nők számára –, melyek elvégzése után az állami hivatalnokoknak is zenei vizsgát kellett tenniük.

A *görög városállamokban* kezdettől fogva közügy volt a zene. Spártában *Lükorgosz* törvénybe iktatta a polgárok kötelező ének – és kórusgyakorlatát. Úgy vélték, hogy a zene a közösségi fegyelmet és a hazafias erényeket erősíti. Az ókori Athénban megjelent az iskola első formája a városállam vezető rétege gyermekei számára. A „paidagogosz" kezdetben a fiúkat iskolába kísérő rabszolga elnevezése volt, innen ered a pedagógus kifejezés, mely a középkorban már tanítót, nevelőt, tanárt jelentett. Athénban deklamálva, énekbeszéd-szerűen adták elő a homéroszi költeményeket. Komoly jelentőséget tulajdonítottak a zenei nevelésnek. A hangszeres zenében az aulosz (fuvola) és a kythara (pengetős hangszer) oktatás volt a népszerű. Platon írja Az állam c. művében:

> *„Nem a zenében rejlik e a leghatásosabb nevelés? Hiszen semmi sem hatol be oly mélyen a lélekbe, mint a ritmus és a dallam: megragadja, felkészíti a lelket, ha az ember helyesen nevelkedett – ha pedig nem, épp ellenkezőleg hat rá."* (Heszka 1978. 281)

A *római kultúrára* csak közvetlen a Krisztus előtti századokban gyakorolt a hellénizmus olyan hatást, hogy iskolák jöttek létre. Ezekben a latin iskolákban feltehetően ének-, és hangszeroktatás is volt. A táncnak pedig megvoltak a hagyományai a népszerű pantomim műfaj miatt. Európában a középkor kezdetét a Római Birodalom bukásától számítjuk. Az említett időszak kiemelkedő személyisége volt *I. Leó pápa* (440 – 461), akinek jó diplomáciai érzékkel sikerült megóvnia Rómát a teljes pusztulástól. A *Nagy Leó* által kiépített egyházi hatalmi bázison megerősödött pápaság jelképévé *Nagy Szent Gergely* emelkedett.

540-ben született és 589 – 604 között volt az övé a pápai trón. A rendkívül bölcs, nagy tudású, a közigazgatáshoz is nagyszerűen értő pápa mindent megtett Róma tekintélyének visszaállításáért. Törekedett a szertartások többféle zenei stílusának egységesítésére, később a nevével kapcsolták össze a liturgiai énekeket (gregorián), valamint a Scola Cantorumot.

### A középkori Európa és Magyarország

A középkori Európa zenei életének kialakításában meghatározó szerepet játszott a *Szent Antal* (4. század) példaadásával elindult szerzetesi élet. Monte Cassino hegyén 528-ban *Nursiai Benedek* megalapí-

totta a Benedek rendet és több kolostort épített Itáliában. A kolostorokban már alapításuktól kezdődően működött iskola – a Scola Cantorum mintájára –, ahol azokat a fiatalokat tanították, akik szerzetessé, illetve világi papokká akartak válni. A kolostori iskolákban tovább éltek a klasszikus hagyományok, a trivium (grammatika, dialektika, retorika) és a quadrivium (aritmetika, geometria, asztronómia, musica) tudományágainak tanítása. A zenének jelentős szerepe volt a szerzetesi életben is. Az itáliai iskolákban végzettek továbbvitték a gregorián kultúrát Európa más országaiba. Így jutott el hozzánk is a honfoglalás után. A 996-ban alapított Szent Márton hegyi bencés kolostor (*Kazinczy Ferenc* nevezte el 1823-ban Pannonhalmának) szintén létrehozta saját iskoláját, mely tulajdonképpen az első magyarországi iskola volt.

A 9. századi Európára már jellemző volt, hogy a falvakba kikerülő papok a plébániákon megalapították az iskolai oktatást. Ezekbe a plébániai iskolákba összegyűjtött fiataloknak elsősorban olvasást (lectura) és éneklést (cantus) tanítottak. A falusi néprétegek számára a plébániai iskolai oktatás volt az egyetlen útja a felemelkedésnek a 16. századig. Ezek az iskolák biztosították az egyre jobban szaporodó falusi plébániák papi utánpótlását. A diákok részt vettek a templomi szertartásokon, énekelték a gregorián dallamokat, majd az anyanyelvű egyházi népénekeket is.

A zeneoktatás szempontjából jelentős harmadik iskolai forma a **székesegyházi, káptalani iskola volt**. Az iskolák életéről részletes képet alkothatunk egy 1344-ből származó zágrábi iskolaszabályzat alapján. Eszerint a káptalani iskolai oktatás alapvető tárgya a cantus volt, ugyanis a tanulók fő tevékenységei közé tartozott a székesegyházi szertartásokon való énekes közreműködés. A vezető tanár, a sublector feladata a grammatica, a prozódia és a retorika tanítása volt. Az éneket, a zenét a succentor, a zenetanár tanította. A vasárnap előtti napokon és a nagy ünnepek (húsvét, karácsony) előtti hetekben övé volt a főszerep, a fegyelmezési jog. Mivel ő volt a székesegyházi liturgikus szertartások fő irányítója, ő vállalta a felelősséget tanítványai zenei teljesítményéért. Biztosítania kellett, hogy a diákok a kijelölt énekeket és prózai szövegeket pontosan, érthetően, biztos intonációval adják elő. Egészében felelt a szertartás esztétikai hatásáért. A székesegyházi iskolák énektanárai általában kiváló tanáregyéniségek voltak ugyanúgy, mint partnereik, a templomi orgonisták, akiket neves orgona művészek közül választott ki a püspökség. Az egyházi, káptalani diákoknak egyéb feladatai is voltak. Az egyik ilyen feladat a mendikálás, adománygyűjtés, mely alkalmakkor az együtténeklésnek komoly szerep jutott. A legjobb énekesek rekordálni is jártak, azaz jeles ünnepek alkalmával szórakoztatták az egyházi és világi előkelőségeket. Mindemellett – zsoltárok éneklésével – temetési szolgálatot is el kellett látniuk és ünnepek alkalmából dramatikus játékokat, színjátékokat, zenés misztériumjátékokat bemutatniuk.

Így nem véletlen, hogy a *Szent István* által alapított érsekségek (Esztergom, Kalocsa) és püspökségek (Csanád, Győr, Eger, Gyulafehérvár, Nagyvárad, Pécs, Vác, Veszprém) székhelyei a következő évszázadokban jelentős szerepet játszottak a magyar zenei kultúra megalapozásában és a zenei nevelés gyakorlatában. Ez az iskolatípus és a plébániai iskolák is fokozatosan erősödtek az államalapítást követő évszázadokban, a legkiválóbbaknak jelentős szerepük volt a magyar **egyetemi oktatás** kialakításában. A kolostori iskolák pedig egyre inkább csak a szerzetesek képzésével foglalkoztak.

A 14. század közepétől egyre több európai egyetem kezdte meg működését, közülük több zenei fakultással is rendelkezett. Magyarországon az első egyetemet *Nagy Lajos király* alapította Pécsett 1367-ben. Az egyetem székesegyházi iskolából nőtt ki, de rövid, pár évtizedes működése után újra átadta szerepét a székesegyházi iskolának. Ugyanez történt a még rövidebb életű óbudai egyetemmel, melyet *Zsigmond király* alapított 1395-ben. Említést érdemel még a *Mátyás király* alapította egyetem Pozsonyban (1467-1474), melynek fő szervezője a híres humanista, *Vitéz János* nagyváradi püspök, Janus Pannonius nagybátyja volt. Ennek az egyetemnek sajnos nem volt zenei fakultása.

A másik, fokozatosan fejlődő iskolatípus a **plébániai iskola** volt. Ez a tendencia elsősorban a városi iskoláknál érvényesült, melyeknél a 14. század végén már megjelent a tanulócsoportot, az „osztály”-t foglalkoztató forma is. A 15. században a humanizmus szele (studia humanitatis) is megérinti az iskolákat.

A legkiválóbb plébániai iskolák – vezetőik, a városok és egyházak elöljárói szellemiségétől függően – humanista városi iskolákká, majd humán gimnáziumokká alakulhattak. Ilyen szintű iskola volt a sárospataki plébániai iskola is. Erről reális képet kaphatunk a Szalkai Kódexből.

A kódex *Szalkai László* esztergomi érsek diákkori (16 éves) jegyzetfüzeteinek tartalmát rögzíti 1489- 90-ből. A füzetek a retorikai, poétikai, filozófiai, csillagászati jegyzetek mellett közel hetven oldalnyi zeneelméleti feljegyzést is tartalmaznak. A fiatalember igényes, felnőtteket is meghazudtoló, pontos írásmóddal kottázott le több száz zenei idézetet. Részletes zeneelméleti összefoglalást tartalmaznak még a füzetek a hangrendszerekről, a módosított hangokról, hangközökről, szolmizációs szótagokról, egyházi hangnemekről és liturgikus énekekről. Az ilyen magas színvonalú iskolák alakulhattak át humán gimnáziumokká, esetleg az akadémiai fakultás kapcsolódásával létrejöhettek a kollégiumok is.

A **kollégiumok** a magyar oktatás jellegzetes, nagyon jól működő iskolatípusává váltak. A humanista szellemiség mellett magukba olvasztották a plébániai és székesegyházi iskolák legfőbb értékeit. Kiemelt szerepet kapott náluk az énekes és hangszeres oktatás. Az államalapítás utáni évszázadok egyházi oktatási rendszerének és zenei nevelésének rövid összefoglalása után a királyi udvarok, főúri rezidenciák és a városok világ zenéjéről is szót kell ejtenünk.

A **lovagi kultúra,** lovagi nevelés a 12. század végétől terjedt el Magyarországon. A keresztes hadjáratok elől menekülve két híres trubadúr talált menedéket *III. Béla*, majd fia, *Imre király* udvarában. *Peire Vidal és Gaucelm Faidit* felpezsdítette a királyi udvar zenei életét. Jöttek német minnesängerek is, akik közül a leghíresebbek: *Neidhart von Reuental, Walther von Vogelweide.* A **magyar reneszánsz** első fényes korszaka az 1387-ben trónra lépő *Zsigmond* királyhoz kötődik. *Zsigmondot* 1410-ben német-római császárrá koronázták. Udvarában fontos szerepet játszott a muzsika, nála is jártak minnesängerek, többek között *Oswald von Wolkenstein.* Állandó kórust és hangszeres együttest működtetett, akik „diplomáciai" szerepet is betöltöttek, mert fényes öltözetben több külföldi útjára is elkísérték a királyt.

Mátyás király idejében tovább nőtt mind az énekesek, mind a hangszeresek létszáma, színvonalas tevékenységükről több híradás megemlékezett.

> *„Mátyás arra törekedett, hogy Magyarország második Itália legyen. Felkutatta, felfogatta a jeles embereket, bármi volt a mesterségük. Kedvelte a csillagászokat, orvosokat, matematikusokat, törvénytudókat. A bűvészektől, sőt a varázslóktól sem idegenkedett..."*[1]

A pápai követ pedig így emlékezett:

> *„Ezen a vacsorán nem volt hiány énekekben: a királynak olyan énekkara van, hogy annál különbet még nem láttam (...) igazán megszégyenülve kellett belátnom, hogy felülmúltak minket azokban, amik az istentisztelethez és a lélek épüléséhez tartoznak. Egyenesen elképedtem."* (Legány 1962. 25)

A kulturális élet fellendítéséért sokat tett *Beatrix,* a művelt, zeneértő királynő, aki ezt a szellemiséget Nápolyból hozta magával. Híres nápolyi zenetanára *Tinctoris* javaslatára érkezett az udvarba *J. S. Stockem*, aki 1480 után vezette a zenei életet. Ez a pezsgés *Beatrix* irányításával Mátyás halála után (1490) is folytatódott *II. Ulászló és II. Lajos* udvarában. *Lajos* feleségének, *Máriának* külön énekkara volt. Az énekkar vezetésére megnyerték a híres zeneszerzőt, *Thomas Stoltzert.*

A királyi udvarok, főúri rezidenciák, népi összejövetelek, vásárok jellegzetes szereplői a világi énekes – hangszeres zenészek, a jokulátorok (igricek). A régmúlt mondáinak énekes megszólaltatása mellett fő tevékenységük a mulattatás volt. A hangszerek közül a trombita bizonyult a legnépszerűbbnek, emellett kürtösöket, síposokat, dobosokat is alkalmaztak a főurak rezidenciáiban. Az uralkodók tekintélyét növelte a minél több főből álló, díszegyenruhába öltözött trombitás csapat. A rézfúvósok a városok életének is elismert résztvevői voltak, gondoljunk csak a toronyzenészekre. Nemcsak a városok kötelező feladatait látták el, de a különböző egyházak és egyházi iskolák jeles ünnepségein is közreműködtek. Toronyzenészek erősítették a polgári egyesületek és a színházak zenekarait egészen a 13. század végéig.

1 Antonio Bonfini*: Rerum Ungaricarum Decades.* In Legány Dezső (1962): *A magyar zene krónikája*. Zeneműkiadó, Bp. 25.o.

A különböző források a 14. századtól már említik a hegedűsöket, kobzosokat, dudásokat, gajdosokat, lantosokat, citerásokat is. A hangszeresek kiemelten megbecsült csoportjához tartoztak az orgonisták, az orgonaépítők és a clavichord játékosok.

A magyar államiság első öt évszázadára visszatekintve megállapítható, hogy a katolikus egyházi iskolai nevelés és oktatás, illetve a zeneoktatás – túlélve a tatárdúlást – viszonylag töretlenül fejlődött a 14. századig. A magyarországi világi zenének – párhuzamosan a nyugat-európaival – is voltak kiemelkedő korszakai, így a lovagi nevelés, trubadúr költészet és zene (12-15.század), valamit a magyar udvari reneszánsz zenei kultúrája *Zsigmondtól Mátyáson át II. Lajosig.*

*II. Lajos* halála és a mohácsi tragédia (1526) a magyar zenei életnek és zeneoktatásnak is nagy vesztesége. A törökök elleni harcok, a török megszállás és az ország három részre szakadása különböző mértékben, de erőteljesen visszavetette az előző korszak kulturális fejlődését. A magyar egyházi és világi zenének és oktatásnak olyan központjai kerültek törtök kézre, mint Buda, Esztergom, Fehérvár, Eger vagy Pécs. A külföldi zenészek, művészek elmenekültek a zenekarok, énekkarok feloszlottak. A török hódoltság területén csak a vándor muzsikusok, hegedűsök, citerások, síposok, lantosok, énekmondók képviselték – nem a legmagasabb szinten – a magyar énekes, hangszeres muzsikát. Ez a viszontagságos időszak ellenben kedvezett egy tartalmilag és formailag is értékes forma, a **históriás ének** megszületésének, melynek *Tinódi* lett a nagymestere. Költeményeinek és dallamainak egy része Cronica címmel nyomtatásban is megjelent Kolozsváron 1554-ben. Kortársa, a híres lantművész, *Bakfark Bálint* Brassóban született és a budai királyi udvarban nevelkedett. Európa királyi udvaraiba és főúri rezidenciáiba vitte el jó hírnevünket.

A kulturális fejlődés lelassulásának további oka a magyar városi, polgári átalakulás megtorpanása, szemben a nyugat-európaival. Európában már a 16. századtól kezdve egyre erősödött egy olyan városi polgári mecenatúra, mely ösztönözte a zeneoktatást, valamint megélhetést biztosított a városi zenészeknek.

A három részre szakadt országban az észak-nyugati sáv (Bártfa, Lőcse, Eperjes, Pozsony, Sopron) és Erdély volt szerencsésebb helyzetben. Az említett határ menti városoknak továbbra is megmaradt a kapcsolatuk az európai zenével. Az erdélyi fejedelmi udvarokban kifejezetten pezsgő zenei életről beszélhetünk a 16., 17. században is.

Kiváló európai muzsikusokat hívtak meg vendégként zenekaraikba, melyekben továbbra is a trombitáké volt a főszerep, de sípok, hegedűk, dobok, dudák és lantok tették teljesebbé a hangzást. Annak ellenére, hogy a püspöki káptalani iskolák nagy része török fennhatóság alá került, mégis az egyházi iskolák tudták átmenteni, megőrizni a zenei oktatás eredményeit másfél évszázadon át. Ebben segített a reformáció által kialakított protestáns kollégiumi zenei nevelés és az ellenreformációval megújult katolikus zenei nevelés. A könyv- és kottakiadás fejlődése nagy lendületet adott a többszólamúság gyakorlásához. A 16. század második felében már kimondottan az iskolai oktatás céljára is készültek kottás könyvek.

A **reformációval** a magyar nyelvű zenei irodalom is megerősödött. Nagy jelentősége volt *Maróthi György,* a Debreceni Református Kollégium professzorának kezdeményezése a több szólamú zsoltáréneklés tekintetében. *Maróthi* hat évig Svájcban tanult, itt találkozott a genfi zsoltárok négyszólamú feldolgozásaival, melyek nagy hatással voltak rá. Svájci kapcsolatai révén megszerezte a híres Goudimel–féle zsoltárfeldolgozások kottáit is a debreceni kollégium számára. Nagy érdemei vannak abban, hogy a 18. század második felében már Sárospatakon, Kolozsváron, Nagykőrösön, Székelyudvarhelyen is több szólamban énekelték a zsoltárokat.

Itt tennünk kell egy rövid európai kitekintést, mely nagyon fontos az intézményesített zeneoktatás szempontjából. Már a 16. századtól olyan árvaházak, szeretetotthonok működtek Itália nagyobb városaiban, melyekben kiemelt szerepe volt az énekes és hangszeres oktatásnak. Velencében nevezetes kórház és árvaház működött a Conservatorium dell' Ospedale della Pieta (innen származik a konzervatórium elnevezés), ennek 1703-tól évtizedeken át Antonio Vivaldi volt a híres tanára, karmestere, zeneszerzője. Vivaldi kiválogathatta a legjobb hallású, legtehetségesebb kislányokat, akik azután szólóéneket, zeneelméletet és hangszerjátékot (hegedű, gordonka, fuvola, oboa, kürt, orgona) tanultak napi több órában. Ezen kívül tagjai lehettek a negyven fős, válogatott énekesekből álló leánykarnak. Tehát valahol ezekben az intézményekben találhatjuk meg az európai zeneiskolai oktatás gyökereit.

A karlócai béke (1699) után az egyes országrészek török uralom alatti más-más státusa határozta meg a zenei élet újraindulását. Ott, ahol a töröktől korábban nem szenvedtek, mint Sopron, szabad királyi városában, folyamatos volt a fejlődés a 16. században is. A többi városban csak a töröktől való megszabadulás után indult be a zenei élet a püspökségek és plébániák vezetésével. Jelentős szerepük volt a gimnáziumoknak, így a soproni evangélikus egyház gimnáziumának. A 17. század elején már híres zenekaruk és énekkaruk volt, vezetőjük a kiváló zeneszerző és karmester *Rauch András*. A soproni mellett még megemlíthetjük a kőszegi és a felvidéki iskolákat (Lőcse, Késmárk, Rozsnyó, Bártfa, Kassa, Besztercebánya). Ezekhez hasonló színvonalú zenekarokkal és énekkarokkal rendelkeztek az erdélyi evangélikus, református és szász gimnáziumok is, ahol intenzív zeneoktatás folyt. Az Erdélyben működő híres pedagógusunk, *Apáczai Csere János* akadémiai tagozatos tantárgycsoportos elképzeléseiben a matematika és asztronómia mellett az ének-zene is szerepelt, mint tantárgy. A zenei műveltség terjesztésében a katolikusoknál is és a protestánsoknál is – a 17. századtól – komoly szerepet vállaltak tehát az új típusú iskolák, gimnáziumok, kollégiumok. Az **ellenreformáció** zászlóvivői, a jezsuiták 1586-ban települtek Magyarországra és sorra alapították iskoláikat, ahol már tanóra és osztályrendszerben tanítottak. 1599-ben jelentették meg tantervüket (Ratio Studiorum), ez az első tanterv a magyar pedagógia történetében, amely már egy teljes iskolarendszerre érvényes, egészen 1773-ig. Gimnáziumaikban nevelésük egyik legfontosabb részének tekintették a zenei nevelést. Szinte felsorolhatatlan azoknak a városoknak a neve, ahol a jezsuiták és a piaristák többszólamú kórust és zenekart működtettek. Ezek a zenekarok az iskola falain túl is népszerűek voltak. Bemutattak világi és egyházi zenés iskoladrámákat, közös koncerteket adtak a városok más együtteseivel, a toronyzenészekkel, az éppen ott állomásozó katonazenekarokkal. Egy-egy nehezebb mű bemutatásához segítséget kaptak a város jelesebb zenészeitől.

A 17. század második felében újra fölpezsdült az udvari, rezidenciális muzsikálás. Egyre nőtt a fizetett udvari muzsikusok száma, sorra alakultak a zenekarok. A trombiták, kürtök, hegedűk mellett egyre inkább használták az akkordikus hangszereket, hárfát, citerát, cimbalmot, lantot, orgonát és a virginált. A korszak kiemelkedő alakja *Esterházy Pál* herceg volt, aki szinte „berobban" a barokk magyar zenei világába. Megszemélyesítette a kiváló hadvezért, politikust, zeneszerzőt, énekest, költőt és hangszerjátékost. Fő műve, a Harmonia Caelestis európai összehasonlításban is megállja a helyét. A mű a század végén készült el és 1711-ben adták ki.

### A reformkor felé haladó ország zenei nevelése

A 18. század második felében a nyugat-európai államapparátusok figyelme egyre jobban az iskolaügy felé irányult. Az állam egyre több országban a saját felügyelete alá vonta az oktatásügyet. Magyarországon erre *Mária Terézia* uralkodása alatt került sor, amikor 1777-ben megszületett az első állami iskolareform, a Ratio Educationis. Ebben található – évfolyamokra lebontva – az első állami tanterv, majd 1806-ban megjelent a II. Ratio, az –előzőnek egy újabb, részletesebb változata.

Az oktatási rendelkezések hatására az állami zeneoktatás is a század végén indult el. Először a legrangosabb zenei élettel rendelkező városban, Pozsonyban (1775), majd Pest-Budán, Pécsett, Kassán, Keszthelyen, Kolozsváron és a többi nagyvárosban. A 18. században végre talpra állt az egész lepusztított, elnéptelenedett, elszegényedett ország. A betelepítések hatására szinte több lett az idegen ajkúak száma, mint a magyar. Emiatt és a régi tradíció miatt sok külföldi, köztük főleg német és cseh zenész jött be az országba. Nagyrészük le is telepedett, tanítani kezdett, tovább adta a Nyugaton szerzett zenei tudását, illetve hazánkban teljesítette ki művészi ambícióit.

A kiszélesedő iskolai zeneoktatás megteremtette az alapjait a 19. századi, a már igazi, **intézményszerű zeneoktatásnak.** A század végére ez az oktatás a *Liszt Ferenc* és *Erkel Ferenc* fémjelezte Zeneakadémia megalakulásával európai színtűvé vált.

Melyek voltak a jellemzői a 19. századi állami zeneoktatásnak? Az állami zeneoktatás a normál – vagy ahogy akkor mondták –, nemzeti iskolák szervezeti keretein belül folyt.

> *„...a nemzeti iskolák mellett rajz- és zeneiskolákat is létesítettek, mely utóbbiban a fiú és leány tanítványokat ének- és zongoratanításban, a pedagógus pályára készülő fiatal férfiakat pedig generálbasszus és orgona játék oktatásában részesítették."*[2]

A zeneiskolák növendékei a nemzeti iskolákból kerültek ki, de mellettük még tanítójelöltek és gimnazisták alkották a zenét tanulók csoportjait. A zeneiskolai órákat a normál oktatás órarendjébe építették be. Délelőtt és délután is egy-egy óra állt rendelkezésre a zenei tantárgyak tanítására. A csoportos oktatásban voltak énekes és zeneelméletes osztályok, többen külön tanultak generálbasszust, ők gyakorlati képzésben (orgonajáték) is részesültek. A jegyzőkönyvekből és a vizsgajegyzetekből tudjuk, hogy a teljes tanulmányi idő általában öt év volt. A vizsgákon való szereplést három érdemjeggyel osztályozták, de külön értékelték a félévi összteljesítményt, a viselkedést, a képességeket és a szorgalmat is. Az év végi vizsgák nyilvánosak voltak és együtt tartották azokat a normál osztályok vizsgáival.

> A Vereinigte Ofner und Pesther Zeitung egy ilyen vizsgáról számolt be 1833. október 27-én: *„A vizsgatárgyak között vokális zene és orgonajáték is szerepelt. Különösen hatásos volt az említett vizsgák közül az ének, melyet negyven énekes először egyenként, majd együtt négy szólamban, orgonakíséret mellett adott elő. Kár, Hogy nem tudjuk, vajon milyen műveket énekeltek?"* (Dobos 1988. 20).

A zeneiskolai létszámok az elején 20-30 fő között mozogtak, majd fokozatosan emelkedtek a állami zeneoktatás népszerűségének növekedésével. Elsősorban a polgári réteg járatta gyermekeit zeneiskolába, az arisztokraták főleg magántanárt fogadtak gyermekeik mellé.

> *„Az előzően említett nyilvános intézmények tanárai, a kórusvezetőkön és az alájuk tartozó zenészeken, valamint a hihetetlen sok magántanáron kívül, akik nagyobb városokban és nagyobb földbirtokosok tartózkodási helyein mindnyájan sok sikerrel buzgólkodnak a zenei kultúra terjesztésén, alig van Magyarországon kisváros vagy fontosabb mezőváros, amelyben ne találnánk egy vagy több zenetanárt (...) s ha a tanítók tömegével érzékeltetni lehet legalábbis a tanulni vágyók tömegét, akkor az előzők nagy száma bizonyítja (bár itt a divat is sok mindennel hozzájárul), hogy nálunk általános a zeneművészet iránti szeretet."* (Legány 1962. 178)

*Krüchten* részletes tanulmánya is bizonyítja, hogy száz év elteltével a 19. század első felére a magyar zeneoktatás kiheverte a százötven éves török megszállás okozta traumát. Természetesen ez nemcsak az állami zeneoktatás elindulásának köszönhető, hanem az újraéledt katolikus és protestáns alsó, középső és felső szintű, valamint a nagyon kiterjedt magán zeneoktatásnak is. A magán zeneiskolák létrejötte megelőzte az állami oktatás kezdetét. (Budán, *Nase György* már 1727-ben alapított zeneiskolát.) Közbevetőleg megjegyezzük, hogy a személyes, kifejezetten egy személyre szóló zeneoktatással azért nem foglalkozunk, mert az jellegénél fogva átívelt a tárgyalt évszázadokon, főleg az udvari, a rezidenciális és a városi miliőben.

Visszatérve az iskolai zeneoktatásra megállapítható, hogy a 18. század végére kialakult zenei műhelyek adták a keretet a 19. századi zeneoktatás minőségi fejlődéséhez.

A hagyományos hangszerek oktatásán kívül egyre többen tanultak vonós hangszereken, majd a szervezett fúvósoktatás is előtérbe került. Alapítványok, zeneegyletek is alapíthattak zeneiskolákat azzal a fő céllal, hogy tanítványaikkal biztosítsák a városi zenekarok utánpótlását. Érdekességként megemlítjük, hogy Pest – Budán felvetődött egy emelt szintű zeneiskola terve. Az elképzelés szerint a Jótékonycélú Zeneegyesület iskoláját kellett kibővíteni, ahogy *Ábrányi Kornél* fogalmaz: egy felsőbb kiművelési magyar zeneiskolává.

A terv *Erkel Ferenc* ötvenedik születésnapjával kapcsolatban merült föl (1860) és 1889-ben valósult meg – még *Erkel* életében. Az iskolának jeles tanárai voltak, többek között *Erkel Gyula, Bartalus István, Veszely Ödön*. Meghirdették a részletes programot, meghatározták az elméleti és hangszeres tárgyak óraszámát. Az iskola szükségességét igazolta a nagy érdeklődés, hamar népszerűvé vált a fővárosban. A nemzet-

2 Krüchten: *Ueber das Musikwesen in Ungarn*. In: Legány Dezső: *A magyar zene krónikája* Zeneműkiadó. Bp. 1962. 177.

közi zeneirodalom ápolása mellett a hazai zeneszerzők műveit is tanították. Évente országos kurzusokat tartottak, melyek központi témája a verbunkos zene népszerűsítése és gyakorlata volt. A tantestületből később több tanár kivált és a főváros különböző kerületeiben alapítottak zeneiskolákat. Így lett pl. *Erkel Gyula* 1891-ben a híressé vált újpesti zeneiskola igazgatója. Ezt az iskolát is egy Zenekedvelő Egyesület tartotta fönn.

A pest-budai Nemzeti Zenede fennállásának 25. évfordulóját (1865) maga *Liszt Ferenc* is megtisztelte közreműködésével.

Az évforduló kapcsán országos dalünnepet is szerveztek az akkor már szép számmal működő **dalárdák** részére. Erre az időre tehető a felnőtt kórusmozgalom elindulása és kiszélesedése a városi zenekari élet felpezsdülése mellett.

A **dalegylet–mozgalom** Németországból indult ki, ahol már a 17. században feljegyeztek egy férfi dalegyletet. A 18. század végén megalakult az „Énekakadémia" (Sing-Verein), amely szintén egy férfi énekesekből álló híres dalegyletet szervezett. Hazánkban a németországi és svájci egyetemekről hazatérő protestáns noviciusok honosították meg a többszólamú éneklést. A református kollégiumok négy szólamú kántusai már akkor is ismertek voltak az országban, amikor a daláregyesületek még nem működtek.

A dalárdák megalakulásában a vidéki városok jártak az élen; legelőször Pécs, majd Szekszárd és Sopron. A Pécsi Dalárda, mely *Liszt Ferenccel* is tartotta a kapcsolatot, 1847-ben alakult meg. Az 1848/49-es események miatt megszakadt a tevékenysége, de újra alakult és 1864-ben Országos Dal Ünnepet szervezett, melyre 18 magyar dalárdát hívott meg.

A tagság *Liszt Ferenc* mellett *Erkel Ferencet* is tiszteletbeli tagjává választotta. A dalárdák ekkor határozták el az országos szervezet megalapítását, mely 1867-ben történt 47 dalegylet képviselőinek szavazatával Aradon. Az első, Országos Magyar Dalár Egyesület ugyanebben az évben alakult meg Pesten *Erkel Ferenc* vezetésével. Nevének vonzereje sokat jelentett a szervezésben és az országos mozgalom elindításában.

1867 tehát nemcsak a Kiegyezés éve volt Magyarországon, hanem ekkor indult hódító útjára – már szervezett formában is – a magyar felnőtt kórusmozgalom, előbb férfi karokkal, majd vegyeskarokkal.

A 19. század elejétől egyre több zenepedagógiai jellegű írás, könyv jelent meg, köztük a különböző hangszeriskolák, módszertanok ismertetői. A magyar zenei élet szervezésében, propagálásában nagy a jelentősége az *Ábrányi Kornél* által szerkesztett Zenészeti Lapoknak. Ebben az időben kezdődtek el a magyar zenetörténeti kutatások is. Közeledve a 20. század felé napvilágot láttak azok a törekvések is, amelyek a zeneiskolai tevékenységet elválasztanák az egyházi funkciótól. A zeneoktatás irányítói úgy ítélték meg, hogy megérett a helyzet a nagyobb önállóság kivívására. Ami az anyagi, pénzügyi ellátottságot illeti, a beiratkozási díj és a tandíj a költségvetésnek csak a negyedét fedezte. Komoly nehézségekbe ütközött a hangszerek, különösen a zongorák, orgonák beszerzése, javíttatása. Az igazgatók energiáinak zömét lekötötte a kérvények megírása, majd azok érvényesülésének kiharcolása az egyházi és városi elöljáróságoktól. Az iskolai költségvetés nagy részét a városi tanácsok támogatásából és állami segélyekből próbálták fedezni.

A századforduló idején érvényesülő zenei nevelési és oktatási alapelvekből a legfontosabbak:

- a klasszikus zene művelése,
- a nemzeti zene és a nemzeti zenei élet támogatása,
- felkészítés a Zeneakadémiára,
- szakemberekből álló bizottságok felállítása, akik a felvételi vizsgák követelményeit, a tanterveket, a tanárok óraterhelését, az iskolák pénzügyi, gazdasági terveit készítik elő és határozzák meg.

Az újjáalakult pécsi zeneiskola, a vidék első konzervatóriuma 1908-as szabályrendelete – melyből az alábbi részletet idézzük – az országos rendelkezéseket is tükrözi.

> *„Pécs szabad királyi város közönsége az ének és zene elméleti és gyakorlati alapos elsajátítására, a klasszikus zene művelésére és a nemzeti zeneérzék kifejlesztésére a régi elemi zeneiskoláját a Pécsi Zenekedvelők Egyesületének közrehatásával átalakítja és olykép szervezi újra, hogy ezen iskola növendékei a legmagasabb kiképzést nyújtó országos zeneakadémiába is minden nehézség nélkül átmehessenek. A városi zeneiskola a hegedű, gordonka, zongora és ének tanítását tekinti feladatának; egyéb hangszerek tanítására pedig a fejlődés kívánalma szerint tér át."* (Dobos 1988. 43)

**Az állami zeneoktatás megszilárdulása (20. század első fele)**

Az első világháborúig folyamatosan bővültek a hangszeres tanszakok, teljessé vált a vonóstanszak, de már kamarazenét és zenekari gyakorlatot is oktattak a zeneelmélet és zenetörténet mellett. Fokozatosan bővült a fúvós tanszak, elsősorban fafúvósokkal és több helyen elindult a furulyaoktatás is. Az iskolák a világháború alatt is megpróbáltak talpon maradni, bár sok tanárt hívtak be katonának és természetesen a növendékek létszáma is erősen lecsökkent Az iskolaépületeket pedig több városban katonai célokra használták. A vesztett háború, az Osztrák-Magyar Monarchia széthullása, az 1918-19-es forradalmak, valamint a trianoni békediktátum (1920. június 4.) a magyar történelem egyik legsúlyosabb traumáját, válságát okozta. Az ország a jelentős területi, gazdasági, kulturális megcsonkításával olyan zenei központokat veszített el, mint Pozsony, Nagyszombat, Kassa, Ungvár, Nagyvárad, Kolozsvár, Brassó, Arad, Újvidék és még sorolhatnánk. Trianon után Magyarország látszólag függetlenné vált, de a győztes hatalmak erősen korlátozták hazánk nemzetközi mozgásterét, leszűkítették politikai és gazdasági lehetőségeit. Szabadabb utat egyedül a kultúra fejlesztése kapott. Ezt a lehetőséget ragadta meg a magas műveltségű, széles látókörű, kiemelkedő jogi és közgazdasági ismeretekkel rendelkező *gróf Klebelsberg Kuno. Klebelsberget* 1922-ben *Bethlen István* miniszterelnök nevezte ki a kulturális tárca élére. Az új miniszter stratégiai ágazatnak tartotta az oktatást, a tudományt és a kultúrát. Elképzelései szerint az államnak jóval nagyobb szerepet kell vállalnia a kulturális élet fejlesztésben, mint azt a dualizmus ideje alatt tette. Nemcsak korszerűsíteni kell a kulturális intézményrendszert, de mennyiségileg is jelentősen növelnie kell. *Klebelsberg* politikai súlyánál fogva jelentős költségvetési hányadot harcolt ki minisztériuma számára. *„...a magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti naggyá."* – mondta Trianonra utalva. (Klebelsberg 1930. 112)

*Mészáros István* szerint *Klebelsberg* művelődéspolitikai reformjaival elindította *„iskolarendszerünk 20. századi modernizációs folyamatát. Minden későbbi hazai iskolareformunk erre épült, ezt kritizálta, vitatta, illetve ezt vitte tovább, máig tartó hatásokkal."* (Mészáros 1994. 47) Summázott vezérelveit a Pesti Napló 1925. április 12-i számában közölte. Példaképeiként *Bessenyei Györgyöt, Ürményi Józsefet, Kazinczy Ferencet, Széchenyi Istvánt, Eötvös Józsefet* és *Trefort Ágostont* említette. Megítélése szerint „ők voltak azok, akiket két nagy eszme vezérelt. *Az egyik az volt, hogy csak a művelődés mentheti meg a magyar nemzetet, a másik pedig az, hogy minél erősebben be kell kapcsolódni a nyugati nagy szellemi áramlatokba."* T. Kiss 1988. 213)

A kultúra különböző ágazatainak „kiküzdött" költségvetési arányait természetesen sokan támadták a parlamentben is. *Klebelsbergnek* sokat kellett védekeznie, de határozott érvrendszerével a 20-as évek végéig sikerült megvédenie álláspontját. Legkevésbé talán a zenei kultúra területén sikerült, bár a reprezentatív felső szinten ez nem volt érzékelhető. Az Operaház vagy a Zeneakadémia jelentős támogatásban részesült. A kulturális kormányzat elismerte és támogatta kiváló zeneszerzőinket, a negyvenes éveibe jutó *Bartókot, Kodályt, Dohnányit.* Műveik bemutatását segítette.

A századforduló után megkezdett népdalgyűjtő munka sikerei, a Fából faragott királyfi, a Kékszakállú herceg vára, a Táncszvit, a Cantata profana, a Psalmus Hungaricus, a Háry János, a Székelyfonó, az Ünnepi nyitány, a Ruralia Hungarica bemutatói mind a magyar zenekultúra új korszakának nagyszerű kezdetét jelentette. A Zeneakadémiáról kiválóan képzett zenészek kerültek ki, akik ezután a fővárosi és vidéki zeneiskolák oktatási színvonalát erősítették. Külföldről is érkeztek zenetanárok, akik közül többen le is telepedtek Magyarországon.

A tendencia fordítva is érvényesült, ugyanis az Akadémián végzett művészeket előszeretettel alkalmazták külföldön, ahol – letelepedve – hasznos közvetítő szerepet játszottak a hazai és a külföldi zenei életben. A zeneiskolák vezetői egyre inkább arra törekedtek, hogy tanáraik megfelelő képesítéssel rendelkezzenek, s ha lehet, már ismert nevű zenészek legyenek. Ezért a híres, itthon vagy külföldön végzett tanárok vonzereje igen erős volt és növelte egyes zeneiskolák hírnevét.

A két világháború közt újra éledt a **felnőtt kórusmozgalom**. Alapját a folyamatosan működő egyházi, egyesületi kórusok, a városok dalárdái adták. A dalos egyesületek tagjainak nagy része nem tudott kottát olvasni, pedig repertoárjuk egyre bővült, egyre igényesebb lett. Felmerült az igény a kórusta-

gok zenei képzésre, különös tekintettel a szolfézsoktatásra. A karnagyok szorgalmazták a szolfézs tanszakok létrehozását, a **szolfézsoktatás** megerősítését, mely a 30-as évek elejétől egyre több zeneiskolában meg is történt.

Újra növekszik a növendékek létszáma, bővült a hangszerválasztás lehetősége, a tanszakok kínálata. Természetessé váltak a diák és tanári hangversenyek.

**Zeneoktatás a politikai változások időszakában (1945-1956)**

1945 után érdekes, pezsgő, lelkesedéssel teli korszak kezdődött a zeneoktatás területén.

A zenei nevelés és oktatás megújulása szempontjából Pécs különleges szerepet töltött be a II. világháború közvetlen befejezése után. A város viszonylag sértetlenül került ki a háborúból.

A *Takács Jenő* vezette pécsi konzervatóriumban már 1945 őszén elindult az oktatás. Nagy esemény volt a város életében, hogy *Kodály Zoltán* több hétig Pécsett próbálta elfelejteni a budapesti ostrom megrázkódtatásait. Mindennapjait a pihenés mellett munkával is töltötte és már szeptemberben felvette a kapcsolatot a legnevesebb konzervatóriumi tanárokkal: *Takács Jenővel, Maros Rudolffal és Agócsy Lászlóval. Kodály* ismertette a magyar zenei nevelésről való elképzeléseit és kérte, hogy a kísérlet egyik színhelye a pécsi konzervatórium legyen. 8-9 éves gyerekekkel indult a kísérlet, akik a hangszeres képzés előtt egy évig szolfézst tanultak. *Kodály* szinte naponta bejárt az iskolába és segítette a munkát. 1945. október 27-én egy szélesebb szakmai körnek tartott előadást „Pécs magyar zeneváros" címmel. Többek között a következőket mondta:

> *„Máris megindult egy olyan próbálkozás, amelyhez hasonló a fővárosban nincs, de amelynek döntő fontossága lehet egész zenei nevelésünkre. A zeneiskola bevezető tanfolyamát értem, amely előbb zenére akar tanítani, csak azután hangszerre. Ez az eljövendő magyar zenei műveltség magvetése."* (Kodály 2007. 176-177)

*Kodály* felhívta a zenetanárok figyelmét arra, hogy a magyar zene megismertetésénél a legfontosabb a megfelelő módszer kiválasztása. A módszer segítője a relatív szolmizáció, amelyet *Agócsy László* szolfézs csoportja már gyakorolt és be is mutatott. *Agócsy László* az 1950-es évek elején kiadott Szolfézs Középfok Gyakorlófüzeteinek előszavában a következőket írta erről az időszakról:

> *„Mesterünk 1945 őszén Pécsett indította el a magyar zenei nevelés azon módját, amely hangszertanulás előtt zenére tanít, később pedig a hangszeres és szolfézs oktatás aktív kapcsolatával mind muzikálisabbá teszi az ifjúság zenetanulását."*

A szakmai köröknek tartott októberi előadás után Kodály november 19-én a teltházas Pécsi Nemzeti Színházban szélesebb közönség előtt is kifejtette koncepcióját. Ebből a beszédből idézünk néhány kiragadott gondolatot, melyek természetesen csak a beszéd hangulatát, szellemiségét érzékeltetik:

> *„A magyar zenéből a nemzetközi zene megértésére könnyű út vezet, fordított irányban nehéz vagy semmilyen. Tehát szükség van a magyar zenei nevelésre, magyar és nemzetközi szempontból egyaránt."*
>
> *„Nemzetközi érdeklődésre annál inkább tarthatunk számot, mennél magyarabbak vagyunk." „A magyar zenei nevelés megvalósításában egy ilyen városnak mint Pécs, nagy szerepe lehet – esetleg a fővárosnak is példát mutató, kezdeményező szerepe."*
>
> *„A demokrácia ezen a ponton kettőt jelent: egyik a zenei művelődés eszközeinek hozzáférhetővé tétele mindenki számára, másik a nemzeti sajátosságok teljes érvényesítése. Mindkettőt munkálja a pécsi úttörés"* (Nádor 1995. 115)

Az előadást *Kodály* műveiből összeállított nagy sikerű koncert követte, a közönség negyed órás tapssal köszönte meg az estet a Mesternek. *Kodály* háláját fejezte ki Pécs városának, hogy az őszi hónapokat a Mecsek alján tölthette. *Kodályék* megnyugodva térhettek vissza Budapestre, mert koncepciójának gyakorlati megvalósítása az 1945/46. tanévtől – *Agócsy László* és kollégái személyében – megbízható kezekbe került. A „pécsi úttörés" után – ahogy Kodály nevezte –, 1945-től az egész országban elindult a zeneoktatás reformfolyamata. Ez az oktatási forma ekkor még a Vallás- és Közoktatási Minisztérium felügyelete alá tartozott. A székesfővárosi zeneiskolákban, a törvényhatósági városi, megyei városi, kis- és nagyközségi zeneiskolákban folyt a tanítás. Emellett nagy számban találunk alapítványi és magániskolákat. (Budapesten és környékén 100-110 a magán zeneiskolák száma.)

Még 1945 elején megalakult a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének Zenei Szakosztálya, melynek elnöke Kadosa Pál, titkára *Czövek Erna* lett. Ide tömörültek a fővárosi tanárok és azok, akik magántanítással foglalkoztak. A szakszervezet zenei tagozata nagyon aktív munkát fejtett ki. Rögtön javasolta a magán zeneiskolák városi fenntartásba való áthelyezését, a kerületi, körzeti zeneiskolák létrehozását, a zeneiskolák szervezetének megreformálását, zenepedagógus munkaközösségek megszervezését és munkás zeneiskolák megalapítását. A Zenei Szakosztály javasolta továbbá a pécsi konzervatórium (1908) mintájára létrehozni a debreceni, a győri és a szegedi konzervatóriumot. Mellettük a székesfehérvári és szombathelyi zenei középiskolát, valamint ezek állami felügyelet alá helyezését. Kérték, hogy a szegedi iskola kórusvezetői, a pécsi pedig ének szaktanítói tanfolyamot indíthasson a nagy fokú szakember hiány pótlására. A javaslatra létre is jöttek a konzervatóriumok az említett városokban, majd 1952-től zeneművészeti szakiskolaként működtek tovább. A szakiskoláknak a zenei pályára való felkészítés és a zeneművészeti főiskolákra való bejutás előkészítése mellett volt egy harmadik funkciója is: zeneiskolai tanári és énektanári képesítést is adott.

A zeneoktatás reformjáról szóló 68/1952.(VIII.17.)M.T. számú rendelet 4. §-a értelmében a zeneművészeti szakiskolák mellett – külön igazgatással – zenei gimnáziumokat kellett szervezni az 1952/53. tanévtől. A zenei gimnázium tulajdonképpen egy csökkentett tantervvel és óraszámmal működő általános gimnázium, délutáni tagozat. Ide csak a szakiskola tanulói járhattak, heti 25 közismereti órájuk volt a 6 munkanapos tanítási héten. Zenei gimnázium létesült Budapest mellett még Pécsett, Debrecenben, Szegeden, Győrött és Miskolcon.

Pesten 1840 óta működött az ország leghíresebb zeneiskolája, a Nemzeti Zenede, melyet Liszt Ferenc alapított. Ez volt az ország egyetlen teljes szervezetű intézete, tantervében minden hangszert és elméleti tárgyat képviselt. 1945 után veszélybe került az iskola léte, de többszöri kérelmezés után sikerült egyesíteni a Székesfővárosi Felsőbb Zeneiskolával. 1949-től Állami Zenei Gimnázium néven működhetett tovább a Nagymező utcában. Majd 1954-ben a Konzervatóriumot és az Állami Zenei Gimnáziumot összevonták, az új intézmény felvette *Bartók Béla* nevét (Bartók Béla Zeneművészeti Szakiskola). Első igazgatója: *Sándor Frigyes* hegedűművész, karmester.

Az 1954/55. tanévben komoly krízist élt meg a zenegimnáziumi oktatás. A népművelési Minisztérium átadta a zenegimnáziumok felügyeletét az Oktatási Minisztériumnak.

Ettől kezdve a zenegimnazisták az általános gimnáziumok hatálya alá estek, vagyis megszűntették számukra a könnyített tantervet és óratervet. A heti óraszám így 24-ről 32 – 36-ra emelkedett. Az általános gimnáziumi vizsgaszabályzat alapján a zenegimnazistáknak több különbözeti vizsgát kellett volna tenniük azért, hogy érettségizhessenek. A fő problémát az jelentette, hogy a megemelt, magas közismereti óraszám teljesen ellehetetlenítette volna a gimnazisták zenei felkészülését. A többoldalú nemtetszés hatására a minisztérium belátta, hogy az új helyzet nem teszi lehetővé a tanulók zökkenőmentes zenei továbbfejlődését, s hogy nem tudnak eleget gyakorolni a hangszerükön, ezért a következő tanévtől visszaállította az eredeti állapotot. Szerencsére a minisztériumba bekerültek zenei szakemberek is, mint például a kiváló zeneszerző és tanár *Fasang Árpád* osztályvezetőként.

Térjünk vissza a zeneoktatás reformjáról szóló 1952-es törvényre. A reform alapvető célként jelölte meg, hogy a zeneoktatásnak ki kell egészítenie az általános iskolai énekoktatást és a két iskolatípusnak szorosan együtt kell működnie az esztétikai nevelés területén. További cél, hogy a zeneiskolák – számuk növekedésével, oktatási színvonaluk emelésével – váljanak a városok zenei központjává, a zenei élet mozgatóivá. Ez a tendencia a fővároson és az öt vidéki nagyvároson kívül egyre több városban érvényesült. A települések kiemelkedő muzsikusai általában a zeneművészeti szakiskolák és a zeneiskolák tanárai. Sokan közülük „utazó tanárként" kisebb helységek zeneoktatását is ellátták. A zeneiskolák közreműködésével a tanárok sok helyen zenekart alapítottak, melynek utánpótlását az iskolák biztosították. Így a nagyvárosok mellett Székesfehérváron, Szombathelyen, Sopronban, Nyíregyházán, Egerben, Nagykőrösön, Cegléden és Zalaegerszegen alakult városi zenekar az ötvenes évek közepén. A reform meghatározta a tanulmányok időtartamát, melyet az egyes tanszakok jellegétől tett függővé. A tanulmányi idő maximálisan 7 év lehetett, a heti óraszámok 4 órától 8 óráig terjedhettek. Belátva, hogy a zeneművészeti szakiskolák évente csak 300-400 tanulót tudtak fölvenni, a minisztérium elindította a továbbképző tagozatokat is. Je-

lentős lépés volt az előképzők létrehozása, melyet a reform szakmailag is indokolt. Ugyanis egy teljes tanév ideje alatt jobban meg lehet ismerni a gyermekek képességeit, mint egy rövid felvételi alkalmával. Az oktatási reform meghatározta a különböző fokú zeneoktatási intézmények hatásköreit, feladatait, így az állami zeneiskolák jövőbeli funkcióit is. A reformokkal nagyfokú bővülés járt együtt: jelentősen gyarapodott a zeneiskolák és a tanulók száma. A hangszertanulás, a hangszerválasztás lehetősége is sokszorosára bővült. Az országos statisztikák 22.000 zeneiskolás diákot tartanak számon az ötvenes évek közepén. A politika ösztönzésére egyre több a munkás és paraszt származású diák és 10% körül mozgott a zeneiskolába járó felnőttek aránya. A növendékek összlétszáma közel fele Budapesten, vagy a főváros körzetében tanult. A kinevezett tanárok száma – az óraadókkal együtt – megközelítette az ezret. A reform pozitív irányelveinek megvalósulását több tényező, de leginkább az igen szűkre szabott költségvetés gátolta. Nagyon sok zeneiskolában mostoha körülmények közt folyt a munka. Általában rossz volt az épületek állaga, sok esetben az általános iskolák lelakott, nem használt termeiben, raktárhelyiségeiben, pincéiben, a kultúrházak szabad termeiben, sőt még a tanárok saját lakásaiban is tanítottak.

A Fővárosi Zeneiskolai Szervezetnek például nem volt önálló zeneiskolai épülete sem. Miután a zeneiskolák 1950-től állami intézménnyé váltak, közvetlen felügyeletüket a városi tanácsok vették át. Az iskolaigazgatók sokat panaszkodtak arra, hogy a helyi tanácsok népművelési osztályai nem igazán partnerek nehézségeik, gondjaik megoldásában. A minisztériumtól néha könnyebben kaptak segítséget, mint a helyi vezetőktől.

Állandó problémát jelentett a hangszer állomány karbantartása, bővítése. A magyar hangszergyártás elmaradott volt, az ötvenes években az importálás komoly nehézségekbe ütközött. Nem engedélyezték a magánszemélyektől való használt, olcsóbb hangszerek megvásárlását sem. Ugyanakkor a zeneiskolai oktatás, a hangszertanulás iránt egyre nagyobb igény mutatkozott. Az egyre gyarapodó iskola-létszám ellenére sem tudtak fölvenni valamennyi jelentkezőt, csupán a felét. 1954-ben Budapesten, a nyolc működő állami zeneiskolába összesen 2000 tanulót tudtak fölvenni, a 8000 jelentkezőből tehát 6000 főt viszsza kellett utasítani. A vidéki harminckét zeneiskolában is hasonló volt a helyzet. Ezért akiket az állami zeneiskolák nem tudtak felvenni, úgynevezett „munkacsoport zeneiskolákban" vagy magánoktatásban kaphattak lehetőséget a tanulásra. A munkacsoport zeneiskola nem állami, de iskolaszerűen működő zeneoktatási intézmény volt, amely lehetett tanácsi, szakszervezeti, tömegszervezeti vagy kultúrházi támogatású. Ezeket az engedélyezett magán zeneiskolákkal együtt munkaközösségi zeneiskolának nevezték el és a Népművelési Minisztérium Művészetoktatási Főosztálya felügyelete alá helyezték. A főosztály adta ki az engedélyeket az ebben a típusban tanító tanárok számára, a munkacsoportokra is az állami zeneiskolák tanterve, óraterve, tanulmányi ideje vonatkozott, de maguk állapíthatták meg a helyi körülmények figyelembe vételével az ügyrendet (helyiségek, munkafeltételek, tandíj), az illetékes tanács népművelési osztálynak kellett jóváhagynia.

Az 1952-es reform értelmében átalakult a **zeneoktatás szakfelügyelete** is. 1949-ben megszűnt a Tankerületi Főigazgatósághoz tartozó szakfelügyeleti hálózat. A korábbi központi szakfelügyeleti tanács, mely 10 szakemberből állt, akik a zongora-, hegedű-, fúvós-, elmélet-, és énektanítást felügyelték. A tanács tagjai kötelesek voltak évente négy alkalommal minden állami és városi zeneiskolát meglátogatni, illetve eligazító értekezletet tartani. Az 1952-es átalakítás lényege az volt, hogy a zeneművészeti szakiskolákat a zeneiskolák fölé emelték, így regionálisan az ő kezükbe került a szakfelügyeleti tevékenység. Ezzel megnőtt a felügyeletbe bevonható szaktanárok száma és már évente legalább kétszer vagy többször is látogathattak az iskolákban. A minisztérium Zeneoktatási Osztálya (1950-től Népművelési Minisztérium) felé a zeneművészeti szakiskolák igazgatói feleltek a szakfelügyeletet ellátó tanáraik munkájáért. Fő feladatuk az oktatás segítése, ellenőrzése, az innovációt segítő elvek támogatása, tartalmi, gyakorlati, vagy éppen eszközbeli hiányosságok feltárása. A látogatások eredményeiről írásban kellett beszámolni a szakfelügyelőknek. A szakiskolai oktatás felügyeletéről az 1952-es reform még nem rendelkezett. Ennek az időszaknak rendkívüli, példaadó kezdeményezése volt még a *Békési Országos Állami Ének- és Zeneliceum és Tanítóképző Iskola* létrehozása.

A híres, nagyreményű iskola Békés megyében, Békés–Tarhos pusztán jött létre 1945-ben.

Az itt tanuló diákokból később többen híres muzsikussá váltak és kivétel nélkül elismeréssel emlékeztek vissza a ma már legendává vált tarhosi évekre. A Tarhoson folyó munkába és életbe betekintést nyerhetünk *Czövek Erna,* a minisztérium zenei főosztálya előadójának feljegyzéseiből.

> *„Budapest, 1949. január 24.*
> *Előadói feljegyzés a békéstarhosi ének- és zene szakirányú általános és középiskoláról.*
> *A felszabadulás után a volt Wenkheim-birtokhoz tartozó nyaralócsoport a hozzávaló 105 hold*
> *földdel Békés község tulajdonába került. A község az ingatlant zenei szakirányú általános iskola és líceum céljaira átengedte a VKM-nek és egyben kötelezte magát az iskola dologi kiadásainak fedezésére s az alapfelszerelést vállalta. Már 1945-ben megnyílt az általános iskola, részben békés-tarhosi tanyai bejáró gyermekekkel, részben az ország egész területéről odasereglett munkás- és szegényparaszt gyermekekkel."*[3]

Sajnos a rendkívül termékeny évek ellenére, 1954-ben úgy döntött a minisztertanács, hogy megszűnteti a tarhosi iskolát. Elrendelték áthelyezését Békéscsabára. Békéscsabán mindössze 31 volt tarhosi növendék folytathatta tanulmányait a kollégiumi férőhelyek szűkösségére hivatkozva.

> *Kodály Zoltán* így írt a szomorú fejleményekről: *„Békéstarhost – ahol az újfajta énektanítókat kezdték már képezni – megnézték németek, csehek, oroszok, bolgárok. Mind azt mondták, náluk ilyen nincs, de kell, hogy legyen. Eddig a bolgárok meg is valósították. Mi megszűntettük takarékosságból. Így természetesen sokba került, mert nem volt ideje, hogy termését megérlelje és betakarítsa."* (Kodály 2007. 308)

**Alapfokú és középfokú zeneoktatás 1956-tól napjainkig**

A nagy jelentőségű 1952. évi zeneoktatási reform mind tartalmában, mind formájában megújította a zeneművészeti nevelést és meghatározta az 1956-ot követő három évtized zeneiskolai oktatását is. Ebben az időszakban az iskolák anyagi feltételei fokozatosan javultak. Egyre jobb állagú és felszereltségű épületekben folyt az oktatás. Ekkor már a városi tanácsok is több gondot fordítottak a minőségi oktatás körülményeinek megteremtésére, így a hangszer-park bővítésére is. A városi vezetők belátták, hogy ezek az iskolák a városok kulturális centrumává és a zenei élet mozgatórugóivá válhatnak. A kisvárosokban is szaporodtak a zeneiskolák és a hetvenes évek végéig országos szinten is nagyon gyorsan emelkedett a beiratkozott növendékek száma. Az igényeknek megfelelően új tanszakok alakultak, egyre szélesebb lett a választási lehetőség.

A nagyobb városokban a zeneiskolák kihelyezett tagozataival – sokszor ének-zene tagozatos iskolával párosulva – enyhítettek a túljelentkezés gondjain. Jelentősen javult a tanító tanárok szakképzettségi szintje, rendszeressé váltak a városi, megyei, országos továbbképzések. Ugyanígy a növendékek számára is szerveztek – különböző szinteken – szakmai bemutatókat, versenyeket. Ekkor már tapasztalható eredményeket hozott az elindított emelt szintű „B" tagozatos oktatás. Felszínre hozta a tehetségeket, biztosította a zeneművészeti szakiskolák, majd szakközépiskolák utánpótlását.

1966-ban a zeneművészeti szakiskolákból kiváltak a tanárképzők és főiskolai szinten a Zeneakadémia égisze alatt folytatták működésüket. Az 1014/1966.(I.3) számú kormányrendelet a zeneművészeti szakiskolák zeneművészeti szakközépiskolává való átszervezését írja elő. A következő M.M. utasítás pedig már – a zenei képzés mellett – lehetőséget biztosít a képző- és iparművészeti képzés elindítására is. A Pécsi Művészeti Szakközépiskolában az említett oktatási ágak mellett – elsőként az országban – így indulhatott el a tánctagozatos képzés. Az itt végzett növendékek adták és adják ma is a Pécsi Balett utánpótlását. Később teljessé vált a művészeti paletta a dráma tagozatos osztály beiskolázásával.

A középiskolai művészeti képzés szervezeti átalakítása először az öt vidéki nagyvárosban történt meg. De 1975 után több budapesti és vidéki művészeti szakközépiskola kezdte meg működését. Tehát az 1956-ot követő három évtized művészeti és benne zenei oktatásának mennyiségi és minőségi mutatói is határozottan kedvező, jó irányú fejlődést mutattak.

**Az 1990-**ben történt demokratikus fordulat (rendszerváltás) idején még az 1985. évi oktatási törvény volt érvényben, Ez a törvény már az alapfokú művészetoktatási intézményekről rendelkezett, me-

3 *Iratok a magyar zeneoktatás történetéhez 1945.1956.* .MTA ZTI. Bp. 1984. 129.

lyeket a tanácsok jogkörébe utalt. Kelemen Elemér szerint azért is jelentős az 1985-ös törvény, mert *„…az iskolák szakmai önállóságának, a pedagógusok szakmai szuverenitásának kinyilvánításával rést ütött az iskolaügy irányításának a harmincas évekből örökölt, majd az ötvenes években továbbfejlesztett bürokratikus – centralisztikus rendszerén, a nevelési – oktatási intézmények pártállami, azaz közvetlen politikai irányításának gyakorlatán."*[4]

Az 1990. évi XXII. Törvény az 1985-ös módosításáról rendelkezett. Zeneiskola helyett az állami zeneiskola kifejezést használta, mert megjelent a természetes személy, illetőleg a gazdasági társaság által fenntartott, tanácsi oktatási – nevelési intézmény fogalma, tehát ez a rendelkezés kibővítette az iskolaalapítás lehetőségét. A következő, 1993-as új oktatási törvény (1993.évi LXXIX. törvény) már a közoktatásról szól és az alapfokú művészeti oktatást besorolja a közoktatás rendszerébe. Sajátos, speciális a szerepe, mert nem kötelező oktatási forma és életkori meghatározottsága 6 éves kortól 22 éves korig terjed. Az iskolák szolgáltatásai tandíj, illetve térítési díj fejében vehetők igénybe. A 3.§ 2. bekezdése az iskolák alapításáról és fenntartásáról szól:

„Óvodát, iskolát kollégiumot, pedagógiai szakszolgálatot, valamint pedagógiai-szakmai szolgáltatást ellátó intézményt az állam, a helyi önkormányzat – a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvényben meghatározottak szerint – a kisebbségi önkormányzat, az egyházi jogi személy, a gazdálkodó szervezet, az alapítvány, az egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy alapíthat és tarthat fenn."

A következő évi 11/1994.(VI.8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működését szabályozta. Ebben a törvényben „a fenntartóra tekintet nélkül" utalás az alapfokú oktatást is felszabadította az intézményalapítás addigi szűkös lehetőségei alól. 1994 és 1996 között a zeneiskolák alapításának rendkívüli hulláma indult el.

Ekkor sajnos a folyamat még szabályozatlan és ellenőrizetlen volt. Sok alapító törvénytelen haszonszerzésre használta föl a normatív támogatás – nem megfelelően ellenőrzött – államtól kapott pénzeit. Nagy különbségek mutatkoztak az iskolai létszámokban és az oktatás minőségében is. Ezeket az anomáliákat felismerve az állami vezetés iskolaalapítási moratóriumot rendelt el, majd ennek feloldását szigorú feltételekhez kötötte. Ezek közé tartozott a 27/1998 MKM rendelet által meghatározott követelményrendszer és tantervi program értelmezése és megvalósítása, valamint a személyi és tárgyi feltételek szigorú ellenőrzése. A klasszikus zene oktatása mellett elindult a jazz, a népzene és az elektronikus zene oktatása. Ezeken a képzési területeken belül ma már oktatják az igen népszerű jazz-fuvolát, a jazz-hegedűt és a népi harmonika, valamint a népi ütőhangszer szakokat is. A jazz és a népzene oktatásának ma már középfokú és felsőfokú folytatása is van.

Új tárgyként került kidolgozásra az egyházzene – erősítve az orgonatanulást – és a zeneismeretet. A főtárgyak mellett az általános műveltséget megalapozó tantárgyak is előtérbe kerültek. A képzőművészet, a táncművészet, színművészet és bábművészet tantervének kidolgozásával teljessé vált az alapfokú művészeti oktatás kínálata. Rendeletileg határozták meg a művészeti alapvizsga és záróvizsga kritériumait.

Az 1993-as törvény rendelkezik az iskolai szakképzésről is, mely érinti a zeneművészeti szakközépiskolákat. Az OKJ képzés kétféle formában létezik. Az első, az ún. párhuzamos képzés esetében a 9-12. évfolyam elvégzése után érettségizhetnek a tanulók, majd az 5. szakmai év elvégzése után OKJ vizsgát tehetnek. Természetesen már a sikeres érettségi után jelentkezhetnek zenei főiskolára, egyeteme.

A második szakképzési forma 3 éves, sűrített, magas óraszámú szakmai programmal.

Ezt a formát a közismereti érettségivel rendelkezők választhatják, de sokan más irányú tanulmányok mellett végzik. Talán ezért is magas a lemorzsolódás aránya. Az évek folyamán a szakképzési szakválaszték kibővült – a jazz-, egyház- és népzenészképzés után – a régi-zene oktatásával, valamint 2002-ben a hangkultúra szak elindításával. A szakokon belül is szélesedett a választék. Ritka és érdekes példa erre az oktatási formára a Talentum Zeneművészeti Szakképző- és Szakközépiskola, mely a minőségi szórakoztató zenész képzést tűzte ki célként – legyen az könnyűzenei vagy éppen cigányzenei.

Érdemes megvizsgálni a rendszerváltás utáni időszak demográfiai viszonyait és ezzel összevetni az alapfokú művészeti oktatásban részvevők létszámának alakulását. A felsőoktatásban résztvevők száma 2005-ig több mint a háromszorosára nőtt, azóta enyhe csökkenés tapasztalható. 2006-ig a felsőoktatási

4 Kelemen Elemér: *Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében*. In: Új Pedagógiai Szemle. 2003. szeptember

adatokhoz képest sokkal szerényebben, de még mindig látványosan emelkedett a középiskolai oktatásban részesülők száma. 2006 után ebben az oktatási formában is folyamatos létszámcsökkenés mutatkozik. Ezek a változások az alapfokú zeneoktatás továbbképzős tagozatát érintik elsősorban. Egészen más a helyzet az általános iskolák vonatkozásában. A KSH adatai alapján 1990-ben 1.527.000, 2000-ben 1.436.000, 2010-ben 1.274.000 volt az általános iskolai tanulók száma. Ez 17%-os csökkenést jelent két évtized alatt. Ellentétes irányú változást mutat ugyanakkor a klasszikus zenét tanuló 6 – 22 éves korosztály létszáma, melyet a következő táblázat bizonyít.[5]

| Év | 1986 | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Zenét tanulók sz. | 66.520 | 71.508 | 102.553 | 125.430 | 121.345 | 99.261 |

1986 után lassú növekedés, az 1993-as közoktatási törvény megjelenése után ugrásszerű létszámemelkedés, majd a normatív támogatás csökkenése, valamint minősítési eljárások akadályai miatt jelentős csökkenés tapasztalható.

A zeneiskolás tanulók számának alakulása szorosan összefügg a zeneoktatást biztosító alapfokú művészeti intézmények számával, mely dinamikus emelkedést mutatott 2007-2008-ig. Nem szabad elfelejteni a tánc, a képzőművészet, a színművészet és a bábművészet beintegrálódását ezekbe az iskolákba, mely szakok rendkívüli módon megnövelték a beiratkozottak létszámát. Érdekes tendencia tehát az általános iskolás korú tanulók jelentős létszámcsökkenésével ellentétben az alapfokú művészetoktatásban résztvevők robbanás szerű létszámnövekedése. Az okok közt szerepel az általános iskolai ének-zeneoktatás visszaszorulása, a minimálisra csökkenő óraszám és a tantárgy presztízsvesztesége. Ezt érzékelve a szülők egyre fontosabbnak tartják, hogy gyermekeiket az alapfokú művészeti oktatás előnyeiben részesítsék. Még vonzóbbá teszi ezt az oktatási formát, hogy „házhoz megy", vagyis csatlakozik az általános iskolához, közös igazgatású, többcélú intézmény formájában működik tovább. A harmincezernél több lakost számláló városok mellett szembetűnő a kisvárosi, községi, egyházi, magán és alapítványi művészeti iskolák gyors létszámnövekedése. A rendszerváltás után sorra szűntek meg a vállalatok, üzemek, illetve a művelődési intézményhálózat által fenntartott és működtetett amatőr művészeti együttesek, szakkörök és tanfolyamok. Az önkormányzatok segítségével, támogatásával, a művészeti iskolák (több, mint 40%-a önkormányzati) sok esetben átvették a megszűnt fenntartók szerepét és az amatőr együttesek oktatási bázisává váltak.

A rendszerváltást követő két évtized rövid áttekintése után megállapítható, hogy egy átmeneti időszak lezárult az alapfokú művészeti oktatásban. Ez az időszak az alapfokú művészeti képzés és benne a zeneoktatás felvirágzását hozta. Ezt a rendkívüli változást társadalmi és szakmai okok egyaránt magyarázzák. A most már sokszínű oktatási formának nőtt a társadalmi elismertsége, támogatása.

## A zenei felsőoktatás és a Zeneakadémia rövid története

### Liszt és Erkel Zeneakadémiája

Nem lehet véletlen, hogy a kiegyezés (1867), valamint Pest és Buda egyesülése (1873) után Budapest minden tekintetben gyors fejlődésnek indult. Felpezsdült a kulturális élet és az azt kiszolgáló intézmények ide koncentrálódtak. Egyetemek, főiskolák, akadémiák kezdték el működésüket ebben az időszakban. Az egyesített város ettől az időszaktól kezd igazán fővárossá válni. Már az 1860-as évek első felében felvetődött a pesti Nemzeti Zenede – 1840 óta működött – kibővítése *„felsőbb kiművelési magyar zeneiskolává"* – ahogy ***Ábrányi Kornél*** nevezte. (Ábrányi 1900. 498) A hatvanas évek végén már országgyűlési képviselők is fölvetették különböző művészeti főiskolák alapításának tervét. ***Liszt Ferenc*** ebben az időben egyre többet tartózkodott Pesten és ő is egy zenei főiskola alapításának szándékát erősítette. Többször kijelentette, hogy minden erejével, szülőhazája iránti tiszteletből harcol a zenei kultúra

5 KSH adatok alapján. Elérhető: statinfo.ksh.hu

felvirágoztatásáért. Már az Akadémia megalakulása előtt pár évvel hallatta hangját, több fórumon is kifejezte, hogy milyen konkrét elképzelése van a magyar zene fellegvárának kiépítéséről. Ő maga kívánt Európából Pestre hozni híres tanárokat, de az itthon tapasztalt kicsinyes megnyilvánulások, a pénztelenség ekkor még gátolták abban, hogy tervét valóra váltsa.

A szervezési folyamat azonban elindult, az *Ábrányi* szerkesztette Zenészeti Lapokban is egyre több írás jelent megy egy nemzeti konzervatórium felállítása érdekében. *Liszt* a hetvenes évek elejétől már állandó lakás bérelt Pesten, majd 1873 őszén a minisztérium által bérelt 16 szobás Hal téri lakás első emeletére költözött. Budapestre költözésének és gyakori itt tartózkodásának hamar híre ment Európában. A művészvilág kiválóságai közül sokan meglátogatták, a Vigadóban adott koncertjeit meghallgatták. Talán ez a nemzetközi érdeklődés, amit most a pesti közönség is megtapasztalhatott mondatta *Helfy Ignác* képviselővel az 1873 év végi országgyűlésen a következő szavakat:

> *„Aki külföldön élt, tudja, hogy Liszt Ferencz neve míly dicső nevet vívott ki, hogy hol Liszt Ferencz élt: ott egy artisticus kör alakult körülötte és ő azon volt, hogy rásüsse a magyar nevet; lehetetlen tehát nem kívánni, hogy Magyarország legyen az a hely, hol Liszt Ferencz éljen és ahol az artisticus kör megalakuljon. Éppen ezért szükségesnek találom, hogy sürgessük és hozzuk létre ez akadémiát mentül előbb."* (Gádor és Sziványi 1984. 4)

Az Akadémia alapítását továbbra is nagyon sok huzavona, küzdelem előzte meg. Végül *Trefort Ágoston* közoktatásügyi miniszter állt az ügy mellé és hathatós támogatásáról biztosította az alapítókat. Az ünnepélyes megnyitás 1875 november 14-én volt a miniszter jelenlétében. Ő nevezte ki *Lisztet* az Akadémia elnökének, ***Erkel Ferencet*** igazgatónak és *Ábrányi Kornélt* titkárnak. A tanítás a Hal téri épületben kezdődött 5 kinevezett tanárral és 38 növendékkel. A négy éves képzésre a következő tantárgyakat hirdették meg:

Összhangzattan és zeneszerzés; hangszerelés; ellenponttan; zenetörténet; zeneesztétika; magyar prozódia a dalirodalomban; zongoraművészet; a magyar zene gyakorlata.

*Liszt* megérkezéséig (1876.február) *Erkel* tanította a zongoristákat. *Ábrányi és Nikolits* több tárgyat oktatott magyar nyelven, míg *Volkmann* németül a zeneszerzést. Ábrányi az általa tanított tárgyakhoz tankönyveket is írt, mint pl. *A magyar dal és zene sajátosságai* és a *Zenészeti aesthetika*, mely egyben az első magyar nyelvű zeneesztétikai könyv is.

A mindennapos munka, az adminisztráció *Erkel Ferencre* – aki kiváló szervező képességgel rendelkezett – és id. *Ábrányi Kornélra* maradt.

Egy hónappal a megalakulás után újabb kellemetlenség érte az iskolát, mert az Országgyűlés 60%-ra csökkentette az akadémia beígért költségvetését – az apelláló *Trefortot* is leszavazva. Végül maga a király, *I. Ferenc József* pótolta ki a hiányzó 40%-ot saját művészeti alapjából, tekintettel *Liszt és Erkel* munkásságára.

A Hal téri öreg épület lebontása miatt 1879-ben a mai Andrássy út és Vörösmarty utca sarkán lévő épületbe kellett költöznie az Akadémiának. Itt rendezték be *Liszt és Erkel* lakását is.

1880-ban a vallás- és közoktatási miniszter igazgatótanácsot hozott létre. A tanács feladatául tűzte ki egy végleges intézeti alapszabályzat megalkotását és a tanszakok bővítését. Az 1882/83-as tanévben a már említett tantárgyak mellett elkezdődött a magánének, a karének, az orgona, a magyar nyelv és prozódia, valamint az olasz nyelv oktatása. Természetesen új tanárok is érkeztek, közöttük a leghíresebb *Hans Koessler* volt. 1883-ban meghalt *Volkmann* és a zeneszerzés tanítását *Koessler* vette át. Harminc évi oktatói tevékenysége alatt kiemelkedő zeneszerző és orgonista generáció nőtt föl a kezei között. A teljesség igénye nélkül néhány jeles név: *Bartók Béla, Dohnányi Ernő, Hammerschlag János, Jakobi Viktor, Kodály Zoltán, Kókai Rezső, Szendy Árpád, Szirmai Albert, Weiner Leó, Zalánfy Aladár*. Az 1884/85. tanévben elindult a hegedű oktatás is *Huber Károly*, majd *Hubay Jenő* vezetésével. A tanév végén sikerült megnyerni a kor egyik legkiválóbb gordonka művészét *David Poppert,* aki a következő tanévben megkezdte tanári munkáját.

*Liszt* számára a zongoraművész képzés és az egyházzenei képzés volt a legfontosabb, ezt sikerült is megvalósítania. Letette a magas szintű zongoratanítás alapjait az akkor modernnek mondható zongorajáték technikai és előadóművészi megvalósításával.

*Thomán Istvántól* tudjuk, hogy *Liszt s*tílusérzék képzése utolérhetetlen volt, de az is, ahogyan a művészi egyéniség kibontakozását segítette. Azokkal a tanítványaival foglalkozott elsősorban, akik már jelentős művészi eredményeket mutattak, akiknek a művészetfilozófiája visszhangra talált a Mesterben. Ezek közé a tanítványok közé tartozott *Thomán István és Szendy Árpád*. Ők követhették *Lisztet* a Budapest – Weimar – Róma háromszög valamennyi állomáshelyére, ahol folyamatosak voltak a délutáni csoportos zongoraórák. Ez a két kiváló tanítvány adta tovább *Liszt* szellemiségét, szakmai instrukcióit generációkon át. *Bartók* volt az első a nagyszerű művészek sorában, aki miután 1903-ban befejezte zeneakadémiai tanulmányait, 1907-ben átvette a nyugdíjba vonuló *Thomántól* a zongoraoktatást. Nem véletlen a vonós oktatás *Hubaytól és Poppertől* számított diadalútja sem, mert ők is szorosan kapcsolódtak *Liszt* köreihez. Így tehát a *Helfy Ignác* képviselő úr által vizionált kép egy „artisticus kör" létrejöttéről is megvalósult.

*Liszt* általában karácsonytól húsvétig tartózkodott Budapesten. Életének utolsó éveiben szinte szellemi központtá alakult Andrássy úti szalonja. A szalon nemcsak a magyar szellemi elitet – köztük képviselők, vezető politikusok – vonzotta, hanem a külföldi művészeket, zenészeket, festőket, írókat is. Nem mulasztották el, hogy ittlétükkor meglátogassák ezeket az alkalmakat. A Zeneakadémia történetének első korszaka szomorú eseményekkel zárult: 1886. július 31-én Bayreuthban meghalt *Liszt Ferenc, Erkel Ferenc* pedig idős korára hivatkozva lemondott zeneakadémiai igazgatói állásáról. Így 1887-re elnök és igazgató nélkül maradt az intézmény.

**A Mihalovich – korszak (1887-1919)**

Erkel Ferenc lemondása után 1887-től ***Mihalovich Ödön*** lett az – új nevén – Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia igazgatója. *Mihalovich* előzőleg a már említett igazgatótanács tagjaként és az Akadémiával együttműködő Színészeti Tanoda igazgatójaként aktívan részt vett az intézmény irányításában, így nem volt váratlan a kinevezése. Gyors intézkedéseket hajtott végre: megerősítette tanárai létbiztonságát azzal, hogy állami tisztségviselői státuszt és fizetést, korpótlékot és nyugdíjjogosultságot harcolt ki számukra. Teljessé tette a vonós, majd a fafúvós és végül a rézfúvós tanszakokat. Ez utóbbiaknál először csak előkészítő osztályok indultak, de az 1904/05. tanévben már az akadémiai osztályokban is elkezdődött az oktatás. Így a hangszertanulás területén teljessé vált a kínálat és megteremtődött a lehetősége annak is, hogy az Akadémia zenekara ezután már igazi szimfonikus zenekarként működjön.

*Mihalovich* az énekesekről sem feledkezett el, a magánének tanszak megerősítésével egyúttal a Nemzeti Opera énekesi állományának magyar utánpótlásáról is gondoskodott. A sok előrevivő intézkedése közt talán a legfontosabb a tanárképzés elindítása, mely először a zongora tanszakon (1890/91), majd a hegedű tanszakon (1901/02) valósult meg. Jelentős momentum még, hogy 1895-től a középiskolai énektanításra szóló képesítést és 1909-től a tanítóképzők zenetanárainak képzését is felvállalta az intézmény. A *Mihalovich* nevével összefüggő alapvető feladatok (zenekari játékos képzés, operaénekes képzés, tanárképzés) megoldása mellett igazgatóként a zeneszerző és előadóművész képzés területén *Liszt – Erkel* akadémiájának nagyszerű hagyományait kellett folytatnia. Ezért is megtett mindent, felsorolhatatlan azoknak a növendékeknek, hallgatóknak a neve, akikből európai hírű elismert művész lett.

Az Andrássy úti palota a gyorsan szaporodó diáklétszám miatt az 1890-es évek elején már kicsinek bizonyult, így szintén *Mihalovich* nevéhez fűződik az új, a mai Zeneakadémia épületének átadása 1907-ben *(**Korb Flóris** és **Giergl Kálmán*** építészek tervei szerint készült, a századforduló magyar építészetének kiemelkedő értékű műemléke, egyben az **első magyarországi középület, amelyben vasbeton szerkezetet alkalmaztak).**

*Tóth Aladár* nagyszerű tömörséggel foglalta össze *Mihalovich Ödön – aki Mosonyi Mihály* tanítványaként kezdte pályafutását – szakmai, vezetői, emberi kvalitásait:

> *„Aki alázatosan, tárt szívvel engedett a külső befolyásnak, ha azt Wagnernek vagy Lisztnek hívták, de aki keményen ellenállt azoknak a külső befolyásolásoknak, melyek „magas protekciók" és alacsony hízelgések alakjában nálunk ugyancsak sűrűn kopogtatnak a kultúra „hivatalos" termeinek ajtóin (...) Mihalovich az emberi megnyilatkozásokat szigorú, határozott elvek alapján ítélte*

*meg. De a megnyilatkozások mögött meg tudta látni magát az embert, és meg tudta becsülni annak értékét akkor is, ha a megnyilatkozása módjával –elvből – nem értett egyet. És végeredményben ez nem más, mint a legigazibb liberalizmus.*

*Mihalovich Ödön volt zeneéltünk utolsó igazi „hivatalos" vezére, tehát az a vezér, aki a hivatalos pozíció hatalmát megalkuvástalanul állította a magas kulturideálok szolgálatába, aki mindig csak művészi meggyőződésének szavára hallgatva az egész magyar zenekulturális élet minden értékét hivatalos értékké akarta és tudta tenni. Mert ember volt a talpán, egész ember, aki sohasem választotta el magában a „hivatalos" vezért a „művésztől."* (Tóth 1929. 15.18)

**A Zeneművészeti Főiskola működése 1919 és 1956 között**

Az I. világháború évei alatt viszonylagos nyugalomban, zavartalanul folyt az oktatás. Az Őszirózsás forradalom, majd a Tanácsköztársaság kikiáltása zavaros időszakot hozott az Akadémia (1918-tól Zeneművészeti Főiskola, 1925-től Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola) életében is. *Mihalovich* 1919 elején lemondott és egy rövid ideig ***Dohnányi Ernő*** lett az igazgató.

A Tanácsköztársaság idején zenei direktórium működött, melynek tagjai: *Bartók, Dohnányi* és *Kodály* voltak. Ahogy átláthatatlanná vált a helyzet az országban, *Dohnányi* lemondott, *Bartók* visszavonult, *Kodály,* mint aligazgató maradt és próbálta az oktatás zavartalanságát biztosítani. A Tanácsköztársaság bukása után fegyelmi eljárásokat kezdeményeztek azok ellen, akik „kompromittálódtak" (*Dohnányi, Kodály* és mások is) a Tanácsköztársaság ideje alatt. *Kodályékat* felmentették állásukból, mire a tanári kar 14 tagja *Bartókkal, Weiner Leóval* az élen szolidaritásból sztrájkba lépett. Ennek hatására a minisztérium egy évre módosította a felmentést, visszaállította tanári státuszukat és 1919. november 13-án a Svájcból hazahívott ***Hubay Jenőt*** nevezte ki igazgatónak. *Hubay Joachim József* tanítványa volt, nagy szakmai tekintélynek örvendett, európai hírű hegedűiskolát alapított. A Hubay – iskola 1886 – 1936 között a kiváló hegedűművészek egész sorát bocsátotta ki: *Geyer Stefi, Telmányi Emil, Székely Zoltán, Szigeti József, Vecsey Ferenc, Zathureczky Ede.* Létrehozta a „hallásképző gyakorlatok" (solfege) három éves tantárgyat, majd a különálló ütős tanszakkal, a kamarazenei (tanszékvezető: *Weiner Leó*) és egyházzenei oktatással bővült a választék.

1934-ben ***Dohnányi Ernő*** kapta meg a főigazgatói kinevezést. Gyökeres reformokat nem akart megvalósítani, de külföldi kapcsolatai nagyon sok hasznot hoztak a főiskolának. Nagy érdeme van az első Nemzetközi Liszt Zongoraverseny megrendezésében és nemzetközi sikerében. Igazgatóságának utolsó éveiben már erőteljesen megjelent a politika, éreztette hatását a második zsidó törvény. *Bartók és Kodály* írásban tiltakoztak a törvények ellen, *Dohnányi* pedig megakadályozta a zenei kamara létrejöttét, mely tevékenységének politikai töltetűnek, diszkriminatívnak kellett volna lennie. Az 1942/43. tanévben már elbocsátottak néhány tanárt és egyre csökkent a zsidó származású növendékek száma is. A német megszállás után a tanári kar létszáma tovább fogyott.

1943-ban *Dohnányi* lemondott, helyét a főiskola igazgatói székében ***Zathureczky Ede,*** a kiváló hegedűművész vette át. Tanévnyitó beszédében többek között azt hangsúlyozta, hogy az intézet falai közt nincs helye a politikának, legyen továbbra is a békesség szigete az intézet, ahová a politika bénító hullámai nem tudnak betörni.

A II. világháború befejezését követő politikai fordulat, politikai nyomás hatására *Zathureczky* az 1944/45. csonka tanév évzáró beszédében már azt hangoztatta, hogy a főiskola ifjúsága nem vonhatja ki magát a politizálás kötelessége alól a demokratikus Magyarországon.

1949-től kezdve a minisztérium erőteljesen beavatkozott a főiskola életébe. Bevezették a marxizmus-leninizmus oktatását, de még a főtárgyat tanító tanárokat is presszionálták a diákok ideológiai-politikai nevelésére. Megszűntették az egyházzenei tanszakot, háttérbe szorították a művészképzést. A kitűzött cél, a tömegnevelés érdekében megerősítették a tanárképzést – létrehozva a középiskolai énektanári és karvezetői szakot is, melyet ebben az időszakban nagyon sokan elvégeztek. 1951-ben jött létre a zenetudományi tanszak olyan jeles tanárok részvételével, mint *Bartha Dénes, Bárdos Lajos, Kodály Zoltán és Szabolcsi Bence.* A zenetörténet tanítása nehézkesen haladt, bár a kezdetek óta szerepelt a tanrendben, mégsem akadt mindig megfelelő tudású tanár a kutatói utánpótlás felkészítésére. Többek között ezért is nagy jelentőségű a zenetudományi tanszak elindítása.

Az 1952. évi iskolareform a főiskola szervezeti életére is kihatott. Bevezették az egységes öt éves oktatást, melynek végén a hallgatók művésztanári oklevelet kaptak. Mivel a hármas tagozódás (előkészítő, akadémiai, művészképző osztályok) megszűnt, a jelentkező és a felvett hallgatók létszáma is erősen visszaesett. Mindezek ellenére az Akadémia sziget maradt a történelem zűrzavaros időszakaiban, mert az oktatás magas színvonala megmaradt, átvészelte a világháborúkat és a politikai fordulatokat. Így történt ez az 1956-os forradalom és szabadságharc idején és az azt követő megtorlás éveiben is. *Zathureczky* az 1956-os forradalom után külföldre távozott.

**1957-től napjainkig**

*Zathureczky* utóda az a ***Szabó Ferenc*** zeneszerző lett, aki valaha jeles növendéke volt a főiskolának, majd politikai meggyőződésből 1932-ben Moszkvába távozott és a háború végén tisztként szerelt le a Vörös Hadseregből. A főigazgatói posztot 1957-től 1967-ig töltötte be.

1966-ban a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola irányítása alá került valamennyi vidéki szaktanárképző, melyeket előzőleg – leválasztva a szakiskolákról – főiskolai rangra emeltek. Erre a feladatra a minisztérium már 1965-ben felkért néhány szakembert, hogy tervezzék meg az átszervezés menetét. A legfőbb érv az volt, hogy legyen egységes az alapfokú zeneoktatás tanárképzésének szervezeti felépítése. Így 1966-ban Debrecenben, Győrben, Miskolcon, Pécsett és Szegeden – elválva a szakiskoláktól, zenegimnáziumoktól – három éves főiskolai képzéssé alakult át a szaktanárképzői oktatás. Ez az átalakítás elsősorban a vidéki nagyvárosok zenei életébe hozott sok új lehetőséget, mert sorra alakultak a kiváló főiskolai zenekarok, énekkarok. A városi szimfonikus zenekarok számára megoldódott az utánpótlás kérdése, a főiskolai kórusokkal pedig nagy formátumú oratórikus műveket is elő tudtak adni. Az irányítás többlépcsős volt, ez eléggé leszűkítette a tagozati igazgatók hatáskörét. A vidéki tagozatok fölött volt a budapesti központi tanárképző intézet, illetve annak tanszékei. Az intézeti központ fölött a Zeneakadémia, fölötte természetesen a minisztérium. Ebben a rendszerben leghatékonyabbnak a tagozatvezető igazgatók tanácsa bizonyult, főleg tanulmányi kérdésekben. A több lépcső ellenére jól működött a szervezet, fölpezsdítette és színvonalasabbá tette városaink zenei életét. A hetvenes évektől erőteljesen megnőtt a zeneiskolák száma, emiatt szükségessé vált, hogy a végzős tanárjelöltek közül még többen munkába álljanak. A tanulmányok hatásosabbá tételéért a minisztérium – hasonlóan a pedagógiai főiskolákhoz – 1989-től a zeneiskolai tanárképzés idejét is fölemelte háromról négy évre.

1967-től ***Kovács Dénes*** hegedűművész a kinevezett főigazgató. Az ő vezetői időszakának érdeme, hogy speciális előkészítő osztályt indított a rendkívüli tehetségek számára, és ide akár már 8 éves kortól vehették föl a gyermekeket. Ekkor vezették be az Akadémián eddig ismeretlen félévi vizsgákat. 1971-ben a magas szintű, nemzetközi hírű oktató munka elismeréseként az intézmény egyetemi rangot kapott – nevének megtartása mellett (Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola), vezetője pedig rektori címet.

1975-ben, az iskola fennállásának 100. évfordulóján nívós ünnepségsorozat keretében emlékeztek meg a nagy elődökről, az elért eredményekről. Ennyi év távlatából elmondható, hogy a Zeneakadémia *Liszt Ferenc* nevéhez méltón töltötte be vezető szerepét – döntő hatást gyakorolva a magyar zenei életre. Ezektől az évektől kezdve egyre több külföldi hallgató kért felvételt Budapestre. A növekvő hallgatói létszám miatt bővíteni kellett a tantermek számát is, így került sor a régi épület visszavásárlására (Vörösmarty u. 35. – Andrássy út sarok) ***Ujfalussy József*** rektorsága idején. Ebben az épületben, az ún. régi Zeneakadémián kapott méltó helyet a Liszt Múzeum, a Liszt–Fonotéka és a Zenetörténeti Kutatókönyvtár.

A rendszerváltás után (1990) megújult az egyházzenei szak, szintén öt éves képzéssel. Tovább bővült a kínálat, új szakok jelentek meg, mint a korrepetitor, a hangszerész, a hiányt pótló rádiós, tévés zenei szak és a zenei menedzserképzés. Majd megalakult a jazz tanszék és 2007-ben a népzenei tanszék. Lehetővé tették a második diploma megszerzését is.

A vidéki zeneművészeti főiskolai tagozatok a kilencvenes évek végén önállósulni kezdtek. Sorban leváltak az anyaintézményről, és a már tradicionálisan működő helyi főiskolákba, egyetemekbe integrálódtak azok karaiként, intézeteiként. Elsőként a győri, a miskolci, majd a debreceni, szegedi, végül a pécsi intézet vált le a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskoláról. A 2000-ig lejátszódó integrációban Pécsnek speciális helyzete volt, mert a Janus Pannonius Tudományegyetemen az akkor már működő Művészeti Karhoz egyértelmű volt a csatlakozása.

A már korábban egyetemi rangúvá vált Főiskola 2000-ben hivatalos nevében is egyetemmé vált, mint Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. Akkor a már közel 600 diákot 250 tanár tanította (óraadókkal együtt). A debreceni és a szegedi intézet az integráció előtt konzervatóriumként működött – előkészítő tagozatot is biztosítva a 18 év alatti fiatal tehetségek számára. Ez a képzés hasonló volt a korábban már jelzett, a Zeneakadémián 1973-ban indult különleges tehetségek osztályához.

Az intézményi szerkezeti átalakulások mellett a rendszerváltozás után a képzésben is jelentős változások történtek. Az egyetemeken kialakították a kredit rendszert és előkészítették a bolognai képzési program elindítását. Ehhez alkalmazkodtak a zeneművészeti karok és intézetek is. 2010-ben végeztek először az alapképzésben résztvevő évfolyamok és tehettek utána felvételi vizsgát valamelyik mester szakra, előadóművészi vagy a tanári mesterképzésben való tanulmányokra.

A zenei felsőoktatásban is megszervezték a doktori képzést, létrejöttek az első doktori iskolák (Budapest, majd Pécs). Ezek egyre hatékonyabb működése elősegítette a megszigorított tanári minősítési rendszernek való megfelelést, a DLA, a PhD fokozatok megszerzését. Hosszú szakmai egyeztetések után sikerült elfogadtatni az egységes osztatlan tanárképzés koncepcióját és azt, hogy a végzés előtt álló hallgatóknak egyéves egybefüggő tanári gyakorlatot kell folytatniuk.

Az egységes osztatlan tanárképzésben résztvevő első évfolyam 2014-ben kezdte meg tanulmányait. A zenei felsőoktatás intézmény–szerkezeti és képzési szerkezeti változásai lehetőséget nyújtanak egy jelentős tartalmi megújuláshoz, melyre nagy szüksége van az ágazatnak. Ehhez az erkölcsi és megfelelő anyagi támogatást akkor fogjuk megkapni, amikor a társadalom szemében megnő a zeneoktatás értéke és elfogadja azt a tényt, hogy a művészeti nevelés támogatása jó befektetés, mert hasznot hoz az élet más területein is.

> *„Nagyon gyakran megkérdezik tőlem, hogyan lehet az, hogy olyan sok és sikeres zenész él szerte a nagyvilágon egy olyan kis országból, mint Magyarország. A kérdésre adott alapvető válasz rendszerint az, hogy a világ egyik legragyogóbb zeneiskolája a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola, és a legkiválóbb oktatás az, amelyet ez az Akadémia nyújt."*[6]
>
> Solti György

## Ének-zenei nevelés a reformkortól napjainkig

### Ének-zene oktatás 19. a századi Magyarországon

A zeneoktatás és a zeneiskolai oktatás történek tárgyalása mellett érdemes szót ejteni az ének-zene oktatás iskolai helyzetéről, szerepéről. Mielőtt erre rátérnénk, fontos megemlíteni a **magyar óvodapedagógia** elindulását, első állomáshelyeit.

Hazánkban az első óvodát *Brunszvik Teréz* alapította 1828-ban Budán, melyet még kettő követett. *Brunszvik Teréz* nem véletlenül nevezte óvodáját „oskolának", mert a gyermekek ottani foglalkoztatása tulajdonképpen elemi iskolai oktatás volt *Pestalozzi* módszerei alapján. Az éneknek, a zenének is komoly szerepet szántak. Olyan verseket, dalokat tanítottak, melyek pozitív nevelési tanulságokat hordoztak magukban.

Vidéken *Bezerédj Amália* szervezte meg az első óvodát (1836) a Tolna megyei Hidja-pusztán szegény sorsú gyermekek számára. „Flóri könyve" (a szerző kislánya volt Flóri) címmel érdekes dokumentumot hagyott ránk, mely tartalmazza a tanítandó dalokat, s ezekből következtetni lehet az ott folyó munkára. A sikeres kezdeményezések felgyorsították az óvoda alapítási kedvet. A század közepén már közel száz óvoda működött Magyarországon, és számuk a század második felében jóval száz fölé emelkedett. A „kisdedóvó intézetek" szervezését, irányítását egy országos egyesület vállalta föl. Szükség volt óvóképzős oktatásra is, az első 1837-ben nyílt meg Tolnán. Az óvodai nevelés történetében nagyon jelentős állo-

6 Löwenberg Dániel: Végh Sándor. Rózsavölgyi és Társa, 2012.

más az 1891-es törvény, mely beillesztette ezt a formát is a magyar köznevelés rendszerébe és rendelkezett az óvónőképzésről is. Két éves képzéssel kezdődött, melynek tantervében heti két-két ének és heti két-két hangszeres (hegedű) óra szerepelt.

**A tanítóképzést** a Ratio Educationis rendelkezései indították el normaiskolák formájában. Az első pozsonyi, majd budai (1777) normaiskola után több városban is megszervezték a katolikus tanítóképzést. A normaiskolák rendszerét a protestánsok elutasították.

Az 1840-es népiskolai törvénytervezetben *Bezerédj István* nagyon jelentősnek ítéli meg a jövendőbeli tanítók énekes és orgonajáték tudását. Az 1848-as törvényjavaslatban *Eötvös József* is fontosnak tartja az ének–zene oktatást, az éneket, mint iskolai tantárgyat. *Majer István* az esztergomi tanítóképző jeles tanára így nyilatkozott: *„Népiskolában az ének általában szükséges, tehát a tanítónak kell hozzá értenie; s hogy zene, kivált hegedű vagy zongora kíséret mellett könnyebb és biztosabb lehet az éneket vezetni, azt minden ügyértő bizonyítja..."* (Szabó 1989. 12)

1828-ban *Pyrker László* egri érsek megnyitotta az első magyar nyelvű tanítóképzőt**.** A következő két évtizedben több katolikus képző kezdte meg működését a fővárosban és vidéken is. Ezekben az intézetekben két éven át napi négy órában (!) folyt a zenei képzés, az éneken kívül orgonálni, zongorázni és hegedülni tanultak a képzősök. A század közepétől egyre több protestáns tanítóképző nyitotta meg kapuit, az anyaintézetek (debreceni, sárospataki kollégium) példáját követve ezekben a magyar nyelvű képzőkben is hasonló igényes zenei képzés folyt. Heti nyolc órában tanultak énektant, összhangzattant, elméleti és gyakorlati énektan-módszert, több szólamú karéneket és hangszerjátékot (orgona, zongora, hegedű).

*Eötvös József* második miniszterségе alatt született meg az egész magyar közoktatást alapjaiban meghatározó – reformtervezet, mely a híres 1868/XXXVIII. számú törvénycikkben **népoktatási törvényként** emelkedett jogerőre. A törvény kimondja, hogy minden gyermek 6-12 év között, illetve a 15. évéig tanköteles.

A községi elemi népiskolák kötelező 13 tantárgya között megjelenik az ének is heti egy órában. A törvény szorgalmazza továbbá a felsőbb népiskolák, a polgári iskolák és a tanítóképzők létrehozását.

Az állam az ország különböző területein 20 tanítóképzőt köteles felállítani, melyhez gyakorló iskolát is kell kapcsolni. Az intézetek tantervében felsorolt 16 tantárgy közül az egyik az ének-zene, különös tekintettel a zongora, hegedű tanulására. A kiemelkedő jelentőségű törvény végrehajtása komoly nehézségekbe ütközött. Erről maga Eötvös számol be 1870-ben az országgyűlés ülésén. Többek között elmondja, hogy kevés az iskolák száma, a meglévők épületeinek nagy része rossz állapotban van, vagy éppen nem alkalmas tanításra. Kevés a tanítóképzők száma, de a kelleténél kevesebben is jelentkeznek, nem „csábító erő" a tanítók szerény fizetése sem. Szakmailag viszont az a fő probléma, hogy sok képesítés nélküli, képzetlen tanító tanít az iskolákban, így éneket is.

Az énektanítás tantervének kidolgozásával és szakkönyveinek elkészítésével Eötvös két kiváló zenész – pedagógust bízott meg: a Kolozsváron végzett *Bartalus Istvánt* és a Debreceni Református Kollégiumból induló *Szotyori Nagy Józsefet.* Szabad kezet adott nekik. *Bartalus* és *Szotyori Nagy* elsőként ismeri föl a népiskolai énektanítás rendkívül fontos szerepét mind nevelési, mind tudományos mind a nemzeti tudat erősítése szempontjából. Kár, hogy azok az európai pedagógiai rendszerek, melyeket áttanulmányoztak, melyek alapját képezték zenepedagógiájuknak, az akkori népiskolai körülmények között semmiképpen nem voltak adaptálhatók. Visszatekintve a népiskolai törvényt követő évtizedre megállapítható, hogy az ének-zene oktatás területén nem hozta meg a várt eredményt. A tankönyvekre rányomta bélyegét a német ízlés és más európai országokból átvett tanítási módszerek hatása.

### Az ének-zenei nevelés helyzete a 20. század első felében

Érezhető pozitív változás csak a századforduló után történt sok jó kezdeményezéssel, vitával, újító szándékkal. A népiskolai oktatást hosszú évekre mégis az 1905-ös tanterv határozta meg, melynek alapját még mindig a Bartalus-féle zeneoktatási szisztéma adta. A későbbi tanterv- készítőkre már a korszak kiemelkedő pedagógus tudósainak írásai, véleménye volt nagy hatással. Közülük említhetjük *Nagy László* oktatási tervezetét és *Karácsony Sándor* írásait a népiskolai tanítás és a tanítóképző oktatás megújításáról. Ebben a szellemi közegben előrelépést jelentett az 1925. évi tanterv, melyben az ének-zene tárgy tervezetét *Sztankó Béla* készítette el. Érdemes idézni a korra jellemző vezérlő elveket: *„Maradandó értékű, ma-*

*gyar dalok és énekek elsajátítása s ezzel a magyar dal megkedveltetése; az énekhang ápolása, a zenei érzék felébresztése, az esztétikai érzés, a vallásos és hazafias érzület és társas szellem erősítése az önálló, tudatos éneklés megalapozása."* (Szabó 1989. 63)

Sztankó tervezetének pozitívuma, hogy a magyar népdalok tanítását tartja a legfontosabbnak. Ismét azt tapasztalhatjuk, hogy a jó gondolatok, elvek csorbát szenvednek a gyakorlatban, mert ebben az esetben is az érvényben lévő tankönyveknek van meghatározó szerepe. Ezekben a tankönyvekben változatlanul kevés a népdal, azok közül is sokat hibásan közölnek. Annál több a népdalként feltüntetett műdal, népies műdal, német dalok, rosszul lejegyzett népies dalok, bécsi kuplék és a tankönyvírók gyenge szerzeményei.

Az ének-zene oktatás visszásságai ellenére érdemes megjegyezni, hogy az 1920-as évek erőteljes kultúrpolitikája pozitívan éreztette hatását minden, így az oktatás területén is.

*Kodály Zoltán* 1905-ben, *Bartók Béla* 1906-ban már elkezdte a népdalgyűjtést. Megjelenik a Húsz magyar népdal, melyből az első tíznek Bartók, a második tíznek Kodály írta a zongorakíséretét. Közös kiadásukban jelent meg az Erdélyi Magyar Dalok (1921).

A Vigadóban (1923) óriási sikerrel mutatták be Kodály Psalmus Hungaricusát és Bartók Táncszvitjét. Ekkor már egy rendkívül tehetséges ifjú zenész generáció bontogatta szárnyait, akik közül sokan zászlóvivői lesznek majd a magyar ének- és zeneoktatás megújításának.

A teljesség igénye nélkül érdemes felsorolni a híres Kodály és Bartók növendékek sorából *Lajtha László, Szabolcsi Bence, Molnár Antal, Kósa György, Kadosa Pál, Székely Zoltán, Engel Iván, Veress Sándor, Rajeczky Benjamin* nevét. Ők készítették elő a következő nagy generáció tevékenysége előtt a zenei közeget. *Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Doráti Antal, Gárdonyi Zoltán, Kerényi György, Kertész Gyula, Seiber Mátyás, Vaszy Viktor, Vásárhelyi Zoltán* – hogy csak a legnevesebbeket említsük – életműve erősen kötődik a magyar ének- és zeneoktatás történetéhez. Köztük találjuk az **„Éneklő Ifjúság"** elindítóit a harmincas évek elején, ők rakták le a magyarországi ifjúsági kórusmozgalom diadalútjának alapjait.

Trianon után a tanítóképzés területén is jelentős visszaesés történt. A több, mint száz intézményből negyven maradt, de a harmincas évek elején már újra hatvan képző működött. Az 1931/32-es tanév végén több, mint kétezer diák kapott tanítói képesítést. *Klebelsberg Kuno* kultuszminiszternek sikerült kiharcolni, hogy öt éves legyen a képzés heti harminc órával, melybe az énekes és hangszeres órák is beletartoztak. Sajnos a kötelező 30 órán kívül esett az énekkari és zenekari gyakorlat, valamint az egyházi ének tanulása, amit csak a délutáni időszakban vehettek föl a hallgatók. 1928-ban megjelent Sztankó Énekiskolájának javított kiadása is a képzők számára. Az itt felsorolt intézkedések hatására – már egy zeneileg is egyre jobban felkészült – tanítói réteg hajtotta végre a klébelsbergi népoktatási reform célkitűzéseit. Az óvónőképzésben is történtek pozitív változások, a képzési idő is megnőtt.

Bár az ének-, zeneoktatás tartalmi része és módszertana nagyon lassan, vagy alig változott, az újító törekvések sorra meghiúsultak, az Éneklő Ifjúság mozgalmának lendülete mégis termékenyítőleg hatott a zenei élet több területére. Nagyon értékes zenepedagógiai és kóruskiadványok, daloskönyvek születtek, sokat jelentett, hogy volt, aki propagálta, megjelentette azokat. 1931-ben *Bárdos Lajos* és *Kertész Gyula* megalapította a „Magyar Kórus" c. folyóiratot, *Kerényi György* és *Kertész Gyula* 1933-ban az „Énekszó" c. ének- és zenepedagógiai folyóiratot. Majd *Kerényi György* szerkesztésében megjelent az „Éneklő Ifjúság" c. ifjúsági folyóirat. Ezeknél a lapoknál kiváló zenei szakemberek kaptak szerkesztési feladatokat, akik felhívták az olvasók figyelmét az egymás után megjelenő értékes zenepedagógiai kiadványokra. Közülük néhányat meg is jelentettek:

- Kodály: Bicinia Hungarica I. kötet; 333 olvasógyakorlat; Énekeljünk tisztán; Gyermekkarok
- Molnár Imre – Lajtha László: Játékország
- Kerényi György: Angyali énekszó
- Kerényi – Rajeczky: Énekes ábécé
- Káldi László – Szabolcsi Bence: Daloskönyv
- Kodály – Kerényi: Énekgyűjtemény

- Elkészült Bartók gyermekkari gyűjteménye is. K*odály* így írt róla: *„A magyar gyermek még nem tudja, hogy életre kiható ajándékot kapott 1936 karácsonyára. De tudják mindazok, akik a magyar gyermeket olyan világba akarnák elvezetni, ahol tisztább a levegő, kékebb az ég, melegebb a nap."* (Kodály 1975. 108) A *Bartók* kórusművek (Női-és gyermekkarok) bemutatója Vásárhelyi Zoltán karnagy rendezésében és szervezésében Kecskeméten, a Katona József Színházban volt 1937. április 18-án.

1933. november 24. is jelentős dátum a magyar zenepedagógia történetében, ekkor alakult meg a Magyar Énekoktatók Országos Szövetsége. Az elnökségben jeles zenepedagógusok foglaltak helyet, akik az iskolai énekoktatás megreformálást tűzték ki célul. A Szövetség természetesen az ének-, és zenetanárok érdekvédelmét is szolgálta és szakmai továbbképzéseket is szervezett.

Összegezve megállapítható, hogy ezt a két évtizedet a II. világháború végéig a kétarcúság jellemezte. Erre mondta *Kodály,* hogy alapvető probléma a magyar kultúra felülről való építkezése. Jól látható ez a zeneművészetben is, ahol kialakult egy zeneművész – zenepedagógus elit, amely felpezsdítette a magyar zeneéletet. Ezt a kiváló elitet 1875 óta a Magyar Zeneakadémia bocsátotta ki, akiket *Sztojanovics Jenő,* a kiváló orgonaművész és énekoktatási szakfelügyelő olyan fényes tetőhöz hasonlította, amely alatt nincs épület – utalva az alsó fokú ének-zene oktatás gyengeségeire.

Az előbb említett nemzedék tenni akarását a II. világháború sem törte meg igazán. Zenetudományi, zenepedagógiai művek akkor is szép számmal születtek, megszakítás nélkül folyt a koncertélet és megrendezésre kerültek az „Éneklő Ifjúság" kórushangversenyei.

1944-ben kiadták *Ádám Jenő* nagy jelentőségű munkáját „Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján" címmel, melyhez Kodály írt előszót.

*Ádám Jenő* egyértelművé tette, hogy módszerének alapja a magyar népdal, részletezte a dó–kulcs és a Curwent-féle kézjeles szolmizáció használatát. Elérkezünk tehát ahhoz a ponthoz, amikor a Bartalus–Sztankó-féle abszolút rendszert az énektanításban felváltja a relatív szolmizáció.

Az 1945-ben megalakult Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének Zenei Szakosztálya nemcsak a zeneiskolai, hanem az iskolai ének tanítással is foglalkozik. „Az iskolai énekoktatás korszerűsítésének tervezete" című tanulmányt terjesztette föl a minisztériumba. Tanulságos idézni az állásfoglalásból, mely aktualitását ma sem vesztette el:

> *„A művészeti ügyosztály évek óta több ügyiraton szorgalmazta az iskolai énekoktatás óraszámának felemelését ill. az énekoktatás korszerűsítését. Rámutatott az ügyosztály a szépérzék felébresztésének és művelésének lélekemelő hatására, amely az éneken, mint közvetlen művészi élményen keresztül a legsikeresebben érhető el. Ugyanakkor felhívtuk a figyelmét a pedagógiai társosztályoknak arra, hogy melléktárgyként kezelt ének komolytalan tanterve nem alkalmas a zenei analfabétizmus csökkentésére. Mind a népiskolai, mind a polgári iskolai énekoktatás terén nagy veszélyt rejtett magában az is, hogy a zeneileg dilettáns alkalmi énekoktatók saját „szerzeményeik" betanításával rontották a közízlést. Nyomatékosan hangsúlyoztuk, hogy magyar zenei élet szerves kifejlesztése az iskolai énekoktatáson keresztül vezet, mert az ősi magyar zenei hagyomány teljesen orális, énekes zene. A paraszt-dalokban fennmaradt énekes zenénk ősi rétege teljesen különbözik a környező népek zenei anyagától, tehát sajátfejlődésű, gyökeresen magyar kultúrtermék (pentaton stílus). A magyar zeneiség abban is lényegesen elüt a környező népek zenéjétől hogy nem hangszeres, hanem énekes eredetű. Ebből következőleg az énekoktatásunk rendszere nem lehet azonos a germán és szláv népek hangszeres jellegű zeneoktatásának rendszerével. Ezt az alapvető dolgot nem ismerték fel régebbi énekeskönyveink (Tiboldi, Hackl, stb.), s ezért meghaladottak. A paraszt-dalokon alapuló újabb iskolai énekeskönyveink (Kerényi – Rajeczky: Énekes ÁBÉCÉ, Kodály: Iskolai dalgyűjtemény (!), Kodály-Ádám: Szó-Mi) ezt az ellentmondást már kiküszöbölték."*[7]

1946-ban *Keresztury Dezső* vallás- és közoktatási miniszter rendelete jelentős dokumentuma a fejlődésnek, mert az ének tárgy tanítására heti két-két órát biztosított az általános iskola osztályaiban és a

7 *Iratok a magyar zeneoktatás történetéhez 1945-1956*. MTA Zenetudományi Intézete, Bp. 1984. 71.

már említett Kerényi–Rajeczky – féle „Énekes ábécé"-t hivatalos tankönyvként jelölte meg a gimnáziumok számára. Nagy esemény a Kodály Zoltán – Ádám Jenő énekes könyvek megjelenése az általános iskolák nyolc osztálya számára.

Még egy nagyon fontos kezdeményezés folytatódott 1946-ban, ez az „Iskolai énekkarok a Magyar Rádióban" című adás-sorozat, melyben amatőr iskolai kórusok jutottak megszólaláshoz. (Előzménye: az „Éneklő Ifjúság" rádióműsor, 1939.)

A tanító és tanár ellátottság gyors javítására az 1947/48-as tanévben a Zeneművészeti Főiskola vezetése ének szaktanítói, középiskolai ének-, és zenetanári, valamint tanítóképző intézeti ének-, és zenetanári tanfolyamot indított.

### A különböző iskolatípusokban folyó ének-zenei oktatás a fordulat évétől (1948) napjainkig

Az államosítással (1948) új időszámítás kezdődött a magyar közoktatás történetében. Az 1948. június 16-án kihirdetett 1948/XXXIII. számú törvénycikk kimondja a nem állami iskolák fenntartásának állami tulajdonba vételét, illetve a személyi állomány állami szolgálatba vételét. Ez a törvény az akkor létező és funkcionáló valamennyi iskolatípust érintette. A statisztikai adatok szerint – a meglévőkön felül – közel 3000 általános iskola és 50 tanítóképző, valamint líceum került állami kézbe. Ez a jelentős fordulat azonban nemcsak az iskolák státusát változtatta meg alapvetően. A kialakuló államhatalom világnézeti elkötelezettsége, a Szovjetunióval való egyre szorosabb kapcsolata erőteljesen kihatott az oktatáspolitikára, különösen az oktatás tartalmi részére, így az énektanításra is. Az előzőekben megpróbáltuk összegezni az énekoktatás területén mutatkozó pozitív tendenciákat – iskolaszervezeti és tartalmi területen egyaránt –, melyek még a fordulat éve, az államosítás előtt fejlődtek ki. A tantervek, tankönyvek elkészültek, biztosították a zökkenőmentes folytatás lehetőségét. A gyakorlati megvalósítás sikerességére – 1946 és 1954 között – kitűnő példa a híres Békés-Tarhosi Énekiskola működése.

A politika ennek ellenére keményen beavatkozott az oktatási rendszerbe és az egyéni szakmai kezdeményezéseket is leszűkítette. Így megszűntették a Magyar Kórus Kiadót és ezzel együtt természetesen a két folyóiratot, a Magyar Kórus-t és az Énekszó-t is. Az egyházi iskolák államosítása után „kivéreztették" az énekiskolákat is, utoljára a Pécsi Székesegyházi Énekiskolát, mely 1953-ban szűnt meg. A békés-tarhosi iskola végítéletét közvetlenül az 1954/55. tanév kezdete előtt mondták ki.

1950-ben az addigi tanterv érvényét vesztette, helyébe a *Darvas József* miniszter által jóváhagyott új tanterv lépett életbe. Az énektanításra vonatkozó része kimondta a fő célt: „szocialista jellem formálása az énektanítás útján". Tartalmában meghatározta továbbá a magyar népdalok, a Szovjetúnió dalainak, a népi demokráciák és a munkásosztály harcos dalainak ismeretét, éneklését. Ezeknek az alapelveknek a Kodály-Ádám és a Kerényi-Rajeczky-féle énekkönyvek természetesen nem feleltek meg, azokat átdolgoztatták. Elsősorban az egyházzal, vallással, Istennel kapcsolatos dalszövegeket, szavakat húzatták ki, változtatták meg. Külön fejezetet lehetne írni az eredetei népdalszövegek sokszor suta, bárgyú megváltoztatásáról, mellyel értelmetlenné tették az évtizedek, évszázadok alatt kikristályosodott eredeti mondanivalót. A jeles napok, a vallási ünnepkörök dalait kihagyták, de ugyanerre a sorsra jutottak a „pesszimizmust" sugárzó balladák is.

A kórusirodalom nagy része egyházzene volt, s hogy ez a zene teljes letiltásra ne kerüljön, úgy sikerült megmenteni a kórusok számára, hogy egy részét világi szöveggel látták el.

Az ötvenes évek elején sok úttörődalt, alkalmi mozgalmi dal-feldolgozást, népdalfeldolgozást énekeltek az együttesek. Extrém példaként megemlítünk egy közismert karácsonyi népéneket, melynek eredeti szövege: „*Midőn a Szűz bepólyálja gyermekét, gyermekét, örömében így kezdi meg énekét, énekét*" és az ugyanerre a dallamra írt szöveg:

*„Fut a vonat, vezeti az úttörő, úttörő, Csillebércen bólogat a zöld erdő, zöld erdő."*

Kodály és Bartók művei közül is csak azok szólalhattak meg, melyek szövege pártpolitikai szempontból „szalonképes" volt. Persze akadt egy szakember gárda és egy zeneszerzői réteg, akik a tantervek és a tankönyvek átalakításával, alkalmi kórusművek szorgos termelésével kiszolgálták az akkori hatalmat.

A vezetés az Éneklő Ifjúság-ot tömegmozgalomként fogta föl, tehát támogatta, de megkövetelte a rendszerhez méltó műsorpolitikát. Szerencsére *Kodályt* – ismert nézetei ellenére – a hatalom etalonnak tekintette, aki így nemzetközi tekintélyére alapozva sok mindent ki tudott harcolni.

1947-ben szülővárosa Kecskemét díszpolgárává avatta. Az ünnepség kapcsán ismerte meg és fedezte föl a tehetséges zenepedagógust, *Szentkirályi Mártát*, akit kiválasztottként támogatott az elkövetkező években. *Szentkirályi Márta* sűrű kérvényezés és javaslattevés után 1950-ben kapott lehetőséget arra, hogy Kecskeméten elindíthasson egy kísérleti első osztályt, melynek mind a 6 tanítási napja ének órával kezdődött. A jó példa hatására a következő években több városban is elindult az **ének-zene tagozatos oktatás**. Az oktatásügyi miniszter egy 1956-os rendeletével emelte jogerőre ennek az osztálytípusnak a működését. A zenésztársadalom óriási lehetőséget látott az általános iskolákban létrejövő ének-zene tagozatos osztályokban, így azok száma gyorsan szaporodott. Tíz év eltelte után az 1959/60-as tanévben ötven, 1970-ben pedig már százhúsz ilyen típusú osztályban tanultak ének-zenét a fiatalok. Kecskemét járt az élen abban is, hogy 1958-ban elindította az első középiskolai ének-zene tagozatos osztályt a Katona József Gimnáziumban. *Kodály* közbenjárására 1963-ban Pécs következett, amikor a Janus Pannonius Gimnázium adott otthont a tagozatnak. A gimnáziumi tagozatos osztályok száma is szépen növekedett, a 80-as évek elején harminc magyarországi gimnáziumban volt hasonló képzés egész osztállyal, vagy fél csoporttal.

Az iskolák gyarapodása az államosítás után magával hozta az **ének-zene szakos tanárképzés** szükségességét, illetve a **pedagógiai főiskolák** létrehozását. Elsőként Budapesten és Szegeden, majd Debrecenben és Pécsett indult ének-zene szak. Később a debrecenit áthelyezték Egerbe, a budapesti pedig megszűnt. A képzés idejét és a kapcsolt szaktantárgyak mennyiségét gyakran változtatták. Először három éves képzés indult 2–3–4 választott szakpárosítással, majd 1950-54 között két évessé vált a képzés, csupán egy szakkal. 1954 után újra visszatértek a három éves képzésre, de már csak 2-3 szakpárral. Ezekben a párosításokban az ének-zene elsősorban humán jellegű szakokkal szerepelt (magyar, történelem), illetve a matematikával. Az 1959/60-as tanévtől négy éves és három szakos, majd az 1964/65-ös tanévtől négy éves és két szakos lett a képzés. Ez utóbbi forma a főiskolákon ma is megtalálható, kiegészülve az öt éves egyetemi ének-zene tanári képzéssel.

Az 1948-at követő nehéz évek után 1955-56 egy kis „enyhülést" hozott. Megjelent az új tanterv az általános iskolák 1–4. osztályai számára, melyben már történtek pozitív korrekciók. A tantervírók próbáltak javítani az oktató–nevelő munka sematizmusán és kritizálták az előző tanterv világnézeti nevelésének felesleges frázisait is. A Magyar Zeneművészek Szövetsége *Kadosa Pál* elnökletével konferenciát hívott össze a jobbítás szándékával. Feltárták a zenei élet hibáit, visszásságait, többek között kinyilatkoztatták, hogy a kulturális forradalom vezetésére műveltebb, hozzáértőbb apparátusra van szükség. Pontokba szedték a javítani való területeket. Halaszthatatlannak látták a tanítóképzés megreformálást, benne a heti 3 órás hangszertanulás visszaállítását és 3 órás karvezetés tanulást javasoltak minden leendő tanítónak.

A **tanítóképzőkben** ennek ellenére fokozatosan romlott a zeneoktatás helyzete. A tíz féléves középiskolai képzésből közben nyolc féléves lett, de még így is 544 ének- és zeneórájuk volt összesen a diákoknak. 1959-től ez felsőfokú képzésben már 60%-ra, 1975-ben pedig a főiskolai képzésben 8%-a csökkent!

A megmaradt 45 óra valamennyi tanítóképzős számára kötelező volt, de már csak énekóra formájában. Ekkor vezették be az ének-zenei szakkollégiumi kurzust, melyet a hallgatók 25%-a vehetett föl, nekik újra megfelelő számban volt elméleti és hangszeres órájuk. Ez a speciális szakkollégiumi rendszer maradt fönn a következő évtizedekben is azzal a változással, hogy négy évessé vált a képzési idő.

Ebben az időszakban jelenhettek meg *Kodály* korholó bírálatai, melyek közül nagy port vert föl a Művelt Nép 1956. június 24-i számában megjelent „Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!" című írása. Többek között ezt írta*: „Nép! nép! nép! – halljuk folyton. Vajon eleget tettünk-e, hogy mindaz, amit papíron kapott, való életté teljesedjék? Hiába van joga a művelődéshez, ha nincs rá lehetősége. Hiába prédikálunk a rossz zene ellen, ha nem tanítjuk meg a gyermeket, hogy mi a jó. Ha nem oltjuk be minél korábban a rossz zene pestise ellen, menthetetlenül áldozata lesz." „Miért ne lehetne magyar specialitás az általános is-*

*kola jobb éneke? Ezt ugyan nem lehet valutáért eladni külföldön (a labdarúgást lehet?), de talán ér valamit az erkölcsi valuta is, amit jelent. Ha az idelátogató külföldiek azzal távoznak, hogy ezt otthon is meg kell valósítani, talán mégiscsak becsületünkre válik, ha pénzt nem is adnak érte."* (Kodály 2007. 307-308)

Kodály írásaira a minisztériumból és más szervektől is válaszok érkeztek, próbálták cáfolni mondanivalóját. *Kodály* is reflektált, tényekkel igazolta állításait. A párbeszéd csekély eredményeként a kilenc éve megszűntetett Magyar Kórus és Énekszó c. folyóiratok után 1958-ban újra szakfolyóirat indulhatott – *Kontra István* szerkesztésében – Énektanítás címmel. Ugyanebben az évben megjelent Kodály – Ádám: Énekeskönyv az I.-II. osztályok számára, átdolgozott kiadásban (az eredetit 1948-ban írták a szerzők, 1950-ben bevonásra került). Az 1955-56-os esztendők kedvező változásai után a forradalom és szabadságharc leverése visszafordította az elinduló pozitív folyamatokat. Példaként egy jellemző felhívás az Énektanítás 1958/6. számából:

> *„... a Szerkesztőbizottság Művelődésügyi Minisztériummal egyetértve a Tanácsköztársaság 40. évfordulójának megünneplésére a következő javaslatot teszi közzé:*
>
> 1. *Az ország minden iskolájában a 4. osztálytól kezdve a kötelező tananyagon felül havonta egy, az Énektanítás folyóiratban közölt úttörő – vagy tömegdalt tanítsanak meg a tanárok.*
> 2. *Az iskolai ünnepélyeken az ifjúság ezeket a dalokat énekelje.*
> 3. *Az iskolák rendezzenek úttörő és tömegdal versenyeket.*
> 4. *Az Énektanítás szerkesztősége felhívja a költőket, zeneszerzőket, hogy álljanak az iskolák új programja mellé s írjanak dalokat a kisdobosok, úttörők, fiatalok számára. Ugyanakkor a pedagógusok figyelmébe ajánlja a Juhász Frigyes szerkesztésében megjelent 111 dal úttörőknek című kötetet.*
>
> *Az Énektanítás 1959/1. számának nyitóoldalán hiába keressük a szerkesztőbizottság tagjainak felsorolását. Ezúttal, s az 1959-ben megjelent további számokban csak ennyi tájékoztatás kapunk: szerkeszti a Szerkesztőbizottság."* (Szabó 1989. 117)

A fenti egy éves program mellett a tanácsok művelődési osztályai körlevelet küldtek ki valamennyi általános iskolába és középiskolába, miszerint havonta egy-két úttörő-, mozgalmi-, illetve tömegdalt kell minden osztályban megtanítani. 1959-ben pályázatot írtak ki szintén úttörődalok és mozgalmi kórusművek írására. Szaporodtak a szaklapokban megjelenő támadások a Kodály-Ádám énekeskönyvek ellen, majd a szerzők neve alatt névtelen szerkesztők megváltoztatták az egyes tartalmi részeket. A beavatkozás eredménye: az eredeti értékes anyag összekeverése az értéktelennel.

A felső tagozatosok számára visszahozták az 1951-ben kiadott ének könyveket, melyek természetesen az ötvenes évek elejének szellemiségét valósították meg. Jobb volt a helyzet az ének-zene tagozatos osztályok számára írt tankönyvek területén. Ezekben is előfordultak úttörő és mozgalmi dalok, de a szerkesztésnél a kiváló tankönyvírók – *Nemesszeghyné Szentkirályi Márta* és *Szabó Helga* – vigyáztak arra, hogy csak a nívósabbak jelenjenek meg. Évfolyamonként 20 ilyen jellegű darabot válogattak be a tankönyvekbe. Egyházzenei alkotások továbbra sem jelenhettek meg, így a középkorból csak a trubadúr zene, vagy a reneszánszból átírt szövegű motetták által tanulták a korabeli stílust a gyerekek. Az 1962-re tervezett új tanterv munkálatai közben hosszú párbeszéd (írásos formában, szaklapokon keresztül) kezdődött Kodály és a minisztériumot képviselők között. Végül *Ilku Pál* utasítására megjelent a 162/1962 (M.K.23) számú tanterv. Azon túl, hogy a politikai irányvonal, vagyis a fő cél, a kommunista ember személyiségének kialakítása nem változott, az új tanterv mégis több pozitívumot tartalmazott az ének tanítás szempontjából. Idézet *Szabó Helga: A* magyar énektanítás kálváriája c. könyvéből:

> *„Az Ének-zene tanításának feladatai (az 1–4. osztályokban): Tanítsa meg a tanulókat értékes, nagy többségében magyar gyermek- és népdalok, tovább úttörő és könnyű tömegdalok szép és zeneileg pontos éneklésére. Kezdje meg a tanulók ritmusérzékének és dallamhallásának fejlesztését. Alapozza meg a zenei anyanyelv iránti érzéküket. Ismertesse meg a legegyszerűbb ritmuselemeket, ezek képleteit, az egyszerű ütemfajtákat; a diatonikus hangrendszer hangjait és dalokban előforduló kapcsolatait a relatív szolmizálás rendszere szerint. Kezdje meg a zenei írás-olvasás gyakorlását a fenti elemekkel, valamint a kétszólamú éneklést."*

A felső osztályok tanításának feladatait ismertető szakaszból röviden idézünk:

> *„Az 1- 4. osztályban szerzett ismeretekre és készségekre építve alapozza meg a tanulók zenei műveltségét; a zene eszközeivel, gazdag érzelem- és élménykeltő hatásával járuljon hozzá a tanulók szocialista világnézetének és erkölcsi jellemvonásainak fejlesztéséhez. Ennek érdekében a tanulók ismerkedjenek meg zeneileg és nevelő hatásukban értékes, többségében magyar nép- és műdalokkal, zeneművekkel, továbbá más népek népdalaiból és nagy mesterek műveiből néhány jellegzetes és jellemző szemelvénnyel…"* (Szabó 1989. 126)

Az itt olvasott elvek azonban nem tükröződtek egyértelműen a tankönyvek tartalmában. A Kodály-Ádám – féle I.–II. osztályos tankönyvet újra átírták, majd az 1962-es új tanterv értelmében ismét kivonták a forgalomból. Érdekesség, hogy mielőtt zúzdába kerültek volna, Kodály saját lakásának pincéjébe vitette a több ezer példányt, hogy megmentse őket az utókor számára. 1963 és 1964 között új tankönyvek jelentek meg az általános iskolákban 3. osztálytól 8. osztályig. *Papp Géza* szerkesztette valamennyit, szerzőik *Dobray István, Kovács Lajos, Lugossy Magda, Petneki Jenő és Péter József.*

**Az ének-zene tagozatos osztályokban** az ötvenes évek második felétől már tapasztalhatók voltak az osztálytípus eredményei, többek közt azért is, mert ott kiváló, főleg Zeneakadémiát végzett tanárok tanítottak. Egyre több külföldi szakember volt kíváncsi és látogatott el ezekbe az iskolákba. Igen jelentős a Nemzetközi Zenei Nevelési Társaság (ISME) 1962-es konferenciája, ahol *Szőnyi Erzsébet* nagy formátumú előadást tartott a magyar zenei nevelésről és *Kodály Zoltánt* az ISME alelnökévé választották. *Szőnyi Erzsébet* ezután számtalan országban tartott nagy sikerű előadást és neki, illetve *Kodály*nak köszönhető, hogy 1964-ben Magyarország kapta meg a jogot az ISME konferencia megrendezésére. A több, mint tíz országból idelátogató szakemberek, professzorok az ének-zenei nevelésről tartott előadások mellett bemutató órákat is látogattak az óvodától a főiskoláig minden iskolatípusban.

Leginkább a zenetagozatos képzés és annak eredményei érdekelték őket. A konferencia napjait természetesen hangszeres szólisták, hangszeres kamaraegyüttesek és énekkarok koncertjei zárták. A kiváló szervezés, az érdekfeszítő előadások, de különösen a nagyszerű gyakorlati bemutatók több évtizedre a magyar zenei nevelés felé fordították a külföldi zenepedagógusok figyelmét. A látottak, hallottak, a személyes élmények utóhatásaként egyre szaporodtak a külföldi meghívások nemcsak Európából, hanem Amerikából, Ausztráliából vagy a különös érdeklődést mutató Japánból. Elismert magyar szakembereket hívtak meg előadásokat tartani és tanítani, valamint ifjúsági énekkarokat koncertezni. *Kodály Zoltánt* is sokfelé hívták. A halála előtti évben az USA-ban és Kanadában vett részt előadói körúton. Az 1966. augusztus 18–26. tartandó amerikai ISME konferencia tiszteletbeli elnöki pozícióját töltötte be. A magyar delegáció tagjai voltak még és valamennyien előadásokat tartottak: *Forrai Katalin, Kokas Klára, Nemesszeghyné Szentkirályi Márta, Szabó Helga, Szőnyi Erzsébet. Kodály* 1967. március 6-án bekövetkezett halála sem törte meg a nemzetközi kapcsolatok lendületét. Egyre több csoport vagy egyén látogatott hazánkba az ének tanítás magyar modelljét tanulmányozni és egyre több ének-zene tanár kapott hosszabb időre (egy vagy több évre) meghívást távoli országokba Kodály-kurzus megtartására. Ezt a nagy érdeklődést látva a minisztérium több kiadványt jelentetett meg a magyar zenei nevelésről külföldiek számára. Idézzünk egy rövid részt „A magyar zenei nevelés rendszere – Kodály nevelési elvei" című írásból, melyet a Zeneműnyomda adott ki 1970-ben. *„Az 1945. évet követő társadalmi változás nagy lendülettel támogatta a zenei forradalmat is. Kodály elképzelései, tervei valósággá váltak. Megszülettek az új iskolai tankönyvek, amelyeket a kisiskolások részére maga Kodály ír, új pedagógiai művekkel, kórusművekkel látja el az iskolákat, énekkarokat, járja az országot, lelkesít, bírál és segít. A pedagógiai dokumentáció bővül, az énektanítás színvonala fokozatosan emelkedik, a meghatározott anyag és módszer egységes oktatási és nevelési cél szolgálatában beépül a közoktatás rendszerébe. Mindenütt azonos módszerek és tananyag alapján tanítanak olyan tanárok, akiknek képzéséről az állam egyre szélesebb keretek között gondoskodik (…) A zenei nevelés feladatai megfogalmazódtak a legújabb közoktatási reform alkotta tantervek cél-, és feladatrendszerében. Anyag és módszer egy teljes zenei, pedagógiai és nevelési egységet képez. Zenei képzésünknek és nevelésünknek ez az egyik legfőbb alapja." „A Kodály koncepció alappillére – minden tanulóra egyaránt vonatkozik, hogy egységes anyag és módszer alapján tanítsunk – megvalósul*." (Szabó 1989. 130)

Itt kell szólnunk röviden **az iskolai szakfelügyeletről** és benne az ének tantárgy felügyeletéről. 1949-ben megszüntették a Tankerületi Főigazgatóságokhoz tartozó szakfelügyeleti rendszert. A rendszer, mint állami felügyelet, *Mária Terézia* rendelkezései óta működött kisebb, nagyobb változásokkal. 1776-ban hozták létre a tankerületeket, melyek élén főigazgató állt és irányította a népiskolai felügyeletet. A 19. század végén a tanfelügyelők mellett már segéd-tanfelügyelőket, szakértőket is alkalmaztak. Ezzel elindult egy olyan folyamat, mely 1912-ben a tanügyigazgatás és a tanulmányi felügyelet szétválasztásához vezetett. Létrehozták az iskolalátogatókat, akik már egy-egy szakmai területet ellenőriztek. Ettől az évtől kezdve már a mai értelemben vett ének-szakfelügyelőket alkalmaztak. *Hóman Bálint* minisztersége alatt egyszerűsödött a rendszer, a tankerületek száma nyolcra csökkent és minden iskolatípus – benne az egyházi iskolák is – egységes felügyeletet kaptak. *Hóman* szigorú feltételek megkövetelésével alapvető feladatnak tekintette a felügyelet szakmai megerősítését. Ez a rendszer változott meg 1949-ben.

1950-től a fővárosi és megyei pedagógiai intézetek bízták meg a kiválasztott tanárokat szakfelügyelőnek. Budapesten mindössze öt ének-zenei szakfelügyelő tevékenykedett, a megyékben egy-kettő, esetleg három. Az Országos Pedagógiai Intézet (1962-ben alakult) vezetésével kialakított szakfelügyelői testület az elkövetkező évtizedekben a zenei nevelés, az ének-zene tantárgy gondozásának meghatározó szereplőjévé vált.

Többségében szakmailag kiváló pedagógusokat sikerült bevonni ebbe a munkába. Kár, hogy a politikai hatalom nyomása mellett nehezen oldódott a merevség a tantervek és tankönyvek tartalmi meghatározása területén. Az 1972-es párthatározat keményen bírálta a szakfelügyeletet, hogy csak a szakmai oktatás milyenségét kéri számon és nem foglalkozik eleget a nevelő tevékenységgel. Még a megyei általános iskolai és középiskolai szakfelügyelők 1975. évi országos tanfolyamán is elhangzottak olyan politikai – ideológia jellegű előadások, melyek a proletár internacionalizmus zenei nevelésben betöltött szerepét tárgyalták.

Több felszólaló javasolta, hogy a munkásmozgalmi daloknak még nagyobb kultuszt kell teremteni az ének-zenei oktatásban. Másrészről viszont azt tapasztaljuk, hogy egyre nagyobb szerephez jutott az igazán értékes zenei anyag beemelése a tankönyvekbe. Ennek a minőségi változásnak az igényét mutatja az 1978. évi tanterv, melyhez az új tankönyveket kiváló zenei szakemberek írták. Különösen érvényes ez a megállapítás a szakosított ének-zenei tankönyvekre. Az egyházi zene reprezentánsai még ekkor sem kaptak helyet a tananyagban, holott a kórusmozgalom repertoárjában már meg-megjelentek egyházi művek és a hatalom már „elnézett" felettük. Az utóbbi jelenség is bizonyítja, hogy az iskolán belüli és az iskolán kívüli zenei világ lassan szétvált egymástól.

Visszatekintve az 1993-ban megszületett Nemzeti Alaptanterv előtti negyven évre elmondható, hogy az ének-zene oktatást irányítók, javaslattevők minden nehézség ellenére hűek maradtak a Kodály-Ádám koncepció megvalósításához. Köszönhető ez elsősorban a Zeneakadémiáról kibocsátott, elkötelezett és magasan képzett művésztanároknak. A négy évtizedes út tele volt sikerekkel, de kudarcokkal is. Egymás követték a tantervek, a tanterv korrekciók, a tantervek változásai, a tankönyvek gyakori átírása, a forgalomból való kivonása, az új könyvek bevezetése, továbbá új iskolatípusok létrehozása, megszűntetése. Fölmerült az a kérdés is, hogy bizonyos iskolatípusokban (szakközépiskola, szakmunkásképző, szakiskola) szükség van e az ének oktatásra, vagy sem. Pozitívumként könyvelhető el, hogy az iskolai feltételrendszer fejlődésével fokozatosan beépült a tanórai munkába a zenehallgatás és az improvizáció, az alkotó készség fejlesztése. Érdemes idézni az Országos Pedagógiai Intézet Művészeti Nevelési-Oktatási Kollégiuma 1989-es, már egy bátrabb, kritikusabb szemléletű tanulmányából:

> *„A magyar társadalomban az utóbbi évtizedek alatt különböző okokból lejátszódó súlyos torzulási folyamatok változatos formában hatással voltak az iskolai énekoktatás minőségére és eredményességére is. Az ideológia olykor kikezdte a „narodnyik", esetleg „klerikális" tankönyveket éppúgy, mint Kodálynak az oktatás irányításában dolgozó kiváló tanítványait. Az általános kontraszelekció silányította az oktatás személyi, gyakorta tárgyi feltételeit. Ebben a helyzetben indokolttá vált a tanítást irányító központi dokumentumok helyzethez való igazítása."*[8]

A tanulmány utalt továbbá a szakmai, módszertani hibákra is:

8 Ének-zene, 1. évf. 2.sz.

- a szolmizációs gyakorlatok túlhangsúlyozására
- a szolmizáció fetisizálására
- a népdaltanulás nem élményt nyújtó, túlzott elméleti, elemző tanítási szisztémiára.



Felveti a hangrögzítő és reprodukáló eszközök tömeges elterjedésének és a média tömegkommunikációs eszközeinek romboló hatását is, mely nem engedi, de mindenképpen nehezíti az igazi értékek érvényre jutását. A technikai fejlődés és a mindent elárasztó, egyeseknek jó üzletet jelentő zeneszolgáltatás éppen az éneklés, az együtt éneklés, az együtt muzsikálás ellen hat.

Hiábavalónak és idealisztikusnak tűnnek az 1993-as, már a rendszerváltást követő Nemzeti Alaptanterv átgondoltan megfogalmazott nagyon szép alapelvei, melyekből érdemes idézni: *„A zene az egyetemes emberi kultúra része, a zenei intelligencia – a humán műveltség egészében – a teljes ember egyik legnemesebb értéke. Embernevelő erejét a lélek oly mély rétegeiben fejti ki, ahol a szó már kevés. A felemelő, lélekerősítő, örömszerző, megnyugtató, vagy éppen lelkesítő zene igaz emberi érzelmek átélésével képes lélekben gazdag, nemes ízlésű, szépre, jóra fogékony személyiség kimüvelésére. Ezért nélkülözhetetlen eszköze a teljes ember formálásának (...) A zenei nevelés feladata és felelőssége, hogy elindítsa az ifjúságot azon az úton, amely a zene megértéséhez és szeretetéhez vezet. Ezért az iskolai ének-zene és a zeneiskolai hangszerjáték tanításának a célja a harmonikus személyiség kibontakoztatása a zene sajátos eszközeivel (...) A magyar zenei nevelést a Kodály Zoltán, Ádám Jenő és tanítványaik által kidolgozott koncepció és módszer központi gondolatai határozzák meg: azaz az egyetemes kultúrához a nemzet saját kultúráján keresztül vezet az út”.*

A Nemzeti Alaptanterv ide vonatkozó része szól még a kodályi elvek alapján álló ritmuskészség, a zenei írás-olvasás készségének fejlesztéséről. A zenehallgatás kapcsán a zeneirodalomban való jártasságot, a stílusismeret kialakítását jelöli meg célként. Ez a tanterv már komoly jelentőséget tulajdonít a rögtönzésnek, a zenei improvizációnak is. Szakmailag elismerésre méltó, támogatható elvei azonban mit sem érnek, ha nem társul melléjük megfelelő mennyiségű óraszám. A fokozatos leépítés 1982-ben kezdődött, amikor megszűntették a gimnáziumi 4. osztályos (12. évf.), később pedig a 3. osztályos (11. évf.) énekórákat. Az 1990-es évektől kezdve valamennyi iskolatípusban drámaian csökkent az ének-zene tárgy óraszáma, s ez a megállapítás mára is érvényes. Csökkentek a szakosított tantervű osztályok ének-zene óraszámai is. Az Éneklő Ifjúság dobogóiról lassan eltűnnek a normál általános iskolai kórusok, arra már nem is emlékszünk mikor hallottunk utoljára szakközépiskolai, vagy szakmunkásképzős kórust. Az oktatási törvény 1993 óta ugyan biztosít 1-1 énekórát ezekben az iskolatípusokban, de a legtöbb helyen nem élnek a lehetőséggel.

Nagyobb problémát jelent, hogy szintén a 90-es évek óta egyre kevesebb iskola vállalja föl az emelt szintű ének-zenei képzést. A 80-as évek közepén kettőszáz fölött volt az ének-zene tagozatos iskolák száma az országban, mára ez a szám már jóval száz alá csökkent.

*Kodályt* idézve: *„a kultúra annyi, mint tanulás; megszerezni, színvonalon tartani nehéz, elveszíteni könnyű.”* (Kodály 2007. 204)

Énekoktatásunk ez utóbbi fázisba érkezett és arra vár, hogy újra megtalálja méltó helyét az iskolai tantárgyak között.

## Bibliográfia


- 11/*1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*
- *1994. (VI.8.) MKM rendelet a nevelési – oktatási intézmények működéséről.*
- ÁBRÁNYI Kornél (1900): *A magyar zene a 19. században*. Pannonia Kiadó. Bp.
- APÁTHY Árpád (1999): *A kodályi örökség utóélete az alapfokú művészetoktatási intézményekben*. Szakdolgozat. ELTE Nev.Tud. Tanszék. Bp.
- BÁRDOS Kornél (1987): *Eger zenélje (1687-1887).* Akadémiai Kiadó. Bp.
- BÁRDOS Kornél (1980): *Győr zenéje a 17-18. században*. Akadémiai Kiadó . Bp.
- BÁRDOS Kornél (1976): *Pécs zenéje a 18. században* . Akadémiai Kiadó. Bp.
- BÁRDOS Kornél (1984): *Sopron zenéje a 16-18. században*. Akadémiai Kiadó. Bp.
- CSENDE Béla (1976): *Békés-Tarhos (Az első magyar állami énekiskola élettörténete 1946-54).* Békés
- DOBSZAY László (1998): *Magyar zenetörténet*. Planétás Kiadó. Bp.
- DUFFEK Mihály (2009): *Bizonytalan bizonyosságok... Helyzetkép az átalakuló magyar zenei felsőoktatásról. In: Zeneoktatásunk.* Polifonia különszám. Magyar Zenei Tanács. Bp.
- ECKHARDT Gábor (2009): *A középfokú zenész-szakképzés, a zeneművészeti szakközépiskolák helyzete az elmúlt 20 évben.* In: Zeneoktatásunk. Polifonia különszám. Magyar Zenei Tanács. Bp.
- FALVY Zoltán (1987): *A magyar zene története*. Tankönyvkiadó. Bp.
- GÁDOR Ágnes SZIVÁNYI Gábor (1984): A Zeneakadémia. MésM Goldprint Kft.. Bp.
- *Iratok a magyar zeneoktatás történetéhez 1945-1956*. MTA Zenetudományi Int. Bp.
- HEGYI István (1996): *Világunk zeneoktatási öröksége*. JPTE. Pécs
- HOMOR Istvánné (2009): *Tanulmány a zeneiskolák helyzetéről a rendszerváltozástól napjainkig*. In: Zeneoktatásunk. Polifonia különszám. Magyar Zenei Tanács. Bp.
- KÁRPÁTI János (1981): *Kelet zenéje*. Zeneműkiadó. Bp.
- *Kétszáz éves Pécsett az állami zeneoktatás 1788-1988*. Dobos László szerk. Pécs Megyei Város Tanács 1988
- KLEBELSBERG Kuno (1930): Jöjjetek hozzám harmincas évek. – Atheneum Kiadó, Bp.
- KODÁLY Zoltán (1975): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó. Bp.
- KODÁLY Zoltán (2007): *Visszatekintés I.* Argumentum Kiadó. Bp.
- KONTRA István – Balázs Endre (2005): *A zenei köznevelés történetéből*. Kodály Intézet. Kecskemét
- KÖRTESI András Károly (2012): *Folyamatosság a változások tükrében*. Pedagógus Szakvizsga Dolgozat. PTE. Bölcsészettudományi Kar.
- K.UDVARDI Katalin (2000): „Psalmus Hungaricus" Ének-zenei általános Iskola. Püski. Bp.
- LEGÁNY Dezső (1962): *A magyar zene krónikája*. Zeneműkiadó. Bp.
- LEGÁNY Dezső (1968): *A Zeneakadémia születése*. Zenetörténeti tanulmányok: In: Bónis Ferenc szerk.: Írások Erkel Ferencről és a magyar zene korábbi századaiból. Zeneműkiadó. Bp.
- A *Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve.* Zeneműkiadó- Bp. 1977.
- LÖVENBERG Dániel (2012): Végh Sándor. Rózsavölgyi és Társa
- MÉSZÁROS István (1997): *Magyar iskola 996-1996*. Eötvös Kiadó. Bp.
- MÉSZÁROS István (1982): *Mióta van iskola?* Móra Kiadó. Bp.
- MÉSZÁROS István: Klebelsberg iskolareformja. In: Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete. Szerk: Klebelsberg Éva. Bp. 1994.
- NÁDOR Tamás dr. (1995): *Pécs zenei krónikája.* Pannónia Könyvek. Pécs
- NÁDOR Tamás dr. (1986): *Liszt-Bartók- Kodály és Pécs-Baranya.* Pécs
- *Pedagógiai Jegyzet és Szöveggyűjtemény.* dr. Heszka Béla szerk. Tankönyvkiadó. Bp. 1978.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMET András (1998): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó. Bp.
- SZABOLCSI Bence (1979): *A magyar zenetörténet kézikönyve*. Zeneműkiadó. Bp.

- SZABÓ Attila (2005): *Klebelsberg Kuno 1924. évi középiskolai reformja*. In: Kutatási Füzetek 12.. PTE
- SZABÓ Helga (1989): *A magyar énektanítás kálváriája*. MTA. Bp.
- SZABÓ László (2002): *Szakértő és szaktanácsadó a közoktatásban*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet Szombathely
- *Szolfézs középfok*. Agócsy László szerk.: Editio Musica, Budapest
- T. KISS Tamás (1988): *Állami művelődéspolitika az 1920-as években*. MMI és Mikszáth Kiadó, Vác
- TÓTH Aladár (1929 II): *Mihalovich Ödön*. Zenei Szemle
- WILSON-DICKSON Andrew (1994): *A kereszténység zenéje*. Gemini Kiadó. Bp.
- *Zenei nevelés Magyarországon.* Sándor Frigyes szerk. Zeneműkiadó. Bp. 1964.
- *A zeneiskolai tanárképzés 20 éve 1966/67-1986/87*. (1988): Évkönyv. Miskolc
- *A zeneiskolai tanárképzés 20 éve (1966-86).* (1988*):* Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Évkönyve

# IV. Életreform és alternatív zenepedagógia

## Helyzetkép a 19. és a 20. század fordulóján

A 19. és 20. század fordulóján szembetűnők annak bizonyítékai, hogy a kor gondolkodó embere gyakran vagy akár folyamatosan diszharmóniában érzi magát társadalmi környezetével, illetve a számára fontos értékek és normák pusztulását érzi. A későromantika vagy a francia századforduló zeneművészei gyakran kifejezetten a válság-hangulatot, a létezés diszharmóniáját teszik egy-egy művük tárgyává, alapjává (*Richard Strauss: Salome; Debussy: Pelléas és Mélisande,* mindkettő nyilvánvaló előképe: *Wagner: Trisztán és Izolda*, hatásuk a későbbiekben igen széles körű). Az előzmények kutatásakor legalább a korai romantika eszmevilágáig érdemes visszatekinteni: az individuum szabad kibontakoztatásának útjában álló társadalmi keretekből a természetbe menekülő, vagy e kereteket átalakítani vágyó, illetve azokkal jobbára reménytelenül szembeszegülő ember képe *E. T. A. Hoffmann, Novalis* és mások irodalmi munkáiból, valamint *Beethoven*től kezdve csaknem minden zeneszerző munkásságából elénk tárul. *Arthur Schopenhauer*, majd *Friedrich Nietzsche* a filozófia oldaláról erősíti a pesszimisztikus összképet; utóbbi a századfordulón jócskán túlértékelt világnézet-formálóként fejti ki hatását a művészeti életben (ld. *Strauss,* a fiatal *Bartók*). *Sigmund Freud*, a pszichoanalízis iskolateremtő tudósa az emberi lélek addig nem ismert rétegeibe nyit utakat, máig meghatározó irányt szabva a nyugati civilizáció ember-képének. Főként Freud nyomán kezdenek mind többen új nézőpontból tekinteni a gyermekkor, a gyermeki lélek sajátságaira; a századfordulótól növekvő érdeklődés övezi a gyermeki kultúra sajátságait, a felnőttkor előtti személyiségfejlődés jellemzőit. A már a 19. században elindult fejlődéslélektani kutatások fokozódó lendületet vesznek, nagy (és máig tartó) vitákat generálva az örökletes és a környezet által befolyásolt személyiség-vonások elsődlegességét, viszonyát, fontosságát illetően. A századforduló szellemi korrajzában az eddigieken túl fontos és jellemző a modern *szociológia* kibontakozása, lényegében *Émile Durkheim* kiemelkedő tehetségéből és munkájából fakadóan. Durkheim épp a társadalmi értékválság következményeinek kutatására helyezett hangsúlyt (*anómia*, *öngyilkosság*), bemutatva, hogy a konszenzusos normák (kulturális célok, értékválasztások, életvezetési elvek) meggyengülése, vagy éppen a tételezett normák teljesítésének akadályai miként nehezítik (vagy teszik már-már elviselhetetlenné) az egyén mindennapi életét. Az értékválság tehát etikai-morális válságként is megnyilvánul.

## A 20. század: a „válság" állandósulása

Fontos tisztán látni, hogy mindezek a nézetek, megközelítések már jóval az *első világháború* előtt jellemzik a kultúrát és a szellemi életet. Maga a háború viszont olyan mértékű társadalmi megrázkódtatást hoz, amelyre addig soha nem volt példa. Mai nézőpontból az azóta eltelt hosszú idő könnyen leírható az eltérő hatásméretű, különféle politikai, gazdasági, pénzügyi okokból bekövetkezett durva társadalmi megrázkódtatások szűnni nem akaró láncolataként: gazdasági világválság, fasizmus, második világháború, holokauszt, kommunista diktatúrák, atomháborús fenyegetettség, terrorizmus, klímakatasztrófák, a 2008-ban kitört gazdasági válság, a hagyományos jóléti társadalom-modell fenntarthatatlanná válása, a szénhidrogén-alapú gazdaság közelgő összeomlása. Amikor ennek tudatában értelmezzük a századforduló művész-értelmiségének szorongásait a „boldog békeidők" lezárultán, méltányolnunk kell jövőt illető intuícióikat még akkor is, ha tudjuk, hogy a *boldogság* és a *béke* fogalmai egyaránt csupán relatív igazság-tartalommal bírtak. *Alban Berg* néhány héttel az első világháború kitörése előtt ismerte meg a kiszolgáltatott ember környezete általi megnyomorításának, tönkretételének operai alapművét ihlető drámát. Mint ismeretes, a *Wozzeck* történetesen *Georg Büchner* 1836-ból (!) származó (egy 1821-es lipcsei eset nyomán megírt) drámájára épül. Az általunk mellbevágóan modernnek érzett társadalomrajz és társadalomkritika tehát Beethoven korának tapasztalataira épül. Mégis kétségtelen a századforduló utáni világ új minősége: az emberi sorskérdéseket, valamint a nyomor és szenvedés korábbi megnyilvánulásait értelmezni próbáló narratívák érvényüket vesztik, a társadalom és az egyén életének keretei követhetetlen, feldolgozhatatlan mozgásba lendülnek, olyan kor veszi kezdetét, amelyben az anómia, a szociális és értékválság tüneteivel együtt kell élnünk, ahol az életcélok és életstratégiák bizonytalansága legfeljebb rövid, átmeneti periódusok tartamára enyhülhet, ahol szinte bármilyen biztosnak vélt pontról kiderülhet, hogy csak illúzió volt.

## Mit tehet az iskola az életminőség javításáért?

Ebben a kontextusban szükségszerűen terelődik a figyelem az iskola, a tömegoktatás problémáira. Kétségtelen, hogy a közoktatás („a kötelező iskolai népoktatás") kezdetétől újra és újra kérdések merülnek fel az oktatás céljaival, módszereivel, szervezésével, tartalmával kapcsolatban, de az efféle kérdések a mélyülő értékválság és az új fejlődéslélektani megfontolások egyidejű hatására a 20. század során addig soha nem látott fontosságra emelkednek. *Mit tesz és mit tehetne az iskola a gyerekek értelmi-érzelmi fejlődésének előmozdítására? Elérhető-e az iskola keretei között, hogy a felnövekvő gyerekek jobban megtalálják helyüket a világban? Megteremthető-e egy boldogabb, harmonikusabb felnőtt-társadalom a nevelés eszközeivel?* Ezek az általános és alapvető kérdések szükségszerűen vezetnek iskolakritikai nézetekhez, hiszen a szociális készségek, az érzelmi intelligencia hanyatlása, az egyén és társadalom viszonyában ismétlődő megannyi diszharmonikus helyzet egyértelművé teszi a modern tömegtársadalmak nevelési gyakorlatának elégtelenségét. Az iskolának mindenek fölött *élni kellene megtanítania* a gyerekeket (Dolinszky 2007), azaz egy a jól-létet szolgáló értékválasztási, életvezetési rutint, egy *asszertív, kreatív, önfejlesztő* attitűdöt kellene kialakítania bennük, a világ felfedezésének, belsővé tételének örömteli útjai felé kellene terelnie őket. Mindezt a gyermek- és ifjúkor élettani, pszichés jellemzőinek, a személyiségfejlődés aktuális fázisainak messzemenőkig megfelelő oktatásszervezési keretekben kellene tennie. A gyakorlatban azonban általában egyáltalán nem ez történik. Ahogy *Csányi* (2003) kifejti: a modern tömegtársadalmakban a legnagyobb kár éppen a gyerekeket éri egy olyan iskolarendszer révén, amely lényegében nem vesz tudomást szellemi és pszichés jellemzőikről. A neveléstudomány az utóbbi évtizedekben nagy erőket mozgósít az oktatási-nevelési színterek átalakítási lehetőségeinek kutatására, és például a frontális osztálymunka alternatíváinak feltárásával (csoport-munka, projekt-módszer, IKT-eszközökkel növelt interaktivitás), az esélyegyenlőség igényét erősítő kutatásokkal igyekszik javítani a helyzeten. Rendszer-szinten azonban továbbra is hiányzik az a pedagógiai bölcsesség, mely lehetővé tenné, hogy a gyermek oldaláról nézve vonzó, hiteles, szervesen építkező, szélsőséges terhektől mentes, a kreativitást és a divergens gondolkodást mindenkor támogató iskolakultúra épüljön ki. A kutatási eredmények hasznosítására csekély vagy teljesen hiányzik az oktatáspolitikai akarat, miközben a rövid távú gazdasági érdekek, a politika végletekig leegyszerűsítő fogalomhasználata, az egymást váltó oktatási, oktatásszervezési koncepciók türelmetlen érvényesítése olyan kényszereket generál, amelyek szinte lehetetlenné teszik a gondos mérlegelés, a hosszú távra tervezés, a körültekintő eszközválasztás, végső soron a kiérlelt pedagógiai tevékenység dominanciáját.

Az iskolakritikai elemzések régóta összecsengenek néhány alapvető megállapításukban:

- a gyerekek spontán kíváncsisága, megismerési vágya nem kap kellő teret a szigorúan irányított tanulási folyamatban;
- a közvetlen tapasztalatokból fakadó véleményalkotás helyébe mások tapasztalatainak és ítéleteinek megtanulandó leírásai kerülnek;
- az életkori jellemzőkre épített, cselekvő-játékos tanulás motiváló ereje helyett teljesítménykényszeres elvárásokra épül a munka;
- a tankönyvek a gyerekek előzetes tudását, fogalmi hálóját, szellemi kapacitását gyakran semmibe veszik; olyan befogadhatatlan, interiorizálatlanul maradó, így nem hasznosítható tartalmak felületes megtanulására kényszerítik őket, amelyek révén az iskola világképe végletesen és véglegesen elválik a gyerekek személyes világképétől;
- a szaktudományi, akadémikus igények szerint kialakított tantárgyi programok olyan speciális ismereteket tartalmaznak, amelyek iránt széles körű érdeklődést kelteni, amelyek megfelelő interiorizálódását elérni lehetetlen; azokat a gyerekek ballasztként kezelik, és egészséges önvédelmi reflexeik révén a mihamarabb megszabadulnak tőlük;
- az iskola minőségérzéke elégtelen: az épp aktuális elvárástól való eltérés mértékét regisztrálja, de irányát nem; minden erővel konvergens gondolkodásra ösztönöz (a jó válasz megtalálására), gátolva ezzel a kreativitás, a fantázia érvényesülését, lényegében a középszerűségre ösztönző visszajelzéseket adva a gyerekeknek;

- az oktatásszervezés nem számol az oktatáselmélet alapvető összefüggéseivel az idő-ráfordítás és az elsajátítás tárgyában (*Carroll képlete, mastery learning*). Hazai példával élve: a *Nemzeti Alaptanterv* ének-zenei fejezetének elemi vizsgálata (Gönczy 2008) kimutatja, hogy az elsajátítani rendelt tartalmak és az ehhez rendelt időkeret antagonisztikus viszonyban van.

Mindezek együttes hatását számításba véve kirajzolódik az a kép, amelyet Dolinszky (1993) tömören „kulturális bűntények" halmazaként ír le. Ha a követelmények rosszak (mert nem felelnek meg a gyermek reális lehetőségeinek, mert nem épülnek személyes élményszerzésre, mert nincsenek megfelelő eszközök a célokhoz rendelve, mert a számon kért „adatok" nem szervesülnek semmilyen egységes világképbe, mert az egyéni erősségek, a különbözőségek kibontakoztatása helyett a *megfelelés* kényszere hatja át őket), akkor a gyermekek által választható stratégiák mindegyike káros. Megtapasztalják, hogy az egyéni vélemények megfogalmazásai, a spontán kíváncsiságból fakadó kérdésfeltevések nem kifizetődőek az érvényesülésben; megtanulják, hogy jobb elhallgatni véleményüket, egyetértést és megértést színlelni akkor is, ha ez hazugság; levonják a konzekvenciát, hogy divergens gondolkodás helyett hasznosabb bebiflázni a mindig létező *egyetlen jó választ*. Aki erre bármely okból nem képes vagy nem hajlandó, alkatától függően végletesen szembeszegülhet a rendszerrel, vagy értéktelennek, ostobának, reménytelennek minősítheti önmagát. Érdemes már most megjegyezni azt, hogy a zenetanulás kézenfekvő kitörési pontot jelenthet ebből a csapda-helyzetből, de azt is, hogy éppen ezért a zenetanulásban különösen nagy károkat okoz az *egyetlen jó válasz* elve, a divergens gondolkodás és kreativitás elsajátítási folyamatból való száműzése. Napjainkban önmagában az *SNI* („sajátos nevelési igényű") kategória létezése is jelzi a szemléleti problémákat. Mintha elvben nem igényelne *minden* gyerek sajátos nevelést azoknak az attitűdöknek, képességeknek, mintázatoknak figyelembe vételével, amelyek az egyedül csak rá jellemző lehetőségek kibontakoztatásának alapjai. Minthogy a többség (senki nem vizsgálja, milyen egyedi kompromisszumok és károsodások árán, de) képes belesimulni a megfelelésre épített rendszerbe, legalább is látszólag mindenképp, a sajátos igények kategóriájának megalkotásával (a modern tömegtársadalomra jellemző hipokrita megoldással) komoly revízió és igényes megoldás nélkül letudható a pedagógiai feladat.

A századfordulótól folyamatosan él a vágy a gyermekek jövője és a pedagógia iránt egyaránt elkötelezett újítókban, hogy ezeket a személyiség-romboló, diszfunkcionális jellemzőket valamilyen módon kiküszöbölje, illetve olyan iskola-modellt hozzanak létre, melyben a megfelelő irányból, a gyerekek belső fejlődése szempontjai szerint épülnek ki a tanulás és nevelés keretei, programjai. A 20. század és korunk nagy kérdése, hogy a mindeközben feltárt alternatívák, lehetőségek ellenére miért görgeti maga előtt tovább az oktatásügy a vázolt súlyos problémákat? Milyen érdekeket szolgál a szabványosság és megfelelés normáinak dominanciája? Ezekre a kérdésekre az elemzők olyan gazdasági-politikai összefüggések bemutatásával próbálnak válaszolni, amelyeket ehelyütt mellőznünk kell; érjük be a valóság, valamint egy olyan vízió szembeállításával, melyben autonóm gondolkodású, a *flow*, az *autotelikus* tevékenységek révén belső értékekben gazdag, önmagukkal és környezetükkel harmóniában élni képes, valós igényeiket, szükségleteiket, lehetőségeik határait világosan felismerő, így aligha manipulálható polgárok közössége a társadalom (*Stachó*, 2008).

## Életreform, reform-pedagógia, alternatív pedagógia

A különféle zenét is érintő koncepciók áttekintése előtt pontosítani kell azokat a fogalmakat, amelyek a fejezet címéből következően fontosak ebben a témakörben. Az *életreform* törekvések a két világháború közötti időszak széles körű tapasztalatának folyományai. Az egyéni kapcsolatok hálózatának válság-tünetei (vö.: a *Nyugat* folyóirat első generációjának magány költészete!), az anómia, a szociális diszfunkciók, a szélsőséges elidegenedettség élménye vágyat ébresztett egy premodern közösségi lét kereteinek megteremtésére, abból a meggyőződésből fakadóan, hogy az élet minősége nagy mértékben javítható a megfelelő értékválasztásokkal és életvezetéssel, ehhez azonban lehetőséget, kereteket, impulzusokat kell adni. Ehhez elméletileg két út kínálkozik: a.) egy közvetlen, a kortárs felnőtt-társadalmat, ezen belül főként a fiatalabbakat megszólító, bevonó, és b.) egy a jövő felnőtteit, azaz a jelen iskolás-generációit befolyásolni igyekvő. Utóbbi esetben pedagógiai színtéren kell érvényesülnie a törekvésnek, tehát reform-pedagógiáról beszélhetünk.

A *reform-pedagógia* fogalma azonban az életreform-mozgalmaktól függetlenül is könnyen értelmezhető, hiszen bármely más megfontolás is a pedagógiai gyakorlat megváltoztatására (javítására) ösztönözhet: egy gyermek-központú praxis igénye, a pedagógiai tér átalakításának szándéka a hatékonyabb munka érdekében, fejlődéslélektani megfontolások, stb.

Az *alternatív pedagógia* fogalmához olyan törekvések kapcsolódnak, amelyek képviselői megfelelő fogadtatást, teret a hivatalos intézményrendszer kereteiben (azaz megfelelő támogatást a hatalom, az oktatásirányítás részéről) nem várnak, nem várhatnak, ezért saját, önálló rendszert, intézményi keretet állítanak fel és működtetnek, ahol bebizonyosodhatnak az alternatíva előnyei a *mainstream* gyakorlattal szemben.

Az *alternatív zenepedagógia* viszont olyan irányzatok gyűjtőfogalma, amelyek hangsúlyos elveikkel, értékválasztásaikkal, zenei anyaghasználatukkal, eszköz-repertoárjukkal radikálisan szándékoznak/képesek átalakítani a zenei nevelés célrendszerét, gyakorlatát, amelyek fellépésükkor teljesen új elgondolásokat hoznak magukkal. Ez azonban nem zárja ki, hogy használják a hagyományos praxis számos elemét, és hogy együttműködjenek azzal, illetve más alternatív koncepciókkal.

Ezek szerint életreform-törekvéseket találunk pedagógiai háttér nélkül is, viszont: nem minden reform-pedagógiai elgondolás támaszkodik az életvitel megújításának igényére. A zenepedagógia halmazán belül általában nehezebb (és talán fölösleges is) elhatárolni az alternatív és a reform-törekvéseket, mint a pedagógia más területein. A saját intézmény-hálózat kiépülése a gyakorlati kipróbálás feltételeként szolgálhat, de a sikeres bevezetés, a nemzetközi hírnév nyomán valószínűleg a saját hálózaton kívül is megjelennek a felhasználók. Ugyanakkor éppen hazánk a *Kodály-koncepció* révén szolgáltat példát arra, hogy a hivatalos rendszeren belül is kiépülhet egy „alternatív" hálózat: a koncepció alapelveit maradéktalanul érvényesítő zenepedagógia ugyanis kizárólag az ének-zenei tagozatos általános iskolai (és gimnáziumi) osztályokban működhetett és működhet (Barkóczi és Pléh 1977).

## Miért kapott a zene kiemelt jelentőséget az alternatív pedagógiában?

Észre kell vennünk, hogy a zenei nevelés különféle 20. századi fejleményeiben, jelenségeiben, irányzataiban a zene eltérő célzattal, fontossággal kap helyet. Egyes esetekben a zene voltaképpen a személyiségfejlesztésre irányuló tevékenységi repertoár része (bár ez sem jelentéktelen szerep). Más elgondolásokban a zenei nevelés önmagában áll, mint a személyiség-fejlesztés legalkalmasabbnak tudott eszköze. Megint másutt a zene egy vagy több társművészet elemeivel kombinálva, azokkal összhangban fejti ki hatását. Mindezeken túl azt is érdemes szem előtt tartani egy-egy irányzat értékelésekor, hogy az mennyiben mutat túl magán a zenén, illetve magán a zenélő személyiségen: számol-e és milyen mértékben a vélelmezett transzfer-hatásokkal, kíván-e saját remélt eredményei révén szélesebb társadalmi hatást elérni, vagy sem. A felvázolt fogalmak rendszeréből következik, hogy valamely életreform-igényű vagy indíttatású irányzat szükségszerűen tételezi a zenén túli hatásokat és eredményeket, ezek reménye nélkül legfőbb motívumát kellene nélkülöznie.

A reform- illetve alternatív pedagógiai elgondolások valóságos kiáradása egy viszonylag szűk időkeretben (ld. a következőkben!) a korszak mélyreható társadalmi változásainak, valamint az emberi lélekről, viselkedésről alkotott kép (új tudományos megközelítések, ismeretek által generált) átalakulásának, finomodásának szerencsés egybeeséséből fakadt. A változtatás igénye (már-már kényszere) és az új lehetőségek felfedezése egy példátlanul innovatív, ma is aktuális kérdéseket feszegető, ma is érvényes válaszokat kínáló pedagógiai színtér létrejöttéhez vezetett. Hogy ebben a zene feltűnően nagy jelentőségre jutott, abban fontos tényező *A zenei nevelés jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig* fejezetben vázolt meggyőződések, tapasztalatok, kollektív tudás összessége. Ezt a zene személyiség-fejlesztő, építő, jellemformáló szerepéről felhalmozott tudást a századfordulón még nem támaszthatták alá a modern neuro-pszichológia, agykutatás azóta nagy mennyiségben feltárt bizonyítékai – ennek tudatában értékelendő az empirikus alapú döntések magabiztossága, a különböző pedagógus-személyiségek elgondolásai közötti összecsengések sokasága.

*Émile Jaques-Dalcroze* (1865-1950)

Svájci zeneszerzőként a genfi konzervatóriumban *Delibes* és *Fauré*, később Bécsben *Bruckner* tanítványa is volt, majd 1892 és 1910 között Genfben immár tanárként dolgozott. Már diák korában is tehernek érezte a zeneoktatás merev, rigorózus, kevéssé motiváló jellegét, és 1903-tól szolfézs-órái keretében elszántan kutatta egy elevenebb, a zene lényegi átélését elősegítő pedagógia lehetőségeit. 1910-ben otthagyta a konzervatóriumot, hogy a továbbiakban saját újonnan alapított intézetében bontsa ki elképzeléseit. Eleinte Drezda közelében, később Genfben működött, de elképzelései és eredményei világszerte figyelmet vívtak ki, és számos ország zenepedagógiájának részévé váltak.

A *Dalcroze-euritmia* (ritmikus mozgás, ritmikus torna) néven ismertté vált módszer szerényen megfogalmazott célja, hogy *a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit*. Dalcroze (saját szolfézs-óráin és konzervatórium-szerte) bőséges tapasztalatot szerzett arról, hogy a diákok nem érzik igazán, mesterkélten, mechanikusan adják vissza a zene ritmusait, de hasonló érzéketlenségeket regisztrált a harmóniahallásban és szinte minden más aspektusban: egy a zenélést csupán matematikai jelleggel, racionálisan megközelítő, öncélúan technicista pedagógia problémái tárultak fel előtte. Ezzel oly módon szállt szembe, hogy a különféle testi aktivitások, a helyváltoztatás, a végtagok mozgása adta természetes keretbe illesztette a zenei impulzusokat. Gyakorlatai során a figyelem, az érzékelés követelménye az első. A zene-adta impulzusokat (metrumot, tempót, karaktereket, dinamikát) a tanulók mozdulataikkal adják vissza, fejezik ki. Ehhez elengedhetetlen *a tanár zongorás improvizációja*, amellyel időről időre változtatja a zene paramétereit, és figyeli a tanulók reakcióit. A felkészült és jól improvizáló tanár kezében ott a lehetőség, hogy a lehető legpontosabban felmérje tanulócsoportja tagjainak aktuális készenlétét, képesség-szintjét, és ehhez igazítsa gyakorlatait: a kisgyerekek esetében az egyszerű járás kíséretével kezdődik a fejlesztés, amely magasabb fokon professzionálisan bonyolult, additív ritmikai szerkezetekig is eljuthat. Dalcroze egyértelműen a hagyományos stúdiumok *kiegészítésének*, nem pedig kiváltójának tekintette ezeket a foglalkozásokat, így például ő maga is egy- és többszólamú (részben zongorakíséretes) énekgyakorlatokat komponált, szolmizáltatott, és énekes rögtönzéseket is praxisába vett. Azt azonban hangsúlyozta, hogy a zene által hordozott gesztusoknak, a zene érzeteinek ilyen módon való felfedezése és elmélyítése meg kell hogy előzze a hangszertanulást. Módszerének rendkívüli nyitottsága, rugalmassága lehetővé teszi, hogy bármilyen más zenepedagógiai rendszerrel párhuzamosan, bármilyen korosztály hasznára válhasson, jóllehet a legfontosabbnak a kisgyermek-korban elkezdett fejlesztő munkát tartotta. Ez az örömteli élményekhez, érzetekhez, a zene felszabadult megéléséhez vezető út nagyban hozzájárul a fiatalok harmonikus fejlődéséhez. Dalcroze szemlélete alakításában nyilván befolyásoló élményeket adott a korabeli modern táncművészet, de eközben ő maga is fontos impulzusokat adott a táncművészet számára.

*Maria Montessori* (1870-1952)

Orvosi diplomával (ez önmagában kuriózum volt egy nő esetében a korabeli Olaszországban), antropológiai indíttatással fordult a pedagógia felé; gyógypedagógiai jellegű intézetet szervezett és indított el, majd további tanulmányokat és egyetemi munkát követően 1907-től Róma egyik szegénynegyedében óvodás korúak számára megnyitotta a „Gyermekek Házát", ahol nevelési elveit, módszereit gyorsan növekvő nemzetközi érdeklődést kiváltva fejlesztette tovább.

Módszerének alaptézise *a gyermek tisztelete*, a tekintélyelvű, parancsuralmi nevelés helyett a gyermekek szabad, spontán önfejlesztő tevékenységének támogatása. Az óvodai nevelésben manapság számos természetesnek tűnő, általánosan használt elem az ő elképzeléseire épül, például a gyerekekhez méretezett berendezés, a szabadpolcos játékok, egyáltalán: a célirányos *fejlesztő eszközök* használata. Mai fogalmaink szerint az óvodapedagógusnak *facilitátor* funkciót szánt: a megfelelő környezet és eszközök biztosításával, a megfelelő folyamatok szervezésével és irányításával szükséges elősegíteni a gyermekek érzékelésre, aktív cselekvésre alapozott értelmi-lelki és finommotoros fejlődését. Montessori önállóságra és szabadságra nevel, mely szabadság természetes határa mások (a többi gyermek) zavarása, az ellenük elkövetett bármilyen fokú agresszió tilalma, így lényegében az *asszertív stratégiák* felé tereli a gyerekeket. Ebben a kontextusban helyezte el a zenét, mint az érzékelés és cselekvés egyik legfontosabb területét, médi-

umát. Ehhez szintén speciális eszközöket rendelt: zajdobozokat, csengőket/harangokat, monochordot, marimba-szerű, tetszőlegesen összeállítható-kiemelhető falapokból álló hangszert. Ezek használata énekléssel kiegészítve adja a hallás és érzékelés fejlesztésének alapját. A különféle hangok, zajok felfedeztetése mellett kiemelten fontos a csend és mozdulatlanság élménye, amely a kifinomult hallás és esztétikai érzékelés felé vezető út kihagyhatatlan állomása. Montessori egészen a kottaolvasásig, illetve az intelligens és az átélés magas fokán megvalósuló zenehallgatásig kiépítette a maga útjait, ma is megszívlelendő tézisekkel és gyakorlati ötletekkel gazdagítva az aktív zenéléssel nevelés repertoárját.

*Justine Bayard Ward* (1879-1975)

A zongorista és zeneszerzés-tanulmányokat folytatott, New York-hoz kötődött tehetséges muzsikust lényegében a katolikus egyházzene megújításának 20. század eleji hulláma, a gregorián értékeinek fölfedezése és fölfedeztetési igénye vitte a zenepedagógia területére. A Solemnes-i bencéseknél töltött tanulmányút nyomán jutott arra, hogy a gregorián énekek megszólaltatásakor alkalmazott vezénylési mód zenei tanulmányaikat éppen csak elkezdő gyerekekkel elsajátíttatva nagy segítséget ad a gyerekek zenei gesztusok és ritmika iránti fogékonyságának fejlesztésében. Hangsúlyozottan demokratikus törekvése értelmében egy gregorián-alapú, mozgással, kézmozdulatokkal összekapcsolt énekes kultúra keretében *valamennyi* tanuló olyan bensőséges kapcsolatba kerül a zenével, melynek révén már 8-9 évesen teljes biztonsággal vezényelnek, és spontán módon ki tudják magukat fejezni a zene eszközeivel. Hallásfejlesztése (a zenei anyag egyszerűségénél, ugyanakkor árnyaltságánál fogva) az anyanyelv elsajátításához hasonló természetes folyamatban megy végbe. Ebből következően támogatja a gyermekek által az adott régióban, országban ismert és használatos dallamanyag beépítését a képzésbe (vö.: Kodály *zenei anyanyelv*-fogalmával!). Ritmus-felfogásában a hagyományos merev ütemezéssel szemben (ismét csak a gregorián előnyeit hasznosítva) a feszültség-elernyedés váltakozás (*arsis – thesis*) érzeteit hasznosítja. Foglalkozásaiban a kottaolvasás és lejegyzés korai fejlesztése hangképzéssel és kreatív-improvizációs gyakorlatokkal egészül ki. Utóbbiak például gyerekversekre épülő énekes rögtönzések is lehetnek, ismét a gyerekek természetes élményvilágának elemeivel kapcsolva össze a zenei nevelést.

*Kodály Zoltán* (1882-1967)

Kodály munkásságának nyilvánvalóan külön fejezetet szükséges szentelni, nem csupán hazánk zenei nevelési gyakorlatában meghatározó szerepe miatt, hanem azért is, mert koncepciója az itt felsoroltak között a legnagyobb igényű: egész eszköz- és célrendszerét „nemzetnevelő" távlatok jellemzik, nála érvényesül leghatározottabban a platóni gondolat, a zene által a társadalom egészére gyakorolt jobbító hatás. Jelentőségét azon is le lehet mérni, ahogy a 20. század újítóinak névsorába illeszkedik. Kodály párhuzamosan két fronton is kiemelkedő aktivitással törekedett a magyar kultúra felemelésére: a.) a kóruséneklés, a kortárs felnőtt és iskolai kórusélet fejlesztésével, animálásával; b.) a jövő nemzedékeinek zenei nevelését, azaz a közoktatást célzó koncepció, terv megalkotásával és lehetőség szerinti megvalósításával. Az első területen igényes kórusművek írásával, a magyar kórusok, karvezetők munkájának figyelemmel kísérésével, támogatásával, instruálásával, a területen birtokolt maximális professzionizmusa gyakorlati hasznosításával fejtette ki hatását. A másodikon körültekintő társadalmi helyzetértékelése, a szükséges teendők egymás utáni felismerése, a munkatársak körével lépésről lépésre formált pedagógiai megoldások kialakítása (Dobszay 1984), valamint igen aktív és határozott, a hatalommal való ütközésektől sem visszariadó zenei közéleti tevékenysége révén közelített céljaihoz.

A Kodály-koncepcióval kapcsolatos mindennapos félreértések, felületességek, tévedések ellenszere, ha átgondoljuk annak világosan megmutatkozó hierarchikus eszköz- és célrendszerét (Gönczy 2009b). Legfontosabb elemeit számba véve: *1. kisgyermekkortól folyamatos 2. napi rendszerességű 3. aktív, zenei cselekvésre épített* és *4. minőségi zenei anyagra épülő* nevelés adja a koncepció elemi kritérium-rendszerét. Amikor Kodály elgondolásainak aktualitásáról, távlatairól, az érvényesülés, a megvalósulás kudarcairól elmélkedő publikációk igazságát keressük (sok más között: Dobszay 1991, 2010; Dolinszky 1999), fontos szem előtt tartani, hogy a Kodály-koncepció alapján álló zenei nevelés eredményességét *kizárólag a négy feltétel együttes megléte esetén* értékelhetjük. Arcátlan csúsztatás, kulturális impertinencia az ún. „Kodály-módszerre" hivatkozni annak örvén, hogy a heti egy vagy két énekóra során szolmizálni próbálnak,

vagy elénekelnek néhány népdalt. Szakma-szerte semmibe vett tény, hogy a máig legalaposabb hatásvizsgálatban (Barkóczi és Pléh 1977) a nem Kodály-programot végrehajtó kontroll-csoportok ugyanazon város nem tagozatos („normál", heti két énekórás) osztályai voltak.

Amikor Kodály pedagógiai hagyatékát mint hazánk jelentős, de kiaknázatlan, eltékozolt értékét elemezzük, általában a követők, tanítványok epigon-jellegét és elégtelen adaptációs készségét, a lényeg szem elől tévesztését és bizonyos rész-elemekhez való dogmatikus viszonyt, a tanárképzés durva hiányosságait és kontraszelektív jellegét, a Kodály halála óta radikálisan megváltozott társadalmi-kulturális feltételrendszert és az oktatáspolitika értetlenségét szokás felemlíteni. *Dolinszky* (1993, 1999, 2007) mutatott rá, hogy míg az e fejezetben tárgyalt alternatív rendszerek általában önálló, független intézményi keretben találták meg helyüket, addig Kodály a teljes társadalmat átható, minden gyermek felemelkedését segítő érvényesülés érdekében kénytelen volt a hivatalos közoktatásban szövetségest keresni. Alternatív életformát, értékrendet, kultúrát kívánt terjeszteni, belső kontrollos, autonóm személyiségeket nevelni egy olyan rendszerben, amelytől fenntartója éppen a tömegtársadalomba illeszkedéshez szükséges középszerűség és manipulálhatóság biztosítását várja el. A közoktatás társadalmi léptékű szerepkonfliktusa világszerte valóban megfigyelhető, fő motívumát adva az alternatív törekvéseknek (ld. *Waldorf-iskolák*). Ez azonban nem jelenthet kibúvót a magyar zenepedagógus-szakma sok évtizedes mulasztásainak morális terhe alól: Kodály szellemi hagyatékát kötelességünk összevetni a jelen társadalmi-kulturális realitásával, élnünk kell a modern lélektani, idegélettani kutatások kínálta eredmények megerősítésével, és mindezek konzekvenciáit olyan világosan és határozottan kell bemutatnunk a széles nyilvánosságnak, hogy akár oktatáspolitikai szinten is értelmezhető legyen. Ha a tanárképzésben is természetessé válna a széles látókörű és eszközkészletű, önállóan és kreatívan cselekvő, zeneileg hiteles és felkészült utánpótlás kinevelése, középtávon eljuthatnánk odáig, hogy a *Kodály országában* beszédfordulat szégyenkezéstől, indulatoktól mentesen használható legyen.

*Leo Kestenberg* (1882-1962) és *Fritz Jöde* (1887-1970)

Kestenberg a Monarchia szülötte, zongoraművészi pályára indul, de munkássága lényegét zenepedagógusi és kultúrpolitikusi tevékenysége jelenti. 1918-tól a német kultuszminisztérium zenei szakreferense, átfogó reformot indít a német zeneoktatásban, Fritz Jödével karöltve egyház- és iskolazenei akadémiát alapít *(Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik*). A náci hatalom azonnal eltávolítja pozíciójából, emigrál, de a második világháború után is aktív, ő alapítja meg az ISME (International Sociaty of Music Education) szervezetét, amelyben utóbb Kodály is meghatározó szerepet játszik. Legfontosabb tézisei: a szellemi életben az érzés és spontaneitás kultuszára van szükség; az ember és ember közötti bizalom kialakítása és megélése a művészi cselekvésben, kifejezésben való részvétel útján lehetséges; a polgári kultúra a műalkotásra mint a nevelés és művelődés társadalmilag nélkülözhetetlen eszközére tekintett; a modern társadalom a művészetet luxus- vagy élvezeti cikké alacsonyította; a művészet csakis aktív és szenvedélyes részvétel révén fejtheti ki hatását.

Fritz Jöde a *Jugendmusikbewegung* (ifjúsági zenei mozgalom) emblematikus figurája. 1916-tól foglalkozik intenzíven a népzenével, 1920-tól a lipcsei egyetemen Hermann Abert muzikológus-tanítványa, 1923-tól a berlini *Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik* (ld. Kestenbergnél) tanára. Vezéreszméje a népi kultúrából eredeztetett közösségi éneklés színtereinek, lehetőségeinek fejlesztése, kiaknázása. A Jugendmusikbewegung értékrendjében a népzene kultusza lényegében egy a modern viszonyok előtti közösségi kultúra iránti sóvárgásra, a végletesen individuális, elidegenedett társadalom közösségi élményekhez való visszavezetésének szándékára támaszkodik. Ebben a tekintetben mélységes rokonságot találunk Kodály (és részben Bartók) értékválasztásainak motívumaival. Ugyanakkor e mozgalom a régi zene iránti érdeklődés egyik első színtereként is fontos (Harnoncourt 1982). A hazugnak, képmutatónak érzett romantikus hagyománnyal és annak intézményrendszerével (a hivatalos koncertélettel) szemben a „természetest, tisztát és valódit" keresve fordultak a romantika előtti (főként a reneszánsz és barokk) művek és hangszerek felé.

*Paul Hindemith* (1895-1963)

A 20. század e kiemelkedő német zeneszerzőjét, a híres *Mathis, a festő* opera és szimfónia, vagy éppen a kifejezetten pedagógiai célzatú *Ludus Tonalis* szerzőjét reformpedagógiai kontextusban soha nem szokták említeni. Pedig *Salzmann* (1980, 81.) szerint „egyike volt az első modern muzsikusoknak, akik a régi zene hatalmas birodalmát felfedezték – előadóként és kutatóként egyaránt", és e felfedezés konzekvenciájaként rádöbbent, hogy a kortárs zeneélet egyik legnagyobb problémája a zene és társadalom kapcsolatának meggyengülése, formalizált keretek közé szorulása. Ezen változtatni úgy lehet, ha megkíséreljük rekonstruálni azt az állapotot, amelyben *a zene az élet szerves része*. Felismerése nyomán jelentős alkotó-energiákat fordított egy olyan program kibontakoztatására, amely iskolai keretek közt hivatott egyfajta zenével átitatott légkört biztosítani. A *Gebrauchsmusik* (használati zene) fogalmával lefedve a húszas-harmincas évek fordulóján olyan zeneművek sorát írta meg, amelyek a legkülönbözőbb apparátust és hangszerkezelési jártasságot feltételezve alkalmasak zenét tanuló diákok, „amatőr zenekedvelők" általi megszólaltatásra, kifejezetten iskolai használatra, akár egy teljes nap programját biztosítva. Azóta a régizene-kutatás, zeneszociológia publikációinak sokasága erősítette meg Hindemith probléma-érzékelésének igazságát, az pedig, hogy a maga alkotói válaszát éppen a köznevelési színtér átalakításának igényével adta, biztos helyet követel neki a zenei nevelés 20. századi innovátorainak listáján.

*Carl Orff* (1895-1982)

Míg Hindemith-képünkben a zeneszerzői hírnév árnyékában marad a pedagógiai tevékenység, Orff esetében majdnem fordított a helyzet: nevének hallatán lényegében két mű (vagy inkább csak egy: a *Carmina Burana*?) kirívó népszerűségére asszociál a legtöbb zenész, viszont az Orff-hangszerek, Orff-együttesek híre nyomán iskolateremtőként tekint rá a szakma. 1924-től működött zenetanárként Dorothee Güntherrel közösen alapított Tánc és Torna Iskolájukban, melyet fiatal felnőttek (tánc- és tornatanárok) képzőhelyének szántak. Dalcroze-hoz hasonlóan tehát nála is felbukkan a tánc és a mozgás ösztönző szerepe, a zene és mozdulatok összekapcsolásának igénye. Itt tapasztalta, hogy a tánchoz és ritmusgyakorlatokhoz elégtelen a használatos zene, erősebb ritmikai impulzusokra volna szükség, illetve arra, hogy a tanulóknak maguknak kellene tudni előállítani azt a zenei anyagot, amely mozgás-béli kifejezőkészségüket inspirálná. Így terelődött figyelme egyrészt a ritmushangszerekre, másrészt olyan – akár hagyományos hangszerek használatával is kivitelezhető – zenei cselekményekre, amelyek nem igényelnek magas szintű, kiművelt hangszerkezelési jártasságot. A harmincas évek elejére kiépült a hangszerek, a gyakorlatok, a metodika rendszere, ami az ún. *Schulwerk* első változatában publikálva mások számára is elérhetővé vált. Orff elképzeléseiben már ekkor is igen fontos szerepet játszott a *csoportos improvizáció*, amely már kevés előzetes tudás birtokában is esélyt ad a növendékek számára a kreativitás és alkalmazkodás, a koordináció és kohézió együttes örömére. Bár Orff kifejezetten idegenkedett attól, hogy zárt, kötelező penzumként használható rendszert alkosson, magát inkább csak ötletadónak, inspirátornak gondolta a zenepedagógiában, mégis folyamatosan fejlesztette feladatait, így az öt füzetbe rendezett 1950-es Schulwerk jelentős gazdagodást mutat a húsz évvel korábbi kiadványhoz képest. E zenepedagógia hangzásvilága (nem meglepő módon) közel áll a zeneszerző életművének jellemzőihez: egyszerű ritmikai és dallami elemek, gyakori ostinato-jellegű folyamatok, világos formai keretek dekoratív hangzásképpel párosítva.

*Szőnyi* (1988) részletes leírást ad az egymásra épülő feladat-elemekről, ezért ehelyütt a két legfontosabb jellemzőre szorítkozom. 1.) a (magától értődően) cselekvésre, aktív zenélésre épülő rendszerben ez az aktivitás a tanulás kezdetétől épít a gyermek kreativitására, olyan nehézségű feladatokban mozgósítva azt, amelyek lehetővé teszik, hogy ez a csaknem mindenkiben szunnyadó kreativitás ténylegesen felszínre törjön; 2.) ezt a célt, az örömteli, spontán megnyilvánulások elősegítését azzal is támogatja, hogy hangsúlyozottan minden esetben a helyi hagyományok, gyermekdalok, játékdalok, népi kultúra elemeit rendeli beépíteni a programba, legyen szó a világ bármely országáról. Lényegében ismét a népi kultúrától remélt megújulás példáját regisztrálhatjuk ebben, kapcsolódva a 20. század első felének annyi más kulturális téziséhez, mozgalmához.

*Edgar Willems* (1895-1978)

A flamand zenepedagógus széleskörű művészeti érdeklődéssel indult pályájára. Zenei vonzalmát eleinte csak autodidaktaként érvényesítette, a brüsszeli művészeti akadémián festőnek vagy szobrásznak készült, de ekkor már professzionális zenetanulásnak is szükségét érezte. 1920 és ,30 között személyes kapcsolatai révén különösen közel került a táncművészethez. Mindezek intenzív filozófiai érdeklődésével párosulva egy antik összművészeti ideál keresése felé terelték, azonban, miként Platón is, végül arra jutott, hogy valamennyi művészet közül a zene a legteljesebb és legemberibb. Harminc évesen a genfi konzervatórium diákja lett (Dalcroze-hatás!), majd a zenepszichológia felé fordult, és hamarosan szolfézstanárként dolgozott alma materében. Miközben felnőtt-osztályokat tanított, mindinkább a kisgyermekkori zenei nevelés kérdései foglalkoztatták. A téma mellett évtizedeken át kitartott, hírnevét ezzel kapcsolatos elméleti és gyakorlati munkássága alapozta meg.

Téziseit publikációk sorában fejtette ki. *Szőnyi* (1988) ezek alapján megkísérli Willems nevelésfilozófiai, halláspszichológiai nézetei áttekintését, bár a fogalmi háló koherenciája és tisztasága híján ez aligha vezethet mély megértésre. Számunkra is belátható azonban Willems gyakorlati elgondolásainak rendje. A zene iránti érdeklődés felkeltésére változatos anyagot és eszközöket (hangszereket) használ; dallamanyagának összeállításakor tudatosan építi ki, bővíti a gyerekek által birtokolt hangrendszert, gondosan előkészítve a folytatólagos szolfézs- és hangszertanulást; a kisgyerekek járnak is a zenére, ütemezés segíti metrikai érzékük fejlődését. A zenei nyelv és anyanyelv szoros összefüggésének tételezése, a zenéről való belső elképzelés kialakításának igénye, a kezdeti zenei nevelés minden gyermek számára szükséges voltának hangsúlyozása rámutat a Kodály-pedagógia és sajátja között fennálló elvi rokonságra (amely nyomán nem csodálkozunk kettejük kölcsönös egymás iránti tiszteletének, érdeklődésének megnyilvánulásain).

*Sin'ichi Suzuki* (1898-1998)

Annak ellenére, hogy apja hatalmas hegedű-gyárában szerzett élményei erre már gyermekként elegendő impulzust adhattak volna, csak 17 éves korában kezdett komolyabban érdeklődni (még autodidaktaként) a hangszer iránt. 21 évesen immár professzionális zenetanulásba kezdett Tokióban, és már egy év után Berlinbe ment, hogy Karl Klinger tanítványa lehessen. Itt Einsteinnel is szoros barátságba került, komoly hajtóerőt merítve ebből későbbi kitartó, elkötelezett munkájához. 1928-tól már koncerthegedűsként tevékenykedett hazájában, tanított, vonósnégyesezett, de közben mindinkább foglalkoztatta a zene és anyanyelv analógiája. Berlini éveinek nyelvi nehézségeit vetette össze azzal a ténnyel, hogy a súlyosan fogyatékosok kivételével minden kisgyermek egészen bonyolult, kifejezési árnyalatokban gazdag nyelvi rendszereket sajátít el minden különösebb nehézség nélkül. Ez a tanulási potenciál a környezeti hatások révén teljesedik ki: a szülőkkel, családtagokkal való folyamatos kommunikáció természetes hajtóerőt, elsajátítási motivációt jelent. A felismerés zenében való hasznosítására a végső indítékot a második világháború kataklizmája adta; Suzuki úgy érezte, a katasztrofális helyzetű Japánban különösen nagy szükség van lélekemelő szépségekre, fogódzókra: a zene szépsége megfelelő módszerrel bárki életében betöltheti ezt a szerepet.

Néhány igen egyszerű alapelemet rendszerbe, folyamatba állítva kezdte felépíteni *„Tehetségnevelés"* mozgalmát. Ezek az elemek: 1. kisgyermekkorban, 3-5 évesen elkezdett fejlesztés, előfeltételként az anya zenetanulásával; 2. rendszeres, pontosan kidolgozott időtartamú zenehallgatás a Suzuki által összeállított hanganyag szerint, koncertlátogatások, gazdag kapcsolati háló a többi növendékkel; 3. a gyermek anyjával látogatja a hegedűórákat, és mindaddig csak másokat láthat-hallhat hegedülni (köztük saját anyját), míg nem ébred benne vágy arra, hogy maga is megszólaltassa a hangszert; 4. az elsajátítandó műveket nem kottából, hanem hanganyagról ismeri meg a gyermek, az auditív elsajátítás jócskán megelőzi a kottaolvasási készségek kiépítését, az elméleti segédletet; 5. az egyéni foglalkozások időtartama rugalmas, az éppen hegedülő gyermek mentális állapotától, koncentrációs teherbírásától függ, de minden óra a zenetanulók (és anyjuk) csoportos részvételével zajlik, mozgással, interaktivitással; 6. havonta egyszer csoportos, közös hegedülésre kerül sor (unisono játékkal); 7. a már megtanult darabok az újak mellett is játékban maradnak. Mindebből kirajzolódik Suzuki módszerének néhány meghatározó vonása: egész tevékenysége hangsúlyozottan a bárki számára elérhető zenei élmények érdekében zajlik, nem szelektál gyengébb és jobb képességűek között (ahogy az anyanyelvet sem csak a kiváló nyelvérzékűek tanulják), nem határoz

meg időkereteket bizonyos szintek, mozzanatok elérésére, hanem mindig az egyéni lehetőségekhez alkalmazkodik, viszont rendkívül kötött elsajátítandó anyagát tekintve (mindenki pontosan ugyanazokat a műveket, sőt ugyanazon interpretációkat ismeri meg ugyanabban a sorrendben, és ugyanazokat fogja a saját fejlődési tempójának megfelelő időben játszani), végül nagy figyelmet fordít az auditív elsajátításra, a memóriatréningre. Suzuki alaptézise, hogy ha a gyermek születésétől fogva művészi zenét hall (és később játszik is), érzékenyebb, pallérozottabb gondolkodású és nemesebb lelkű felnőtté válik, mint zene nélkül.

*Waldorf-iskolák*

Rudolf *Steiner* (1861-1925) emberközpontú pedagógiája, a Waldorf-iskolák tevékenysége nem a zenetanulás módszertanát tekintve fontos számunkra, hanem a művészeti nevelés, ezen belül a zene fontosságának felismerése révén. Mindeddig ezekben az iskolákban (illetve óvodákban) valósult meg a legkevesebb kompromisszummal, a leginkább sértetlenül egy olyan pedagógiai koncepció, amely mindenek fölött komolyan veszi a gyermek képességeinek kibontakoztatását, az önálló, független, kreatív, fejlett szociális kompetenciájú és problémamegoldó készségű személyiségek felnevelését. E koncepció a gyermek fejlődésében három szakaszt tételez azok jellegzetes igényeivel és lehetőségeivel: 1. 7 éves korig a világ érzékszervi befogadása, megtapasztalása zajlik, amihez derűs, biztonságos, ingergazdag környezetre van szükség; 2. a 7-14 év közötti időszak az én-tudat fejlődésének ideje, amelyben az érzelmi ráhatás, a példakövetés, a tanári autoritás kell hogy központi szerepet kapjon; 3. a 14-21 éves periódus az autonóm ítéletalkotás és a valódi fogalmi gondolkodás kibontakozásának, a saját értékrend megszilárdításának ideje.

Igen fontos a tananyag, az elsajátítási módszerek, a cselekvési repertoár életkori kognitív és mentális jellemzőkhöz igazodása. Ennek megfelelően a serdülőkorig az érzelmi élet megalapozását és fejlesztését előmozdító tevékenységek, mindenek előtt a művészeti nevelés áll előtérben. Valamennyi gyermek énekel, karénekben vesz részt (különféle osztály- és iskolai léptékű énekkarokban), hangszereket tanul (furulyát, ütőhangszereket, később esetleg húros hangszereket); az egyes osztályok önálló zenekart alkotnak, amely a teljes iskola nagyzenekarának is része. Természetesen a társművészetek is helyet kapnak a programban. A Waldorf-iskolákban nem vita tárgya tehát a művészeti nevelés „haszontalansága", a „fontos" és kevésbé fontos adatok fejekbe töltésének szűk idő-keresztmetszete. Itt ismeretlen napjaink magyar sajátossága, a kora reggeltől késő délutánig idejüket az iskolában töltő holtfáradt 7-8 éves gyermekek késő estig tartó kétségbeesett tanulási kísérletei a megfelelési kényszer lélekromboló nyomása alatt.

*A közös pontok*

Anélkül, hogy belebonyolódnánk az érintett pedagógiai irányzatok egymással való részletes összehasonlításába, szükségesnek látszik kiemelni néhány olyan alapelvet, tézist, vezéreszmét, amelyek feltűnően gyakran merülnek föl a 20. század elejétől fogva.

*Kisgyermekkortól szükséges fejlesztés:* részben a képességek, zene iránti fogékonyság kiművelésének idő-szükséglete, részben a kisgyermekkori fokozott szenzibilitás, explorációs késztetések kihasználása indokolja zenei nevelés mielőbbi megkezdését.

*Aktív, cselekvő zenetanulás:* az a ma divatos képtelenség, mely szerint (a jelenkori, degradáló értelmű) „műveltségi anyagként" értelmes módon lehet kezelni a zenét, antagonisztikus viszonyban áll *valamennyi* értékelhető zenepedagógiai irányzattal. A személyes tapasztalatszerzés vezethet el a zene kínálta flow-élményhez, míg a másodlagos ismeretek csak mélyítik a szakadékot az iskola és az élet között.

*A zenei nevelés mindenek előtt személyiségfejlesztés:* még egy olyan rendkívül kötött metódus, mint Suzukié sem hagy kétséget afelől, hogy a nagy cél nem kiváló hegedűsök százával való kitermelése. A zene révén jobb, be- és elfogadóbb, emocionálisan fejlettebb, szociábilisabb, kreatívabb felnőttek válnak a gyerekekből. A munka igazi szépségét az adja, hogy ennek belátása nem távolít el a zenei minőség igényétől sem, nem szorítja háttérbe a tehetséggondozást, a különleges képességűek megfelelő fejlesztésének lehetőségeit.

*Népi kultúra elemeire épülő zenei nevelés:* a nyelvi analógia is indokolja a nézetet, mely szerint a gyermek a számára ismerős, már birtokolt zenei anyagból kiindulva képes optimálisan fejlődni. Túl e gyakorlati megfontoláson, legalábbis Európában, ezen irányzatok kibontakozása idején a népi eredet a hitelesség, tisztaság morális implikációival is összekapcsolódott, ez számunkra Bartók és Kodály életművének ismeretében nem igényel további kifejtést.

## Bibliográfia


- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata.* Kodály Intézet, Kecskemét
- Csányi Vilmos (2003): *Az emberi természet.* Vince Kiadó
- Daragó Rita Laura (2012): Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai. *Iskolakultúra, 2012.05*
- Dobszay László (1984): *Magyar zenetörténet.* Gondolat, Budapest. (336-352.)
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról.* Kodály Intézet, Kecskemét
- Dobszay László (2010): Kései utóhang. *Muzsika* 53**.** II., 3.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia gyökerei. *Parlando* 49/6, 13–20.
- Dolinszy Miklós (1999): Lehet-e a zene mindenkié? In: *A Mozart-űrhajó.* Jelenkor Kiadó, Pécs
- Dolinszky Miklós (1993): Iskola és középszer. *Muzsika* 36**.** 2. 4-9.
- Gönczy László (2009a): Multikulturalitás és zenei nevelés. Előadás: *MTA Országos Neveléstudományi Konferencia*, Veszprém, 2009. november 19-21.
- Gönczy László (2009b): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia* 109**.** 2. 169-185.
- Harnoncourt, Nicolaus (1982): Kottaírás és hitelesség. In: Péteri Judit (szerk.): *Régi zene.* Zeneműkiadó, Budapest. 16-21.
- Merton, Robert King (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra.* Osiris Kiadó.
- Pethő Villő (2011): *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei.* PhD értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Salzmann, Eric (1980): *A 20. század zenéje.* Zeneműkiadó, Budapest
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando,* 50**.** 2, 21–28. Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században.* Tankönyvkiadó, Budapest

# V. Alternatív zenepedagógiai törekvések Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig

Az Életreform és alternatív zenepedagógia c. fejezetben Gönczy László által kifejtett közös pontok, közös pedagógiai jelenségek továbbélését tapasztalhatjuk – különböző formában és mértékben – az 1980-as évek utáni hazai zenepedagógiákban. Így mindenekelőtt az átélt élmények általi személyiségfejlesztés áll a középpontban, aktív, cselekvő befogadással, zenetanulással, melyben az improvizáció – zenei, mozdulati, kommunikációs – jelentős, vagy kizárólagos szerephez jut. Ezekre az irányzatokra is jellemző a komplex szemlélet, a társművészetekre való támaszkodás. Az egyik legfontosabb alapelvet, a művészi élményekben való mielőbbi, azaz kisgyermekkori „megmártózást" valamennyi irányzat magáénak vallja.

## Kokas Klára zenepedagógiai filozófiája, gyakorlata

Kokas Klára (1929, Szany – 2010. Arlington, USA) zenész diplomáját a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán szerezte, ahol többek között Kodály is tanította. Elvégezte az ELTE pedagógia – pszichológia szakát is, mely tárgyakból doktorált. Pályafutása során szinte minden iskolatípusban tanított, tanára volt a Kodály Zoltán Zene pedagógiai Intézetnek is. Vendégprofesszorként Európa, Amerika, Ausztrália számos városában tartott előadásokat, gyakorlati bemutatókat. Könyvek, cikkek, DVD-k hosszú sora jelzi magas szintű zenepedagógiai munkásságát.1990-ben hozta létre az AGAPE Zene-Életöröm Alapítványt (röviden: Kokas Klára Alapítvány), majd munkatársai 2011-ben szervezeti egységeként a Kokas Klára Szakmai Kollégiumot. Az alapítvány célja a pedagógiai program alkalmazása, továbbfejlesztése, publikálása, az akkreditált pedagógus továbbképzések szervezése, megvalósítása az országban. A Kokas Műhelyek Budapesten és tizenkét vidéki városban működnek.

A Kokas-pedagógia a kodályi örökségben gyökerezik, belőle táplálkozik, hiszen Kokas Klára személyes élményei is szorosan kapcsolódtak mesteréhez. Így Kokas központi gondolata is az egész ember személyiségfejlesztése, az aktív befogadással történő élményteremtés. Ő is vallja, hogy a gyermeknek minél korábban meg kell mártóznia a zene áramlatában. Hisz a zene mindenhatóságában, abban, hogy csak zenével érhető el az élet teljessége, a testi, lelki és szellemi egészség. Alapvetőnek tartja a „legkézenfekvőbb hangszer", az emberi hang bevonását a pedagógiai folyamatba.

Művészetpedagógiai programja alapvetően zenére épül, de jellemzője a komplexitás is. A zene hatására létrejött mozgás, mint önkifejezési forma képi, vizuális formában is megvalósulhat. A zene – mozgás – vizualitás egységében fogant rajzok, festmények, kisplasztikák további – a fantáziát megmozgató – inspirációt jelentenek a verbális megnyilatkozások irányába, melyek legszebb példái a spontán létrejövő dramatikus játékok. Kokas az utat, a folyamatot – melyet a gyermek és gyermek által a tanár is átél – tartja a legfontosabbnak és nem a létrehozott művészeti produktumot. Pedagógiája egyértelműen élmény-pedagógia.

*„A zenei nevelés olyan élménymintákat ad, amelyekre később rámintázódhatnak más élmények. Ez a művészet aktív befogadásának folyamata, mellyel megtanítjuk a gyermeket arra, hogy a művészet a harmonikus életérzéshez nélkülözhetetlen. Az emocionális minták előhívása így válik szükségessé."* (Kokas 1972. 18) A megvalósult élmény közösségi, de harmóniában van az egyéni szabadsággal. Az elv: minden gyermek egyedi, megismételhetetlen, különleges. Így a tanítás is csak akkor lehet jó, ha a tanár teljes figyelmével a gyermek felé fordul, „veszi jelzéseit" és mindig készen áll a változtatásra. Hogyan éri el mindezt Kokas Klára és mire tanít bennünket? *„A tanár tegyen szert belső nyugalomra, tanulmányozza a csöndet és éljen vele. „Ha közös programot készítenénk Montessori tanítókkal, a csönd gyakorlása lenne az alfája és omegája. Minden szép zenei hang elé csönd illik."* (Kokas 2014)

Több zenepedagógiai irányzatnál, így a Kokas-pedagógiánál is alapvető szerepet játszik a csend-faktor. Foglalkozásait úgy kezdi, hogy már az első énekelt hang előtt megteremti a csendet, a belső csendet, mellyel teljessé válhat az egymásra és zenére figyelés. Ezáltal elindulhat az érzelmek szabad áramlása, létrejöhet a szeretetteljes, kiscsoportos együttlét. Módszertanában nagyon fontosnak tartja, hogy a tanár kérdései őszinte érdeklődésből fakadjanak. A tanítás folyamán a saját kíváncsisága és a gyerekek ötletei vezessék. Legyen nagyon türelmes a nehezen megnyílókkal szemben. Kokas *„pedagógiai szentháromsága: instrukció helyett inspiráció, kritika helyett elmélyült odafigyelés, írtsd a közönyt és a gúnyt, empátia és terápia."* A várható elérhető élmény motiválja Kokast a befogadásra alkalmas zenék szerkezet, hangsúlyrend,

ritmika, harmónia, dallamvilág, hangulat, időtartam szerinti kiválasztásában. A kiválasztás széles spektruma a magyar és nemzetközi népzenétől, az európai magas művészeten át, századunk különleges hanghatásaiig, a csendben jelentőssé váló zörejekig, neszekig terjed. A bejátszott zenék mellett mindig az éneklés a foglalkozások indító és levezető szakasza. Az első spontán mozgások is az énekléshez kötődnek, sokszor körjátékok formájában. Lényeges, hogy az aktív befogadás létrejöjjön és általa a zenével inspirált mozgás – *„a zene felemeli kezeimet és játszik velük"* – tánc, játék elinduljon és eljusson a „mini-drámákhoz", az önálló alkotó szakaszhoz, egymás személyiségének felfedezéséhez. A zene – mozgás-vizualitás – kommunikáció folyamatába nem illeszt be reproduktív szakaszokat. Hisz abban, hogy a képzelet, fantázia ereje mindenkit improvizációra tud késztetni a folyamat valamennyi területén. Az indító motivációt a tanár hiteles, átélt érzelmi töltete adhatja meg. *„A szabad mozdulatok a feszültségek oldásával nyitnak ösvényeket a zenének a bejutáshoz és az egyéni mondanivalónak a felszínre kerüléséhez. Ebből a kettősségből születik az önkifejezés egyik legszebb eszköze."* (Kokas 1992. 60)

*„A gyermek öröme inspirálja a tanítót és a tanító gyönyörködése inspirálja a gyermeket."* (Kokas 1992. 22) A Kokas-zenepedagógia, mely a társművészetek bevonásával biztosítja komplexitását, tudatosan számít a zene transzfer és preventív terápiás hatására is. Élményközpontú szeretet-pedagógia. Olyan pedagógia, amely távolabb is tekint, sikerének pozitív társadalmi hatásában is bízik. Egy kerekasztal-beszélgetésen Hollós Máté zeneszerző, a Hungaroton vezérigazgatója, a Magyar Zeneszerzők Egyesületének elnöke így nyilatkozott: „Két dolog különleges egybeesésével találkozunk. Egyrészt: a zene mindenkié, s nem csupán az elhíresült pedagógiai értelemben, hanem ezúttal abban, hogy a zene lelket tisztító tartalma mindenkit szolgál a hallók világában (...) Másrészt Kokas Klára alapvetően gyógyítani akar, miként a művészet általában. A művészet többségében egészségeseknek szól, akik életük bizonyos pillanataiban, akár rendszeresen is rászorulók, kiszolgáltatottak. A fogyatékkal élők is rászorulók, kiszolgáltatottak. A zene fiziológiai hatása révén a tudat(osság)on túlról segít átlépni világunkba, de egyben kétirányú utca: átvisz a tudaton túlra úgy, hogy nem kell álomba merülnünk, ébren élhetjük meg a transzcendenciát." (Kokas 1972. 7) Ezek után a kérdés az, hogy megtanulható-e a módszer, adaptálható-e az iskolai oktatásban. Az elmúlt évtizedek azt bizonyították, hogy azok tudtak vele igazán élni, akik tanítványként, vagy kollégaként személyes kapcsolatban voltak Kokas Klárával. A rendkívül gazdag írásos anyag, irodalom és különösen a gyakorlati foglalkozásokat bemutató DVD-k azonban azok számára is nagy segítséget nyújtanak, akik személyesen nem ismerték, nem vehettek részt a foglalkozásain, kurzusain. Elsősorban a személyes találkozások alkalmával tapasztalhattuk, hogy nem elég a kiérlelt szakmai tudás, ötletesség, hanem magas fokú empatikus készségre és szuggesztivitásra is szükség van. Mindez Kokas Klára lényéből fakadt és megkérdőjelezhetetlenné tette hitelességét.

Azt tanácsolta a fiatal tanárjelölteknek, hogy először is próbálják levetkőzni gátlásaikat, teremtsék meg belső szabadságukat. Ehhez persze szükség van a saját maguk által átélt élményekre. Váljon folyamatossá az a késztetésük, hogy teljes figyelemmel tudjanak tanítványaik felé fordulni és ez improvizatívve megteremtheti az alkalmas módszereket is. Tehát nem a módszer elsajátítását tartja elsődlegesnek, hanem az értékes zene embernevelő hatásában hívő, hiteles tanár-személyiség „megteremtését". A hiteles tanár-személyiség mellett a Kokas-pedagógia megvalósítása speciális környezetet és feltétel-rendszert igényel. Ezért nem vagy nehezen adaptálható mai közoktatási rendszerünkbe.

A hagyományos tantermi rendszer többnyire nem alkalmas a mozgással kísért éneklés vagy zenehallgatás, sőt az abból kibontott vizualitás és az azt követő dramatikus játékok megvalósítására. A foglalkozások igényelte környezet szempontjából legkönnyebben óvodai miliőben és esetleg alsó tagozatos csoportfoglalkozások, napközis foglalkozások és zeneiskolai kiscsoportos foglalkozások keretein belül alkalmazható. Esetleg a felső tagozatos és középiskolás korosztály is – szakköri, vagy klubfoglalkozás formájában – rávehető erre a gyakorlatra. Közoktatásunk tantervi követelményei és az iskolák vezetőinek elképzelései erősen korlátozhatják a szisztéma működésének lehetőségét még ott is, ahol a speciális feltételek adottak. Azt tapasztaljuk, hogy élmény-teremtés nélkül művészeti tárgyaink a közoktatásban hatástalanok maradnak, a perifériára szorulnak és az elutasított tantárgyak közé kerülnek. Kokas Klára élménypedagógiájával már a múlt század végén utat mutatott és ez napjainkban még inkább érvényes. Kívánatos volna, ha az élménypedagógia nemcsak alternatív pedagógiaként érvényesítené hatását.

## Integratív, komplex művészeti nevelés

A zenei nevelési irányzatok nagy része a maga számára is felfedezi a rögtönzést, melyet azután komplex módon a csatlakozó társművészetek gyakorlatában is alkalmaz. Ez az audiovizuális pedagógiai vonulat összekapcsolódik a művész-tanár házaspár, Apagyi Mária és dr. Lantos Ferenc munkásságával.

Apagyi Mária (1941. Kassa-) Weiner Leó és Apáczai Csere János-díjas zongora-oboa-szolfézs szakos művésztanár. Húsz évig tanított a komlói Erkel Ferenc Zeneiskolában, majd a pécsi Nevelési Központ Művészeti Iskolája és 1992-től a pécsi Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola zenei vezetője lett. Több éven át dolgozott a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zenetanárképző Intézetének Pécsi Tagozatán, majd a Janus Pannonius Tudományegyetemen. Férjével, Lantos Ferenccel 1968-ban kezdték el kidolgozni az integrált zenei és vizuális nevelés-oktatás tervét.

Lantos Ferenc (1929. Pécs – 2014. Balatonberény) Kossuth díjas festőművész, grafikus, akadémikus, életcéljának a tanítást tekintette. Tanított a pécsi Művészeti Szakközépiskolában (1959-ben ő szervezte meg itt a képzőművészeti oktatást), a Pécsi Tanárképző Főiskolán és a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán. 1968-ban megalapította a Pécsi Műhely nevű képzőművészeti csoportot. Álljon itt ars poeticája: „A művészet szellemi orientáció, kapcsolatteremtő az ember és ember, az ember és a világ között: út a lélektől lélekig. Segít eligazodni a szellemi közlekedésben, lehetőségeket és hitet adó erő." [1]

Programjukban célként az „emberművet", az emberi életminőség javítását jelölik meg. Eszközként a művészetek, a művészeti nevelés szolgálnak. Keresik a különböző művészeti és tudományágak kapcsolatát (interdiszciplinaritás), a művészi alkotó munka és a zenepedagógia közös pontjait és a közismereti ének-zene oktatás és a speciális művészeti oktatás egymásra vonatkozó hatását, együtt haladásának lehetőségeit. A „teljes-ember"-ré nevelés pedagógiai célját az organikus integráció segítségével kívánják megvalósítani. Az alapokat – a művészet eszközeivel – a felfogható világ szerkezetének modellezése teremti meg. Kutatják az inspiráció működését, hogy hogyan hathat a zene a vizuális művészetre és milyen annak visszahatása a zenére. Analógiákat kerestek és találtak a két művészeti ág között, ezeket kreatív módon, improvizáció segítségével a gyakorlatban is alkalmazták. Felfogásuk szerint a zene is olyan, mint a nyelv, tanulni és gyakorolni kell és azután alakulhat ki az improvizáció, mely csak szilárd struktúrára épülhet. Majd továbbmenve a vizuális kompozíciók inspirálta zenei improvizációkat átvitték az emberi test improvizatív mozdulataira is. Ezáltal létrejött a képzőművészet-zene-mozgás-művészet komplexitása, mely elősegíti az „embermű", az életminőség, a harmonikus személyiség megvalósulását.

Gonda János méltatásában többek között így fogalmaz:

> *„...ha egy gyerek zenében improvizálni kezd, akkor rajzban is szebben fog rögtönözni, sőt valószínűleg a mozgása is kulturáltabbá válik. (...) Úgy gondolom, a pedagógiai nevelésnek azzal kellene kezdődnie, hogy egészen különleges és csak a gyermekben meglévő kreatív hajlamokat segítse kibontakoztatni, a személyiséget fejleszteni..."* (Gonda 1999)

E rövid értékelés után az Apagyi-Lantos-féle pedagógiai modellt iskolájuk két volt növendéke mutatja be személyes emlékei alapján. Mindketten elismert előadóművészek, illetve művésztanárok.

Király Csaba Liszt-díjas zongora- és orgonaművész, a Bartók Béla Emlékház igazgatója, a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának habilitált tanszakvezető egyetemi docense, zongora-, orgonatanára, a Liszt Ferenc Társaság elnöke visszaemlékezésében élete meghatározó személyiségének nevezi zongoratanárnőjét, Apagyi Máriát:

> *„Felbecsülhetetlen az az értékes időszak, melynek munkanapjait Apagyi Mária és Lantos Ferenc képzőművész által alapított és vezetett Művészeti Műhely egykori zongorista diákjaként élhettem át. Fáradhatatlan pedagógusokként emberszeretetükkel, szellemi, szakmai irányításukkal segítettek formálni, alakítani világlátásomat. Kutatták és egyben rávilágítottak a világ elemeire, azok különböző szerkezeti elvek szerinti rendeződéseire, a zenei és képzőművészeti ágak, a társművészetek, a természetet működtető szerkezeti rendszerek „mélyben" rejlő interdiszciplináris ösz-*

1 Lantos Ferenc: Életpálya (www.apagyi-lantos.hu

*szefüggéseire. Megtanítottak az egyetemes – mindenre kiterjedő – „rend" keresésére, s egyúttal a magam körüli megteremtésének igényére. E komplex zenepedagógiai „módszer" alkalmazása növeli a zenei intelligenciát, az emberi gondolkodás minőségét, egészséges, teljes emberré formál. Ennek bizonyságát, gyakorlati jelentőségét az élet különböző területein, hangversenyeim, tanítási óráim, valamint igazgatói munkám során elért pozitív eredményekben látom visszatükröződni. A rajzolással, festéssel, mozgással ötvözött zeneiskolai órák során a konkrét zongoraművek mellett elsajátítottam egy zenész számára oly fontos és elengedhetetlen hangszeres rögtönzés szakmai alapjait. Baranya megyében, később országosan is, a rádióban, TV-ben, majd külföldi szereplések alkalmával számos csoportos improvizációs bemutatón szerepelhettem, mely időszak kellő alapokat nyújtott a későbbi tanulmányaimhoz, s egyúttal hozzájárult a szakmai kihívások, nehézségek könnyebb leküzdéséhez. Apagyi Mária munkásságát legjobban összefoglaló, néhány éve megjelent „Zongorálom" című három kötetes komplex, zongoraművekkel, improvizációs feladatokkal, kompozíciókkal, valamint rajzokkal, festményekkel kombinált Zongoraiskolája méltó összefoglalója pedagógiai munkásságának, melyben a zongorázni tanulók a kapcsolatok, a közös elemek komplex összefüggéseiben szemléltetve sajátíthatják el a zenei nyelvet, a hangszeres és improvizációs alapismereteiket. Az improvizálás – interpretálás – komponálás tanítási egységében megvalósult zenei neveltetésem nagyban hozzájárult ahhoz, hogy – mára már felnőttként – sikeresen tudjam kamatoztatatni mindazt a tapasztalatot és tudást, mellyel 30 éves koncertkarrierem bebarangolt útjain, mint előadóművész a zeneszerető közönségnek, mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógus a zongorázni, orgonálni tanuló diákjaimnak nyújtok.*

*Apagyi Mária több évtizedes, fáradhatatlan tanításán generációk nőttek fel és értek el hazai és nemzetközi sikereket. Király Csaba, Budapest, 2015. február 6."*

Szabó Dániel nemzetközileg is elismert jazz-zongoraművész, a Kodolányi János Főiskola Művészeti Tanszékének vezetője, az Apagyi-Lantos Szabadiskola egykori diákja így fogalmazta meg a program lényegét, illetve emlékeit:

*„Apagyi Máriától és Lantos Ferenctől nagyon sok mindent tanultam, mind növendékként, mind gyakorló muzsikusként és emberként. Számomra talán a legfontosabb (ez lehet, hogy csak a mai pillanatot tükröző választás) az a művészethez, világhoz való viszonyulás, amely szerint készen kapott megoldások nincsenek az életben. Minden egyes jelenséget rendszeresen és több oldalról is meg kell vizsgálni ahhoz, hogy a valódi természetét megmutassa! Ehhez szorosan kapcsolódik vagy éppen ebből következik az Apagyi-Lantos-módszer egyik leglényegesebb eleme: az interdiszciplinaritás, azaz az egyes művészeti és tudományos ágazatok közötti átjárhatóság és a hidak keresése. Analógiákat, párhuzamokat vagy éppen ellentétpárokat találni egy festmény s egy zenemű; egy virág rajzolata és egy vers szerkezete között – mint pedagógiai alapvetés – nagyon fontos volt számunkra, növendékek számára, mert egy átfogó, egységre törekvő, mindenre nyitott életszemléletre tanított, ami – valljuk be – még mindig új sokak számára.*

*Amikor négy éves koromban Édesapám elvitt Apagyi Máriához, akkor mindketten kockáztattak: vajon egy ekkora kisfiúval mit lehet kezdeni? De kockáztatás nélkül nincs improvizáció... tehát elkezdtem improvizálni, igen, már négy évesen! Különböző szempontok alapján rögtönöztem, és ezekhez kapcsolódva rajzoltam. Csak a rögtönzés örömeinek megtapasztalása után kezdtünk el a kottaolvasással és szolfézzsal foglalkozni. Ez utóbbiak „megemésztése" is könnyebben ment a rögtönzésnek köszönhetően. Mik voltak ezek a szempontok? Szinte végtelen a lehetőségek tárháza, mégis, pár példa a szemléltetés kedvéért: különböző szimmetria-típusok alkalmazása, átmenetek létrehozása (dinamikai vagy tempóbeli síkokon), ellentétek bemutatása (különböző karakterek, színek, tempók, stb.), pont-vonal-folt mint alapelemek felhasználása az alkotási folyamatban, – mindez a rajzlapon és zongorán egyaránt! Pár évvel később az egyes zenetörténeti korszakokra jellemző nyelvezet elsajátítása is terítékre került, így kezdtem el improvizálni a barokk kor vagy a romantika eszköztárával is. A később „Martyn Ferenc Szabadiskola" néven híressé vált Apagyi-Lantos iskola nem mellőzte a „hagyományos" komolyzenei képzést sem, de ez is a fent ismertetett szellemiség jegyében történt. Mindig az egység és a mélyebb, belső összefüggések keresé-*

*sének kritériumával történt az oktatás. Nyolc éves voltam, amikor Apagyi Mária és Lantos Ferenc „jazz-műhelyt" indítottak, először Komlón, később Pécsen. Gonda János, a hazai jazz-oktatás atyja járt le először hozzánk tanítani, később a tanítványai által folytatódott a jazz-kurzus. Én már ez előtt kicsivel „megfertőződtem" Errol Garner albuma által, amit otthon találtam a szüleim lemeztárában, de a jazz-alapokat ennek a pár évig tartó sorozatnak köszönhetem. Ahogy Apagyi Mária és Lantos Ferenc mindig hangsúlyozták: a náluk tanultak legfőbb célja nem az, hogy mindenkiből professzionális művész váljék. Sokkal inkább az a fontos, hogy a mindennapi életünkben, emberi kapcsolatainkban, családunkban és az adott szakmánkban képesek legyünk alkalmazni mindazt, amit ebben a pár paragrafusban megpróbáltam leírni, a teljesség igénye nélkül. Előre gyártott sémák nélkül, improvizálva, egymással interakcióban és egymáshoz kapcsolódva, a lehető legnagyobb belső szabadsággal, kockáztatva és új utakat keresve élni az életet, – számomra ezt adta Apagyi Mária és Lantos Ferenc pedagógiai módszere. Szabó Dániel, január 29, 2015, Los Angeles"*

A Pécsett ma is jól működő szabadiskola eszmeisége szorosan kapcsolódik névadójának Martyn Ferenc Kossuth-díjas festőművész emberi és művészi szellemiségéhez. Az iskola nevében is hordozza, hogy nyitott, mindenki számára szabadon választható. A vezetés, a tantestület céljainak és gyakorlatának megvalósítását a szülőkkel és a diákokkal összhangban tervezi meg. A folyamat, mint önszabályozó rendszer, jól működik. Az oda járó diákok státusát érdeklődésük, szorgalmuk, kitartásuk, tehetségük határozza meg. A Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola kapuja minkét irányban nyitva áll.

## Gonda János jazz-pedagógiája

A progresszív pedagógiai rendszerek, az alternatív zenei nevelési irányzatok nagyon sok közös ponton érintkeznek a jazz-el és a jazz-pedagógiával. Itt szeretnénk felhívni a figyelmet kiemelkedő jazz-teoretikusunk, a kiváló zongoraművész, zeneszerző Gonda János ez irányú pedagógiai munkásságára is.

Gonda János (1932. Budapest -) Széchenyi- és Liszt Ferenc-díjas zongoraművész, zeneszerző, zenetörténész. 1965-ben megalapította a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola jazz tanszakát, majd 1990-től a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem tanszékét. Számtalan jazz-kompozíciót, szimfonikus, pantomim és balett zenét, illetve jazz-történeti, elméleti munkákat írt. 1990-2000-ig vezette a tatabányai Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézetet, 1972-től 1984-ig a Nemzetközi Jazz Föderáció alelnöke volt. Örökös tiszteletbeli elnöke a Magyar Jazz Szövetségnek.

Sok-sok nehézség után, sok-sok küzdés árán sikerült 1965-ben megszerveznie a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola Jazz Tanszakát. A képzés 1990-ben elindult a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán, illetve működik a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen is. Nagy jelentősége volt az általa alapított tatabányai Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézetnek, mely felvállalta a „múzsák egymásra találásában" hívő szakemberek együttgondolkodását, továbbképzését. Sőt olyan kurzusokat is indítottak, melyeknek témája a komplex művészeti terápia volt. Így nyilatkozott egy hallgató a tatabányai kurzusokról:

*„A zene vizuális és testmozgásbeli reflexiói számomra új zenevilágot teremtettek, amelyben felszabadultabb és kreatívabb lettem. Könnyednek és boldognak éreztem magam, különösen a szabad zenei improvizációk, dialógusok során."*[2](9)

Gonda azt az elvet vallja, hogy improvizáció mindig volt és mindig lesz, mert benne van a belső szabadság megvalósításának lehetősége. Az improvizáció jelen van a népzenében és a folklór valamenynyi területén. Jelen volt a zenetörténeti stílusok kialakulásánál és jelen van a kortárs zenében is. Ez utóbbi elfogadtatásában, megszerettetésében fontos szerepet játszhat a rögtönzés gyakorlata. A rögtönzés-pedagógia természetesen a jazz–pedagógiától függetlenül is működik. Gazdagítja a gyermek fantáziáját,

2 Gondolatok a tatabányai komplex művészeti terápia kurzus kapcsán. Parlando 1997/5

kommunikációs készségét, kreativitását, fejleszti vizuális látásmódját, mozgáskultúráját. Sajátos értéke – mondja Gonda – a játék spontán öröme és a változékonyságban rejlő életszerűség. Ki kell használni azt a lehetőséget, hogy különböző élethelyzeteiben minden kisgyermek szeret improvizálni – dalban, beszédben, mozdulatokban, játékban – metakommunikációs gesztusokkal. Korán kell elkezdeni a rögtönzés gyakorlatát, nem szabad megvárni, míg a család, az iskola vagy a kortárscsoport kialakítja a gyerekekben a gátlásokat. Ebben a rögtönzéspedagógiai munkában nyújt didaktikus segítséget Gonda János: A rögtönzés világa c. munkája.

> Apagyi Mária így nyilatkozik az improvizációs iskoláról: *„Gonda János szinte észrevétlenül vezeti be a zenetanárt éppúgy, mint a növendéket az egyszerű, mindenki számára követhető alaphelyzeteken keresztül az egyre bonyolultabb zenei gyakorlatba, az egész köteten keresztül szem előtt tartva a rögtönzés, a komponálás és az előadás szerves egységének folyamatos szükségességét. A zene legegyszerűbb alapelemeiből indul ki elsőként magából a hangból, a hangok és a csendek ellentéteiből, a hangok különféle megszólalási lehetőségeiből és ezek ellentéteiből. Mind-mind számtalan kiindulási pont egy-egy improvizáció, vagy kompozíció esetében."* (Apagyi 1997)

A napjainkban létező sok zenei és komplex rögtönzéspedagógiai törekvés közös vonását így határozza meg Gonda János:

- *„Az alsó fokú improvizációs fejlesztésnek nem célja, hogy professzionális rögtönző muzsikusokat képezzen. Sokkal inkább arra törekszik, hogy támogassa és kiegészítse a hagyományos képzést azáltal, hogy a művek gépies tanulásának és előadásának veszélyét, ami főképp az átlagos képességű tanulók játékában gyakran érezhető, csökkentse és ellensúlyozza az önálló zenealkotás spontán örömével, játékosságával."* (Gonda 2010)

## Sáry – módszer

Sáry László (1940. Győr -) zeneszerző, Erkel díjas, Érdemes Művész . 1970-ben – Jeney Zoltánnal és Vidovszky Lászlóval – megalapította az Új Zenei Stúdiót. Több művet írt színházak számára, a Katona József Színház zenei vezetője volt. Kreatív zenei gyakorlatait, a „Sáry-módszer"-t nemcsak gyerekeknek, hanem a Színház és Filmművészeti Egyetem hallgatóinak is tanította. Rendszeresen tartott kurzusokat zenetanároknak itthon, Európa több országában és Japánban.

A kiváló zeneszerző Sáry László zenepedagógiai elképzeléseinek a hangszeres és énekes gyakorlatra építő „Kreatív zenei gyakorlatok" című munkája teremtette meg az alapjait. A gyakorlatok hasznosak és érdekesek lehetnek valamennyi korosztály számára. Elgondolásairól idézzük a szerzőt: *„Módszerem a minden emberben meglévő kreatív fantáziát, azaz a teremtő képzeletet próbálja felszínre hozni és azt kimunkálni." „E gyakorlatok az új zenei gondolkodásmód néhány alapvető kérdésével foglalkoznak (...) segítséget nyújtanak a memória és a rögtönzési készség fejlesztéséhez, a figyelem összpontosításához és a társas zenélés gyakorlásához (...) A gyakorlatok a zenében járatlan emberekkel is eljátszhatók, de komolyzenei képzettséggel rendelkező hangszeres vagy énekes játékosoknak is feladatot jelenthetnek."* (Sáry 2010)

Sáry felfogása szerint a különböző zajok, zörejek, hangkeltő eszközök által létrehozott hangzások szerves részeivé válhatnak a zenei folyamatoknak. Ilyen hangkeltő „eszközként" fogja föl az emberi hangot is, koncentrál a magánhangzós és mássalhangzós artikuláció hangoztatására. Egyáltalán az emberi testet is hangszerként kívánja alkalmazni, a kéz, a láb aktív funkcionáltatásával. Csoportjának tagjai a legkülönbözőbb anyagokból készült eszközöket szólaltatják meg, melyeket közösen készítenek el. A cél egyrészt a legkülönlegesebb hangzások megismerése, másrészt hogy azok is részt vehessenek a folyamatban, a játékban, akik nem művelik a klasszikus hangszerjátékot. Klasszikus értelemben vett partitúra nincs, csak ritmuselemek kerül-

hetnek leírásra. A gyakorlatok olyan egyszerűek, hogy a zenében járatlanok is könnyen elsajátíthatják és részesülhetnek az együtt játszás élményében. További célként jelöli még meg a szerző a figyelem – koncentráció gyakorlását, hosszú ideig való fenntartását, a memória fejlesztését és az improvizációra való késztetést.

A fent ismertetett egy-két alapelv, illetve szerzői idézet felvillantása csupán arra elég, hogy felkeltsük az érdeklődést a Sáry-program iránt, mely szintén az élményadás és élményszerzés köré épül, ez határozza meg módszereit és eszközeit. Pedagógiailag különösen értékes azok számára, akik nem részesültek hangszeres oktatásban, nem volt ilyen jellegű sikerélményük és nem érezhették meg eddig a csoportos muzsikálás nagyszerűségét.

## Yehudi Menuhin Musique-Europe programja

Nem magyar eredetű zenepedagógia, de mivel hazánkban több iskola is eredményesen alkalmazza, említést érdemel. Ennek az időszaknak egyik fontos kezdeményezése, a Musique-Europe (MUS-E) program, melyet Yehudi Menuhin szervezett meg az Európai Zenei Tanács segítségével. Később a Nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvány lett a projekt irányítója. A Magyar Zenei Tanács is képviseltette magát – 9 ország képviselőivel egyetemben – Svájcban, az első fórumon (1993). Jelenleg 11 ország több, mint hatszáz iskolájában működik MUS-E program, így hazánk hat városában is egy-egy iskolában.

Yehudi Menuhin (1916. New York – 1999. Berlin) amerikai hegedűművész és karmester élete nagy részét az Egyesült Királyságban töltötte. A világhírű hegedűművész magas szintű művészi teljesítménye mellett példamutató karitatív munkát is végzett. A MUS-E programmal párhuzamosan elindította a Live Music Now programot is, mellyel elvitte a zenét a börtönökbe, a kórházakba, valamint a hátrányos helyzetű emberekhez. Menuhint az UNESCO 1969-ben a Nemzetközi Zenei Tanács elnökévé választotta, neki köszönhetjük, hogy október elsejét 1975-től a Zene Világnapjává nyilvánították.

A MUS-E program központi gondolata is a zenei élményszerzés, mely Menuhin elvei szerint megteremtheti a test és lélek harmóniáját. Ebben vezető szerepet szán a művészeknek, akik a személyes találkozásokkal már eleve élményt nyújtanak a gyerekeknek.

Természetes elvárás a művészek felé a gyermekszeretet, az empátia, hogy értsenek a gyermekek nyelvén, tudjanak velük bánni. Tantervi elvárások nem kötik meg kezeiket, hanem bizonyos alapelvek mentén építik fel a foglalkozásaikat, melyek feltétlenül igénylik a kreativitás intenzitását. A foglalkozásokon rendszeresen részt vesz a zeneileg képzett alsó tagozatos tanító is, aki a gyerekekkel közösen átélt élményeket majd a saját óráin, napközis foglalkozásain kamatoztatja. Ezt a gyakorlatot a művészek is igénylik és támogatják.

A MUS-E program célcsoportja az alsó tagozatos kisebbségi, többnyire hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekből kerül ki. A fő cél tehát az élmény- és örömszerzés a művészetek, a zene és társművészetek (festés, rajzolás, tánc, dramatikus játék) segítségével. A közös és egyéni éneklésekkel, a zenés játékokkal felszabadítják mozdulataikat, rájönnek testük kifejező erejére, melyet átvihetnek a vizualitás világába is. A szerepjátékok fontos részei a foglalkozásoknak, maguk alkotnak jeleneteket, maguk készítenek díszleteket, jelmezeket. Ennél a programnál is, mint több alternatív nevelési programnál, nagy jelentőséget tulajdonítanak a csendnek, a csend értékelésének, a csend utáni befogadás intenzív erejének.

A foglalkozások fejlesztik a gyermekek önbecsülését, önfegyelmét, gazdagítják érzelmi életüket. Erősítik a társaikkal való kommunikációt, mások megbecsülését, a közösségi érzést, az egymás iránti bizalmat, a nyitottságot. Reményt adnak a célcsoportok egyéneinek a könnyebb társadalmi beilleszkedéshez. Ez az utóbbi szempont volt Menuhin legfőbb célja, hiszen egész életével, példamutatásával, tetteivel az emberiség jobbításáért küzdött. Ennek jegyében született zenei nevelési programja is, melynek gyakorló területei egyre szaporodnak az Európai Unióban.

## A zenei munkaképesség-gondozás pedagógiája, a „Kovács-módszer”

Az 1950-es évek végén, a 60-as évek elején elszomorító esetek történetek a zeneakadémiai hallgatók körében. A problémát idegösszeroppanások, öngyilkossági kísérletek jelezték és nagyon felszaporodtak a hangszerjátékkal kapcsolatos foglalkozási ártalmak, sérülések is. Ezekre a jelenségekre az ott tanító Kodály Zoltán – akiről tudjuk, hogy nagyon egészséges életmódot folytatott – is felfigyelt.

Az Akadémia vezetése megpróbált segíteni a nehéz helyzetben lévő hallgatókon, így került a látótérbe Kovács Géza tudományos kutató, az Országos Sporthivatal munkatársa, aki akkor már több kiváló zenész hangszeres munkaképességét állította helyre.

Dr. Kovács Géza (1916. Miskolc – 1999. Budapest) tudományos kutató.

A sporttörténet sok nevezetes eseménye fűződik nevéhez. Egyik legnagyobb szabású munkája a munkahelyi testnevelés megszervezése és sok éven át tartó irányítása volt Magyarországon. A Testnevelési Főiskola Tudományos Kutató Intézetének munkatársa volt, doktori fokozatát pedagógia szakon szerezte a szegedi József Attila Tudományegyetemen. A Kovács-módszer a zenei egészséggondozás terén az egyik legkorábbi kezdeményezésnek tekinthető. Számos cikket, tanulmányt tett közzé, tanfolyamokat, előadásokat tartott és mindvégig személyesen vezette a kutató-oktató munkát. Több szakmai, állami elismerésben részesült.

Kovács Géza fiatalon kiváló sportoló volt, aki a zenével is szoros barátságot kötött. 1950-ben súlyos balesetet szenvedett. Gerinctörése után orvosai lemondtak róla, úgy tűnt, élete hátra lévő részét tolószékben kell töltenie. Ekkor látott hozzá az öngyógyításhoz és hamarosan visszanyerte mozgásképességét. Ez a baleset indította el azon az úton, hogy tudományosan is foglalkozzon a munkaképesség gondozás, ezen belül a zenei hangszeres munkaképesség gondozás lehetőségeivel. Ezek után kapott meghívást a Zeneakadémiára, ahol az 1960/61-es tanévben el is indult egy fakultatív mozgásprogram a zeneakadémisták és tanáraik részére. A Kovács által vezetett kutatóműhely bázisa is az Akadémia lett, majd 1977-ben átkerült a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskolába. Ekkor már elkezdődtek a tanári továbbképzések is, mert a Fővárosi Pedagógiai Intézet felkarolta a kezdeményezést. Kovács Géza nagyszerű munkatársra talált Pásztor Zsuzsa művésztanár személyében, aki diplomája megszerzése után először tanítványként, majd kollégaként kapcsolódott be a kutató és gyakorlati munkába. A kutatási témakörhöz szorosan kapcsolódó tudományágból, neveléslélektanból szerzett doktori fokozatot, majd Kovács Géza 1999-ben történt halála után dr. Pásztor Zsuzsa vette át az alkotóműhely vezetését, a továbbképzések irányítását, a posztgraduális pedagógus szakvizsgával záruló képzés elindítását az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen. Neki is köszönhető, hogy 2011-ben zenei munkaképesség gondozás tanszak indult a pesterzsébeti Lajtha László Alapfokú Művészeti Iskolában – elsőként Magyarországon és Európában. Ebben az iskolában a zenei munkaképesség gondozás mind a növendékek, mind a tanárok számára a zeneoktatás szerves részévé vált. A hangszeres alkalmasság előkészítésének problematikája már a 18. század elején előkerült. Couperin az 1717-ben megjelent zongoraiskolájában ír róla, hogyan tehetik rugalmassá ujjaikat a cembalo-játékosok és milyen nyújtó gyakorlatokat kell végezniük. A 19. században már szinte divatossá váltak a kézfejlesztő módszerek. A Thalberg-féle chiroplastot (kéztorna-szerkezet) használta valószínűleg Schumann is, mely bénulást okozva kettétörte ragyogó zongorista pályafutását. Újabb elmélettel találkozunk Liszt tanítványának, Lukács-Schuk Annának „A zongoratanítás reformja” c. könyvében, melyben kéztorna módszereket ír le. Kezdetben a fejlesztő módszerek elsősorban a kézzel foglalkoztak, de a 20. századi teoretikusok már az egész ember fizikai állapotát vizsgálják, elengedhetetlennek tartják a rendszeres tornát, a testedzést, a hangszerjátékhoz szükséges „zenész-életmód” megvalósítását.

Ebben a sorban említhetjük Kovács Sándor, Kálmán György, Plán Jenő, Szentpál Olga, Gát József nevét, akik hozzájárultak ahhoz, hogy dr. Kovács Géza és dr. Pásztor Zsuzsa az életüket tegyék föl a szisztéma részletes kidolgozására és gyakorlati bevezetésére. A program elindulása az 1960-as évek Európájá-

ban egyedülálló volt, a nyugati országokban és az USA-ban is csak 15-20 évvel később kezdődtek kísérletek a zeneművészek klinikai gyógyítása kapcsán, tehát az orvostudomány területén. A Kovács-módszer viszont zenepedagógiai indíttatású.

Zenész életmód-programot, zenész életmód-modellt kínál, annak kialakításán fáradozik, ehhez ad módszertani útmutatást. Hidat képez az orvostudomány, a mozgásterápia és a zenepedagógia között. (Nagy 1997. 21) Alapja a tapasztalati zenepedagógia, a hangszerjáték és az éneklés specifikumai.

A zene hangszeres interpretálása rendkívüli igényeket támaszt a művésszel, a hangszert tanulóval szemben. A dinamikai változatosság, a széles hangszínpaletta, a zenei mozgások sokszínűsége rendkívül differenciált mozgásokat igényel. A hangszerjátéknál az időbeliség szélsőségei, a távolságok különböző méretei, az erőkifejtés egymástól távoli értékei és az egyes hangszerek specifikumai tudatában kell reagálni, magas fokú koncentrációval kell kiválasztani a megszólaltatás legjobb módját.

A hangszerjáték bonyolultsága megköveteli az anatómiai és fiziológiai ismereteket. A zenésznek tisztában kell lennie azzal, hogy a színvonalas interpretáció milyen testi-lelki-szellemi kondíciókat igényel. Ezért van szükség a „zenész-életmód" kialakítására, a munkaképesség romlásának megelőzésére. Ehhez nyújt segítséget a Kovács-Pásztor-féle légzés tréning, a mozgásos bemelegítés, a beiktatott más jellegű mozgásos pihenők, a táplálkozási modell, a szabadlevegő-program, „a nyugalom percei", a természetes fényellátás és a mozgás-előkészítés változatos eszközei.

A híres zeneművész házaspár – Kurtág György és Kurtág Márta – nyílt levele Kovács Gézához megvilágítja a program értékét, elfogadtatásának nehézségeit:

- *„Az amit Te nyújtasz, jóval több, gazdagabb és fontosabb, mint óráidnak szerény neve: „kondicionálás". Amit Te képviselsz: gondolati rendszer, pedagógiai és életvezetési koncepció, mely nem szorítkozik a tornagyakorlatokra. Tanúi voltunk nehéz éveknek: értetlenségnek, ellenállásnak, a „hivatalosak" részéről, de ha meggondoljuk, osztályrésze ez minden olyan szellemnek, aki új utakon jár, aki – mint Te is – megelőzi valamilyen módon a korát."* (Kurtág 1997)

## Bibliográfia


- Fehér Anikó dr. (2010): A hangok elkezdenek mozogni... „Konferencia a rögtönzésről", Parlando, Bp. 4.
- A rögtönzés művészetéről. Hazai jazz fejezetek Gonda Jánossal, Parlando, Bp., 2014/4.
- APAGYI Mária – LANTOS Ferenc (2011): Integratív, komplex művészeti nevelés, Parlando, Bp. 2.
- APAGYI Mária (1997): Gonda János – A rögtönzés világa. Parlando, Bp. 1.
- APAGYI Mária-LANTOS Ferenc (1997): Komplex Művészeti Szekció. Parlando, Bp. 1.
- APAGYI Mária (2006): Zongorálom I. Parlando, Bp. 6.
- APAGYI Mária (2009): ZongorÁLOM. Kreatív zongoratanulás. II / 1, II / 2. Parlando, Bp. 1-3.
- ÁBRAHÁM Mariann: A 2006-ban megjelent két új zongoraiskoláról
- ÁBRAHÁM Mariann (2014): Dr. Lantos Ferenc állandó kiállításának megnyitója Pécsett, Parlando, Bp. 1.
- AVEDIKIAN Viktória (2009): A zene mint az egyensúly és tolerancia forrása. Új Ped. Szemle, Bp. 7.
- CSILLAG Ferenc (2012): A 80 éves Gonda János zenetörténész, zongoraművész–tanár köszöntése, Parlando, Bp. 1.
- DESZPOT Gabriella (2013): Kokas Klára és alapítványának bemutatása. Kokas Klára Alapítvány kiadványa, 2012. Parlando, Bp. 1.
- DESZPOT Gabriella-Vass Éva (2015): Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. Parlando, Bp. 1.
- DESZPOT Gabriella (2009): Zenei átváltozás Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. Parlando, Bp. 6.
- FLECK Erika (2005): A zenei formatan új útjai. Kokas Klára és Dienes Zoltán Pál nyomában, Parlando, Bp. 5.
- GONDA János ajánlója a Rögtönzés c. új filmsorozatáról, Parlando, Bp., 2003/4.
- GONDA János (1998): A rögtönzés világa. Parlando, Bp. 6.
- GONDA János (2000): Improvizáció és pedagógia, Parlando, Bp. 1.
- GONDA János (2009): A jazz-tanszak története. Parlando, Bp. 4.
- GONDA János (2004): Kreativitás fejlesztés a zeneoktatásban, Parlando, Bp. 3.
- GONDA János (2015): Ötvenéves a jazz-tanszak, Parlando, Bp. 1.
- GONDA János (2010): A rögtönzésről általában– a konferencia célja, Parlando, Bp. 4.
- HIDVÉGI Zsuzsanna (2014): A humánum crescendója (Találkozás a MUS–E programmal). PTE Művészeti Kar Zenei Intézet, Pécs
- HOLLÓS Máté (2009): Tóparton Kokas Klárával, Parlando, Bp. 6.
- KOKAS Klára (1978): Amerikában tanítottam, Zeneműkiadó, Bp.
- KOKAS Klára (2013 /5-6. 2014/1-6.): „ Fülünkbe cseng"(Szerk.: Dr. Deszpot Gabriella). I – VIII. Parlando, Bp.
- KOKAS Klára (2004): Gyerekekkel Kodály nyomában, Parlando, Bp. 1.
- KOKAS Klára (1972): Képességfejlesztés zenei neveléssel. Zeneműkiadó, Bp.
- KOKAS Klára (2006): Képzelet. Parlando, Bp. 2.
- KOKAS Klára (2013): Tematikus Filmgyűjtemény. Kokas Klára Alapítvány, Bp.
- KOKAS Klára: Tanításaimról. Öröm, bűvös égi szikra c. Multimedias DVD-ROM
- KOKAS Klára (1992): A zene felemeli kezeimet, Akadémiai Kiadó, Bp.
- KOKAS Klára (2000): A zene és én. Parlando, Bp. 5.
- KOKAS Klára: Zenében talált világ. DVD sorozat, válogatás Kokas Klára filmjeiből
- KOVÁCS Géza (2009): A foglalkozási ártalmak szemléleti háttere. Parlando, Bp. 4.
- KOVÁCSs Géza (1976): A zenei munkaképesség fejlesztése és gondozása, Parlando, Bp. 3-4-6.

- KOVÁCS Géza (1999): A zenei munkaképesség fejlesztése és gondozása, Parlando, Bp. 3-4.
- KOVÁCS Géza (1965): Zeneművész növendékek és művészek munkaképességéről, Parlando,Bp. 1-2
- KURTÁG György: levél. In: Parlando, 1997/1
- LAKOS Ágnes (2006): A barátságos zongoraiskola 1-4, Parlando, Bp. 6.
- LACZÓ Zoltán (2009): A megvalósult álom – a ZongorÁLOM, kreatív zongoratanulás. Apagyi Mária háromkötetes zongoraiskolája. Parlando, Bp. 1.
- LACZÓ Zoltán (1997): Az egészség és a muzsikusok. Zenekar, Bp. 3
- MASOPUST Katalin (2007): Zenész-egészségügyi világkonferencia Barcelonában. Parlando, Bp. 4-5.
- MUS–E Magyarország: http://www.mus-e.hu
- NAGY Márta (1997): Dr.Kovács Géza 80 éves. Parlando, Bp. 1.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet: http://www.ofi.hu/tudastar/ptk-enek-zene-programok/music-europe-mus
- PAPP Klára (1997): Zenei interpretáció és lámpaláz, Temporg Kiadó. Pécs
- PÁSZTOR Zsuzsa (2001): B-tagozatos növendékek fizikai felkészítése, Parlando, Bp. 5.
- PÁSZTOR Zsuzsa (1999): Búcsú Dr. Kovács Gézától, Parlando, Bp. 1-2.
- PÁSZTOR Zsuzsa (2003): Az egészből a részekhez, Parlando, Bp. 4.
- PÁSZTOR Zsuzsa (2007): Felmérés a zenei foglalkozási ártalmakról, Parlando, Bp. 4.
- PÁSZTOR Zsuzsa (2000): A lámpaláz leküzdése. Parlando, Bp. 5.
- PÁSZTOR Zsuzsa (2003): Zenei mozgás-előkészítés hangszer nélkül. Videó-kazetta. Kovács módszer Stúdió, Bp.
- RÉZ Lóránt (2011): Új utak a zeneoktatásban. A fizikai gondozás eszméjének térhódítása a zenében és az általános oktatásban. Szerk.: Pásztor Zsuzsa, Parlando, Bp. 6.
- Rögtönzés a zenei előadásban és a pedagógiában. (Konferencia előzetes ) Parlando, Bp., 2010/2.
- SÁRY László (2010): Kreatív zenei gyakorlatok, Parlando, Bp. 6.
- Új utak a zeneoktatásban. Szerk.: Dr. Pásztor Zsuzsa, Trefort Kiadó, Bp. 2007.
- WYMER, Norman (1966): Yehudi Menuhin, Zeneműkiadó, Bp.
- MENUHIN, Yehudi (2012): Befejezetlen utazás – Életem emlékei, Typotex Kiadó, Bp.
- MENUHIN, Yehudi (1975): Zenei Világnapi Köszöntője Parlando, Bp., 2012/4.

# VI. A zenei nevelés magyar módszere Kodály Zoltán zenei nevelési elvei, tanításai

# VI. A zenei nevelés magyar módszere Kodály Zoltán zenei nevelési elvei, tanításai



## Bevezetés

Fogalmak tisztázása: Kodály módszer? – szisztéma? – koncepció? – filozófia?

Amikor Kodály Zoltán zenepedagógiával kapcsolatos gondolatairól, útmutatásáról van szó, legygyakrabban a *Kodály módszer* kifejezést használják – mondhatni: világszerte. Megközelítően megállapíthatjuk e meghatározás elterjedésének kezdetét. 1964-ben a Zenei Nevelés Nemzetközi Társasága (ISME) Budapesten tartotta konferenciáját. A konferencia elnöke, legfőbb szakmai patrónusa Kodály Zoltán volt. A sokfelől érkezett több száz zenepedagógus résztvevő felfigyelt a magyar zenei nevelés eredményeire, különösen arra, amit az ének-zenei iskolás csoportoktól láttak-hallottak. Megragadta őket a tanulók zenei írás-olvasásban való jártassága, többszólamú éneklésben megmutatkozó készsége, az értékes zenei anyag, benne a magyar népdalok.

Kodály Zoltán, mint az ISME frissen megválasztott tiszteletbeli elnöke, a konferencia után adott nyilatkozatában így összegezte tapasztalatait:

> *„Az, hogy az egész világon szenvedélyes vágy van arra, hogy a zene tanítása minél szélesebb körökre terjedjen ki, világosan mutatja: a jó zenét akarják terjeszteni, bár a kongresszus címében az volt, hogy az új zene terjesztése. De hiszen az új zenét a publikum közömbösülése épp annyira érinti, mint a régi jó zenét, e tekintetben általános helyeslésre talált az a módszer, ahogy mi akarjuk a publikumot nevelni. A főtitkár zárószavában mint követendő példát ajánlotta a mi határás népiskolánkat. Mert valóban nem lehet másképpen széles rétegekhez vinni a zeneismeret elemeit, mint a népiskola (általános iskola) útján."* (Az ISME budapesti konferenciájáról, Vt. III. 125.)

Még arra is kitért Kodály, hogy személyesen neki is, de sok külföldinek is felkeltette az érdeklődését Kokas Klára előadása, mely összehasonlító vizsgálatok, kísérletek alapján bizonyította be, hogy „a zenélő, éneklő gyerekek már az óvodában is sokkal jobban fejlődnek testileg is, szellemileg is, mint a nem énekl˝ok vagy a keveset énekl˝ok."

A külföldi zenepedagógusok tehát érdeklődni kezdtek a látottak-hallottak nyomán az eredmények mögött meghúzódó módszerek és didaktikai eljárások, illetve az azoknak helyet, pontosabban időt biztosító iskolarendszer iránt. Egy kicsit talán csodaszert is láttak benne. A konferencia bemutató óráin nyilván a legjobb iskolák legjobb osztályai a legjobb tanárokkal szerepeltek. A vendégek kíváncsiak lettek a „titokra", így sokan visszatértek, sőt csoportokat szerveztek, hogy ne csak a „kirakatot" lássák, hanem a mindennapok folyamatában figyelhessék meg, leshessék el a módszeres eljárásokat. Kezdtek tanfolyamokat szervezni külföldön is magyar tanárok vezetésével. Ebben a folyamatban – először talán amerikai ének-zene tanárok szóhasználatában tűnt fel a *Kodály method (Kodály módszer)* összefoglaló név.

Nem hallgathatjuk el, hogy a későbbiek során olykor vita bontakozott ki arról, hogy kinek a nevével kellene is illetni ezt a módszernek tudott „valamit". A nézetkülönbség alapját az a tény adta, hogy az iskolai gyakorlat számára a zenei anyag feldolgozásának egymásra épülő elemeit, a módszeres eljárást, a Pedagógiai lexikon meghatározásával élve: „a Kodály módszer didaktikáját" a többféle iskolatípus tanítási gyakorlatával rendelkező Ádám Jenő dolgozta ki. Mint olvashattuk, Kodály maga a „mi módszerünkről" beszélt. Más alkalommal Kodály a *magyar módszer* kifejezést használta, s a kompromisszum jegyében egy 1970-ben megjelent, a tisztázás szándékával írott cikkében Ádám Jenő is e meghatározást tartotta – mint legátfogóbbat, s nem személyhez kötöttet – a legalkalmasabbnak. Egy amerikai előadásában is nyilatkozott erről. (SZÉKELY 2000, 76.)

Ennek elfogadásával azonban a probléma nem oldódik meg teljesen, mert a későbbiekben, megértve vagy legalább megsejtve, hogy itt átfogóbb eszméről, gondolatrendszerről van szó, feltűnt a *Kodály philosophy (filozófia)* meghatározás. Nálunk inkább a *Kodály koncepció (concept)* vált használatossá, de találkozhatunk a *Kodály system (szisztéma)* elnevezéssel is. Mégis, mind a mai napig, a *Kodály módszer (method)* a legelterjedtebb, s még a szakmán kívül is ismert, használatos meghatározás.

Lássuk, milyen magyarázatot adnak a *Magyar értelmező kéziszótár* címszavai az itt felsorolt kifejezésekkel kapcsolatban, s majd megismerkedve a lehető mélységben és szélességben Kodály Zoltán tárgyunkat illető gondolataival, talán megtaláljuk, melyik *terminus technicus* lesz a legalkalmasabb, a legátfogóbb e „tanok" összefoglaló megjelölésére.

- **Módszer** – tudományban általános érvényű tételekhez vagy valamely eredményhez elvezető tervszerű eljárás.
- **Szisztéma** – rendszer.
- **Koncepció** – elgondolás, terv – felfogások, nézetek rendszere.
- **Filozófia** – a természet és a társadalom, a gondolkodás és a megismerés legáltalánosabb törvényeit kutató és rendszerező tudomány (rendszerbe foglalt filozófiai tan) életfilozófia, életfelfogás.

Talán már egy kevés ismerettel rendelkezve a Kodály Zoltán zenepedagógiai, zenei művelődési írásaiban fellelhető eszmékről, általános vagy gyakorlati tanácsokról, megállapíthatja valaki, hogy valamilyen módon és mértékben mindegyik elnevezés helytálló lehet, de egyik sem fedi le a teljes képet. Egyiket tágabb, másikat szűkebb jelentésűnek véljük. Az itt következőknek éppen az a feladata, hogy a részleteket – a különböző gondolati, tartalmi és gyakorlati elemeket – megvizsgálva lehetőleg teljes képet adjunk s kapjunk.

## Kodály és a zenei nevelés-oktatás

Azt tanítja a pszichológia és az általános pedagógia, hogy az ember életében – az öröklött hajlamok és a született tehetség mellett – a kisgyermekkori benyomások talán a legfontosabbak, a későbbi nevelésnél is lényegesebbek, akár irányt is szabhatnak a tehetség útkeresésének, majd magára találásának. (Rossz esetben persze épp ellenkező eredményt hozhatnak a korai benyomások, hatások.) Kodály Zoltán több alkalommal hitet tett a kisgyermekkori, öntudatlanul befogadott élmények meghatározó szerepe mellett. Saját tapasztalatait, felismeréseit – melyekről más összefüggésében, életrajzi vonatkozású nyilatkozataiban szólt – hozhatta volna fel példának.

> *„Legelső emlékem 3-4 éves koromból, hogy Mozart hegedűszonátáit hallgattam apám és anyám előadásában (...) De ugyanakkor hallgattam a cigányokat is (...) A konyhában pedig, amit a cselédlányok daloltak. Klasszikus zene és magyar népzene meg népies műzene egyszerre kezdett lerakódni bennem."* (Hátrahagyott írások, I. 152.)

Korán megnyilvánuló zenei tehetsége alapján állíthatta: lehetett volna belőle úgy is zeneszerző, akár világhírű is, hogy a cselédlányok énekében a népdalokkal nem találkozik, de *magyar* zeneszerző aligha. Arról is számot ad életrajzi hivatkozásaiban, hogy kisgyermekként legszívesebben magának énekelgetett, s bár később több hangszeren is megtanult játszani – jórészt autodidakta módon –, nem akart hangszeres művész lenni. Később pedig – elismerve a tanárok, jó mesterek fontosságát – arra a felismerésre jutott, hogy a legjobb, ha magát tanítja; tanul a nagy mesterek műveiből, a szakirodalomból s magából a tapasztalatból. Az önképzésnek ez az elve vezette mind a tudományos, mind a zeneszerzői pályára való felkészülésben.

Jellemző momentum volt, hogy amikor az egyetem mellett (magyar-német szakra iratkozott be szülei kívánságára és néhány gimnáziumi tanára javaslatára) a zeneművészeti főiskola zeneszerzés szakára jelentkezett, bemutatott kompozíciói alapján Hans Koessler rögtön a második évfolyamot javasolta, ám ő nem fogadta ezt el, mert az alapoktól akarta végigjárni az akadémiai tanulmányokat.

Kodály Zoltán – egy év önkéntes hosszabbítás után – 1905-ben fejezte be zeneszerzői tanulmányait, 1906-ban nemcsak zeneszerzői diplomamunkáját, a *Nyári este* c. szimfonikus költeményt mutatták be, hanem bölcsészdoktori oklevelet is szerzett. Ezután féléves tanulmányutat tett Berlinben és Párizsban. Nyitott szemmel és füllel új benyomásokat gyűjtött többek között a főiskolai, ill. konzervatóriumi zenészképzés terén is. A berlini zeneéletről szerzett benyomásait azzal összegezte egy Bartóknak írott levélben, hogy ott tulajdonképpen miden ugyanaz, mint Budapesten, csak magasabb szinten – ezzel nem annyira a német, mint inkább a magyar fővárost akarta jellemezni, az itteni túlzott német szellemiséget bírálni. Párizsban már meghatározóbb, életre szóló, követésre méltó inspirációt szerzett a zeneszerzői

törekvéseit és a konzervatóriumi oktatást illetően is. Időben előre ugorva megjegyezzük: az elmondottak fényében érdekesnek találhatjuk, hogy – bár sokszor hivatkozott a párizsi Conservatoire-ban (ejtsd: konzervatoár) tapasztalt magas szintű szolfézsoktatásra – zenepedagógiai reformelképzeléseiben a zenei írás-olvasás tanítását mégsem az ott használatos ún. abszolút szolmizációs rendszer adaptációjára alapozta. Nyilván látta annak korlátait, nehézségeit, különösen a köznevelés feladatait és lehetőségeit mérlegelve. Ugyanakkor nyilvánvaló volt, hogy az a metódus a nálunk elfogadott, évszázados hagyománnyal rendelkező (német) ábécés hangnév-rendszerrel összeegyeztethetetlen, „lecserélése" viszont értelmetlen lenne.

**Kodály személyes tanári tevékenysége – tények és vélemények**

A Berlin-Párizs tanulmányútról való hazatérése után, 1907 őszén hívták meg Kodályt a Zeneakadémiára. Először zeneelméletet, később zeneszerzést tanított, s ezt a feladatkört 60 éves koráig töltötte be. Később csak népzenei előadásai voltak. Előbb az általa bevezetett, minden tanszakon kötelező melléktárgyként, majd az 1950-es években leendő népzenekutatóknak főtárgyként az újonnan alakult zenetudományi tanszakon; itt egy ideig szolfézst is tanított.

Zeneszerző tanítványainak tanúsága szerint őket is arra biztatta, hogy a mesterség technikai fogásait nagy mesterek – Bach, Mozart, Brahms és mások – műveit tanulmányozva próbálják megtanulni. Az 1920-as években úttörője volt a Palestrina stílus tanításának Knud Jeppesen dán zenetörténész akkoriban megjelent alapvető stíluselemző munkáját szinte tankönyvül használva.

A zeneszerzéstanár Kodály portréját a volt tanítványok emlékezéseiből ismerhetjük meg legjobban. *Seiber Mátyás* (1905-1960) az 1925-ben végzett nevezetes nagy osztály egyik legifjabb tagja 1926-ban írt *Kodály, a tanító* c. cikkében (BREUER 1982, 203., 205.) igen alaposan bemutatta a tanulmányai alatt tapasztaltakat. Ő is, mint volt diáktársai, kiemelték: Kodály tanári hatásának titka mester-voltában, vagyis hatalmas tudásában és erős egyéniségében rejlett. Érdemes kicsit hosszabban idézni.

> Kodály tanításmódszere *„élő, folyton fejlődő, minden növendék egyéniségéhez simuló tanításművészet (...) Metódus: rossz szó ebben az esetben. Nem is metódusról van itt tulajdonképpen szó: Kodály tanítása bizonyos értelemben már nem is tanítás, hanem sokkal magasabb rendű valami. (...) kicsiholja a tanítványból a legjavát annak, amire az képes, ezáltal fejlődését hatalmasan elősegíti, és fantáziáját megtermékenyíti. (...)Kodály nem 'váltja meg' quasi a tanítványt azáltal, hogy a saját tudását belegyömöszöli, hanem kényszeríti arra, hogy az saját maga 'váltsa meg önmagát', dolgozzék a saját fejlődésén, és törekedjék a tökéletesedés felé. (...) Megjegyzései, amiket az egyes kompozíciókra vagy munkákra (értsd: dolgozatokra, stílusgyakorlatokra) tesz, mindig teljesen tárgyilagosak, és a mesterségbeli részre vonatkoznak, függetlenül attól, szimpatikus-e neki az az irány vagy stílus, amelyet a növendék követ. Hogy saját szavaival éljek: hagyja a tanítványokat 'saját gyökerükön fejlődni'."*
>
> *Doráti Antal* (1906-1988), a világhírre jutott karmester ugyanennek az osztálynak volt tagja. Ő többek között ezeket emelte ki Kodály tanári munkájáról, szemléletmódjáról:
>
> *„Tanítói munkáját végtelenül komolyan vette (...) a négy év munkáját jóelőre pontosan megtervezte, és a tervet konok következetességgel meg is valósította. (...) Tanítása, amellett, hogy végtelenül alapos volt, teljes mértékben a praktikum szolgálatában állott. A teóriákat nem azok saját értékéért tanította, hanem főleg azért, hogy megmutassa, hogyan kell, hogyan lehet realizálni a teóriát. (...) Kodály nagy tanítása számunkra az volt, hogy megismertette velünk, mit kell saját magunktól elvárni. Tőle tanultuk meg, hogy (...) mindent odaadjunk, ami bennünk van. Egy morzsányi minden többet ér a művészetben és az életben, mint egy mázsányi rész."* (BÓNIS 1994, 49-51.)

Doráti vélekedése a tananyag megtervezettségéről kissé mintha ellentmondana annak, amit Kodálynak tulajdonítanak, hogy a saját maga tanári tevékenységének jellemzésére mondott volna: „nekem az a módszerem, hogy nincs módszerem". A Seiber által mondottak már közelebb állnak ehhez a kijelentéshez. És ha belegondolunk, az hogy igyekezett mindenkivel személyre szabottan foglalkozni alá is támasztható a „módszertelenségről" szóló véleményt. Persze nem feledhetjük, hogy Kodály Zoltán mindig főiskolai-egyetemi intézményben volt oktató, s ott több szempontból más lehet, sőt más – talán jó a kifejezés: nagyvonalúbb – kell, hogy legyen, a pedagógiai gyakorlat.

Idézzünk még két volt zeneszerzés-tanítványt.

*Nádasdy Kálmán* (1904-1980), aki korszakos jelentőségű operarendező lett, így írt:

*„Minden tanítványa számára felejthetetlen, ahogy Kodály a zene biológiáját átvilágította. (...) Kodály abban volt hasonlíthatatlan, ahogy tanításában az erkölcsi és esztétikai értékek ugyanegyet jelentettek."* (BÓNIS 1994, 107.)

Végül álljon itt *Bárdos Lajos* (1899-1986) visszaemlékezése a diákévekre:

*„Négy feledhetetlen év... Kodály nagyon keveset beszélt, mégis nagyon sokra megtanított. (...) Bármilyen stílusban vihettük dolgozatainkat, elfogadta. (...) Kodály nem beszélt egyes szám első személyben, a négy év alatt egyszer sem mondta ki azt a szót, hogy 'én'. Csak a dolgozat, a tárgy érdekelte, nem mondott diktátori bírálatokat. A tanácsai ilyenek voltak: 'Gondoljon csak utána: maga megcsinálja még jobban is!' –, vagy: 'Ez a Coda nem túl rövid-e?' (...) Megtanultunk figyelni, koncentrálni, magunkat ellenőrizni. Megtanultunk a magunk lábán járni."* (MÁTYÁS 1996, 11.)

Nyugdíjba vonulása után Kodály maga így vallott tanári elhívatottságáról:

*„35 évig egy intézethez tartozni (...) Akartam ott lenni, és beleírni a fiatal lelkekbe valamit, amiről azt hittem, hogy nekik jó."* (Hátrahagyott írások I. 157.)

Kodály kései népzene- és szolfézstanításáról *Olsvai Imre* (1931-2014) népzenekutató emlékezését idézhetjük. Itt már feltűnnek Kodály más irányban is – például a nyelvművelésben megmutatkozó –nevelői szándékai. (BÓNIS 1994, 352-353., 355.)

*„Óráit a nagylétszámú hallgatóságnak halk szóval, de szigorúan tartotta meg. Nem tűrte a hallgatók henye szófűzéseit, a zsargon-kifejezéseket, a rossz-diákos 'hasalást', sem a hamis éneklést, vagy a hibás szolmizálást. Megkövetelte az elemző, következetes gondolkodást, a fegyelmezett és folyvást fejlesztett dallamemlékezetet. Néha még a népzenétől távolabb eső dolgokat is kérdezett" [pl. antik versformákra példát, klasszikus vagy barokk zenei dallam-párhuzamokat]. „Ha nem jutott eszünkbe, vagy nem azt tudtuk, amire a tanár úr gondolt, akkor kevés, de szúró szóval megkaptuk a magunkét. – Forgassák a fiókokat! – volt a szavajárása. (...) A 'fiókok' az emlékezetben tárolt adatokat jelentik. Akinek ismeretei rendezettek, az megfelelő kérdésre megfelelő választ húz ki a fiókból."*

*„Népzene-főtanszak órái mellett egy ideig a szolfézst is ő tanította a zenetudományi tanszakon, egyszerre két-három évfolyamnyi folklorista- és történészhallgató számára. (...) a legnehezebb francia szolfézs-gyakorlatokkal boldogított bennünket, kimondatlanul ráébresztve minket arra, hogy egy zenetudós-jelöltnek halláskultúrában is a legfelső fokra kell törekednie, nem lehetünk önmagunkkal szemben elég szigorúak."*

Mindehhez tegyük még hozzá, amit Kodály a zeneakadémiai tevékenységével kapcsolatban maga fontosnak tartott. Egy 1946-ban felvázolt, de *el nem mondott beszéd*éből idézzük (Vt. I. 183-185.)

*„Még 1945 februárjában érkezett Teleki Géza kultuszminiszter üzenete, hogy vegyem át a Zeneművészeti Főiskola vezetését. Ezt elhárítottam, mert egyáltalán nem volt szándékomban többé a Zeneművészeti Főiskola ügyeivel foglalkozni. Úgy gondolom, azt az adót, amit tőlem e részben el lehetett várni, már busásan leróttam, egyrészt 35 évi tanítással, másrészt azzal, hogy 27 éve egy ideig részt vettem az intézet vezetésében." (Dohnányi Ernő első főigazgatósága idején aligazgató volt.) „(...) azért vállaltam, mert jól ismertem az iskola hibáit, és volt koncepcióm azok javítására. Úgy gondoltam, minden áldozatot megérdemel, hogy a megvert és megcsonkított kis országnak világhírű zeneiskolája legyen. Akkor úgy láttam, meg lehet valósítani. Csalódtunk. (...) Ha ma megnézzük az intézetet, ugyanazok a hibák ma is megvannak, sőt talán fokozódtak. A háborús esztendők tanítása még a legkitűnőbb tantervekkel is csak félmunka lehetett volna. (...) Viszont most jön el az ideje, hogy (...) jobb és magyarabb zenészeket akarjunk. (...) eddig kívándo-*

*rolt zenészeink többsége hazája számára elveszett, mert nem volt elég szoros kapcsolata a magyar kultúrával. (...) A jövőben tehát arra kell törekednünk, hogy elsősorban magunknak neveljünk zenészeket, akik a magunk zenekultúrájának fejlesztését érezzék kötelességüknek."*

Látható e mondatokból, hogy Kodályt nemcsak az érdekelte, ami a saját tantermében történik, hogy ott mit tehet jobban és hatékonyabban, hanem nagyszabású, átfogó terve, koncepciója volt a hibákból kiindulva, az elérendő célok és az odavezető út megfogalmazásával az egész intézményre nézve. Ha az igazgatást nem is vállalta, 1945 szeptemberétől a Zeneművészeti Főiskola igazgató-tanácsának, a főigazgató mellett működő tanácsadó testületnek az elnöke lett három évre.

Ha csak a zenei szakképzés legfelső fokával foglakozik is, elég lett volna élethosszig tartó feladatnak. Mégis a teendők körét még tágabban húzta meg már az 1920-as évek közepe táján mind a maga, mind az egész zenepedagógus társadalom számára. Saját elbeszéléséből tudjuk, hogy ehhez több pozitív és negatív élmény vezette el.

Az énekgyakorlatok angol kiadását ismertető kiadói füzetben írta (Vt. III. 113.):

*„Negyvenéves koromig a szakzenész megszokott életét éltem, anélkül, hogy az iskolai éneklés iránt különösebben érdeklődtem volna."*

Népdalgyűjtőként azonban felismerte, hogy azok a népdalok, amelyeket a falusi gyerekek tudnak, sokkal szebbek, értékesebbek, mint a se nem magyar, se nem szép dalok, amelyeket az iskolában tanulnak, s a városi gyerekeknek szinte egyetlen zenei táplálékai. Meghatározó élményt jelentett számára, amikor a Psalmus Hungaricus egyik előadására a nem elég erős nőikart gyermekkarral, a Wesselényi utcai polgári fiúiskola (!) énekkarával egészítette ki.

*„Ezeknek pompás éneke arra ösztönzött, hogy írjak nekik néhány rövid darabot – a Túrót eszik a cigány címűt meg a Villőt. Néhány év alatt, tanítványaim közreműködésével, valóságos kis gyermekkórus-irodalom született"* – emlékezett vissza Kodály.

A „másik oldalról" érkezett indíttatásról számolt be 1936-ban, felidézve egy tíz évvel korábbi kiábrándító, s éppen ezáltal tettekre sarkalló élményét:

*„... a budai hegyekben egy kiránduló leányiskola énekére lettem figyelmes. Elhallgattam egy félórát: mit énekelnek? Ez a félóra hívta fel a figyelmemet az itt lévő bajokra és fordulatot hozott az életemben. Amit ott hallottam, azokból az iskolában tanult dalok jelenlétét megértettem. Kíváncsi voltam: utána mihez van kedvük. (...) Nagyobb része a múlt (19.) század ötvenes, hatvanas éveinek műdala volt. Azután jöttek az utcán daloltak, amelyek óhatatlanul belejutnak a gyermek nyitott fülébe. Miután pedig az iskola nem gondoskodik arról, hogy mással kárpótolja ezt a fület, az örömmel fogad be minden zenei szilánkot.*

*A végső döfést egy olyan dal adta meg, hogy aki nem ismeri, legyen boldog, aki ismeri, felejtse el. A nyolcvanas évek rettenetes, felfordult, feje tetején járó Magyarországának, politikailag egymáshoz nem tartozó tömegeinek dala volt, az úgynevezett Snájder Fáni. Amikor ezt hallottam, szerettem volna odafutni, mint amikor gyermeket lát az ember, hogy nadragulyát vagy mérges gombát eszik. De hiába, anyagi védekezésre a testi életben több mód van, mint a lelki életben. (...) Ez a fél óra döntötte el, hogy foglalkozzam azzal: mi történik az iskolában zene terén."* (Magyar műveltség Liszt korában és ma. Vt. III. 39.)

Megtapasztalva, hogy a gyermekkarokkal jó eredményt csak a legjobb tanárok képesek elérni,

*„világossá vált: a legsürgetőbb feladat az, hogy neveljünk jó tanárokat és dolgozzunk ki egy jó módszert."*

Az utóbbiban sok ösztönzést jelentettek az angliai útjain szerzett tapasztalatok, a „rendkívül fejlett iskolai éneklés". S abban is, hogy fokozatosan teljessé tegye a gyermekeknek szánt munkáját. (A karéneklés iskolája. Vt. III. 113.)

**Kodály zenei nevelési koncepciójának történeti kialakulása és** gyakorlati bevezetése – a gyermekkaroktól az óvodáig és a felsőfokig

Előzmények

- **1868** – Az Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter által jegyzett népiskolai törvény az éneket az elemi iskola kötelező tantárgyai közé iktatta, rámutatva a néphagyomány fontosságára. E törvényt az 1877-ben kiadott tanterv megerősítette, de valóban hatékony alkalmazására nem került sor az autentikus népzenei anyag hiányában. – Bartalus István kapott megbízást a tankönyvek összeállítására. Munkája alapját a Heinroth-féle C-dúr skálaépítő módszer adta.

[A C-dúr hangjait skála-fokonként építették egymásra, így bővítve a hangkészletet, s mindig ahhoz igazítva a tandalokat. A dalocskákhoz adott zongorakíséret azonban bármely más hangnemben lehetett, amiről a tanulók mit sem tudtak. Tk. ez a transzponáló hangszerek írásmódjához hasonló eljárás.]

- **1891** – Kiss Áron, a Budai Tanítóképző Intézet igazgatója, országos felhívás nyomán falusi tanítók által gyűjtött anyag felhasználásával megjelentette a *Magyar gyermekjátékok* című kötetet. A pedagógiai gyakorlatban sajnos sokáig nem éreztette hatását, mert a tankönyvírók szívesebben használtak fel, sőt írtak didaktikus tandalokat. A Kiss Áron gyűjtemény értékét mindenképpen jelzi, hogy Bartók és Kodály számos dalt, ill. dallam nélkül közölt szöveget használtak fel gyermekeknek szánt műveikben.
- **1905** – Új tanterv jelent meg, magasabb zenei követelményekkel, lehetőséget adva a zenei írás-olvasás tanításában mind az ún. abszolút, mind a relatív rendszereknek. – Bartók Béla és Kodály Zoltán megkezdték népdalgyűjtő útjaikat, 1906-ban már meg is jelent az első eredmény, a *Magyar népdalok* c., 10-10 egyszerű zongorakíséretes feldolgozást tartalmazó füzet. A kettejük által jegyzett, de Kodály által fogalmazott előszóban megjelölték a tudományos és népszerűsítő népdalkiadás eltérő módjait. Azt utóbbival kapcsolatban a közvetlen pedagógiai cél akkor még nem merült fel.
- **1907** – Kodályt kinevezik az új épületbe költöző Zeneakadémia zeneelmélet tanárának, majd zeneszerző-növendékeket is tanított, egy darabig csak rész-tantárgyakra. Az ezt megelőző párizsi tanulmányútja tapasztalatai nyomán reformokra készül: a hallásképzésben bevezeti a dallam-diktálást, melyhez egyre gyakrabban használ népdalokat.
- **1911** – Kodály egy tanítóképzők számára készült zeneelmélet tankönyv bírálatában kifejti:
  *„... a zeneelmélet egyedüli igazi célja nem fogalmak, ismeretek közlése, hanem elsősorban tréning. Minden módon elősegíteni, hogy a kottából, lapról éneklést, hallott dallam leírását megtanulja a növendék."* (Bírálat Zoltai Mátyás „Zeneelmélet és összhangzattan" c. könyvéről. Vt. I. 11.)
- **1919** – Februárban Dohnányi Ernő zongoraművészt nevezték ki a Zeneművészeti Főiskola igazgatójává, Kodály Zoltán pedig aligazgatói megbízatást kapott. Mindketten a zenei szakember-és művészképzés reformját tervezték. Március és augusztus között, a Tanácsköztársaság idején, a két főiskolai vezető Bartókkal együtt részt vett a Reinitz Béla vezette zenei direktórium munkájában. E testületben is tervezték a zenei nevelés reformját. Bartók egy nyilatkozatából tudhatjuk, hogy az elemi iskolában is be akarták vezetni a zenei írás-olvasás tanítását népdalok felhasználásával.
- **1920** – Kodály korábbi javaslata nyomán Molnár Antal bevezeti a Főiskolán a szolfézst, az általános zenei készségfejlesztést (nem a relatív szolmizáció alapján!).
- **1925** – Az új tanterv a tartós értékű magyar dalok tanítása mellett célul tűzte ki a tanulók önálló, tudatos énekkészségének a megalapozását. Ajánlotta iskolai énekkarok szervezését is. Mindezek ellenére a tankönyvek – pl. Kacsóh Pongrác munkájának Sztankó Béla és Harmat Artúr által készített átdolgozása – továbbvitték a korábbi módszert és a zenei anyagot is csak a választott skálaépítő módszer által befogadható népi gyermekjátékdalokkal gazdagították.
- **1928** – Molnár Antal megjelentette három kötetes szolfézs tankönyvét és *Klasszikus kánonok* c. gyűjteményét.
- **1929** – Az iskolai énektanárképzés reformja elodázhatatlanná vált a Zeneművészeti Főiskolán. Harmat Artúr (1885-1962) tanszékvezetőként irányította a munkát, s a tanszak tanárává hívta meg a Kodály-tanítvány Bárdos Lajost és Ádám Jenőt.

Kodály zenei nevelési koncepciójának kialakulása:
új alapelvek megfogalmazása; módszertan kidolgozása munkatársakkal;
tantervi és gyakorlati bevezetés; az ének-zenei általános iskola

- **1925** – Kodály ezt az évet jelölte meg, mint amikor érdeklődése határozottan a zenei nevelés felé fordult. Az első – népszokás- és népdalok alapján készült – gyermekkarok (*Villő, Túrót eszik a cigány*) bemutatója a Wesselényi utcai polgári fiúiskola énekkarával (tanár-karnagy: Borus Endre). Kodály felismerte: hiába komponálnak értékes műveket, ha nincs értő, befogadó közönség. Ezt csak a megfelelő iskolai zenei neveléssel lehet elérni. Később megfogalmazta: az eredményes énekoktatáshoz művészi szempontból értékes zenei anyag, és az anyagból fakadó megfelelő módszer kell.
- **1927 –** és a következő években Kodály Zoltán volt növendékei, és mások is, mint zeneszerzők, karnagyok és elkötelezett zenetanárok álltak Budapesten és az ország más városaiban az ifjúsági és a felnőtt kórusmozgalom mellé. A legeredményesebben működő és méltán legismertebb képviselői az új mozgalomnak: Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Kertész Gyula, Borus Endre, Sztojanovits Adrienne (Budapest); Kerényi György (először Győrött), Vásárhelyi Zoltán (Kecskemét), Vikár Sándor (Nyíregyháza), Agócsy László (Pécs), Horváth Károly (Debrecen), Vikár Sándor (Nyíregyháza).
- **1928 –** Megjelenik az első könnyű gyermekkarokat tartalmazó gyűjtemény Kerényi György szerkesztésében. Kodály *A juhász* c. darabját küldte el közlésre.
- **1929.** április 14. – A Zeneakadémia nagytermében nagyszabású Kodály gyermekkarestet tartanak: hét iskola kórusai 13 művet szólaltatnak meg. Ebből az alkalomból jelenik meg Kodály *Gyermekkarok* című nagyszabású, helyzetértékelő és programadó cikke. Zenei és szociális szempontok alapján érvel az énekalapú zenei nevelés mellett; csak ez juthat el minden gyermekhez, s csak ezen az úton juthat minden gyermek a jó zene áldásához.

  Megjelenik az első valódi népdalokat tartalmazó daloskönyv a cserkészfiúk részére: *101 magyar népdal*, Bárdos és Karácsony Sándor szerkesztésében, Kodály előszavával.
- **1931** – Kertész Gyula, Bárdos Lajos, Kerényi György megalapítják a Magyar Kórus kiadót. Ugyanilyen néven folyóiratot indítanak. Főleg reneszánsz és kortárs magyar műveket jelentetnek meg. **1933**-tól adják ki az Énekszó c. zenepedagógiai lapot.
- **1934.** április 28 – Az első Éneklő Ifjúság névvel meghirdetett hangverseny a Zeneakadémián. A hangverseny végén a kórusok közös kánonéneklésben vesznek részt, s ezzel mintát adnak a további kórustalálkozóknak is. Gebhardi (19. századi osztrák szerző) Glória-kánonja válik a legkedveltebbé; erre a célra készül **1936**-ban Kodály Berzsenyi vers részletére írott *A magyarokhoz* c. műve.
- **1937 –** Megjelenik Kodály első kifejezetten a zenepedagógiát, tanítást szolgáló műve, a Bicinia Hungarica I. füzete. Ajánlása hajdani galántai mezítlábas iskolatársainak szól. Az utószóban ismerteti az angol John Curwen által szorgalmazott „mozgó Dó" módszerét, vagyis a relatív szolmizációt, ennek alkalmazására biztatva a tanárokat.

Ugyanebben az évben előbb Kecskeméten, majd Budapesten szólalnak meg Bartók gyermek- és nőikarai. Ez idő tájt fogalmazza meg Bartók a Mikrokozmosz előszavát, melybe a Kodályéval rokon véleményét is belefoglalja: *„Tulajdonképpen minden hangszertanításnak a tanulók énekeltetéséből kellene kiindulnia."*

- **1938** – Megjelenik Kerényi György és Rajeczky Benjamin *Énekes Ábécé* című tankönyve, népdalokkal, a relatív szolmizáció alkalmazásával. 1940-ben *Éneklő iskola* címmel tanári kézikönyv is készül a tankönyvhöz.
- **1940-41** – Kodály meghirdeti az óvodai zenei nevelés reformját *Zene az óvodában* c. előadásával, illetve tanulmányával. Rámutat, hogy a kisgyermekek számára legfontosabb és legalkalmasabb zenei anyagot a magyar gyermekdal-hagyományban találjuk meg a mesterkélt, didaktikus dalok helyett. (Ehhez csatlakozik 1947-ben az *Ötfokú zene II. füzet*e, a facimbalmon játszható *100 kis induló*, s végül a *Kis emberek dalai* (1962), mely 50, főleg a *333 olvasógyakorlat*ból válogatott megszövegesített kis dallamot tartalmaz.

- **1941** – Új tanterv készül a nyolcosztályos általános iskola részére, melyben már fontos szerepet kap a népdal. Az óraszámokat is meghatározzák: 1-2. osztályban heti egy, a 3-8. osztályokban heti két óra. Kerényi György szerkesztésében új folyóirat jelenik meg Éneklő Ifjúság címmel. Az első számhoz Kodály írt bevezetőt. Az ifjúsági kórusmozgalomról a Fiatalok c. lapnak nyilatkozva először fogalmazza meg – társadalmi összefüggésben – a később szinte jelszóvá vált mondatot:
  *„Az Éneklő Ifjúság mozgalma nem tekint osztály- vagy rétegszempontokra. A zene mindenkié."* (Vt. I. 90.)
- **1943 –** Megjelenik a *333 olvasógyakorlat – Bevezetés a magyar népzenébe*. Ez az első, kifejezetten a lapról éneklés készségének fejlesztésére szánt füzet.
- **1943-44** – Kiadják a Kerényi György közreműködésével szerkesztett *Iskolai énekgyűjtemény*t, mely az 1941-es tanterv szellemében a magyar népdalt helyezi a középpontba következetes módszertani elrendezésben.
- **1944** – A háborús viszonyok ellenére elkészül az új dalanyag sokoldalú használatát segítő zsebkönyvméretű, *Szó-Mi* c. énekeskönyv-sorozat és Ádám Jenő *Módszeres énektanítás* c. alapvető munkája. Alcíme szerint *Vezérkönyv Kodály Zoltán:* Iskolai énekgyűjteményé*-hez valamint Kodály-Ádám: SZÓ-MI daloskönyveihez*. Az előszóban kijelenti: „Az e könyvben kifejtett tanítási eljárás alapjaiban Kodály Zoltánnal való beható megbeszélés eredménye. Az ő mindenre kiterjedő gondoskodása, páratlan pedagógiai érzéke (...) terelte figyelmünket a relatív szolmizáció gazdagabb eredményekkel biztató módszerére." (ÁDÁM, 1944)

Ádám Jenő a kis könyvsorozat címadásáról megírta, hogy először a *Mi-Szol* címet adta (erre gondolva: Mi szól?), de kissé sutának találta (SZÉKELY 2000, 17.). Megjegyezzük, az olasz-francia példát követő országokban máig az Arezzoi Guido által kezdeményezett forma, a Szent János himnusz latin szövegének 5. sorát kezdő szótag *sol* (*Sol*ve polluti... = *szol*) használatos. Nálunk azonban – nagyon logikusan – a többi „nyitott végű", magánhangzóra végződő hangnév-szótag mintájára, elkerülendő a nehézkes mássalhangzó torlódást (*sol-la,* stb.) a szótagvégi ***l-***t elhagyták (*szó*). [Ennek nyomán érdemes lenne továbblépni, követve László Ferenc kolozsvári zenetörténész (1937-2010) szóhasználatát: a relatív hangnevekkel való éneklést ***szol****mizáció* helyett nevezzük ***szó****mizáció*nak!]

- **1945-46** – Az új iskolarendszer kötelezővé teszi minden gyermek számára a nyolc osztályos általános iskolát (6-14 éves korosztály), bár a nyolcosztályos gimnáziumok (10-18 évesek) is tovább élnek még 1950-ig más iskolatípusok mellett. A SZÓ-MI füzetek általánosan elfogadott tankönyvvé válnak. A tanterv szerint a zenei nevelés célja az általános iskolában: 1. a zenei anyanyelv tudatos használata; 2. az éneklési készség fejlesztése; 3. a zene iránti általános érdeklődés felkeltése; 4. a zenei készségek fejlesztése; 5. a zenei írás-olvasás készségének kialakítása a népdalok szintjén. A tanterv heti két órát biztosított az ének tanításához.
- **1945** – Kodály Zoltán Pécsett előadást tart a magyar zenei nevelés kérdéseiről, a zenei gyarmati pozíció helyett a saját hagyományunkon alapuló oktatás fontosságát hangsúlyozva. Külön felhívta a figyelmet a hangszertanítás magyar módszerének a kidolgozására és a Pécsett először bevezetett hangszertanítást megelőző énekes előképző (egyben a szolfézstanítás) nagy hasznára.

A tanárképző főiskolákon 1945 után kialakult a kétszakos képzés az általános iskola 5-8. osztályaira képesített pedagógusok számára.

Békéstarhoson Gulyás György létrehozta az országos zenei szakirányú ének-zenei iskolát, a tehetséggondozás sajátos műhelyét. Az iskola kiemelkedő eredményeivel elnyerte Kodály támogatását is. Anyagi okok miatt azonban 1954-ben megszüntette a kormányzat. (Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket! Vt. I. 308.)

- **1947** – Kodály *Százéves terv* című cikkében nagyívű programot vázol fel:
  *„Cél: magyar zenekultúra. – Eszközök: a zenei írás-olvasás általánossá tétele az iskolán keresztül. Egyben a magyar zenei szemlélet öntudatra ébresztése a művészi nevelésben csakúgy, mint a közönségnevelésben. A magyar zenei közízlés felemelése, folyamatos haladás a jobb és magyarabb felé. A világirodalom remekeinek közkinccsé tétele, eljuttatása minden rendű és rangú emberhez. Mindezek összessége termi meg a távoli jövőben felénk derengő magyar zenekultúrát."*

Cikkében válaszolt a vádakra, mely szerint a pentatónia túlhangsúlyozásával elzárja a zenetanulókat klasszikusoktól, más zenéktől. Kodály rámutatott: az ötfokúság a magyar zenei gondolkozás középpontjában van, de más zenei világokban is fontos – távoli népzenékben, a műzene egyes stílusaiban. (Vt. I. 207-209.)

- **1948** – Az iskolák államosítása lehetővé teszi, hogy egységes énektanterv és anyag lépjen életbe. Ádám Jenő igazi tankönyvsorozattá fejleszti a SZÓ-MI füzeteket, és kettejük nevével megjelenik az *Énekeskönyv*-sorozat. (Változatlan új kiadása: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993)

  Mielőtt tovább lépünk a kronológiában, fel kell idéznünk a korszak eszmei környezetét, amelyben érvényt kellett szerezni a Kodályi zenei nevelési programnak. A szocialista-kommunista ideológia, a szovjet mintára létrehozott népköztársaság kulturális politikája előszeretettel hivatkozott a népre. Ezen a ponton kétségtelenül találkozott Kodály – lényegében évtizedekkel a kommunista ideológia állami szintű megjelenése és hatalmi berendezkedése előtt kialakult – célkitűzése, törekvése és a népi demokrácia meghirdetett népnevelő programja. A feltételeket ennek ellenére nehéz volt megteremteni, maradéktalanul soha nem is sikerült. Kodálynak élete végéig szinte mindig szót kellett emelnie valamiért – óraszámok, tanárképzés, zeneakadémiai szolfézsoktatás, vagy valami ellen – túlzott ideologizálás, egyes szakemberek, kiváló tanárok mellőzése világnézeti okok miatt, stb.
- **1949** – Az első szolfézsverseny a Zeneakadémián. Ez alkalomból adott beszédében Kodály Zoltán kijelölte a szolfézs, vagyis az általános készségfejlesztés szerepét szakmuzsikusok képzésében, ha üres virtuózok helyett valóban muzsikusokat akarnak kibocsátani az intézményből.
- **1950** – Ismét új, már valóban egységesített tanterv készül elvileg a Kodály útmutatása és az Ádám Jenő által kidolgozott módszer alapján. Tankönyvpályázatot ír ki az oktatási kormányzat, mert ideológiai okok (a tankönyvekben található vallásos énekek, illetve a mozgalmi dalok hiánya) miatt visszavonják az Ádám-Kodály könyveket. Államosítják a Magyar Kórus kiadót, ezzel megszakad az egyházi és világi kórusokat egyaránt kottával és szakfolyóiratokkal ellátó műhely működése.

  Az év őszen Kecskeméten Nemesszeghy Lajosné (ekkor még Szentkirályi Márta) küzdelmei eredményeként – egyelőre kísérleti jelleggel – Kecskeméten megindul az oktatás a mindennapos énekórával működő első osztállyal. Ebből fejlődik ki – némiképp a tarhosi példát követve, de nem kifejezetten tehetséggondozó, hanem köznevelési funkciót betöltő ének-zenei iskola típusa. Ezek az iskolák alapvetően egy településhez kötött beiskolázással működnek. A Kodály koncepció megvalósítását optimális módon szolgáló iskolatípusként tartjuk számon őket.
- **1953** – Kodály a Zeneművészeti Főiskola évzáróján *Ki a jó zenész?* címmel tartott előadásában – Schumann Zenei házi- és életszabályait továbbgondolva – fejtette ki nézeteit. Mondanivalóját négy pontban foglalta össze:

  *„1. kiművelt hallás; 2. kiművelt értelem;*
  *3. kiművelt szív; 4. kiművelt kéz.*
  *Mind a négynek párhuzamosan kell fejlődnie, állandó egyensúlyban."*

  Veszprémben indul énekes osztály. – A hangszert tanító, de a szolfézst is tantervébe iktató állami zeneiskolák hálózata is fejlődésnek indul.
- **1954** – Szőnyi Erzsébet Kodály biztatására és előszavával megjelenteti *A zenei írás-olvasás módszertana* c., a kezdetektől a felsőfokig vezető alapvető munkáját.

  Az első kiadás három kötetben jelent meg. (Nyolc gyakorlófüzet segíti a tanulók munkáját.) [Később az angol változata csak kettőben, ezért a kor igényeit követő legfelső foknak anyagot adó kétnyelvű kötet nem számozással, hanem *zárókötet* megjelöléssel jelent meg (Budapest: Zeneműkiadó, 1979).]

  Mintegy megerősítésére a szolfézstanításnak több füzet jelenik Kodály Zoltán kétszólamú énekgyakorlataiból a közép és felsőfokra, valamint a *Tricinia* és az *Epigrammák*. Ugyancsak a gyakorlóanyag gazdagodását jelentik a különböző szolfézs példatárak, gyakorlókönyvek (Irsai Vera alapfokra és Agócsy László középfokra szánt köteteivel) sok zenetörténeti anyaggal mutatva az utat a népzenétől a műzenéig.

Orosházán és Budapesten (II. ker. Lorántffy utca, később a Marczibányi térre költöztek) indul ének-zenei általános iskola.

Az új iskolatípusnak tankönyvekre volt szüksége. Az első sorozatot Nemesszeghyné és Bors Irma budapesti énektanár dolgozta ki a Kodály-Ádám mintákat követve.

- **1956** – Új tanterv és útmutató. Az Oktatási Miniszter rendeletben szabályozza az énekes osztályok indításának feltételeit, ez lendületet ad az ének-zenei tagozatok alapításának. (PERÉNYI 1957, 67-69.) Az 1960-as évek közepéig, Kodály haláláig, mintegy 130 iskola követte a kecskemétiek példáját az országban, néhány helyen középiskolai osztályokban folytatva a programot, ha nem is mindennapos, de emelt ének óraszámmal.
- **1958** – Az 1956-os forradalom – bukása ellenére – hozott engedményeket, pozitív eredményeket. Sok év szünet után újra lesz sajtófóruma a zenei nevelés ügyének: az Énektanítás (pár évvel később, a tantárgy nevének megváltozását követően, Az ének-zene tanítása címen). Kodály beköszöntő szavai mellé egy kánont is mellékelt: *Aurea libertas – Arany szabadság.* (Vajon nem célzatosan?)
- **1961-62** – A technikai fejlődéshez alkalmazkodva a tantervben helyet kap a zenehallgatás, ezért változik meg a tantárgy neve: ének-zene. Új tankönyvek és mikrobarázdás hanglemezek, készülnek, de a népdal, a zenei írás-olvasás tanítása a relatív szolmizációval alapjában a helyén marad. E látszólag jelentős eredmény ellenére Kodály nem szűnik meg miden lehetséges alkalommal és helyen szót emelni a zenei nevelés ügyéért. Érvelésében már az '50-es évek második felétől egyre gyakrabban feltűnik az intenzívebb zenei nevelésnek a más tantárgyakban nyújtott teljesítményekre gyakorolt pozitív hatása. Ugyanakkor síkraszáll a gyakorlati zenei tevékenység, az éneklés elsőbbségéért a passzív zenehallgatással szemben.

  A *Kis emberek dalai*val ismét az óvodások felé fordul.
- **1964** – Az International Society of Music Education (ISME – Zenei Nevelés Nemzetközi Társasága Budapesten tarja konferenciáját a világ minden tájáról érkezett több száz résztvevővel. Nagy sikert arat a magyar csoportok produkciója, különösen nagy érdeklődés mutatkozik az ének-zenei iskolák munkája és az alapjául szolgáló Kodály-koncepció iránt. Kodályt tiszteletbeli elnökké választják. Ettől kezdve terjed el, főként az amerikai szóhasználat révén a *Kodály method – Kodály módszer* meghatározás, és próbálkoznak mind több országban és mind többen a helyi körülményekhez való alkalmazással.
- **1965** – Új zeneiskolai szolfézs-tanterv lép életbe, melynek gyakorlati megvalósítását a sorban megjelenő új könyvek, Dobszay László A hangok világa I-VI. c. sorozata segíti.
- **1966** – Kodály ismételten Észak-Amerikában népszerűsíti zenei nevelési eszméit, a hazai eredményeket. Többek között részt vesz az ISME konferenciáján is. – Több nyelven megjelenik a Zenei nevelés Magyarországon c. könyv (Szerk.: Sándor Frigyes). Kodály a rövid előszóban kifejti

  *„Ez a könyv annak jele, hogy a magyar zenei nevelés helyes útra tér: nemcsak zenészeket akar nevelni, hanem közönséget is. (...)Ha egy szóval akarnók jellemezni e nevelés lényegét, az a szó nem lehetne más, mint: ének. (...) Mechanizálódó korunk olyan úton halad, melynek végén az ember géppé válik. Ettől csak az ének szelleme véd meg."* (Vt. III. 152.)
- **1966-1967** – Újabb, *66*, *77* és *22* különböző nehézségű kétszólamú énekgyakorlatot tartalmazó, füzetekkel és a *Válogatott biciniumok*kal hagy mintegy végrendeletet az ifjúságnak: tökéletesítsétek magatokat a kottaolvasásban, énekeljétek a magyar népdalokat, s a belőlük fakadt műveket, de forduljatok nyitott szívvel és füllel más népek zenéje (itt: ainu dallamok a 77 énekgyakorlat forrásai között) és a művészi zene, a nagy mesterek művei felé is.
- **1967**. március 6. Kodály Zoltán halálának napja. A magyar zenei nevelés elvesztette legnagyobb ihletőjét, irányítóját, szószólóját, védelmezőjét. Az utódokra, a mindenkori muzsikusokra, zenei nevelőkre maradt a hatalmas szellemi hagyaték gondozása.
- **1967**. március 11. – Kodály Zoltán temetése a budapesti Farkasréti temetőben. Szabolcsi Bence, hajdani Kodály-tanítvány zenetörténész, akadémikus gyászbeszédében így összegezte Kodály életművének jelentőségét:

*„Amit vállalt, nem kevesebb volt, mint Magyarország újjáteremtése zenében. Mérhetetlen a munka melyet elvégzett és reánk hagyott; szerzeményei többek, mint puszta zeneművek, tudományos és nevelő munkája több volt, mint tudomány és nevelés. Nemzedékek munkáját végezte el egymaga; nemzedékek tudatát formálta újjá, nemzedékeknek adott hitet, bizalmat és távlatot, életcélt és meggyőződést. (...) tanítványa volt egész Magyarország."*

Kodály után, a centenáriumig

- **1967** – Az első Dunakanyar Nyári Egyetem Esztergomban Szőnyi Erzsébet, a Zeneművészeti Főiskola tanszékvezető tanára szakmai irányításával. A program a nemzetközi résztvevőket ismertette meg Kodály zenei nevelési koncepciójával, s a gyakorlati alkalmazással.
- **1968** – Első Győri Zenei Nevelési Konferencia. Számadás az elért eredményekről a zeneoktatás minden szintjén. – Új szakkollégiumi rendszer bevezetése az óvó- és tanítóképző főiskolákon.
- **1969-1970** – „Fölszállott a páva" népzenei vetélkedő a Magyar Televízióban. A népzenei mozgalom felélénkülése – országszerte „páva-körök alakultak". – A Jeunesses Musicales (Zenei Ifjúság) nemzetközi mozgalom budapesti kongresszusa.
- **1969-1973** – Összehasonlító pszichológiai kutatás folyt három kecskeméti iskola négy osztályában a „normál" és az ének-zenei iskolai énektanítás áttételes hatásáról (transzfer-hatás). A kutatás eredményét Barkóczi Ilona és Pléh Csaba adta közre *Kodály Zoltán zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata* címmel (1977)
- **1970** – Az első Nemzetközi Kodály Szeminárium Kecskeméten Kodály Zoltánné és Nemeszszeghy Lajosné, a Kodály Iskola alapító igazgatója irányításával. (Kétévenkénti rendszerességgel ma is él ez a nemzetközi szakmai továbbképzési fórum.) – Óvónői szakközépiskolák kezdték meg működésüket az óvónőhiány pótlására, hatékony zenei programmal.
- **1970-1973** – Az Éneklő Ifjúság mozgalom új éltre keltése a Magyar Rádió támogatásával a Kórusok Országos Tanácsa (KÓTA) és az Oktatási Minisztérium szervezésében. Az első időszakban 230 gyermek és ifjúsági kórus vett részt a programokban, tíz év alatt több mint tízezer énekessel.
- **1972** – Új néptánc mozgalom indult a falusi hagyomány hiteles felélesztésére, átörökítésére (revival), mely „táncház" néven él ma is.
- **1973-1975** – a kulturális kormányzat új intézményt alapított Kecskeméten Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet néven a Kodály koncepció nemzetközi terjesztésére és hazai továbbképzések szervezésére.
- **1974** – *Ének az óvodában* címmel megjelent Forrai Katalin dalgyűjteménye és módszertani útmutatója.
- **1975** – Kecskeméten, a 2. Nemzetközi Kodály szimpózium keretében megalakult a Nemzetközi Kodály Társaság [az első szimpóziumot 1973-ban Oakland-ben (Kalifornia) tartották].
- **1978** – megalakult a Magyar Kodály Társaság. – Ugyanebben az évben új tanterv jelent meg az általános és középiskolák részére és új tankönyvsorozatok készültek. Az ének-zenei iskolák tankönyveit Szabó Helga készítette, az 5-7. osztályok számára Dobszay László közreműködésével. A stílusismeretre minden korábbinál nagyobb hangsúlyt fektettek.
- **1981-82** – Bartók és Kodály centenárium több kiemelkedő rendezvénnyel. Megjelent a *Zenei nevelés helyzete Magyarországon* c. MTA kiadvány az eredmények és hiányosságok áttekintésével.
- **1982** – Nemzetközi Kodály Szeminárium és Jeunesses Musicales kongresszus Kecskeméten. Ezekben az években új ének-zenei osztályok nyíltak, s már mintegy 160 iskola működött ének-zenei tagozattal.

## Művészetfilozófiai, esztétikai, etikai, szociális, kulturális és pedagógiai alapvetés



Egymásba fonódó kérdéscsoport. A gyűjtőfogalomként *zenei művelődés*nek nevezhető témakör legtágabb, legátfogóbb, részben nem zenei, inkább elvont fogalmakkal megközelíthető részletei. A fejezetcímben foglalt részkérdések rendre előfordulnak Kodály Zoltán írásaiban, hol középpontba állítva, hol csak érintőlegesen, más kérdésekkel összefüggésben.

Kodály, igazi reformerként mindig a valós helyzet felméréséből és elemzéséből indult ki, amikor valamilyen problémára a megoldást kereste. Javaslatai soha nem szűklátókörűen önmagukért valók, hanem mindig rendszerben gondolkodva, mégis a mindenkori lényegre összpontosítva kereste a megoldást. Megtapasztalva a magyar társadalom, különösen a kultúra szempontjából meghatározó szerepű értelmiség zenétlenségét, illetve téves zeneértékelését és voltaképpen igénytelenségét (összehasonlítva például az irodalom iránti igényekkel) látta, hogy átfogó és hosszú távú programmal lehet csak a helyzet lassú javulását elérni. Világosan megfogalmazta, hogy szinte egyénekre lebontva, de a különböző társadalmi csoportok és a társadalom egésze szempontjából is mi a probléma a zenéhez való viszonyban, s hogy milyen irányban és hogyan kellene cselekedni.

Bartók halálának tizedik évfordulóján a pályatársa, barátja zenéje iránti érdektelenség és meg nem értés okait keresve fogalmazta meg talán legátfogóbban a társadalmi hiány-betegség látleletét.

> *„A magyar műveltség típusa, mióta csak ilyesmiről beszélhetünk, jóformán zene nélküli. Éltek, élnek itt magas irodalmi, tudományos, sőt képzőművészeti műveltségű emberek, minden zeneismeret és igény nélkül. Nékik a zene semmit nem mond. Nem tudják, hogy a zenének is vannak Shakespeare-jei, Michelangelói, akik semmi mással nem pótolhatóan a zene nyelvén fejezték ki az emberiséget felemelő gondolataikat.*
>
> *Ebbe nem nyugodhatunk bele. Mégiscsak csonka műveltség az, és nem teljes ember, akiben a kultúra nem minden ágával él. Messzemenő, hosszú lejáratú munka vár itt az egész magyar zenésztársadalomra: a magyar műveltség eddigi típusát át kell formálni, olyanra, hogy a zene is szerves része legyen."* (Vt. II. 469.)

Ugyancsak Bartók kapcsán írta:

> *„Utóvégre lehet élni zene nélkül is. A sivatagon át is vezet út. De mi, akik azon fáradozunk, hogy minden gyermek kezébe kapja a jó zene kulcsát s vele a rossz zene elleni talizmánt, azt akarjuk, ne úgy járja végig élete útját, mintha sivatagon menne át, hanem virágos kerteken."* (Vt. II. 468.)

Társadalmunk zenétlensége azért is fájdalmas, mert

> *„ha végignézünk a kultúra történetén, a kulturális csúcspontokon mindenütt vezető helyen találjuk a zenét. Így volt a görögöknél, így a reneszánszban".* (Vt. III. 120.)

De miért fontos a zene? Kodály válasza természetesen a magas művészi értékű zenére vonatkozik:

> *„A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal. Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be."*
> [Mire való a zenei önképzőkör? (1944) Vt. I. 156.]

Mindezt a társadalom egészére kivetítve könnyen rámondhatjuk: maximalista, sőt irreális, következésképp teljesíthetetlen követelményt fogalmazott meg e mondatokban Kodály Zoltán. Kétségtelen: nagyra látó terv, de személyes felelősségtől áthatott, amit a megvalósításhoz javasolt program is jelez. A megvalósítás folyamatát, ahhoz a feltételek megteremtését pedig realista módon hosszú időre tervezte, ahogy a *Százéves terv* c. írása (1947) már címében is sejteti. Itt rögtön egy félreértést, jóhiszemű félreértelmezést (vagy önfelmentő téves számolást?) helyre kell igazítanunk. Van a cikknek ugyanis egy mondata, amely nem a cikk meg-

jelenésének idejére, hanem évtizedekkel korábbra adja meg az indulást: *„Kezdődött valamikor a századforduló táján."* (Vt. I. 207.) Vagyis akkor, amikor Bartókkal elindultak népdalt gyűjteni, amikor felesküdtek az új magyar zenekultúra megteremtésére. A remélt eredményt így fogalmazta meg ugyanabban a cikkben:

> *„Jósolni nem tudunk. De ha a szaktanítás elve 1968-ra, száz évvel a népiskolai törvény születése után megvalósul az életben is: bizton remélhetjük, hogy mire 2000-et írunk, minden általános iskolát végzett gyermek folyékonyan olvas kottát. Nem nagy vívmány. De ez csak külső jele lesz annak, ami addigra bizonyosan kifejlődik, s ami akkor majd joggal viseli nevét: a magyar zenekultúrának."* (Vt. I. 209.)

Ma tehát túl vagyunk a Kodály által remélt megvalósulási határidőn, a 2000. éven; és ha a valós helyzetet szembesítjük a Kodály által 1947-ben megfogalmazott, mostanra remélt zenei műveltségi színvonallal, láthatjuk: a „nagy kísérlet" még sok tennivalót hagyott nekünk is. Ezek szerint a „türelmi idő" lejárt: nem áltathatjuk magunkat azzal, hogy még több évtizedünk van a nagy kodályi terv kiteljesítésére, bár más alkalommal maga Kodály is, mint a távoli jövőben felderengő lehetőséget láttatta az általa megálmodott átfogó magyar zenekultúrát. Ha nem lebegett volna szemei előtt az ideális terv és cél, talán annyit sem tudott volna a munkatársakkal és követőkkel elérni, mint amennyit sikerült miden nehézség ellenére; vagy a maximális célkitűzés nélkül eleve nem áldozott volna annyi energiát, tudást és időt az érte való munkálkodásra.

Idéznünk kell még egy nagyon fontos pedagógiai alaptételt, ha 1941-es gondolatainak kiinduló pontja ma már nem is egészen helytálló. A végkövetkeztetés azonban, amely tulajdonképpen a pedagógusok felelősségéről szól, nagyon is érvényes:

> *„A magyar közfelfogás az iskolát nem veszi elég komolyan. Azt tartja: más az iskola, más az élet. Pedig az iskola, sőt ovoda már valóságos, véres élet. Ami sebet ott kap valaki, gyakran holtáig sem heveri ki. S ha jó magot ültetünk bele, egész életében virágzik. A hároméves ember is ember. (...) Vegyük komolyan a gyermeket! Minden egyéb ebből következik. (...) a gyermeknek a legjobb éppen elég jó."* (Zene az ovodában. Vt. I. 111.)

Kétségtelen, a társadalmi és kulturális környezet nemcsak Magyarországon, hanem világszerte megváltozott, de a sikertelenség vagy a csekély siker okát nem lehet mindenben ezekben a mégoly erős ellenhatásokban és gátakban keresni. A mindenkire és mindenkor érvényes teendők alapelvét így fogalmazta meg Kodály:

> *„Kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának. Csak az a mienk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszenvedtünk."* (Mire való a zenei önképzőkör? Vt. I. 156.)

**Célok, feladatok**

Néhány rövid idézet talán elegendő annak megvilágítására, hogy az iskolai zenei nevelésnek milyen célokat és feladatokat jelölt ki Kodály Zoltán.

Felismerte a társadalom sajátos zenei megosztottságát, s erre kereste a gyógyírt. Zenei szempontból három lényeges csoportot állapított meg:

1. *„vékony, zeneileg művelt réteg, de zeneileg a magyarságtól teljesen idegenül";*
2. *„a magyarság tömegei, minden zenei műveltség nélkül, egyedüli táplálékuk a cigányzene"*. Ebből következett a feladat: *a műveltet zeneileg magyarrá, a magyar tömegeket zeneileg műveltté kell tenni*. Ehhez a zenei-szellemi erőt a néphagyomány adhatja, hiszen
3. *„él még itt egy régi, eredeti, értékes, csak fejlődésében megrekedt zenekultúra"*, melyet a parasztság, a falu népe őrzött meg. Erre a néphagyományra, a falun meglelt sok tehetségre és friss életerőre alapozva „feltetszett előttünk egy a népből újjászületett Magyarország képe. Ennek megvalósítására rászántuk életünket" – írta Kodály Bartókra emlékezve. (Bartók emlékezete, Vt. II. 462.)

Ugyanakkor világossá vált már a kezdet kezdetén, hogy ez a nagyszabású terv „sok ember hosszantartó, áldozatos munkáját" teszi szükségessé. Mivel az ilyen-olyan ízlésbe belecsontosodott felnőtteken már aligha lehet segíteni, a megoldást másfelé kell(ett) keresni:

> *„Zene nélkül nincs teljes ember. Így hát magától értődő, hogy a zenét be kell kapcsolni az iskolai tárgyak közé. Nélkülözhetetlen."* (A dunapataji művelődési ház avatásán. Vt. III. 222)
>
> *„Az egyetemes nevelésnek valamilyen módon magába kell foglalnia a zenét. Ezt pedig, eredménnyel, csak az általános iskola teheti."* (Dartmouth kerekasztalánál. Vt. III. 148.)

Kronológiánkban már idéztük, de mint fontos, összefoglaló gondolatot megismételjük Kodály *Százéves terv* című cikkének bevezető mondatait:

> *„Cél: magyar zenekultúra. – Eszközök: a zenei írás-olvasás általánossá tétele az iskolán keresztül. Egyben a magyar zenei szemlélet öntudatra ébresztése a művészi nevelésben csakúgy, mint a közönségnevelésben. A magyar zenei közízlés felemelése, folyamatos haladás a jobb és magyarabb felé. A világirodalom remekeinek közkinccsé tétele, eljuttatása minden rendű és rangú emberhez. Mindezek összessége termi meg a távoli jövőben felénk derengő magyar zenekultúrát."*

A továbbiakban a feladatok elvégzéséhez és a célok eléréséhez szükséges feltételeket és eszközöket vesszük sorra.

### Időbeli feltételek

Kodály alapelvei között a zeneoktatás időbeli feltételei két dimenzióban is megjelennek. Egyfelől a tanítás-tanulás egész vertikumára, vagyis az ember kezdeti életútjára vonatkozóan. Híres, első pillanatra furcsának tűnő gondolatát először 1948-ban egy párizsi konferencián fogalmazta meg, de három év múltán módosította budapesti gyermeknapi eszmefuttatásában:

> *„Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: kilenc hónappal születése előtt.*
>
> *Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nem csak testét adja gyermekének, lelkét is a magáéból építi fel. Ha az anya alkoholista, ez rányomja bélyegét a gyermekre. Ha pedig zenei alkoholista – így nevezném, aki csak rossz, selejtes zenével él – okvetlenül meglátszik a gyermeken.*
>
> *Ezért ma még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése."*

A továbbiakban rámutat arra, hogy már a hat éves kor előtti benyomások sem törölhetők ki,

> *„késő tehát az iskolában kezdeni. Nagy tömeg zenei benyomást raktároz el a gyermek már az iskola előtt, s ha ebben túlteng a rossz, akkor zenei sorsa már eldőlt egész életére. (...) Az ovodával, annak zenéjével foglalkozni tehát nem mellékes kis pedagógiai kérdés, hanem országépítés."* (Gyermeknapi beszéd, Vt. I. 246-247.)

Mind az ízlés, mind pedig a zenei készségek fejlődése szempontjából meghatározó az általános iskolás kor, főleg első időszaka.

> *„Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni; ezt megszerezni az iskola kötelessége."* (Gyermekkarok, Vt. I. 39.)

Még képlékeny a szellem és a test. A kiműveléshez pedig az iskolának kell megadnia a kereteket. Így felelősség terheli az oktatásügy vezetőit is, nemcsak az egyes iskolákat, nem csak a tanítókat, tanárokat. (Persze ez utóbbiak nem hivatkozhatnak eredménytelen vagy csekély eredményű munkájuk esetén kizárólag a felülről vagy kívülről meghatározott kedvezőtlen körülményekre és/vagy a külső ellenerők okozta nehézségekre.)

Amikor tanácsaival Kodály közvetlenül is részt vett Ádám Jenővel a tankönyvszerkesztésben, akkor a heti két énekórás keretben gondolkoztak, ahhoz szabták (elég bőven) az elvégzendő anyagot. Tudták, hogy a heti egy óra – bármilyen, de főleg rendszeres gyakorlást kívánó tantárgynál – pedagógiai képtelenség. (A heti egy órából igen könnyen lesz kétheti vagy havi egy óra – csak egy kis betegség, az énekóra napjára eső ünnep, stb. elegendő ehhez a csökkenéshez.)

> *„...Folytonos gyakorlást kívánó tárgynál évi 20-25 találkozás a tanulókkal (mert nincs több) értéktelen. Naponta 10 perc többet érne, mint heti egy óra; napi 15 perc pedig a heti 2 óránál is többet."* (Igaz, hogy nem engedik énekelni a gyermekeket! Vt. I. 309.)

Nem csoda hát, ha Kodály az elvileg mindennapos énekórát biztosító ének-zenei iskolát tartotta – sok-sok gyakorló énektanár tapasztalatával egybevágóan – az ideális iskolatípusnak programja megvalósításához, a zenei műveltség általánossá tételéhez.

Az az elképzelése, reménye, hogy idővel minden általános iskola így (mindennapos énekórával) fog működni, ha általánossá válik a tapasztalat, hogy az intenzív zenével foglalkozás hatására más területeken is jobban teljesítenek a tanulók, nyilvánvalóan csak álom marad. Pedig megvalósulásának kettős haszna lehetne: egyfelől a zene, a zenei kultúra nyerne vele, másfelől nőhetne az egyéni és társadalmi kreativitás, produktivitás. A zenei nevelés ilyen irányú hasznát ma már pszichológiai és agyműködést vizsgáló kutatások is bizonyítják. Ugyanakkor sajnálatos lenne, ha csak a transzferhatásban, vagyis a zene más területeken, más képességek fejlődésében megnyilvánuló hatásában látnánk a zenei nevelés egyetlen, vagy akár legfőbb értékét és értelmét. A racionális, részben a zenétől távolállók – hivatalosságok és közemberek – meggyőzését szolgáló érvek mellett ott találjuk az érzelmi oldalt is:

> *„Nem lehet egészen boldog ember, akinek nem öröm a zene. Erre az örömre azonban tanítani kell az emberiséget, mert magától nem jut el odáig."* (Vt. I. 247. Gyermeknapi beszéd)

**Köznevelés, szakképzés, zenei művelődés**

Ellentmondásnak látszik, hogy miközben a legmagasabb szintű zeneoktatási intézményben, a Zeneművészeti Főiskolán zeneszerzést, tehát a legösszetettebb zenész szakmát tanította, nagyszabású kompozíciókat írt és egész embert kívánó népzene-tudományi munkát végzett, Kodály egyre többet foglalkozott a zenei köznevelés kérdéseivel. 1929-ben, *Gyermekkarok* című programadó cikkét így kezdi, s amit mintegy idéz, ma is gyakran hallható, tapasztalható:

> *„Akinek nem mindegy, mi lesz itt a zenében egy-két emberöltő múlva, nem mehet el közömbösen az iskola mellett, amikor ének hallik ki belőle.*
>
> *Mit mond ez az ének? Nagyobbára ezt: 'Nekünk így is jó! Kevés az idő, kevés a fizetés; az igazgató nem szereti a karéneket. Nekem semmi ambícióm, örülök, hogy élek...'*
>
> *Nem ez a szövege, mégis ez szól belőle mindennél hangosabban. Amit énekelnek: rendszerint a művészet előcsarnokán is kívül esik. Ahogyan éneklik, a tehetséges naturalizmusnak mélyen alatta marad."* (Vt. I. 38.)

Többnyire ma is érvényes megállapítások, ha a sok évtizedes erőfeszítések eredményeként a dalanyag és az ének minősége szempontjából ma jobban is állunk. Gondolatébresztőnek ma is megszívlelendő látlelet. Hasznos, ha nem a közömbösséget, beletörődést váltja ki, hanem tettekre sarkall. Kodályt is a tettek irányba vitte, s erre mutatja nekünk is az utat. Többször rámutatott egy fontos ellentmondásra, melyről – megadva a megoldás alapelvét is – 1937-ben így írt:

> *„S míg neveltünk zenészeket a külföldnek, idehaza nem gondoskodtunk a legelemibb szükségletekről. Ifjúságunk széles rétegei zeneileg vadon nőttek fel. (...) Ma már világos mindenki előtt, hogy elitnevelés és tömegnevelés egymástól el nem választható szerves egység kell, hogy legyen, csak akkor értékes az eredmény, ha megvan a kettő egyensúlya."* (Vidéki város zeneélete. Vt. I. 73.)

Másutt pedagógiai törekvéseinek fő célját – egybevetve más zenepedagógia módszerekkel (Dalcroze, 19. századi francia zenepedagógusok és Hindemith egy kiadványával) – így foglalta össze:

> *„Mindezek a kísérletek arra irányulnak, hogy műkedvelők és a hivatásosak zenélése között az éles határvonalat eltüntessék."* (A komoly zene népszerűsítése. Vt. I. 199.)

Amikor az ének-zenei iskolák elkezdtek szaporodni, tisztázni kellett a szerepüket, viszonyukat a főleg hangszert tanító zeneiskolákhoz, amelyek a hangszerjátszó műkedvelők tanítása mellett a leendő szakzenészek előkészítő iskoláit is jelentik. A különbséget, rámutatva egyúttal ezen iskolatípus feladataira is, Kodály így fogalmazta meg 1964-ben Kecskeméten, az első énekes iskola akkori új épületének avatásán:

> *„Ez az iskola nem zeneiskolának készült, és nem is ismételhetjük eléggé, hogy nem zeneiskola, miként még ma is sokan hiszik. De ez az első iskola, amely szervesen beépíti a zenét az általános emberi műveltségbe."* (Vt. III. 120.)

Kodály tehát a műveltség egységét, a zenét is magába foglaló teljességét kívánta szolgálni az általa támogatott iskolatípus elterjesztésével. Ugyanakkor azt a feladatot is szánta ezen iskoláknak, hogy az értékes művészi zenének közönséget neveljenek.

A zeneértés útjáról több alkalommal beszélt, írt Kodály. Idéztük már a kultúra megszerzésének útjáról, az érte való munka elkerülhetetlenségéről megfogalmazott gondolatait. Folytatása így szól:

> *„A zene is csak úgy száll belénk, úgy él meg bennünk, ha munkával (gyakorlati zenéléssel) szántjuk fel lelkünket alája. Ezt nem pótolja, ha zenéről írott könyveket olvasunk (...) Igazi zeneértést csak a művekből szerezhetünk, nem róluk írott könyvekből."* (Mire való a zenei önképzőkör? Vt. I. 156.)

Már 1929-ben rámutatott a zenei nevelés általános kulturális jelentőségére, hiszen

> *„az állam hiába tart fenn operát, koncertet, ha nem jár bele senki. Olyan közönséget kell nevelni, amelynek életszükséglet a magasabbrendű zene. A magyar közönséget ki kell emelni zenei igénytelenségéből. Ezt pedig csakis az iskola kezdheti el."* (Gyermekkarok. Vt. I. 45.)

A zenei műveltség téves értelmezésének tartotta Kodály a zenéről való tudást, a zenetörténeti tájékozottságot, a zeneszerzők életének, a zene és más művészetek kapcsolatának ismeretét, ha nem áll mellette, sőt előtte a közvetlen zenei tapasztalás, a zenére való rácsodálkozás élménye. (Ki az igazi zeneértő? Vt. I. 299-301.)

**Személyi feltételek – pedagógusképzés**

*„Az iskolákban majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk."* – szögezte le Kodály Zoltán 1946-ban New Yorki előadásában. (A komoly zene népszerűsítése. Vt. I. 198.) Az eredményes zenei nevelésnek ez az alapfeltétele annyira magától értetődő, hogy szinte meg is lepődhetünk, miért kellett külön hangsúlyozni. A kiragadott mondatot szöveg-összefüggésében vizsgálva érthetjük meg gyakorlatra utaló értelmét. A jó és rossz hangszertanárok említése mellett Kodály egy hiányra mutatott ár: *„... nagyon kevés az olyan tanár, aki a hallást és az általános zenei műveltséget fejlesztené."* A hangszertanítással összefüggésben ez elsősorban a szolfézstanításra vonatkozik. Általánosságban azonban bele kell értenünk az iskolai énektanárok széles körét is.

Idéztük már korholó szavait a tanárok fásultságával, beletörődésével kapcsolatban. Amit pedig a magasabb rendű zene iránti igényről és a zenei műveltségről írt a közönséggel kapcsolatban, azt elsősorban magunkra, zenepedagógusokra kell kötelező alapfeltételnek éreznünk. 1953-ban, nevezetes zeneakadémiai évzáró beszédében foglalta össze az alapvető követelményeket. Az oktatási területtől függő kisebb-nagyobb különbségekkel, de lényegében az ének-zenét bármely szinten tanítókra érvényes, amit

akkor elsősorban a leendő szakzenészeknek, művészjelölteknek mondott, hiszen az ének-zenét tanító pedagógusnak muzsikusnak is kell lennie, nemcsak módszertani lépéseket precízen levezetni tudó „didaktika-technikusnak".

*„(...) a jó zenész kellékeit négy pontban foglalhatjuk össze:*
*1. kiművelt hallás, 2. kiművelt értelem,*
*3. kiművelt szív, 4. kiművelt kéz.*
*Mind a négynek párhuzamosan kell fejlődnie, állandó egyensúlyban. Mihelyt egyik elmarad vagy előreszalad, baj van. (...) Az első két pontra a szolfézs és a vele kapcsolt, összefonódott összhangzattan és formatan tanít. Szükséges kiegészítése: mennél sokoldalúbb gyakorlati zenei tevékenység; kamarazene, karéneklés nélkül senkiből sem lesz jó zenész."*

(Ki a jó zenész? Vt. I. 283-284.)

Az általános készségfejlesztés feladatát, követelményét 1954-ben igen magas szintben állapította meg: *„A belső hallás kiterjesztése tehát a végcélja minden zenei szaktanulásnak."* (Zenei nevelésünk reformjáról. (Vt. I. 291.)

A jó zenészség követelményei között kiemelte még a jó ízlés fontosságát is, hogy „a mai zenetermelés tengernyi káoszában" eligazodhassunk. Az ízlés biztonságát csak „hosszú évek alatt szerzett irodalomismeret, elméleti és gyakorlati tudás" adhatja meg. Mindez szükséges szakmai kritériuma a jó zenetanárságnak, de még valami kell: emberi, pedagógiai érzékenység, hogy az iskolában tudjuk

*„úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját."*

Tulajdonképpen a túlzottan intellektuális vagy zenetörténeti adatokat magoltató zenetanítást bírálja, amikor így folytatja:

*„a zenét nem fogalmi, racionális oldaláról kell megközelíteni. Nem algebrai jelek rendszerét, titkos írását egy, a gyermekre közömbös nyelvnek kell benne láttatni. A közvetlen megérzése útját kell egyengetni."* (Gyermekkarok, Vt. I. 39.)

Az eredményes énekkari munkáról szólva pedig már erkölcsi követelményeket támaszt Kodály az ének-zene tanárral szemben:

Az lesz a jó és eredményes tanár, *„akinek lelki szükséglete az a kis munkatöbblet, amire hivatala nem kötelezi, de ami éppen a hivatalos munka ízét, lelkét, értelmét adja meg. (...) A munkatöbblet itt csak a tanárra értendő. A tanulóra ne jelentsen ez új megterhelést, hanem üdülést, örömet. Csak így van haszna belőle."* (Gyermekkarok. Vt. I. 45.)

A tanítónak, tanárnak rendelkeznie kell ún. „pedagógiai optimizmussal", azzal a készséggel és hittel, hogy *„(...) minden egészséges és jófülű gyermek alkalmas rá, hogy zenét tanuljon – és kell is hogy zenét tanuljon."* (Iskolai énekoktatással az egyetemes zenekultúráért. Vt. III. 162.)

Más helyütt annak a meggyőződésének adott hangot, hogy „nincs botfülű gyermek". A közösségben, egy kis többlet törődéssel mindenki megtanítható a zene elemi (énekes) gyakorlására, az alapelemekre.

Kodály 1962-ben egyetértőleg idézte orosz zenepedagógusok véleményét, amellyel itt is összegezhetjük a személyi feltételek és az eredményes munka összefüggését:

*„A zenei nevelés rendszerében alapvető és döntő láncszem a tanító. Ha a tanító képzett zenész és hivatását szereti, jól megy a munka, a gyermekek szépen énekelnek, szívesen látogatják az órákat, és ami a legfontosabb: ránevelődnek a zene szeretetére."* (Egy kis számadás. Vt. III. 101.)

Ilyen erényeknek és eredményeknek a birtokában jogot formálhat az ének-zenét tanító pedagógus arra, hogy megbecsültségben (anyagi vonatkozásban is) más tantárgyak tanáraival egyenrangúan kezeljék. Ehhez azonban az élethosszig tartó tanulás, szervezett továbbképzésben való részvétel és önképzés, szakmai és azon túli művelődés kell.



## Zenei tartalom, eszközök

Az eddigiekből is nyilvánvaló, s a további részletekből még világosabb lehet, hogy a Kodály Zoltán útmutatása nyomán kialakult magyar zenepedagógia számára a zenetanítás nem pusztán technikai és didaktikai feladatokat jelent, hanem tartalmas, esztétikai szempontból minőségi igényű zenei világkép kialakításának szándékát, sőt kötelezettségét is. A tanítás zenei tartalmát (anyagát) egyfelől a művészi érték iránti igény, másfelől a nemzetnevelés szempontja határozza meg. Itt is a korabeli gyakorlat kritikájából indult ki Kodály, bírálva azt a „pedagógus-babonát", mely szerint „tananyagnak csak valami hígított művészetpótlék való." Úgy véli:

*„a legtisztább művészetnek nincs fogékonyabb, ösztönösebb megértője a gyermeknél."*

A helyes kiindulópont tehát ez:

*„csakis művészi érték való a gyermeknek. Minden más árt neki. (...) 'Vitamindús' zenei táplálék kell a gyermeknek. (...) Alkalmas remekművek végtelen sora áll az iskola rendelkezésére."* (Gyermekkarok. Vt. I. 40.)

Mint a beszélt nyelvben, úgy a zenében is az anyanyelvvel kell kezdeni a tanulást.

*„Hol találjuk ezt az anyanyelvet, milyen dalokban él leginkább? (...) Kétségtelen: az élő néphagyományban kereshetjük elsősorban."*

*„Egy nemzet zenei anyanyelve az a zenei kifejezéskészlet, formakincs lesz, mely zenéjét mennél több más néptől megkülönbözteti. Ami csak nála vagy vele rokon népeknél található."* (Iskolai énekgyűjtemény. Vt. I. 131.)

A népdal alkalmas arra, hogy mind a két igényt – az esztétikait és a nemzetnevelőit – kielégítse. Ezzel betöltheti hivatásának még egy pontját:

*„ A falu megmentette a tradíció folytonosságát. A mi dolgunk átvenni tőle és tovább ápolni."* (A magyar népzene. Vt. I. 20.)

Az eszközöket – a módszeres eljárást – a jól megválasztott zenei anyaghoz kell igazítani. Joggal bírálta Kodály a magyar népdalkincstől teljességgel idegen „C-dúr skálaépítgető" módszer alkalmazását, amelynek Prokrusztesz-ágyába sehogy nem illettek bele népdalaink, legkevésbé a pentaton dalkincs. Tehát más megoldás után kellett nézni, de teljesen új dolgot nem kellett kitalálni. Elég volt az Angliában akkor már 80 éves múltra visszatekintő „mozgó dó" (*movable Do*) módszerét adaptálni, vagyis módosításokkal átvenni. Ez olyan eszköz, amely stílusokon, korszakokon, országhatárokon átívelően igen sokféle zene megközelítésének lehet hasznos eszköze.

### Az éneklés kitüntetett szerepe

Az emberi hang, az ének a kodályi zenei nevelés, sőt zene-kulturális eszmerendszer egyik legfontosabb eleme. Zenei, érzelmi, társadalmi, sőt még anyagi szempontok is motiválták Kodály Zoltánt, hogy az éneklésre alapozva hirdesse meg zenei nevelési reformját. Személyes indíttatást is sejthetünk a háttérben, hiszen zeneszerzőként bevallottan vonzódott a vokális műfajokhoz és kifejezési eszközökhöz. De befolyásolhatta az is, hogy az a zenei anyag, melyben a legszélesebb körben alkalmazható, nemcsak zenei, hanem nemzetnevelési célt is szolgáló „repertoárt" ismerte fel, nem más, mint az egyszólamú magyar népdal.

Történeti áttekintésünkben már idéztük, hogyan summázta 1966-ban Kodály Zoltán a magyar zenei nevelés általa megjelölt útjának talán legáltalánosabban értelmezhető alapelvét, messze túlmutatva a zene körén:

> *„Ha egy szóval akarnók jellemezni e nevelés lényegét, az a szó nem lehetne más, mint: ének. (...) Mechanizálódó korunk olyan úton halad, melynek végén az ember géppé válik. Ettől csak az ének szelleme véd meg."* (Zenei nevelés Magyarországon. Vt. III. 152.)

Többször rámutatott arra, hogy az európai zenetörténet nagy korszakaiban milyen fontos szerepe volt a vokális zenének. Kiemelkedően, legtisztábban az egyszólamú gregorián ének és a reneszánsz kórusmuzsika képviseli ezt a mintaadó irányt.

A gyermekhangokkal való találkozás 1924-25-ben ismertette fel a zeneszerzővel, hogy milyen nagy művészi és nevelési lehetőség, erő rejlik az énekben, különösen a karéneklésben. 1929-ben pedig szinte sarkítva, a hangszerekkel szemben fogalmazta meg jelentőségét a gyerekekhez szóló felhívásként, egyúttal feladatot adva a tanároknak:

> *„Mit nektek hegedű, zongora! Van a gégétekben olyan hangszer, hogy szebben szól a világ minden hegedűjénél, csak legyen, aki megszólaltassa! Ezzel a hangszerrel eljuttok a legnagyobb zenei géniuszok éltető közelségébe, csak legyen, aki vezet!"* (Gyermekkarok. Vt. I. 42.)

Mindennek további értelme, hogy

> *„szép feladata az iskolának népünk erősen visszaesett énektudását újra felemelni."* (Iskolai énekgyűjtemény. Vt. I. 133.)

Gyakorlatias megfigyelését is érdemes figyelembe venni:

> *„Egy tárgy sem szolgálhatja úgy a gyermek testi-lelki javát, mint az ének. "* (Gyermekkarok. Vt. I. 40.)

Beszélő és lélegző szervünk helyes használatának elsajátításában is szerepe van a jól vezetett éneknek.

4.1.1. A karéneklés többféle szerepe

Az énekes kultúrában egyrészt a latin népek – olaszok, franciák – és az angol kórushagyomány szolgált mintának Kodály számára. Az utóbbiban ismerte fel a zenei mellett az emberi-társadalmi értékeket is, melyekre a maga érvrendszerébe is beépített.

> *„Van-e jobb szemléltető eszköze a társadalmi szolidaritásnak, mint a kar? Sokan egyesülnek valaminek a megvalósítására, amit egyes ember, ha mégoly tehetséges, egymaga nem tud megvalósítani. Ahol mindenkinek munkája egyaránt fontos, s ahol egyetlen ember hibája mindent elronthat."* (Gyermekkarok. Vt. I. 40.)

Az iskolai énekkarnak kettős szerep jut: egyrészt az éneklők számára fontos, s amellett, hogy feladat, örömforrás is; másrészt

> *„bármely iskola énekkara elérheti azt a színvonalat, amelyen alkalmassá válik az iskolán belül nevelő szerepre. Egy lépéssel tovább: már a nyilvános zeneéletben is számottevő értéket jelenthet."* (Gyermekkarok. Vt. I. 40.)

Ebből következik, hogy a felnőtt műkedvelő énekkari mozgalomnak is utánpótlást kell, hogy adjon az iskolai karénekes mozgalom, hiszen nélkülük a zenei élet szegényebb lenne, akár az *a cappella* irodalomra, akár a nagyszabású ének-zenekari művekre, oratóriumokra gondolunk.

Az énekkar kapcsán még két szempontot kell felvetnünk Kodály nyomán, különös tekintettel a kíséret nélküli művekre. A kórusok munkájában, szereplésein tapasztaltak alapján Kodály felhívta a figyelmet az akusztikus felhangrendszeren alapuló tiszta intonáció fontosságára, „a zongorás-harmonikás kultúra" veszélyeire. (Ezt énekkari szempontból – a zongora utáni szólamtanulásra utalva – kulturálatlanságnak nevezte.) A követelmények teljesítésének segítésére írta az *Énekeljünk tisztán!* c. gyakorlat-sorozatot. *A hangadás* című cikkben (Vt. I. 60-61.) e sajátos karvezetői feladat elvetendő és követendő módjainak összevetésével a karéneklés kulturáltságának fontosságára mutatott rá.

4.1.2. Az ének szerepe a hangszertanításban; hangszerek az énektanításban

A hangszertanítás problémáit, könnyen üressé váló hangszertechnikai irányultságát bírálva Kodály Zoltán az ének muzikalitást, hangelképzelést és kontrolláló-képességet fejlesztő hatását emelte ki.

> *„Akit előbb énekre tanítunk, csak azután hangszerre: hamarabb megfogja a meloszát (dallamban kifejeződő lényegét, mondanivalóját) minden zenének."* (Beszéd a Zeneművészeti Főiskola 1946-47. évi tanévnyitó ünnepségén. Vt. I. 192.)

> *„A hangszer nélküli szabad ének a zenei képességek igazi és mélyreható iskolája."* (A komolyzene népszerűsítése." Vt. I. 199.)

Művekkel is példát mutatott az énekes alapú hangszertanításra, amikor a *333 olvasógyakorlat*, ill. a *Kis emberek dalai* válogatott dallamait zongorára, többségében a fekete billentyűkön található pentatóniára alkalmazta a *Tizenkét kis zongoradarab* c. kötetben. E darabok lehetőséget adnak az ének-hangszer kombinációra is, amint a *24 kis kánon a fekete billentyűkön* c. gyűjtemény első, betűkottával közölt darabjai is. (Ugyancsak megvan az énekes – magyar vagy rokonnépi népdal – alapja a *Gyermektáncok* több számának.) Az akusztikusan tiszta éneklés igényének (ld. Énekeljünk tisztán! Vt. I. 83-84.) az ének-hangszer párosítás ellene mond, de a zenei készségek fejlesztésében mégis létjogosultsága van. Éppen ezt a célt szolgálják magas szinten Kodály Epigrammái. A gyermek játékdalok esetében okkal-joggal bírálta a zongora használatát egy rádiós óvodás műsor kapcsán, s nem csak azért, mert nincs minden óvodában zongora. (Zene az óvodában. Utószó 1957-ben. VT. I. 115.) (A dalirodalom – s benne Kodály műdalai és népdalfeldolgozásai – kikerülhetetlenné teszik a zongora használatát, hisz nélküle csonka lenne a zenemű.)

A furulya – a facimbalmot követően – kap viszonylag korai szerepet Kodály pedagógiai rendszerében. Ebben nyilván szerepe van a hangszer népzenei használatának. (Előszó Vass Lajos furulyaiskolájához. Vt. I. 206.) Igazi énekkísérő hangszernek azonban nem a citerát javasolta 1951-ben, „mivel magyar zenére nem alkalmas." (Az élet, a nép közízlése azonban másképp „határozott": népzenei együttesekben önállóan vagy énekkel együtt a citera a legnépszerűbb a „revival" mozgalomban.)

Népdalok előadásához az egyszerű, pár akkordból és egy alapbasszusból álló énekkíséretre a zongora mellett, sőt helyett, a gitárt javasolta:

> *„A gitárnak mint énekkíséretnek megvan a létjogosultsága. Az énekben a magyar karaktert nem ronthatja le, mert hiszen annak java úgyis az énekszólamban fekszik."* (Ősi hagyomány – mai zeneélet. t. I. 242.)

E javaslatot pedagógiai céllal is érdemes megfontolnunk, gondolva a történeti dalkincsre, a virágénekre, históriás énekre és más népek zenéjére vagy az európai zenetörténeti anyagra is.

**Az ének-zene tanítás anyagáról**

„Az óvodai nevelés fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni. A zenei anyag megalapozása is itt kezdődhet a néphagyományból vett *gyermekjátékdalok*kal, melyekkel a tudat alatti nemzeti vonások rögzülését is segíthetjük" – figyelmeztet Kodály. (Zene az ovodában. Vt. I. 95.)

A gyermekjátékdalok szinte összművészeti komplexitást mutatnak. A következő idézetben említettek mellé még a költészetet, s nem egy játékban a szerepjátszást is számba vehetjük.

> *„A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme."* (Énekes játékok. Vt. I. 62.)

Ezt kellene átmenteni a tanterembe is. A tanítási gyakorlat szempontjából az is fontos, hogy az óvodában kell összegyűjteni azt a dalanyagot, amellyel az iskolai tudatosító munka elindulhat. (A zeneoktatás társadalmi jelentőségéről. Vt. III. 198.)

Többször felvetődik Kodály Zoltán írásaiban a kezdés problémája zenei anyag szempontjából is. Egyik amerikai nyilatkozatában erről így szólt:

> *„Kezdetben az a legjobb, amit a gyerek magától énekel: amit környezetétől tanult, és amit ehhez saját rögtönző és komponáló készségével hozzáad."* (A zenei nevelők Santa Barbara-i konferenciája előtt. Vt. III. 194.)

Saját kisgyermekkoráról mondta, hogy a maga kitalálta kis dallamokban milyen nagy örömét lelte.

Bár nem adott közvetlen módszertani tanácsot Kodály az *improvizáció*hoz, itt említjük meg, mint sajátos formáját a gyakorlásnak, mely az ösztönösség mellett eredménye is a készségek fejlesztésnek, kreatív alkalmazása a megszerzett ismereteknek. Bírálatként állítja először szembe a gyermeki rögtönzést a bárgyú tandal irodalommal:

> *„Némely tankönyvíró valósággal hülyének nézi a magyar gyermeket. Olyan versikékkel és nótácskákkal gyötri, amiknél különbeket rögtönözne minden épkézláb gyermek, ha hagynák."* (Gyermekkarok. Vt. I. 44.)

Egyfelől tehát a gyermeki öntudatlan-ösztönös improvizációt egyik lehetséges kiindulópontnak tekintette, másrészt úgy vélekedett, hogy a gyermeket nem hagyhatjuk magára, hanem egyengetni kell az útját zenei világa kialakításában, művészi igényű mintákat kell eléje állítani a zenei önkifejezéshez is. (Az improvizáció így többek között az aktivizálható stílusismeret megnyilvánulása lehet.)

1966-ban, már a nemzetközi érdeklődést is figyelembe véve, így fogalmazta meg a népdalok pedagógiai szerepével kapcsolatos alaptételt:

> *„Minden országnak sok olyan népdala van, mely kiválóan alkalmas oktatási célra. Ha gondosan válogatjuk, a népdal kitűnő tananyag lehet, mind a különböző zenei elemek szemléltetésére, mind pedig azoknak tudatossá tételére."* (A népdal a pedagógiában. Vt. III. 172.)

Ez azonban nem szabad, hogy a népdal tandallá süllyedését jelentse: nem egyes zenei jelenségek – dallamfordulatok, hangsorok, ritmusképletek, formaképletek – példatárát kell szolgáltatnia. A tanár feladata és felelőssége, hogy segítse a zenei és költői tartalom átélését, a beleélés és önkifejezés élményének létrejöttét. (Ugyanez az alapelv természetesen a műzenei szemelvények esetében is érvényes.)

> *„A népdalban a legkülönbözőbb hangulatoknak s a nemzeti jellem sajátosságainak olyan gazdagsága rejlik, mely emberileg fejleszti a gyermekeket. (...) Semmiképpen sem korlátozzuk a tanítást, soviniszta módon, a magyar népdalra. (...) Hogy megértsünk más népeket, előbb önmagunkat kell megérteni. Erre pedig semmi nem alkalmasabb, mint népdalunk. Más népeket is népzenéjükből lehet legjobban megismerni."* (A népdal a pedagógiában. Vt. III. 172.)

A tananyag bővítésével kapcsolatban az emberi és esztétikai szempontokon kívül természetesen szűkebben zeneiek is fontos szerepet kapnak:

> *„Egyetlen nemzet sem érheti be azonban pusztán a saját zenéjével. Mert minden nemzet zenéjében csak bizonyos ritmus- és dallamképletek, képlet-csoportok fordulnak elő, amelyek nem élnek a zene összes lehetőségével."* (A zeneoktatás társadalmi jelentőségéről. Vt. III. 198.)

Ebben például zenei nyelvrokonaink népi dallamai adhatnak fogódzót, amikor a „zenei világirodalom" felé elindulunk. (Lásd az Ötfokú zene IV. füzetének utószavát: Mi közünk a csuvas zenéhez? Vt. I. 169-170.) Javaslata, hogy *„(...) idegen dalokat (...) amennyire lehet, eredeti nyelven"* (Bicinia Hungarica, I. Vt. I. 65.) valóban csak korlátozottan vihető át a gyakorlatba, de legalább a világnyelvek és a szomszéd népek esetében alkalmazni kellene.

A *félhang nélküli ötfokúság* (anhemiton pentatónia), az ebben mozgó dallamosság és a belőle fakadt többszólamúság két ok miatt került központi helyre Kodály zenepedagógiai koncepciójában. Az egyik nyilvánvalóan a zenei anyanyelv ősrétege megismertetésének szándéka; a másik a pentaton dallamfordulatok zenei készségfejlesztésben megmutatkozó haszna.

Amikor a „hungarocentrikus" énektanítást hangsúlyozta Kodály, akkor *nem valami ellen* – nem más népek kultúrája ellen –, hanem *valamiért* – a magyar értékek egyenrangúsításáért – hadakozott. Persze harcolnia kellett az egyoldalú német zenei befolyás ellen, ám nem a nagy mesterek műveinek jelenléte, hanem csak a „hétköznapi banalitások" ellen emelt szót. – Ugyancsak fontos elvi állásfoglalása, hogy

> *„a népzenétől könnyű út visz a nagy klasszikus zenéhez, az úgynevezett könnyűzenétől semmilyen. (...) A nagy klasszikus zene szerves folytatása a népdalnak."* (A zenei nevelők Santa Barbara-i konferenciája előtt. Vt. III. 194.)

Ez nem 20. századi magyar sajátság, hiszen a zenetörténet és a század első évtizedeinek muzsikája számos példáját adja e folyamatosságnak (v.ö. folklorizmus), s ezt ki kell használnia a zenepedagógiának is. De ma már tudjuk, hogy a magyar zenetörténeti kutatás sem lehet meg a népzene ismerete nélkül, mert sok gyatra írásbeli emléknek a néphagyományban fennmaradt hangzó példák adtak értelmet.

Felvetődik a népdal tananyagba illesztésével kapcsolatban még három probléma.

A népdal, a népzene szájhagyományos kultúrában éli természetes életét. Ennek egyik sajátsága, hogy nincsenek egyszer s mindenkorra befejezett mű-alakok. Nem mondhatjuk, hogy egy népi dallam *csakis így* vagy *csakis úgy* van, hiszen még akár ugyanaz a „adatközlő" is mindahányszor többé-kevésbé másként énekli ugyanazt a dalt. Vagyis *a népdal variánsokban él*. (A „Fölszállott a páva"-zenekari változatok előadása elé. Vt. I. 221.) Mit vigyünk be ebből az iskolába? Kodály az *Iskolai énekgyűjtemény*ben arra adott példát, hogy hiteles, ám egy-egy esetben akár több variáns alapján adja meg a dallamot. Ezzel – hatalmas anyagismeret birtokában – a *hiteles típus*t ajánlotta pedagógiai felhasználásra. Kezdeti szakaszban mindenképpen egy hiteles, ám rögzített alak megtanítását tartotta célszerűnek, s a variánsok alkalmazását későbbi feladatként jelölte meg. A *variánsok tanításának elve* Dobszay László A magyar dal könyve c. gyűjteményében polgárjogot nyert. Kétségtelen: növelheti a stílusismeretet és a stíluson belüli dallamrögtönzésnek is például szolgálhat. (A népdalvariánsok stílusismereti használatát tk. már az 1960-as évek végétől megjelenő szolfézs tankönyveiben is érvényesítette a szerző.)

A másik probléma a népzene *szájhagyomány*os életformája és az *írásbeliség* között jelentkezik. Nem lehet az iskolai oktatás kizárólagos formája a hallás utáni daltanítás, mert az iskolában a korszerű zenei műveltség megalapozása is cél, s ennek eszközeként a zenei írás-olvasás tanítása is fontos feladat. Az írásbeliségbe átemelve (s itt még nem a feldolgozásokra kell gondolnunk) meg tudjuk-e őrizni mégis, legalább részben, a népdal természetes életében betöltött funkcióját, előadásmódjának fő jellegzetességeit? A zenepedagógus feladata, hogy alapos és széleskörű anyagismeret és személyes élmények birtokában *megóvja a népdalt a „tandallá" válástól*. Ennek egyik módjaként javasolja Kodály az eredeti népzenei hangfelvételek meghallgatását.

A harmadik: a magyar népdalok egy jelentős részének jellemzője a díszítés, és „az ének általában nem lehet el melizma nélkül". Ezen előadói stílus elsajátításában valóban adhat segítséget a hiteles hangfelvétel. (A melizmatikus éneklés ill. bizonyos dallamtípusok megnyitják az utat a gregorián felé is.) (Iskolai énekgyűjtemény. Vt. I. 133-134.)

A *hangfelvételek* használatára szóló javaslat némiképp meglepő Kodálytól, mert a művészi (komoly) zenével kapcsolatban ezt a tanítási „segédletet" helytelenítette, kivált, ha az éneklés helyét-idejét veszi el. Célszerűbb, közvetlenebb hatású az élő zenei bemutatás.

A *zenehallgatás* anyagáról, a zeneművek megközelítéséről szólva figyelmeztetett arra, hogy a *programzene* illusztratív elemeinek felismerése még nem zeneértés, a programmal kívül marad a hallgató a zene lényegén. (Megjegyzések azt új tantervhez. Vt. I. 331.; Zenei nevelés, embernevelés. Vt. III. 206.) A zeneirodalmi tájékozódásban is az énekes előkészítés kerüljön előtérbe még hangszeres művek esetében is:

A tanulót *„(...) legalább egyszerű eléneklése a főtémáknak közelebb viszi a műhöz, mint a legszebb esztétikai fejtegetés."* (Tizenöt kétszólamú énekgyakorlat. Vt. I. 89.)

Bár a zene szavakkal soha nem írható le, nem magyarázható meg maradéktalanul, még a szöveges mű zenei tartalma sem, a két „közeg" csak egymás mellett él, Kodály mégis úgy gondolja, hogy

> *„csak szöveges zenén át lehet lassan a szövegtelen megértésére vezetni."* (Megjegyzések az új tantervhez. Vt. I. 331.)

Egyebekben az, amit Kodály a *Gyermekkarok* c. cikkben (Vt. I. 38- 45.) kifejtett a kórusok repertoárjára vonatkozóan zenetörténeti értékekről, az az alapvető énekórai munkában, illetve a tankönyvek anyagának összeállításában is irányadó lehet. Kiindulópont annak felmérése, hogy *mit ne* tanítsunk, s *mit igen*. (A konkrét művek elsősorban értékmérő példaként szerepelnek, nem kötelező előírásként.)

**A zenei írás-olvasás mint cél és eszköz. A relatív szolmizáció**

Mielőtt a címben foglalt témakörrel kapcsolatban Kodály Zoltán útmutatásait számba vesszük, fel kell vetnünk egy szóhasználatra vonatkozó kérdést, elvi és gyakorlati szempontból is. *Írás-olvasás* – a hagyományos magyar szópár, mint az írásbeliségre utaló kifejezés, jelzi az írás *időbeli* elsőségét, hisz csak azt tudjuk elolvasni, ami le van írva. De egyúttal mintha beleértenénk a fontossági sorrendet is az összekapcsolt szavak sorrendjébe. A zenei gyakorlatban azonban, s ezen belül a pedagógiában is, a fontosságot fordított sorrendben véljük helyesnek, szükségesnek. A kettő – pontosabban a zenei hallás (hangelképzelés) és a kottaírás (leírt zene) ideális viszonyának a zenei gyakorlat szempontjából Kodály azt tartotta, ha a jó zenész kottaképben képes látni (elképzelni), amit hall, s ha ideje engedi akár le is írja; és viszont: hallja, amit lát (vagyis belső hallásában fel tud idézni akár egész partitúrát is). A zeneszerzők esetében ez a belső hallásban, esetleg a hangszeres improvizációban megszületető zene lejegyzésének képességét jelenti. E kivételes adottsághoz és felkészültséghez képest szerényebb igények, elvárás esetében is komoly tréningre van szükség. Azonban akár a hivatásos, akár a műkedvelő zenei gyakorlatot nézzük, nyilvánvaló, hogy a kottaolvasás használata elsőbbséget élvez. Ebből a szempontból az angol szóhasználat jobban kifejezi a napi gyakorlat szempontjából a fontossági sorrendet: musical *reading and writing*. Meggondolandó tehát, hogy legalább alternatív kifejezésként, legalábbis amikor a szövegösszefüggés úgy kívánja, a magyarban is ebben a sorrendben kapcsoljuk össze a szavakat: zenei *olvasás-írás*. (A beszélt s írott nyelv esetében is felmerülhet ez a probléma: általában többet olvasunk, mint írunk. Az írás elsősorban az arra hivatottak feladata.)

Néhány elvi kérdés

A zenei írás-olvasás/olvasás-írás a tanítási folyamatban mint az oktatás egyik *célj*a jelentkezik, de valójában „csak" egy alapvető *eszköz* megtanításáról, megtanulásáról van szó. Ez a cél/eszköz kettősség természetesen a tanítási-tanulási gyakorlatban minden más területen is jelen van. A részcélok kényszerében vagy bűvöletében a végső célt sohasem szabad szem elől tévesztenünk, ha nem is hangsúlyozhatjuk lépten-nyomon. Kodály Zoltán a korszerű zenei műveltségnek, a zenei tevékenységnek – legyen az bár csak alapfokú – nélkülözhetetlen részeként, sőt feltételként jelölte meg a zenei írás-olvasást. (Lásd *Százéves* terv c. programadó írását, 1947.) Különösen fontosnak tartotta ennek hangsúlyozását, amikor az 1961-es tantervben bevezették a zenehallgatást és erre a célra hanglemezek készültek:

> *„Megnyitni a füleket az élmény befogadására csak az írás-olvasás útján lehet. (...) az írás-olvasás alapos elsajátítása nélkül a zene továbbra is megfoghatatlan, misztikus valami marad. A 'zenei valóság' csak biztos írás-olvasás révén lehet tudatos."* (Megjegyzések az új tantervhez. Vt. I. 330.)

Ugyanakkor óva int attól, hogy az írás-olvasást az elméleti ismeretek túl korai bevezetésére használjuk. Célszerűbb, ha a tanár csak fokozatosan figyelmessé teszi a tanulókat a zenei jelenségekre, az elméleti összegezésre elegendő, ha a 13-14 évesekkel vállalkozunk. Az esztétikai-érzelmi hatásnak meg kell előznie az értelmi megközelítést. (Utam a zenéhez. Vt. III. 547. és Zenei nevelés, embernevelés. Vt. III. 206.)

A fokozatosság elvének – egyszerűtől a bonyolultig, kevés elemtől a sokig, ismerttől az ismeretlenig (a sajátunktól az idegenekhez) – igen nagy szerepe van a zenei elemek megtanításában.

Kodály–Kerényi *Iskolai énekgyűjtemény*e a fokozatosság elvének figyelembe vételével ad mintát a jó tananyag összeállításra.

Megjegyzendő: a zene megtapasztalása (éneklés!) nélkül a dallami jelrendszer (kottaírás) megtanítása értelmetlen „papírmunka", vagy – ami épp úgy rossz – csak a kottaképen rögzített hangok nevének valódi zenei tartalom nélküli prózai recitálása/biflázása lenne.

A relatív szolmizáció

Kodályt az Angliában tapasztaltak alapján a kottaolvasó műkedvelő kórus ideálja inspirálta arra az 1930-as évek második felétől, hogy a zenei írás-olvasás tanításának kérdésével egyre behatóbban foglalkozzék. A Nagy-Britanniában már közel évszázados múltra visszatekintő „mozgó dó" (movable Do/Tonic-Sol-Fa) módszerben ismerte fel a népzenei anyagú és énekes alapú magyar zenepedagógia számára a legalkalmasabb eszközt a zenei olvasás-írás tanításához. Megerősítést jelentett, hogy a Fritz Jöde vezette német „nyitott énekóra" (Offene Singstunde) programban is eredményesen alkalmazták.

Első ízben 1937-ben a Bicinia Hungarica utószavában mutatott rá e módszer jelentőségére és többszörös hasznára. Szükségtelennek tartotta a Curwen betűkottás írásmód ritmusjeleinek (vonal, kettőspont, pont, vessző kombinációi) átvételét. Vagyis a betűjeleket rögtön a hagyományos ritmusjelekhez kapcsolhatjuk. Megadta „az iskolai hangterjedelem (g-g$^2$) betűjegyeit" négy dó-helyzetben: c, f, g, b, kiegészítve a módosított hangok szolmizációs (szómizációs) neveivel. Az egyes hangok kettős elnevezését (adott ábécés-név = dó) a családnév–keresztnév kettősségéhez hasonlította: a kettő együtt ad pontos meghatározást egy személy/hang mibenlétéről. Eszerint előnye, hogy

„(...) a hang nevének kiejtésével meghatároztuk szerepét a tonalitásban. (...) A szolmizálás magában foglalja, majd pótolja a hangfokok számokkal való megnevezését." (Vt. I. 65., 69.)

(Megjegyzendő, a tonalitáson belüli szerep általánosan értendő, nem kizárólag, nem feltétlenül a klasszikus három funkció (T, S, D) vonatkozásában, hiszen pentaton és modális zenében is érvényesek. A hangfok-számokra utalás itt a francia Galin-Chevé féle számjelzéses relatív rendszerre vonatkozhat.)

A *modulációk* követésére is alkalmas a *dó-váltás* alkalmazásával a relatív szolmizáció. A tipikus dallamfordulatok, harmónia-kapcsolatok minden hangnemben ugyanazt a szolmizációs hangnév-kapcsolatot kapják. A dó-váltással tehát meghatározzuk az új (helyi) hangnemet, s ezzel mintegy elemezzük is a modulációt. (Zenei nevelésünk reformjáról. Vt. I. 289.; A konzervatóriumi igazgatók koppenhágai tanácskozásán. Vt. III. 115.) (Természetesen kivétel, amikor egy dó-pozíción belül történik hangnemváltás, pl. dúr hangnemből a párhuzamos mollba.) Már a Bicinia Hungarica I. füzetéhez írott kommentárjában is jelzi, hogy leendő szakemberek, zenetanárok személyes készségeinek fejlesztésében is hasznos, mert a különböző kulcsok olvasása és a transzponálás is könnyebbé válik általa. (Vt. I. 68. és Dartmouth kerekasztalánál. Vt. III. 147.)

Minden előnye, sőt nélkülözhetetlensége ellenére, a relatív szolmizációban Kodály *eszköz*t látott, melyet a fejlettség egy magasabb fokán akár el is lehet hagyni (Megjegyzések a „szó-mi" népiskolai ének tankönyv bírálóinak viszontválaszára. Vt. I. 148.)

A lapról éneklésről

Új dallamokkal kezdetben csakis hallás után ismerkednek meg a tanulók, de később is megvan a jelentősége ennek, s nemcsak zenei, hanem didaktikai szempontból is, hiszen az így elsajátított dallamokból vonhatjuk el a tudatosítandó zenei elemeket. Ahogy előre halad a tanulási folyamat, egyre nagyobb szerep jut a kottaképről való tanulásnak, s ennek első fázisa mindig a lapról éneklés. De a lapról olvasás, dallamok, művek első látásra (prima vista) való leéneklése, lehet a gyakorlás egyik formája is, amikor az adott dallamokat nem akarjuk bevésetni az emlékezetbe. Kodály nagyon fontosnak ítélte e készség kifejlesztését, mert a gyorsabb tanulásnak, akár az egyéni, akár a kollektív zeneművelésnek fontos alapját jelenti. Nem véletlen, hogy 333 kis egyszólamú „darabját" *olvasógyakorlat* műfaj megjelöléssel adata közre. Részben e célra állította össze az *Ötfokú zene* füzeteit, de a két- és háromszólamú énekes zenei gyakorlatok is ezt a célt szolgálják, fel a legfelső fokig.

Néhány fontos megállapítását érdemes elraktározni tanítói munkánkhoz útmutatásul.

Már a *333 olvasógyakorlat*hoz írott alapvetésében tisztázza, mit is ért zenei értelemben olvasásnak:

> *„Aki a főbb hangközöket jól-rosszul eltalálja, még nem olvas: az még csak silabizál.*
>
> *Globálisan kell olvasni: egész szót majd többet, egész mondatot átfogni egy pillantással; az egészből indulni a részletek felé. Szokjunk rá: a dallamot ne hangonként szedjük össze, hanem elejétől végig gyorsan áttekintve, mint egy térképet. Egészében, egy darabban érezzük meg, mielőtt hozzákezdünk hangos énekléséhez. Így biztosabban sikerül."* (A „333 olvasógyakorlat"-hoz. Vt. I. 127.)

Ezt az ideális szintet, kiérlelt készséget hosszas gyakorlással lehet csak elérni. A kezdetben szükséges előkészítő lépésekre is javaslatot tesz ugyanott. (Ezek ismertetése meghaladja témakörünket.) Fontos megfigyelése, illetve hiba-elkerülési javaslata:

> *„(...) a rossz olvasás fő oka a ritmusbeli ügyetlenség, tétovázás. A ritmus tehát mindig elől járjon."* (Vt. I. 128.)

Érthető módon nemcsak a szöveges népdal-anyaggal, hanem az olvasógyakorlatokkal is a magyar zenei gondolkodásnak a köztudatba való beültetését akarta elősegíteni. Ezt a célt szolgálják az *Ötfokú zene* füzetei. Az első füzethez írottakban fejti ki, de általános érvényű megállapítása:

> *„Mihelyt egyfajta zenét már tűrhetően olvasunk, friss anyagot kell elővennünk, ismert stílus már nem fejleszt tovább. Mennél kevésbé tudjuk kitalálni az első hangokból a folytatást, annál fejlesztőbb a gyakorlat."* (Vt. I. 169.)

Ám egy stíluson belül is „figyelemfeszítő hatásúak" a kis különbségek, a kisebb-nagyobb eltérések a megszokottól. Az olvasási feladathoz a tanulók mindenkori tudásánál kicsit könnyebb gyakorlatot, szemelvényt adjunk, hogy sikerélményhez vezessen, ne küszködés legyen a feladat végrehajtása.

(A „333 olvasógyakorlat"-hoz. Vt. I. 127-128.)

### A kétszólamúság szerepéről

Az ének-alapú zenetanításban, nevelésben magától értetődő, hogy a két- és többszólamú éneklés a készségfejlesztés nélkülözhetetlen eszközeként és a karéneklésben művészi célként is fontos szerepet kap. Sajátos magyar szempontot is megfogalmazott már első kétszólamú gyűjteményéhez fűzött ismertetőjében:

> *„A magyarnak, mint egyszólamban gondolkodó keleti népnek, fő nehézsége nem a ritmus, a dallam, hanem a többszólamúság."* (Bicinia Hungarica I. Vt. I. 65.)

E két szempontnak megfelelően nagy súllyal szerepel Kodály Zoltán zenepedagógiai programjában, különösen – amint a gyakorlatok száma is jelzi – a kétszólamúság. Természetesen itt is a fokozatosság elvének szigorú érvényre juttatásával kell haladni.

Kezdetnek, az egyszólamúság és többszólamúság közötti átmenetnek, egyes zenei elemek gyakorlására két csoport egymást váltó ritmus-játékát vagy énekét alkalmazhatjuk. (Bicinia Hungarica I. Vt. I. 65.) A kétszólamúságot előbb tehát ritmusokkal, majd mielőbb énekelve is gyakoroltassuk, akár már a valódi hangjegyismeret előtt – kézjelről vagy szolmizációs betűjelekről. (Énekeljünk tisztán! Vt. I. 84.)

> *„Egyszerű kánonokkal, például, vagy egy kitartott hanghoz énekelt dallammal."*

A kétfelé, az éneklő saját szólamára és a partnerére való egyidejű figyelés alapfeltétele a helyes intonációnak és a sikeres együtt muzsikálásnak. Hasznos gyakorlási mód a szerepek (szólamok) cseréje. (Utam a zenéhez. Vt. III. 560.) Természetesen a *hangszerkíséret nélküli* kétszólamú (lapról) éneklésről van szó, mely – Kodály meggyőződése szerint – *„a legbiztosabb módja a gyors haladásnak, ritmikai és intonációs biztonság megszerzésének."* (77 kétszólamú énekgyakorlat. Vt. III. 224.) Ez a gyakorlási mód egyúttal a többszólamú zene – kiváltképp a polifóniában a mellérendelt szólamok – felfogásának is alapozó iskolája. (A következő lépés. Vt. I. 218.)

### Kodály Zoltán énekgyakorlatai – összefoglaló áttekintés

> *„A művészet legmagasabb csúcsait mindig is kevesen érhetik csak el, miként a Himaláját sem mászhatja meg az átlagos turista. Schumann szerint a zsenit csak a zseni érti meg teljesen. De mit jelent megértés? Nem elég-e annyi, ha az átlagembert, amikor messziről a Himalájára tekint, a tisztelet és áhítat homályos érzése fogja el?*
>
> *Ahhoz azonban, hogy az emberek tekintetét a magas hegyekre irányítsuk, először megközelíthető dombokat kell mutatnunk nekik."*

Ilyen „dombok" Kodály énekgyakorlatai, amelyeknek az a feladata és célja, hogy *„a műkedvelők és a hivatásosak zenélése között az éles határvonalat eltüntessék"*. (A komoly zene népszerűsítése. New York, 1947 – Vt. I. 199.)

Kodály énekgyakorlatainak a teljes képzésen végigvonuló használata nélkül nem beszélhetünk a koncepció következetes és teljes alkalmazásáról a gyakorlati munkában. Ezt azért kell hangsúlyoznunk, mert manapság – elsősorban a szolfézstanításban, a leendő zenetanárok és hivatásos muzsikusok készségfejlesztésében – sok tanár lemond erről a zenei anyagról. Kivéve talán a kezdeti *333 olvasógyakorlat*ot és a *Bicinia Hungarica* egyes füzeteit, ám ezek is többnyire szemelvényesen kerülnek a tankönyvekbe. Természetesen Kodály maga sem gondolta, hogy a zenei képzés során mindenkinek minden darabot meg

kell ismernie, gyakorolnia kell (bár ez sem lenne haszontalan!), de minden szinten szükségesnek tartotta az oda illő nehézségű, változatos zenei feladatot kínáló gyakorlatok tananyagba illesztését. A mellőzésnek több oka lehet. Az egyik egy nyilvánvaló félreértés, ti., hogy egyesek azt gondolják: Kodály a különböző zenetörténeti stílusok megközelítését e gyakorlatokon keresztül akarta elérni az eredeti zeneművek (vagy részleteik) helyett. Már pedig ha ezek a klasszikus, stb. stílusú darabok, ill. részleteik használhatók a készségfejlesztés céljaira, akkor – úgy vélik – nem kell a „mesterséges" „etűdözés". Kétségtelen, hogy a különböző stílusok megközelítésének pedagógiai szándéka munkált a zeneszerzőben, de nem stílusgyakorlatokat írt, hanem bizonyos dallami, ritmikai, szerkesztésbeli vagy éppen harmóniai sajátságokat érvényre juttatott a gyakorlatok világában. A mintakövetésről több írásában szól. A Bicinia Hungarica mintájául egy 16. századi német szerző, Georg Rhau (1488-1548) Bicinia Gallica, Latina et Germanica c. gyűjteménye szolgált (megjelent Wittenbergben 1545-ben). A Bicinia Hungarica tehát az egyszólamú magyar népdalból bontja ki, alapozza meg a többszólamúságot a kétszólamúságon keresztül. Erre a kezdetektől szükség van a tanításban.

A magyar népdalokban, e füzet esetében „szándékos egyoldalúsággal" és hangsúlyozottan a pentaton dalokban fogant kétszólamúság tehát kettős célt szolgál: zenei magyarságtudatunk és zenei európaiságunk egyidejű megalapozását. A *Tizenöt kétszólamú énekgyakorlat* előszavában is e pozitív tartalmú kettősség szándékáról tájékoztat. Ott Angelo Michele Bertalotti (1666-1747) bolognai mester zenekedvelők képzését is szolgáló solfeggioi-ra (énekgyakorlataira) hivatkozik, mint két korszak határán álló – reneszánsz és barokk sajátságokat is magában hordozó – darabokra. A Bicinia Hungarica (akkor még csak egy füzet jelent meg!) után készen állhat a magyar gyermek is a Bertalotti-darabok megismerésére, de a még meglévő nehézségbeli különbségek miatt segítségre van szüksége. A Bertalotti gyakorlatok „tartalmi megközelítésére szolgál" a tizenöt Kodály gyakorlat.

> *„Az a néhány lépés, melyet stílusban tesz Bertalotti felé, talán elegendő, hogy rövidesen otthon érezze magát benne a magyar tanuló, aki ezzel (ti. a Kodály-füzettel és a Bertalottiéval) zenei anyanyelvéből átlép egy idegen zenei nyelv területére.(...) csak akkor fogjunk hozzá, mikor már az anyanyelvben megerősödtünk."* (Vt. I. 88.)

A magasabb osztályoknak szánt gyűjteményekben is találunk pl. barokkos témaformálást, sőt egy-egy kölcsönzött témát is. Azonban zeneszerzői szempontból a gyakorlatok döntő többsége Kodály saját dallami invenciójából fakad, soha nem mechanikus ének- vagy zenetechnikai gyakorlatok, hanem élő, nagyon sok esetben költői tartalmú zenék, még akár a szöveg nélküliek is, melyek egy-egy zenei probléma megoldására koncentrálnak. Tehát az énekgyakorlatok sorozata egyszerre „mikrokozmosza" Kodály saját zeneszerzői világának és átvezetés az európai és világirodalomba. Hű tükrei a zeneszerző azon alapvető művészi törekvésének, hogy a keleti és a nyugati hagyományt sajátos ötvözetben egyesítse. Megírásukat nemcsak pedagógiai, hanem zeneszerzői feladatnak, az eredményt művészi minőségűnek is tartotta:

> *„Úgy vélem, ezek a gyakorlatok is kompozíciók. Remélem azt is, hogy különbek, mint azok a száraz gyakorlatok, melyeket azelőtt főként tanárok írtak, iskolai használatra."* (Iskolai énekoktatással az egyetemes zenekultúráért. Vt. III.163.)

A gyakorlatok nagy száma nem teszi lehetővé, hogy részletes elemzést adjunk minden egyes füzetről, minden egyes gyakorlat típusról. Táblázatunk azonban a leglényegesebb szempontok alapján áttekintést ad a gyakorlatokról. Valódi megértést, sokszínű zenei világuk és pedagógiai rendeltetésük, gazdag lehetőségeik megismerését természetesen csak magukból a gyakorlatokból – éneklésükből, elemzésükből – remélhetünk.

| **A FÜZET CÍME,** ***alcíme*** **Az első kiadás ÉVE** ***Szerzői elő- vagy utószó*** *(a Visszatekintés I. és III. kötete szerint)* | **A ZENEI ANYAG eredete és jellemzői** | ***Tanítási SZINT*** **ZENEI és PEDAGÓGIAI CÉL** |
|---|---|---|
| **333 OLVASÓGYAKORLAT** *Bevezetés a magyar népzenébe* 1943 (©1941] ***A „333 olvasógyakorlat"-hoz. Utószó*** ***Utószó az új kiadáshoz*** (1962) | Kodály gyermek- és népdalmintákat követő saját egyszólamú dallamai a *dó-ré* kéthangúságtól a teljes félhang nélküli pentatóniáig. Műzenei példákat követő sajátságok is (pl. periódus-szerkezet). | ***Alapfok*** A zenei olvasás-írás megalapozása. Jellegzetes ritmikai képletek és dallamfordulatok gyakorlása, memorizálás; lapról olvasás betűkottáról és hangjegyekről. |
| **ÖTFOKÚ ZENE, I.** *100 magyar népdal* 1945 ***Utószó az I. füzethez*** | Tisztán pentaton magyar népi dallamok. Egyes dallamok a pentaton főhangokra redukálva, a pienhangok „korrekciójával". | ***Alapfok*** Szómizációs betűkotta olvasása; átváltása ábécés nevekre énekelve és írásban különböző hangnemekben Memorizálás, dallamdiktálás, stb. |
| **ÖTFOKÚ ZENE, II.** *100 kis induló* 1947 ***Utószó a II. füzethez*** | Kodály eredeti pentaton dallamai változatos induló-ritmusokkal, négysoros népdalszerkezettel és egyszerű műzenei formákkal. | ***Alapfok, haladók*** Betűkotta lapról olvasása, áttétele ábécés névre; előadása nemcsak énekelve, hanem facimbalmon (xilofon) – esetleg más dallam hangszeren – (óvodai) jártatónak. |
| **ÖTFOKÚ ZENE, III.** *100 mari népdal* 1947 | A magyar népzene régi rétegével rokon mari (cseremisz) népi dallamok nyomtatott gyűjteményekből válogatva. | ***Kezdők, haladók*** Betűkotta lapról olvasása, áttétele ábécés névre; a magyartól s európaitól eltérő ritmusképletek gyakorlása, más készségfejlesztési technikák. |
| **ÖTFOKÚ ZENE, IV.** *140 csuvas dallam* 1947 ***Utószó a IV. füzethez*** ***Mi közünk a csuvas zenéhez?*** | A magyartól s európaitól eltérő jellegű csuvas pentaton népi dallam nyomtatott gyűjteményekből válogatva. | ***Középfok*** Mint az előbbieknél. Egy lépés a „világzene" felé |
| **BICNIA HUNGARICA, I.** *Bevezető a kétszólamú éneklésbe* 1937 ***Ajánlás*** ***Utószó az I. füzethez;*** ***Néhány megjegyzés*** ***az I. füzet második kiadásához.*** | Magyar népdalok, a zeneszerző saját, népdalmintákat és európai műzenei elemeket követő dallamai. Szövegtelen és szöveges darabok. | ***Többségében kezdőknek, néhány darab haladóknak*** Bevezetés a kétszólamúságba olvasás kottaképről *G*-kulcsban, relatív szómizációval; egyszerű modulációk (dó-váltás) gyakorlása. Éneklés szöveggel: *a cappella* kórus- vagy kamara-duettek. Változatos szerkezetek: polifónia, imitáció, a vezérdallam formaegységeinek cseréje a két szólam között. |
| **BICINIA HUNGARICA, II.** *Bevezető a kétszólamú éneklésbe* 1941 | Mint az előzőben. (Egy finn dallam.) | ***Kezdők és alsó középfok*** Mint előbb. (Egy darab háromszólamú változatban is.) |
| **BICINIA HUNGARICA III.** *Bevezető a kétszólamú éneklésbe* 1941 | Magyar népdalok; 16-17. sz.-i egyházi (Genfi zsoltárok, Cantus catholici) és történeti énekek | ***Haladó, középfok*** Mint előbb. (Egy darab háromszólamú változatban is.) |
| **BICINIA HUNGARICA, IV.** *Bevezető a kétszólamú éneklésbe* *1942* ***Juliánusz nyomában.*** ***Előszó a IV. füzethez*** | Néhány finn runo dallam, szövegek a Kalevalából. A magyar népdalok régi, pentaton kvintváltó rétegével rokon, egy- vagy kétrendszerű mari (cseremisz) dalok. | ***Középfok*** Mint előbb. |

| | | |
|---|---|---|
| **Énekeljünk tisztán!**<br>1941<br>Kétszólamú karének-gyakorlatok<br>***Előszó*** | Kodály saját anyaga a pentatónia keretein belül; néhány gyakorlat a félhanglépések gyakorlására. Mind ritmusképletek nélkül. | ***Alap- és középfok***<br>Rövid (kezdetben csak néhány hangból álló gyakorlatok az együtthangzás alapvető hangközeinek gyakorlására, a hangszer nélküli akusztikusan tiszta intonáció kimővelésére. A kézjelekről énekeltetés igen célszerű. |
| **TIZENÖT KÉTSZÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1941<br>***Előszó***<br>***Utószó az új kiadáshoz*** (1962)<br>***Előszó az angol kiadáshoz*** (Vt. III.) | Egy-egy kölcsönzött csuvas népdal és Vivaldi-téma kivételével Kodály saját témáira. Reneszánsz modalitás, barokk funkciós háttér. | ***Könnyűtől a középfokig***<br>Átmenet a pentaton népzenei elemektől a reneszánszon át a barokk (Bertalotti solfeggiok) felé. Polifónia, többféle imitációs szerkesztés. Moduláció (dó-váltások) |
| **77 KÉTSZÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1967<br>***Előszó (Vt. III.)*** | Néhány magyar népdal, népdalszerű tematika; nagyobbrészt ainu (Észak-Japán, Hokkiado) dallamok alapján. Európai harmónia háttér. | ***Kezdő foktól a felső középfokig***<br>Lapról olvasás két szólamban; imitáció, ellenpont, fuga-szerkezet; harmónia- és hangnemérzék fejlesztése. Nem-európai dallamelemek, szokatlan ritmusok- |
| **66 KÉTSZÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1963 | Magyar népdalszerű dallamok és európai tématípusok. Főleg barokkos ellenpont és imitációs technika. Modalitás és funkciós Harmóniai háttér. | ***Alapfoktól a haladó középfokig***<br>Kétszólamú lapról éneklés különböző imitációs szerkesztésben; kánon (hallás utáni követésre is). Hangkészlet a pentatóniától a diatónián át az alterációkig; moduláció (dó-váltás) gyakorlása. |
| **55 KÉTSZTÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1954<br>***Ötvenöt kétszólamú énekgyakorlat. Előszó*** | Néhány magyar népi dallam, népdalszerű tematika; modalitás, európai (reneszánsz, barokk) tématípusok, néhány kölcsöntéma. Funkciós harmóniai háttér, modulációk. | ***Középfok***<br>Kíséret nélküli kamraéneklés szólamkottákból. G- és C-kulcs gyakorlása. Tájékozódás ütemvonalak nélküli szólamban. |
| **44 KÉTSZÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1954 | Népdal-jellegű és főleg európai zenetörténeti (barokk) tématípusok; romantikus stílusjegyek | ***Közép- és felsőfok***<br>Kíséret nélküli kamraéneklés szólamkottákból. G- és C-kulcs gyakorlása. Alterációk, kromatika, romantikus harmóniai beágyazottság, nehezebb hangnem-váltások. Változatos polifónia. |
| **33 KÉTSZÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1954 | Barokk és romantikus stíluselemek, nagy ritmikai változatosság. | ***Felsőfok***<br>Alterációk, kromatika, tág és módosított hangközök gyakorlása; modulációk tercrokon hangnemekbe. Imitáció, ellenpontos szerkesztés. G- és C- kulcsok (férfihangoknak) basszuskulcs. |
| **22 KÉTSZÓLAMÚ ÉNEKGYAKORLAT**<br>1965 | Barokk és romantikus stíluselemek dallamban, ritmusban és harmóniai háttérben. Kevés népdalemlék a témákban. | ***Felsőfok***<br>Alterációk, kromatika; komplikáltabb és hosszabb polifonikus szerkesztés. Modulációk, hangnemi kitérések távoli hangnemekbe. Kulcsváltó kottaolvasás gyakorlása. |

| | | |
|---|---|---|
| **TRICINIA**<br>1954<br>***Bevezető a 28 háromszólamú énekgyakorlathoz (Vt.III.)*** | Barokk és romantikus elemek; neomodalitás, 19-20. század fordulója (impresszionizmus); néhány darab hagyományos, ill. keleties tematikával.<br>A 29 számra bővült füzet darabjaihoz Kistétényi Melinda írt szöveget. | ***Közép- és főleg felsőfok***<br>Igényes intonációs feladatok. Alterációk; romantikus-modern harmóniavilág és modulációk. Homofon és polifon szerkesztésmód. Különböző kulcsok gyakorlása. |
| **EPIGRAMMÁK**<br>1954<br>***Két előszó***<br>(1954, 1965) (Vt. III.) | Részben népzenei ihletésű melodika – magyar klasszicizmus. „Kodályos" harmóniavilág; neoromantikus és impresszionista elemek. Zongorakíséret, egy és kétszólamú változat. Kistétényi Melinda zenére írt szövegeivel is. | ***Felsőfok***<br>9 „olvasógyakorlat", lehetőleg saját zongorakísérettel.<br>Az ének szólam(ok) előadható(k) hangszeren is. |
| **FÜGGELÉK 1** | | |
| **KIS EMBEREK DALAI**<br>1962<br>***Előszó*** | A dallamokat nagyobbrészt a 333 olvasógyakorlatból válogatta a szerző, s jeles költőket (Weöres S., Károlyi A., Gazdag E., Csukás I.) kért fel a szövegek megírására. Szűkjárású, 2-5 hangú pentatonikus dallamok motivikus vagy sorszerkezettel, periódus-formával. | ***Óvodásoknak, kisiskolásoknak***<br>Hallás utáni daltanításra, kottaolvasásra, zenehallgatásra, játékra valók. |
| **VÁLOGATOTT BICINIUMOK**<br>1967<br>(Az 1950-es évek végén megjelent *Kis bicinia* két füzetének bővített, átszerkesztett változata.)<br>***Előszó*** | A válogatás mintegy szűk keresztmetszete a Bicinia Hungarica füzeteinek, néhány könnyű, más gyűjteményben nem, vagy variánssal szereplő darabbal. | ***Kezdő és haladó***<br>Elsősorban általános iskolai használatra.<br>Kottaolvasás gyakorlása két szólamban, kezdetben betűkottáról. |

**FÜGGELÉK 2**

| | | |
|---|---|---|
| **TIZENKÉT KIS ZONGORADARAB**<br>Először egy munkacsoport (Fantóné-Hernádiné-Komjáthyné-Máthéné-V. Inselt) által szerkesztett Zongoraiskola részére (1966)<br>Önálló kötetben először: EMB 1973<br><br>**24 KIS KÁNON A FEKETE BILLENTYŰKÖN**<br>1946<br>***Előszó*** | A 333-ból választott különböző hangkészletű prepentaton és pentaton dallamok adaptációja egyszerű, de változatos kísérettel, többségében a fekete billentyűkre.<br><br>Ötfokú darabok népzenei és műzenei dallamformálással. Játékos karakterek nagy változatossága. | ***Kezdő fok***<br>Az énekléssel már megismert dallamok harmonikus környezetben. Éneklés és hangszeres játék összekapcsolása.<br><br>***Kezdő- és haladó fok***<br>Hangszerjáték részben énekkel kombinálható megalapozása. Betűkottás darabok kezdőknek, kánon-játék egy írott szólamból. Nagyobb hangterjedelmű és mozgalmasabb darabok csak zongorás megszólaltatásra. |
| **GYERMEKTÁNCOK**<br>1947 (London), 1953 (Budapest)<br>(Komponálás éve1945) | Kodály csak a fekete billentyűket (a pentatóniát) használó saját zenei anyaggal. (Néhány darab magyar és cseremisz népdal, ill. verbunkos mintákat követ. ) | ***Kezdő és haladó***<br>Kézfejlesztés, a pentaton gondolkodás (zenei anyanyelv, de világnyelv is) elsajátítása. Nem hagyományos harmóniák (pentatonikus hangcsoportok) megismerése. Az előjegyzések nélkül lejegyzett darabok előadása fél hanggal lejjebb vagy följebb. |

**FÜGGELÉK 3**

**ISKOLAI ÉNEKGYŰJTEMÉNY, I-II.**
Kerényi György közreműködésével
1943, 1944
Magyar népi gyermek játékdalok, szűkjárású finn runo-dallamok, magyar népszokások dalai és magyar népdalok – növekvő hangkészlet és hangterjedelem szerint, ritmikában egyszerűtől az összetettebbig.
A függelékekben katolikus és protestáns vallásos énekek, történeti énekek, népies műdalok, rokon népek és szomszédnépek dalai, könnyű kánonok.
A jegyzetekben a dalok forrásai: gyűjtési adatai, kiadványok, stb.
Zenehallgatási javaslatok (népdalfeldolgozások)
***Előszó az I. kötethez***
***Utószó a II. kötethez***

**I. kötet** – pentatónia, majd diatónia kiépítése, növekvő hangterjedelem.
A zenei anyanyelv megalapozása.
**Első osztály**
Két hang – d-r / s-l / s-m (1-5. sz.)
Három hang – l-s-m / s-m-d / m-r-d / d-l,-s, (6 -20.)
Négy hang – l-s-m-d / s-m-r-d / m-r-d-l, / r-d-l,-s, (22-34. sz.)
Öt hang – l-s-m-r-d / m-r-d-l,-s, (35-52.)
Félhanglépés lefelé menet – s-f-m-r-d (53)
Hat hang – l-s-f-m-r-d (54-65)

**Második osztály**
Félhang felfelé is – l-d (d-l)(dúr] hexachord (66-95) / Alsó t, (96-107)
m-l, pentachord (100-106)
m-s, (107) / f-l, (108-109) / s-t, (110)
Hét hang (111-121)
Nyolc hang terjedelem
d'-d (t nélkül)(122-133) / t-vel (134)

**Harmadik osztály**
Hat hang (135-138)
Hét hang (139-143)
Nyolc hang terjedelem (t nélkül) (144)
Nyolc hang
d'-d (145-150) / s-s, (151-161)
l-l, (162-166) / r'-r (167-175)
m'-m (176)
*Pontozott negyed* (177-190)
Kilenc hang terjedelem (191-203)

**Negyedik osztály**
Nehezebb hat-, hét és nyolchangúak (204-222)
Kilenc hang (223-229)
Dór (230-234) / Eol (235-238)
Mixolíd (239-244) / Frig (245-254)
Tíz hang terjedelem (255-269)
Egyházi énekek (270-294)
Könnyű kánonok (295-300)

**II. kötet**
**Ötödik osztály**
Katonadalok
Nyolc hang (301-302)
Kilenc hang (303-306)
Tíz hang (307-308)
Tizenegy hang (309-310)
Hajlítás (Melizma) (311-313)
3/4 ütem –
öttől tíz hang terjedelemig (314-322)
Pünkösdölő (323-327)
3 /4 + 2/4 (328-336)
8/8 = 3 +3+2 (337-338)
Természetes moll (339-344)
**Hatodik osztály**
Módosított hangok
*Kereszt* – fá – fi (345-349)
Kereszt és feloldójel (350-351
szó–szi (352-357) / dó–di (358-359)
fi / szi ( 360-361) / szi / di (362)
re–ri (363) / szi / fi / ri / di (364)
*Bé* (leszállított hang)
ti–ta (365-366) / ta / ma (357-370)
Éles (hegyes) és nyújtott ritmus – tudatosan (371-375)
Szinkópa – tudatosan (376-380)
4/4+2/4 és 2/4+ 3/4 (381-383)
Parlando és Rubato (384-392)
Táncdalok (393-394)
**Hetedik osztály**
Különféle módosított hangok (395-402)
Egy Mi-végű hangsor (404-404)
Egy **#** előjegyzés (d mixolíd, G-dúr, é=lá pentaton; dó = G) (405-409)
Egy ***b*** előjegyzés (c-mixolíd, F-dúr, d=lá pentaton; dó = F) (410-413)
Ötfokúság (414-422) / Dór (423- 428)
Rubato (429-434) / Játékdal (435)
Balladák (436-439)
Katonadalok (440-441)
Rabi énekek (442-443)
Mi-végű hangsor. A fríg hangsor változata (444-445)

**Nyolcadik osztály**
Két **#** előjegyzés (D-dúr, h-moll, e-dór) (446-448)
Két ***b*** előjegyzés (B-dúr, g-moll) (449-450)
Ötfokúság (451-463)
Mixolíd (464-467) // Fríg (468-472)
Fríges végződés (473- 474)
Nehezebb ritmusok (475-477)
Különösebb dallamok (kereszt és feloldójel) (478-479)
Ékítések (480-483)
12 hangnyi terjedelem (484)
Balladák (485-489)
3/8 és 6/8 (490-491)
Betlehemes ének (492)
Búcsúzó (493)
Függelékben:
rokon népi dallamok,
szomszédaink dalai,
népies műdalok,
egyházi énekek, kánonok

| | | |
|---|---|---|
| **SZÓ-MI**<br>Énekeskönyvek az általános iskola<br>1-8. osztályai számára<br>Szerkesztették:<br>*Kodály Zoltán* és *Ádám Jenő*<br>Magyar Kórus, 1945 | Anyaga főként az Iskolai énekgyűjteményből. | Zenei anyanyelv megalapozása,<br>a zenei írás-olvasás elemi készségének kialakítása.<br>Módszertani útmutatója:<br>*Ádám Jenő: Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján* (1944) |
| Továbbfejlesztett változata:<br>**ÉNEKESKÖNYV**<br>**az általános iskola**<br>**1-8. osztályai számára**<br>*Ádám Jenő* és *Kodály Zoltán*<br>munkája<br>Kiadja a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter<br>1948 | | Megjegyzés:<br>Az 1948. évi első kiadás reprint kiadása:<br>Nemzeti Tankönyvkiadó<br>Budapest, 1993.<br>*Szabó Helga:*<br>*Útmutató Kodály Zoltán–Ádám Jenő általános iskolai tankönyvsorozatához.*<br>1. kiadás: 1994.<br><br>*Szabó Helga: Tanári kézikönyv a Kodály-Ádám Énekes könyvek tanításához 1-4. osztály.*<br>1. kiadás: 1996 |

## Gyakorlati módszertani tanácsok

A „Kodály módszer" szóhasználat ellen gyakran érvelnek azzal – egyébként jogosan –, hogy Kodály Zoltán nem írt módszertankönyvet. Már az eddigiekből is kiderülhetett, hogy mégis – személyes tapasztalatai, iskolákban szerzett megfigyelései, vagy az anyagismeret és saját pedagógia megfontolásai alapján – számos esetben adott nagyon is gyakorlatias tanácsokat az éneket-zenét tanítóknak. Ezek közül idézünk fel néhány jellemző és fontos példát.

Ilyenekkel találkozhatunk már Kodály első, közvetlenül pedagógiai célú füzetében.

A szolmizáció gyakorlásának, ill. a szolmizálva tanulásnak többféle módját ajánlja. Például hallás után tanult dallam utószolmizációja, ritmushoz szolmizációs betűjelek beírása egyvonalban, majd a kottaírás előkészítésére, a magasságbeli különbségeket jelző „kétdimenziós" írásmódban.

Ugyanakkor a relatív szolmizáció használatának bizonyos veszélyeire is rámutatott, figyelmeztetve a kottakép és a megszólaló hang megfeleltetésének fontosságára:

> *„Komoly szükség (pl. hangterjedelmi problémák) nélkül ne transzponáljunk. (...) a folytonos céltalan (nem tudatosított hangzó) transzponálás, mikor a gyermek majdnem sohasem énekli azt a hangot (ábécés hangmagasságot), amelynek jelét látja és nevét (bár éppen relatív szolmizációval!) mondja"*, a hangmagasság-tudat fejlődését (a meglévő vagy esetleg kialakuló 'abszolút hallást') megzavarja. (Vt. I. 67-68.)

Az *Énekeljünk tisztán!* előszava, mint utaltunk már rá, a ritmuskészség fejlesztését két szólamban javasolja és a kétszólamú éneklés kézjelekről vagy betűkottáról szolmizálással való korai gyakorlására hívja fel a figyelmet. Természetesen a füzet gyakorlatainál tanácsos módszertani lépéseket összefoglalja, kiegészítve a dúr és moll hármashangzat alapvető gyakorlási formájával. A félhanglépések kétszólamúságban való bevezetésének módjára is ad számos példát betűkottával.

> Fontos megállapítás a hangközök tanításáról:
> *„minden ugrást magában kell beidegezni", (...) „nem pedig skálalépésekből összerakni."*
> (Vt. I. 3-87.)

Ez utóbbi gyakorlási mód célszerűségére mutat rá az *Ötfokú zene* II. füzetében. (Vt. I. 168.)

A *333 olvasógyakorlat* a tanítás-tanuláshoz egész didaktikai menetet ad öt fokozatban a ritmus különféle hangoztatásától a szolmizálásig és a kottaképpel való találkozásig. (Vt. I. 127.)

1955-ben az (ének-)zenei általános iskolai oktatás két úttörője, Nemesszeghy Lajosné és Bors Irma által összeállított 3. osztályos könyv kéziratához fűzött Kodály bírálati megjegyzéseket. Ezekből idézünk néhány megszívlelendő pontot.

> *„Ne 'építsük fel' a skálát. (...) a skála is absztrakt melódia. Sokszor így kívánkozik inkább: mivégű, szó-végű. (...,) A skálákat énekeltetni kell lefelé is. A dó megkeresése minden esetben fontosabb, mint a skálaépítés.*
> *'Váltakozó ütemek' stb. miért kell főcím? Énekeljék, s majd észreveszik, hogy miről van szó.*
> *Ütékeket jobb egyenes vonallal jelölni, mint körökkel, mert a kör az időképzetet nem támogatja, míg az egyenesben időképzetileg is rövidül az osztásnál, lépéssel is szemléltethető, s papírcsíkban hajtogathatják a gyerekek.*
> *Hangképzés: Van-e ötfokú közötte? Kell. (...) Nagyobb frázisokat is kellene venni, nem mindig ilyen ostoba egyhangúakat. (...) Pár hangból álló fríg, mixolid stb. frázis is kellene. Du-ba, zözi stb. helyett valami értelmes magyar szöveget is lehetne találni. (...)"* (KONTRA–BALÁS 39-41.)

## Néhány zenén túli szempont: a zenei nevelés áttételes hatásai; a nevelés egyéb területei: testnevelés és nyelvművelés

Kodály Zoltán – amint már említettük – a zenei nevelésért vívott harca során évrendszerébe beépítette saját megfigyelései és a pedagógusok tapasztalatai alapján az intenzívebb, magasabb óraszámban és szakszerűen tanított ének-zene több területen megmutatkozó jótékony hatását.

Az ún. transzferhatást aztán tudományos kutatások is igazolták.

> *„Az ének előnye, hogy nem homogén erőket foglalkoztat, hanem más 'lelki izmokat', és azalatt a többi pihen. Ez egyenletesebben fejleszti az egész embert, mint a többféle nyelv tanulása, ami azonos erőket foglalkoztat. Amellett a zenetanulás pozitíve megkönnyíti a számtant a ritmussal, a folyékony olvasást a dallammal, a szép- és helyesírást. A kottaírás nagyobb pontosságra szoktat, grafikai érzéket fejleszt, az éneklés a szótagok élesebb megfigyelésére, pontosabb kiejtésére, helyesebb artikulációra tanít; jó légzés, bátrabb fellépés, fejlettebb hallás, fokozatosabb testi egészség (ha jól szellőzik a tanterem), jó közérzet, derűs hangulat. Megannyi munkakedvet fokozó mellékes járulék, ami a rendes iskolákban mind hiányzik. (...) Az egész tantervben még mindig túlsúlyban van az értelmi fejlesztés az érzelmi rovására. Számológépeket nevelünk, akiket fölöslegessé tesz az elektronikus számológép. Szűkkeblű embereket, akik semmi nagy és szép iránt nem tudnak lelkesedni. A technika és természettudomány egyoldalú, utilitarisztikus művelése az érzelmi élet és a művészi érzék sorvadásához vezet."*
>
> *„Az irodalom és a művészet nem szórakozás! Az a 'teljes emberré válás' nélkülözhetetlen feltétele, alapja, tápláléka. Ezt kellene 'elérni' – az általános iskolában a zene terén is."* (Egy kis számadás, 1962. Vt. III. 108-110.)

Az utóbbi gondolat bővebb kifejtése, nemes és nemtelen zene szembesítésével, 1944-ből:

> *„A zene rendeltetése: belső világunk jobb megismerése, felvirágzása és kiteljesedése. A népek legendái isteni eredetűnek tartják. s ahol az emberi megismerés határait érjük, ott a zene még túlmutat rajtuk, olyan világba, melyet megismerni nem, csak sejteni lehet.*
>
> *Nem minden zene ilyen. Sőt többsége annak, amit naponta szerte a világban hallunk: a mindennapok, hétköznapok, emberi gyarlóságok zenélje – nem is érdemli a zene nevet. A zenei önképzésnek és egymásképzésnek nem lehet más célja, mint keresni az utat a jobbnál jobb zene felé, s ezzel szolgálni az egész nemzet lelki emelkedését."* (Mire való a zenei önképzőkör? Vt. I. 156-157.)

Kodály Zoltán személyes életvitele mutatja, hogy – a lélek elsőbbségével – a testi és szellemi egészséget mennyire fontosnak tartotta, kiegyensúlyozott egységben gondolta el. Már 1929-es cikkében szót

emelt a *testnevelés*ért is, de ellene szólt a sportteljesítmények túlértékelésének. (Gyermekkarok. Vt. I. 40.) Mint tapasztalt turista, hegymászó kiemelte a természetjárás, a szabadlevegőn töltött idő, séta fontosságát, a hangszeres muzsikusok számára is fontos „kondicionáló" tornát – a szellem ilyen módon való felfrissítését. (Többek között Schumann nyomán: Ki a jó zenész? Vt. I. 273-274.) A testnevelésben, pontosabban mozdulat-nevelésben is kiemelte a nemzeti jelleg idejekorán való elsajátítását. Ennek legjobb eszközét a *néptánc*ban ismerte fel, s az iskolai testnevelés részeként ajánlotta. (Magyar testnevelés, 1943. Vt. III. 57-58.)

Az már magától értetődő, hogy Kodály a tanult nyelvész, a tapasztalt népzenekutató, nem mellesleg vokális művek szerzője, az anyanyelv kérdését, a *nyelvművelés*t, azon belül is a helyes kiejtés gondozását rendkívül fontosnak tartotta. (Ld. nyelvművelő cikkeit a Vt. II. és III. kötetében.) A *nyelvtanítás*ról-tanulásról vallott nézeteiben is érvényesült a hungarocentrikus nevelés elve. A cserkészek számára készült első népdalgyűjteményhez, Bárdos Lajos összeállításához írott előszóban zenét s nyelvet egybekapcsolva adott útmutatást:

> *„Énekelje a magyar fiú idegen népek dalait, énekelje a maguk nyelvén. Így ismeri meg belőlük a népeket, így tanulja meg jobban a nyelvüket, amire eléggé nem igyekezhet.*
>
> *De előbb magunkat ismerjük meg, hogy el ne tévedjünk a világ rengetegében."* (Százegy magyar népdal. Vt. I. 47.)

Mai, globalizálódó világunkban, a korai nyelvtanulás igényének bűvöletében anakronisztikusnak tűnik Kodály bírálata az idegen nyelv túl korán kezdett tanulásáról. Pedig nemcsak a zenei, hanem a beszélt anyanyelv szempontjából is megszívlelendő szempontot vet fel.

> *„A lélek alaprétegét nem lehet kétféle anyagból lerakni. Anyanyelve csak egy lehet az embernek, zeneileg is. Akit kettőben nevelnek, egyiket sem tudja. Aki tíz éven alul idegen nyelvet tanul, csak összezavarja a nyelvek különböző szerkezetét képalkotását."* (Zene az ovodában. VT. I. 96.)

## A „Kodály módszer" a nagyvilágban

> *„Zenei és egyéb tevékenységemet teljes egészében hazámnak szenteltem. Nem várt öröm és elégtétel számomra, hogy munkám annyi barátra lelt külföldön, különösen angol nyelvterületen."* – írta Kodály a róla szóló, 1964-ben megjelent angol könyv levélformában fogalmazott előszavában. (Percy M. Young könyvéhez. Vt. III. 535.)

Már az 1950-es évek elején keltett némi nemzetközi érdeklődést, visszhangot Békéstarhos, majd az évtized végétől sok neves külföldi muzsikus-vendégnek mutatta meg Kodály, milyen eredményes munka folyik a budapesti Lóránffy utcai ének-zenei iskolában, majd a Kecskemétre és máshova is érkeztek a kíváncsi látogatók. Az áttörést azonban – mint már említettük a bevezetőben – az 1964-es budapesti ISME konferencia hozta meg. Az nyilvánvaló lehetett minden érdeklődő, a „Kodály módszert" követni szándékozók számára, hogy egy országos méretű iskolarendszert átfogó zenepedagógiai elgondolást minden elemében, vagy legalábbis szervezetében nem lehetne rögtön hiánytalanul átvenni más oktatási hagyományú országban. A tanítási gyakorlat szempontjából több helyen a megfelelő népzenei anyag – gyermekjáték dalok, népdalok – hiánya jelentette a kezdeti problémát. Az ország társadalmi-kulturális összetétele és persze a népzenei gyűjtemények hiánya nehezítette meg a tananyag összeállítását. Gyakori kérdés volt, hogy mit tegyenek, hogyan kövessék a magyar példát olyan országban, ahol nincsenek (már) pentaton dalok? Kodály válasza erre ez volt:

> *„Adaptációkkal, amennyire lehet: vagyis előbb meg kell keresni hozzá saját gyermekdalaikat."* (Zenei nevelés, embernevelés. Nyilatkozat. 1966. Vt. III. 208.)

Néhány példa:

- *Ausztrália*: a valóban sokeredetű társadalomban, kultúrában az 1970-es évek elején a kezdeti magyar dalanyagot angolra fordított vagy hozzáadott szövegekkel vették át a tankönyvekbe. Később aztán bővült természetesen a felhasznált dalanyag.
- *Amerikai Egyesült Államok*: Kodály tanácsát követték: leginkább angol, kisebb részben afro-amerikai, de mindenképp az élő zenei gyakorlatból gyűjteményekbe került dalanyagot ál-

lítottak össze, nagyjából a nálunk jellemző és bevált hangkészlet-bővülést követve. Ebben először magyar vendégtanárok is közreműködtek (Erdei Péter-Komlós Katalin: 150 American folk sonsgs to sing, read and play, 1972).

- *Japán*ban a kezdetet a nálunk nagyon ismerős nagyszekund-kisterc prepentaton melodikus elem jelenti, azonban nem *lá-szó-mi*, hanem *re-dó-lá,* értelmezéssel, mert a hangkészlet bővülése nem lefelé (*lá-szó-mi-ré-dó*), hanem jellemzően felfelé történik a dalkincsben: lá,-dó-ré-mi-szó.
- *Franciaország* (az abszolút szolmizáció egyik fellegvára): egy 500 dallamot tartalmazó gyűjtemény jelent meg, mely az ottani zenei anyaghoz igazodik a zenei elemek fokozatos bevezetésében. Nem a lelépő kisterc, hanem a felugró tiszta kvart az első dallami elem, s természetesen a felütés, a páratlan lüktetés és a 6/8 korán megjelenik, mint a franciában jellemző ritmikai elemek. (Jacquotte Ribiére-Raverlat: Un chemin pedagogique en passant par les chansons: 500 chansons folklorique de langue francaise (...) pour servir de base à une adaptation francaises de la méthode Kodály, 1974-1981. Tankönyvekkel és módszertani útmutatóval.)
- *Észtország*: Heino Kaljuste már hamarosan a budapesti ISME konferencia után JO-LE-MI (dóre-mi) névvel illetve, majd Riho Päts közreműködésével tankönyvsorozatot jelentettek meg a tíz osztályos iskoláknak. Az ő tankönyveik, mint nagyon sok más adaptációs munka, a módszertani segédletnek tekinthető illusztrációkat a Kodály-Ádám könyvek mintáját követő magyar tankönyvek nyomán rajzoltatták meg.

Ha a szervezeti-intézményi kereteket vizsgáljuk, meg kell állapítanunk: a legtöbb országban szűkebb körben, egy vagy néhány intézményben, de több helyen az ország több pontján, egy-egy lokális központ körül alakultak ki hosszabb-rövidebb ideig működő műhelyek, önállóan vagy egyetemekhez, konzervatóriumokhoz kapcsolódóan Kodály intézetek, Kodály képzési programok.

Ha a zenei nevelés területeit vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a legtöbb helyen csak az óvodások, illetve a kisiskolás korosztály tanításában gyökeresedik meg, s természetesen az e korosztállyal foglalkozó pedagógusok képzésében, tovább- vagy átképzésében. Ennek elsősorban az iskolarendszerekben kell az okát keresnünk.

Egyes tanárok vagy munkacsoportok iskolai munkája mellett a tanárképzés és továbbképzés ad fórumot a magyar módszerrel ismerkedni akaróknak, egyetemi tanszékek által kiállított diplomával vagy Kodály társaságok minősítő igazolványával. A tanfolyamok vezetésében mindmáig számítanak a magyar szakemberek közreműködésére, és sokfelől érkeznek tanulni vágyó, jobbára fiatal zenetanárok, tanárjelöltek Magyarországra is, elsősorban a Kecskemétre, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézetébe.

Ma már az európai országok (Nagy-Britannia, Írország, Dánia, Portugália, Lengyelország, Görögország, Olaszország, stb.), Észak-Amerika (USA, Kanada) és Dél-Amerika egyes országai (Argentina, Chile, Kolumbia, stb.), Ausztrália mellett a távol keleti országok (Japán, Kína, Dél-Korea, Szingapúr, Malajzia, Fülöp szigetek) zenepedagógusai közül kerülnek ki a Kodály koncepciót követő szakemberek.

A budapesti székhelyű Nemzetközi Kodály Társaság (IKS) munkája, benne a kétévente más-más országban megszervezett szimpóziumok és folyóiratuk (Bulletin of the International Kodály Society) is segíti Kodály zenei nevelési eszméinek, s általában életművének megismertetését, ápolását.

## Összefoglalás: A zenei nevelés kodályi alapelvei. Nevelés és hivatás

Áttekintésünk végén visszatérünk a kiinduló kérdéshez: melyik elnevezéssel – *módszer, szisztéma, koncepció, filozófia* – tudjuk legpontosabban meghatározni Kodály Zoltán zenei neveléssel kapcsolatos gondolatait? A bemutatott részletek nyomán válaszunk most sem lehet más, mint előzetesen: mindegyik igaz, de egyik sem fedi le a teljes gondolat- és feladatsort.

De lássuk sorban:

- *Módszer* — a zenei anyag kiválasztásával, a zenei elemek tanításának eszközeivel, didaktikai fogásaival valóban egy gyakorlati módszer áll előttünk.

- *Szisztéma* — a zeneoktatási módszer alkalmazásához belső rend, rendszerezettség és intézményrendszer kell.
- *Koncepció* — a módszernek és szisztémának magasabb szinten való egybefogása mellett kijelöli a zene helyét és szerepét a nevelés-oktatás egész rendszerében.
- *Filozófia* — a zenének az egyén és a társadalom életében betöltendő szerepét – egyéb művészetekkel egyenrangúnak tekintve, lélektani szempontból még eléjük is helyezve – magas esztétikai igénnyel, értékelvű szemlélettel határozza meg a zenei művelődés átfogó eszméjét.

Visszafelé haladva e legmagasabb célok felől mindig közelebb jutunk a cél elérését segítő eszközökhöz.

A zenepedagógiára, zenei nevelésre vonatkozó tételek szűkebb köre:

1. *Kisgyermekkortól mindenki számára* lehetővé kell tenni a *zenei élmény és műveltség* megszerzését; ez alapvető feladata kell, hogy legyen az iskolának.
2. Csak a *gyakorlati zenei tevékenység* alapozhatja meg a zeneértést; ennek alapja az *ének*, különösen a *karéneklés*; fontosabb, mint az elmélet és a passzív zenehallgatás**.**
3. *„Csakis művészi érték való a gyermeknek."* A kiindulópont a *népzene* (zenei anyanyelv), ahonnan egyenes út vezethet a *magasrendű műzené*hez, a zenei világirodalomhoz.
4. A *zenei olvasás-írás* készsége nélkülözhetetlen; legjobb eszköze a *relatív szómizáció*.
5. Az eredményes zenei nevelés kulcsszereplője a *jól képzett és elhivatott pedagógus*.
6. A hatékonyság fontos feltétele a *kellő mennyiségű idő* – ideálisan a *mindennapos énekóra*.

A követelmény, amit Kodály bár muzsikusok és zenei nevelők számára fogalmazott meg, valójában általános érvényű, és egyszerre *szakmai és erkölcsi kötelezettség*et ró ránk, programot ad egy életre:

> *„Akiben van tehetség, köteles azt kiművelni a legfelsőbb fokig, hogy embertársainak mennél nagyobb hasznára lehessen. Mert minden ember annyit ér, amennyit embertársainak használni, hazájának szolgálni tud. Az igazi művészet az emberiség emelkedésének egyik leghatalmasabb eszköze, s aki azt minél több embernek hozzáférhetővé teszi, az emberiség jótevője."* (Ki a jó zenész? Vt. I. 284.)

## Bibliográfia


- Vt. I-II-III. – Kodály Zoltán: Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok.
- Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc.
  Első kiadás: Budapest: Zeneműkiadó. I-II. –1964., III. 1989.
  Új, a III. kötetben bővített kiadás: Budapest: Argumentum, 2007
- KODÁLY (1989) – Kodály Zoltán: Közélet, vallomások, zeneélet. – hátrahagyott írásai (I.) Válogatta,
  szerkesztette, sajtó alá rendezte Vargyas Lajos. Budapest: Szépirodalmi Kiadó
- KODÁLY (1993) – Kodály Zoltán: Magyar zene, magyar nyelv, magyar vers. – hátrahagyott írásai (II.)
  Válogatta, szerkesztette Vargyas Lajos. Budapest: Szépirodalmi Kiadó,
- Kodály Zoltán (1943, 1944): Iskolai énekgyűjtemény, I-II. Nemzetnevelők könyvtára. A szerkesztésben közreműködött: Kerényi György. Budapest: Vallás- és közoktatásügyi Minisztérium
- BÓNIS (1994) – Bónis Ferenc (szerk.): Így láttuk Kodályt. Nyolcvan emlékezés. Budapest: Püski, Zenepedagógiai vonatkozásban különösen Ádám Jenő, Agócsy László, Bors Irma, Serényi Emma, Szőnyi Erzsébet, Lukin László, M. Katanics Mária, Forrai Katalin, Gulyás György, Antal György, Fasang Árpád, Rajeczky Benjamin emlékezései ajánlhatók.
- BREUER (1982) – Breuer János (szerk.): Kodály-mérleg, 1982. Budapest: Gondolat
- Dobszay László (2009): Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról. Kecskemét: LFZE Kodály Intézete
- Dobszay László (1984): A magyar dal könyve. (Az I. Gyermekjátékok fejezet Borsai Ilona munkája.) Budapest: Zeneműkiadó
- Eősze László (2000. 157-164.: Kodály zenepedagógiai koncepciójának kialakulása és jövője. In: Eö. L.: Örökségünk Kodály. Budapest: Osiris,
- Erdeiné Szeles Ida (szerk.) (1982): Kodály szemináriumok. Válogatás a nyári tanfolyamokon elhangzott előadásokból – Kecskemét 1970-1980. Budapest: Tankönyvkiadó
- Gábor Lilla (1986. 28-38.): Kodály pedagógiájának nyomában – Kerényi György és Bors Irma visszaemlékezései.
- A Kodály Intézet évkönyve III. (Szerk.: Ittzés Mihály) (1999): Kodály Intézet Ittzés Mihály: 22 zenei írás. Kecskemét: Kodály Intézet
- Joób Árpád (1996): A magyar népzene rendszere és szelleme Kodály Zoltán 333 olvasógyakorlatában. Kecskemét: Kodály Intézet
- Kocsárné Herboly Ildikó (1976): Többszólamúság, harmónia és forma tanítása az általános iskolában. Budapest: Zeneműkiadó
- KONTRA–BALÁS – Kontra István–Balás Endre (2005): A zenei köznevelés történetéből. Dokumentumok és pedagógusportrék a XX. század második feléből. Kecskemét: Kodály Intézet
- Legányné Hegyi Erzsébet (1982-1988): Stílusismeret Kodály pedagógiai művei alapján, I-III. Budapest: Zeneműkiadó
- MÁTYÁS (1996) – Mátyás János: „Hány színe van az életnek?" Beszélgetések Bárdos Lajossal. Dokumentumok. Budapest: Ikon Kiadó
- PERÉNYI (1957) – Perényi László: Az énektanítás pedagógiája. Hogyan neveljük zenére gyermekeinket. Budapest: Tankönyvkiadó
- Sinor, Jean (1998): Ki a jó zenetanár? Parlando, Bp. 12.
- SZABÓ (1989) – Szabó Helga: A magyar énektanítás kálváriája. Magánkiadás. Nyomda: MTA Soksorosító, Budapest,
- Szabó Helga (1984): Éneklő Ifjúság 1925-1944. Kóta-füzetek 1.- Budapest: Múzsák Közművelődési Kiadó
- Szabó Helga: Énekes improvizáció az általános iskolában, I-IV. Budapest: Zeneműkiadó
- SZÉKELY (2000) – Székely Miklós: Ádám Jenő élete és munkássága. Budapest: Püski

- Szögi Ágnes (1994): „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz". A kecskeméti ének-zenei iskola első évtizedei, 1950-1973 – összefüggésben a korszak művelődéspolitikai és zenepedagógiai törekvéseivel. Kecskemét: Kodály Intézet
- Szögi Ágnes (szerk.) (2003): „Iskolaügyekben harcolni kell, nem szerénykedni." Nemesszeghyné Szentkirályi Márta naplójából. Kecskemét: Kodály Intézet
- Szőnyi Erzsébet (1988): Zenei nevelési irányzatok a XX. században. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szőnyi Erzsébet (szerk.) (1999): Kodály Zoltán nevelési eszméi a harmadik évezred küszöbén. A Nemzetközi Kodály Konferencia Zenepedagógiai szekciójának anyaga (1997). Kecskemét: Kodály Intézet

# VII. Zenetanári és hangszeres tanári mesterség

## Művészetpedagógia és zenepedagógia, kapcsolódások a neveléstudomány területeihez, a zenepedagógia specifikus irányultságai

A pedagógia tudományának a globalista világban egészen új kihívásoknak kell megfelelnie. Meg kell találnia helyét a csúcstechnika, a technikai civilizáció hihetetlenül gyors fejlődése, a felhalmozott óriási tömegű információ közepette. Olyan pedagógiai eszmevilágra van szükségünk, amely eligazít bennünket az információáradatban, képessé tesz a válogatásra, szelektálásra, a szintetizálásra, és fel tud mutatni olyan lehetőségeket, amelyek segítenek eligazodni a globalizmus útvesztőiben.

A világ megváltozott körülöttünk, újabb és újabb kihívások várnak ránk. A szociális és a perszonális nevelés válság-korszakát éljük, a hagyományos pedagógia ebben már nem tud segíteni.Pluralizálódik a társadalom, a társadalmi kohézió szétesőben, az értékek devalválódnak.

A pedagógiának igazi paradigmaváltásra, lényeges megújulásra van szüksége. Nagy József értelmezésében sem működik már a spontán pozitív szocializáció és a perszonalizáció. Szándékos szocializációra és perszonalizációra van szükség, ami viszont még nem működik jól, még nem tudja igazán betölteni azt a szerepét, hogy jelentősen hozzájáruljon a szociális és perszonális kompetencia fejlődéséhez. (Nagy 2002)

A pedagógia a felszaporodó kihívásokra lassan reagál és ezen az sem segített, hogy tudománnyá fejlődésének útján a 20. században elkezdődött széttagolódása, a segédtudományok, az interdiszciplinák, multidiszciplinák, transzdiszciplinák megjelenésével. Ugyanakkor ezek az interdiszciplinák, multidiszciplinák gyors fejlődési utat jártak és járnak be jelentős tudományos kutatási eredményeket felmutatva. Így a példaként említhető interdiszciplinák – mint a pedagógiai pszichológia, pedagógiai szociálpszichológia, pedagógiai szociológia, pedagógiai antropológia – mellett említhetjük a művészetpedagógiát, művészetpszichológiát, művészetszociológiát, művészetesztétikát. A művészetpedagógia része a zenepedagógia, mint ahogy a művészetpszichológiának a zenepszichológia, a művészetszociológiának a zeneszociológia, a művészetesztétikának a zeneesztétika.

A 19. század végén és a századfordulón az életfelfogásnak, az életfilozófiának olyan képviselői, mint Nietzsche, Bergson, Don Bosco, Langbehn – hogy a legjelentősebbeket említsük – elveikkel meghatározó hatást fejtettek ki az életreform mozgalmakra, a századforduló után elindult pedagógiai reformmozgalmakra, reform és alternatív művészetpedagógiákra. (Megj.: Az életreform és az alternatív zenepedagógia kapcsolatát, fejlődéstörténetét Gönczy László részletesen fejti ki a IV. fejezetben.)

Az említett reformpedagógiai és alternatív pedagógiai irányzatok minden pozitív törekvésük, erőfeszítésük ellenére nem tudtak igazán áttörést hozni a pedagógiában, a perifériára szorultak. Ennek ellenére az elvek és módszerek nagy része időtállónak bizonyult, ma is érvényes lehet. Ez különösen igaz a zenepedagógia vonatkozásában. Reméljük, hogy a 21. század iskolája már a paradigmaváltások korát éli és új pedagógiai kultúra van kialakulóban.

Ebben a pedagógiai kultúrában jelentős szerep juthat a művészetpedagógiának, melynek fontos szegmense a zenepedagógia. Nagy József kifejti, hogy a pedagógiának a szinguláris diszciplina státusából hierarchikus diszciplinává kell válnia. Ebben a tendenciában kiemelt szerep jut az interdiszciplináknak. (Nagy 2002)

A zenepedagógia jól szolgálhatja a konstruktivista pedagógiai szemléletet gyakorlati és módszertani megoldásaival. A konstruktivizmus az a pedagógiai szemlélet, mely a jövő perspektívájában igazi értéknek mondható, aktuális, életigenlő, preferálható életfilozófia. Bábosik szerint ez a szociálisan értékes, egyénileg eredményes, tehát közösségfejlesztő és egyben önfejlesztő, az egyén fejlődését elősegítő értékrend, egy konstruktív magatartás és tevékenység-repertoár kiépítését igényli. (Bábosik 2004) Az adaptivitással igyekszik megtalálni az összefüggést a differenciálás és az egységesség elve között, az egységesség keretei között biztosítva a személyiség harmonikus fejlődését. A fenti elvek és az adaptív, nyílt oktatás megvalósíthatóságára jó példákat találhatunk az alternatív pedagógiai irányzatok, így a zenepedagógiai irányzatok praxisában is. Amíg ezek az elvek eddig nem igazán tudtak tért nyerni, a közoktatás gyakorlatában eredményeket felmutatni, addig a hangszertanulás, a magánének tanulás, a kiscsoportos szolfézsoktatás, kamaramuzsikálás, sőt a közoktatásban a Kodály koncepció alapján működő emelt szintű ének-ze-

ne oktatás területén már régen tért nyertek és jól, vagy rosszul, de működnek. Kihasználják a tanár-diák, az egy tanár-egy diák személyes tanórai interakció minden lehetőségét, a közösségi együttlétek, a kamarazenei, zenekari, énekkari próbák, fellépések, koncertek, személyiségfejlesztő, közösségfejlesztő pedagógiai szituációit és mindezt a zene aktív befogadásán keresztül. (Megj:: részletesen a IV., V. fejezetekben.)

A reform és alternatív művészet- és zenepedagógia több évtizedes pozitív tapasztalata alapján az adaptív, nyílt oktatás egyre több adaptálható elemét kellene bevinni a közoktatás zárt rendszerébe ott, ahol megfelelő az infrastruktúra, ott, ahol létrehozható a speciális pedagógiai környezet, ahol lehetőséget biztosít az iskola pedagógiai programja, rugalmasan kezelhető a tanterv és biztosított az iskolavezetés támogatása. De itt most elsősorban arra van lehetőségünk, hogy a következő fejezetekben a hangszer és magánének tanítás mesterségbeli lehetőségeit, a zeneiskolai hangszer és énekoktatás tanulási-tanítási folyamatának elemeit, a tanári mesterség összetevőit tárgyaljuk.

## Személyiségfejlesztés a zenepedagógiában az elképzelt ideális diákmodell tükrében

Az elmúlt évtizedekben közoktatásunk ének-zenei képzése komoly pozíciókat vesztett, minimálisra csökkent a heti óraszám, tömegesen szűntek meg iskolai énekkarok és az emelt szintű ének-zene oktatást (régi nevén: ének-zene tagozat) képviselő iskolák száma egyötödére csökkent. Ebben a helyzetben különös felelősség hárul a zeneiskolai hangszeres, énekes képzésre – legyen az állami, magán, alapítványi, egyházi, alapfokú művészeti –, ha az előző fejezetben említett problémák megoldásában segítséget kíván nyújtani.

A kilábalásban, előrelépésben alapot ad az intenzív személyiségfejlesztés, a szociális, személyes, kognitív speciális kompetenciák kialakítása.

A szakma egyöntetűen egyetért abban, hogy a művészeti oktatásnak, azon belül a zenei nevelésnek, oktatásnak a személyiség fejlesztésben nagy szerepe van és ezt a lehetőséget jobban ki kell használni. A művészeti nevelésben a speciális kompetenciák kialakítása is kiemelt szerepet játszik. Sajnos a többségi társadalom nincs vele tisztában, nem ismeri kellőképpen, nem ismeri el a klasszikus zeneoktatás rendkívüli pozitív hatását, presztizsét. Ez a megítélés mintha javult volna az utóbbi két évtizedben a zeneiskolai oktatás bővülésével, a több, mint 500 intézmény működésével, ahol zeneművészeti oktatás folyik. A pedagógus társadalom egy része nehezen válik meg a tradicionális „konzervatív" oktatástól. Fontosabbá kell tenni az élménypedagógiát, a gyerekek kreativitásának, játékos hajlamainak jobb kihasználását. A tanterv rugalmas alkalmazásával – ami a tanulás nehézségi fokát és tempóját illeti – a „személyre szabottság" elvét szem előtt tartva kell munkálkodni. Erre kiváló lehetőséget ad a hangszeres oktatás személyes, „egy tanár-egy diák" jellege.

A következőkben megkíséreljük egy olyan elképzelt ideális diákmodell felvázolását, amely alapjául az alapfokú művészeti oktatás folyamatában részt vett és az azt befejező diák attitűdjei, kialakult világképe, zenei aktivitása, szociális érzékenysége szolgál alapul. Mindezt a személyiségfejlesztés tükrében tesszük. Fontos szem előtt tartani, hogy a zeneiskolai stúdiumok befejezése után a végzettek túlnyomó többségéből nem lesz szakzenész, nem lesz hivatásos muzsikus. Annál inkább arra kell fókuszálni, hogy a végzettek a koncertek, a médiából és az elektroakusztikus eszközök által közvetített értékes zene hallgatói rétegét, bázisát adják. Ők lesznek azok, akik a későbbiekben is részt vesznek az amatőr együttesek munkájában, a házi, a családi muzsikálásban. Majd családfenntartóként gyermekeik, unokáik felé sugározzák tovább a zene iránti elkötelezettségüket. Emellett még figyelembe kell venni az alapfokú zeneoktatásban résztvevők felső korhatárának megnövelését, vagy vele szemben a zeneóvodai státus egyre nagyobb jelentőségét. A falusi, községi zeneoktatás jelentős felerősödésével együtt jár, hogy a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyerekek egyre nagyobb százalékban „menekülnek" – az élmény és az egyéni törődés reményében – ebbe az oktatási formába, mely színvonalától függően terápiai, preventív funkciót is képes betölteni. Teljes biztonsággal kimondhatjuk, hogy a zene a személyiségfejlesztő módszerek repertoárjának egyik legfontosabb eleme, amely a társművészetek támogatásával még nagyobb hatás kifejtésére képes.

A zenei nevelés, a zeneoktatás képes arra, hogy jelentős részt vállaljon a magasabb cél elérésében, a szó legnemesebb értelmében vett állampolgár, a testben, lélekben, szellemben egészséges személyiség kialakításában. „Az igaz művészet az emberiség emelkedésének egyik leghatalmasabb eszköze, s aki azt minél több embernek hozzáférhetővé teszi, az az emberiség jótevője." (Kodály 2007. 284) Ebben a folyamatban nagy szerep jut a már tudományosan is igazolt zenei transzferhatásnak.

A kitűzött nemes célok megvalósításának útján első helyre tehetjük a zene aktív befogadását, melyre képessé kell tennünk tanítványainkat mind az általuk játszott zene, mind a mások által előadott, hallgatott zene esetében. A befogadás esztétikai viszony egy szubjektív viszonyátélés a hallott vagy játszott zene és a befogadó között.

Hogy minél eredményesebben érjük el céljainkat, az értéket jelentő zene kiválasztásánál figyelembe kell vennünk a gyermek érdeklődését, kívánságát. Lehetőleg sokszínű, változatos zene legyen, amely megmozgatja a gyermeki fantáziát, „rákényszeríti" hogy intenzíven átélje a zene üzeneteit.

„A zene képes arra, hogy elbeszélje a múltat, szóljon a jelenről és hogy látnoki útmutatással vetítse elénk a jövőt. (...) Minden zenének megvannak a rétegei és a fény árnyék jellege. Ez az élet a zenében. Az életet is az ellentétek, a kontrasztok adják meg. A különféleségek feszültségei. A mai világban éppen ezeket akarják eltűntetni és az egyénből médiumot csinálni, amely úgy gondolkodik, úgy él, ahogyan azt a televízióból diktálják. Sajnos, ez már a mi életünk része, nehéz visszatalálni a forráshoz, oda, ahol ezek a speciális, individuális feszültségek vannak." (Lőwenberg 2012. 172, 178) A befogadás általi megismerési folyamat lehetővé teszi a diák önmagára ismerését, a személyiség fontos aspektusának, az ÉN-nek, a én-képnek, az én-reprezentációnak létrejöttét. Fontos, hogy a diák önértékelő személyiséggé váljon, folyamatosan erősödjenek önreflektív képességei. Ezáltal nő a tanítvány önfegyelme, határozottsága, döntési képessége, céltudatossága, felelősségérzete, kötelességtudata. Minél erősebb az önismerete, annál inkább tudja humorral szemlélni a körülötte zajló eseményeket.

A gyerekek kisiskolás koruktól fordulnak egyre inkább az intellektuális feladatok és a teljesítmény felé, ezért fontos, hogy jó tapasztalatokat szerezzenek a zenetanulás folyamán is. Ezek a tapasztalatok megalapozzák az akaratot, a kitartást, a pontosságot, a munkaszeretetet, a pozitív önértékelést. Segítenek a kudarcok feldolgozásában, hogy az ne okozzon kisebbrendűségi érzést, mert a kudarcok a zenei pályafutás természetes velejárói.

A befogadás funkciói közé tartozik az aktivizálás, azaz akkor sikeres ez a folyamat, ha érzelmi állásfoglalásra készteti a diákot. Ha ez megtörténik, akkor tapasztalni fogja, hogy a zene érzelmeket közvetít, érzelmeket kelt, segíti az érzelmi megértést, az érzelmi kifejeződés felismerését. A zenei befogadás felszínre hozhatja a diák igazi temperamentumának felismerését, ráébredését emocionalitására, impulzivitására. Kezdetben a gyermek főleg külső okokból következtet az érzelmekre, később egyre értelmesebben a belső okokat is felismeri. Ebben a folyamatban segít a zenei befogadás.

A zenei befogadás hatását fokozza az élmény, a közösen (tanárral, családdal, diáktárssal, csoportos együttessel) átélt élmény. Ha ezek az élmények rendszeressé válnak, kialakul az éneklés, a hangszerjáték iránti igény, kialakulnak a zenehallgatási szokások. A szükségletek kielégítése kapcsán létrejövő pozitív érzelmek fokozzák a figyelmet, az összpontosítást – intenzitásban, időtartamban –, segítik a könnyed, rugalmas gondolkodást, távoli, izgalmas asszociációk kialakulását, a játékosságot, a kreativitást. Szélesítik a cselekvések körét, az improvizációs hajlamot, erősítik a fizikai állapotot, a hangszerjátékhoz és éneklés-hez szükséges technikai készségeket. Tehát a kognitív, a személyes kompetenciák mellett érintőlegesen a zenével és a művészetekkel kapcsolatos speciális kompetenciákat is fejleszti. De nem feledkezhetünk meg a szociális kompetenciákról sem, mert a pozitív érzelmek erősítik a társas erőforrásokat. Gondoljunk az együttmuzsikálás különböző formáira, a zenei játékokra, a kiscsoportos zenehallgatástól a zsúfolásig megtelt koncerttermek zene általi közösségteremtő hatására, a nagy tömegben való együtténeklés lelkesítő erejére. Az átélt, aktív befogadást össze tudják kapcsolni a közösségi élménnyel.

Diákjaink tegyenek is azért, hogy a házi muzsikálás, kisközösségi zenélés, éneklés feltételei létrejöhessenek. A zene általi társas együttlétek erősítik az egymásra figyelést, a másik megbecsülését, az empátiát, a toleranciát, az együttgondolkodást, az érzések szinkronját. A mindenkori együttmuzsikálás legyen örömforrás valamennyi résztvevő számára – érzékelve a közös értékeket, az értékazonosságot – és a zene

eszközeinek megismerésével szocializálódjanak az értékek elfogadására. A közösségi érzés kialakulásának energiáját tudják átvinni más közösségek kohéziós állapotának erősítésére (család, baráti kör, iskolai osztály, sportcsapat). Az esztétikai élményszükséglet kielégítése kapcsán olyan attitűdök, szokások jöhetnek létre, melyek az igényes, értéket képviselő zenei esztétikai élmények állandó keresésére késztetik a diákot. A zenét tanuló személy legyen képes a szépség élvezésére és váljon a „szépség alkotójává". Segíteni kell az intenzív felismerést, az élet-élmény átélését, mely alkotóvá teheti a növendéket az interpretáció közben is. Így egymásra találhat a befogadó és az esztétikum, mely „megtermékenyíti" a szubjektumot, melynek csúcspontja a katarzis létrejötte. Ez az intenzív átélés, ez az ihletett állapot az a ritka pillanat, amiért érdemes élni. Nagyon fontos továbbá a **befogadás adekvációja,** melyet a nevelésben, oktatásban a tanárnak meg kell valósítania. *„Ha én nem hiszek a zenében, a gyerek meg fogja érezni rajtam."* (Dolinszky 2004. 8) A tanárnak – az értékorientáltság jegyében – ennek megfelelően kell darabot, zenei részletet választania. Sikeressé teszi az adekvációt a diák korábbi élményanyagának feltárása, a struktúra-azonosság, a kiválasztott mű és a befogadó személyiség értelmi, érzelmi, felfogásbeli rétegei, „lelki rokonsága" a hallgatott vagy tanult művel. Továbbá szükséges, hogy a növendék rendelkezzék megfelelő formaismerettel és értékelő képességgel, ízléssel. Ennek elősegítése alapvető tanári feladat, de az ízlés kialakításában fontos szerep jut a szülői háznak, a kulturális környezetnek is. Lehetővé kell tenni, hogy a zenét tanuló megismerkedjen a **társművészetekkel.** Kapjon lehetőséget arra, hogy valamelyik művészeti ág (mozgás, tánc, képzőművészet, irodalom) segítséget nyújtson neki a befogadás adekvációjában. Az említettek megvalósulása örömforrássá válik, a pozitív érzelmek gyakorisága boldogságtudatot hoz létre. Ezek a megélt nagyszerű pillanatok elégedettséget keltenek, segítik az önelfogadást, minimálisra csökkentik a negatív érzelmek (szorongás, depresszió) megjelenésének lehetőségét, mert képessé válnak érzéseik szabályozására, kezelésére – úton az érzelmi intelligencia kiteljesedése felé. A zene általi örömszerzés újra és újra való átélése biztosítja azt az energiát, amellyel a növendékek felszabadultan, feszültség, szorongás és gátlás nélkül énekelhetnek, játszhatnak hangszerükön, felszínre hozva speciális kompetenciáikat is. Ha ezt a tevékenységet a spontaneitás jellemzi, nem valamiféle kötelességtudat vagy másoknak való megfelelés motiválja, akkor felszabadít, old, szórakoztat, kikapcsolódást nyújt. A zenei aktivitás az egyik legfontosabb elérendő pedagógiai cél és többek között a koncertlátogató közönség utánpótlásának biztosítása érdekében történik.

A média erőteljes hatása, a különböző zenék könnyű, kényelmes elérhetősége oda vezetett, hogy egyre jobban szűkül az élőzenei koncerteket rendszeresen látogató publikum létszáma. Ennek megoldása tehát zeneoktatásunk egyik legégetőbb problémája.

A zenepedagógiában sokszor hajlamosak vagyunk megfeledkezni a személyes és szociális kompetenciákat összefogó, irányító – rájuk intenzív hatással bíró – **kognitív kompetenciák** jelentőségéről, azok tudatos fejlesztéséről.

A már említett magasabb cél a testben, lélekben, szellemben egészséges személyiség, aki megfelelő értékrenddel, identitással, világképpel rendelkezik, erre késztet bennünket.

Diákjaink zenetanulási folyamatában a kognitív kompetenciák segítségével tehetjük tudatossá, hogy a hangszeres interpretáció vagy gyakorlás közben érzékeljék a zenei történéseket. Tudjanak zenei gesztusokat megjeleníteni, tudjanak különbséget tenni a zenei tartalmak, műformák világában, értékrendjében és keressék az összefüggéseket. A fenti gondolatok megerősítéseként álljon itt egy idézet Végh Sándortól, a világhírű hegedűművész-karmestertől, aki reális képet formál a zeneoktatásunkat feszítő problémákról:

> *„A zene kijózanító racionalizálására törekvő igyekezet, amelytől azt várjuk, hogy felfedje a zene lényegi magvát, a zenepedagógiára is rányomja bélyegét. A diákok nem kutatják a zene belső forrásait, hanem csak a technika érdekli őket. A mai nevelés nemigen ad támpontot a fantázia számára; a mesevilág száműzve lett, az nem létezik, mondják már a gyerekek is. Manapság az ember igyekszik az úgynevezett valóságot megragadni, de nem a mögöttes tartalmat, ami ennek a látható valóságnak az alapját adja."* (Löwenberg 2012. 179)

## A csoportos közösségi zenei tevékenységek hatásmechanizmusai, a csoportdinamikai hatások érvényesülése, azok vezetői érvényesítése

Zeneoktatásunkban nagy jelentősége van a közösségi zenei tevékenységeknek, így elsősorban a kamarazenélésnek és a nagyobb csoportokat foglalkoztató zenekari és kórus munkának. Mint már az előző fejezetekben is utaltunk rá, az együttmuzsikálás rendkívüli szakmai értékei mellett nem elhanyagolható a szociális kompetenciát, de az egész személyiséget fejlesztő ereje. A kisebb vagy nagyobb muzsikáló csoportok megszervezése, életben tartása, jó működőképességének elősegítése megköveteli a résztvevőktől (vezető, csoporttag) a csoportdinamika ismeretét, törvényszerűségeinek hatásmechanizmusát.

A **csoportdinamika** tulajdonképpen két síkon működik. Az egyik a csoport tagjainak egymással szembeni és a csoport vezetőjével szembeni viselkedéséből fakadó dinamikai jelenség, az egymással való kapcsolatrendszer funkcionálása, működése. Ez a dinamikai hatás közvetlenül érzékelhető és éppen ezért fontos, hogy a csoportokban minél előbb kialakuljon ennek észlelési képessége.

A második síkon azok a belső, kimondatlan elvárások, remények, félelmek, bizonytalanságok, kételyek jelennek meg, melyek tudattalanul határozzák meg a csoporttagok viselkedését. Ez az intrapszichikus, tudattalan motivációkból származó második sík a személyiség fejlődési és szocializációs folyamatai minőségétől függ. Minden személyiség egy pszichoszociális előstruktúrával rendelkezik az átélt személyes tapasztalatok, élmények alapján, amelyek számukra fontos személyekhez kötődnek. Különösen erős az elsődleges csoport – általában a család –, azon belül is az anya-gyermek kapcsolat hatása a második dinamikai síkra. Ez a primer csoportkapcsolat mindig modellt képez a későbbi pszichoszociális kapcsolatok számára. A felszínen persze megjelennek az említett gondolatokból, érzésekből származó, konfliktusokat okozó megnyilvánulások. A csoporttagok rögtön próbára teszik a kialakult egymáshoz fűződő kapcsolataikat, megpróbálják érdekeiket érvényesíteni. Megpróbálnak rangot, jó pozíciót, státust kivívni maguknak a csoporton belül.

A dinamikai mozgásokat meghatározza az egymástól való függőség és a mindenkiben dolgozó függetlenedési vágy „harca", egészen addig, amíg a csoport tagjai eljutnak arra a szintre, amikor elfogadják az egymástól való kölcsönös függés lehetőségét, annak pozitív dinamikai kisugárzását.

A cél a „mi"-tudat, a csoportidentitás kialakulása, a csoporthoz tartozás belső meggyőződéssé válása. Az egymástól való kölcsönös függés nem jelentheti az egyén önállóságának, autonómiájának csorbulását, nem segítheti egy esetleges csoportkonformizmus kialakulását. A folyamat integrálásban jelentős szerep jut a csoportvezetőnek. A vezető, de a csoporttagok is identitáskrízist élnek át egészen addig, amíg a csoportcél megvalósulása érdekében meg nem találja mindenki a csoporton belüli helyét, feladva az addig érvényes kapcsolati mintákat. Egy-egy tag lemaradása az egész csoport integrációs folyamatának megvalósulását hátráltathatja. Az ő hiányosságaiknak és az ebből fakadó kudarcaiknak is lehetnek tapasztalati élményei, amelyek újra mobilizálódhatnak – szorongást, gátlást, félelmeket okozva. A csoport vezetőjének tisztában kell lennie azzal, hogy ezek előzetes, bevésődött emlékekből származó érzelmek, melyek áttevődhetnek a csoport tagjaira, vagy éppen vezetőjére. Ebben a helyzetben – a megoldás érdekében – különösen fontosak a vezető reflexiói, érzelmi reagálásai. A csoportban folyó történések iránt intenzív érzékenységet kell mutatnia, hogy mélységében is átlássa a folyamatok irányát. Közben pedig a saját személyisége is pozitív irányban alakulhat.

A csoportdinamika kutatása, módszereinek kialakítása, gyakorlati megvalósítása hosszú fejlődési utat járt már be főleg a nyugati országokban és Amerikában. Korunk globalizációs világában az emberiség nagy része egyre inkább szocializációs elszigeteltségben, személytelen környezetben él. A technikailag fejlett, ún. civilizált társadalom annyira frusztrálja az ember-ember közötti kapcsolatokat, hogy fokozódik a szociális zavar, a káosz., az emberek kilátástalanág, elveszettség érzése, mely azután sokszor káros szenvedélyekhez, tiltott szerek fogyasztásához vezet.

A csoportlélektani, antropológiai és etológiai kutatások eredményei Nagy József szerint is lehetővé teszik a társadalom szerveződésével kapcsolatos problémák jobb felismerését, megoldásuk lehetőségeit. Egyre értelmezhetőbbé válik a globalizálódás specifikus értékrendeket, kohéziókat fellazító, katasztrofá-

lis hatása. Bízva egy szilárd planetáris értékrend és ethosz létrejöttében a csoportlét, a szervezeti és társadalmi lét átalakulásával, a planetáris társadalomhoz való alkalmazkodó megújulással a többszörös negatív hatás kivédhető. (Nagy 2002.)

Az ember egyre jobban rá van szorulva embertársai segítségére, a pozitív emberi kapcsolatokra. Ebben a helyzetben nagyon fontos lenne, hogy a csoportlét társadalmon belüli helyzete megerősödjön, kiteljesedjen, valamint jelentős szerephez jusson a csoportdinamika szisztematikus alkalmazása. A csoportos együttlétek létrehoznak egy feszültség-energiát, mely megváltoztatja a csoporttagok viselkedését, melylyel hatást gyakorolnak egymásra. Fontos a preverbális és verbális kommunikáció, melynek diagnosztikai jelentősége lehet és biztosíthatja a konstruktív együttműködést. A csoportdinamikai módszerek az öntudatra hatnak, ráébresztik az egyént arra, hogy értéket képvisel. Erősítik öntudatát, önérzetét, csoporton belüli méltóságát. Az én tudat, a tudatos én képes a személyiségen belüli egyensúly megteremtésére, az autonómiaérzés és a szabadságtudat átélésére . Fő cél egy önmagát is elvezetni képes csoport kialakulása.

Egy-két általános fogalom tisztázása után elérkeztünk a **csoportos zeneoktatás** világába. Igaz, hogy ez a terület oktató-nevelő munkánk egy kis szeletét érinti, mégis nagy a jelentősége – a kognitív, személyes, speciális kompetenciák fejlesztése mellett – a szociális kompetencia fejlődésére való rendkívüli hatásával. A csoportlét zene általi fejlesztése, kiteljesítése – még ha szűk sávról is van szó – példaértékű hatást gyakorolhat a Nagy József által kifejtett társadalmi lét megváltozásához, a planetáris értékrend, az ethosz remélt létrejöttéhez. Az etológia különbséget tesz csoport és csoportosulás között. Ennek alapján a csoportos együttmuzsikálásban résztvevő különböző együttesek a „csoportosulás" kategóriába tartoznak. Egyrészt azért, mert „célkövetők", meghatározott jellegű, stílusú (pl. barokk szonáta, klasszikus vonósnégyes, romantikus dal, aleatórikus kórusmű) zeneművek megszólaltatására „csoportosultak". Individualizáltak, mert egyéni tulajdonságok, képességek (született, szerzett, tanult) alapján (pl. férfikar, női kamarakórus, zongorista, brácsás, hárfás) jöttek létre. (Csoportosulás helyett a következőkben az együttes vagy csoport kifejezést használom.) Működik a versengő érdekérvényesítés elve is, mert a hangszeren játszó vagy éneklő egyének szeretnének az együttesekbe bekerülni. Akkor nemes a verseny, ha azonos az esélyesség lehetősége, él a lojalitás, és a vezető a proszociális versengés híve. Az antiszociális versengés nem elfogadható. Az azonos esélyek utáni vezetői és közösségi döntés szakmailag és emberileg is hasznot hoz a zenei csoport életében. Az azonos esélyeket döntően meghatározza a jelentkezők ismeretszintje, tudása, képessége, készsége és emberi kvalitásai. Ez utóbbiak (az emberi tényezők) hatással vannak a csoportképző hajlam, a szociális vonzódás, a hovatartozási érzés intenzitásának fokára. Ez a zenei együttesek szerveződésénél is fontos szempont – a szigorúan szakmai érvek mellett. Tehát a legfőbb kohéziós erő a közös szakmai érdek és a szociális vonzódás.

A kamarazenélés területén egy különleges „mini csoport" is van, melyet nem nevezhetünk „elemi csoportnak" sem, ugyanis az elemi csoport három főből áll, a két főből álló egység pedig páros kapcsolat. A kialakult zenei műfajok (pl.: hegedű-zongora-szonáta, hegedű-duók, zongorakíséretes dal, zongora négykezes és sorolhatnánk) teremtették meg ennek a páros együttmuzsikálásnak a lehetőségét. Eddig csak érintőlegesen beszéltünk a vezető (szólista, primárius hangszerjátékos, szólamvezető, koncertmester, karnagy, karmester, korrepetitor, felkészítő tanár) szerepéről. A nem teljes felsorolás is érzékelteti a közös muzsikálásban játszott vezetői szerep rendkívüli változatosságát, gazdag lehetőségét. Természetesen amikor egy zenei együttes esetében a csoportképző hajlamról, a csoportszerveződésről, rangsor képző hajlamról, az ismeretek, tudás, képességek, készségek észleléséről, értékeléséről, a proszociális emberi hatásrendszerről, az együttműködésről, együttérzésről, együttes élményről, csoport-identifikációról beszélünk, akkor abba mindig beleértjük a mindenkori vezetőt a maga csoportdinamikai hatásrendszerével.

**A zenei csoportvezető csoportdinamikai hatásrendszere** vezetői tulajdonságain keresztül érvényesül. A legfontosabbnak vélt tulajdonságok által egy ideális vezetői kép tárulhat föl, mely csak vezérfonal, mert a tökéletesség elérése szinte lehetetlen, de megközelítése – kitűzött célként – sokat jelenthet. A megszerzett zenei műveltség, zenei tudás, a „naprakész állapot" az alapja a vezetői tekintély megteremtésének. A jó értelemben vett tekintély megalapozásában jelentős szerepet játszhatnak még a jól működő készségek, a magas szintű technikai felkészültség az éneklésben, a hangszerjátékban, a vezény-

lésben, valamint a jártasság, a tapasztalat a gyakorlati megvalósítás területén. Növeli a tekintélyt, ha az együttesek tagjai látják vezetőjük permanens tanulási igényét, azt, hogy nyitott az újra, folyamatosan továbbképzi magát. Ez ambiciózusságra, erős akaratra utal.

Az akaraterő jelentős erőforrása lehet a zenei gyakorlatnak, a próbák irányításának, a szereplések sikerének. Fogékonynak kell lenni az emberi kapcsolatok iránt. Az elfogadott vezető jellemzője a jó értelemben vett kíváncsiság, a nyitottság. Szerencsés alkat, aki szakmai felkészültsége mellett – szimpátiája, kommunikációs készsége, nem utolsó sorban humora segítségével – szinte spontán, akarata ellenére lesz egy zenei együttes elfogadott vezetője. Az említett tulajdonságok egy-egy szituációban, a feszített munkafolyamatok között szinte „közönséggé" változtatják az együttest és a „főszereplő", a vezető oldani, lazítani tudja a próbák menetét. Ezt definiáljuk vezetői rátermettségnek, mely öröklött és szerzett tulajdonságokból áll. A szakmai elfogadottság mellett elvárható, hogy az együttes élén példamutató, szilárd jellem álljon. Olyan személyiség, aki határozott szakmai szemlélettel, értékrenddel, erkölcsi tartással, etikai megbízhatósággal rendelkezik. Mindezek alapja: önismerete, biztos én-tudata, folyamatos önreflexiói, önkritikai érzéke, saját személyiségével való bánni tudás. Egy-egy sikertelen próba vagy szereplés után a vezető mindig önmagából induljon ki, először önmagában keresse a hibát. Ennek az együttesek előtti őszinte feltárása elősegíti és felgyorsítja a hibák kijavítását, motiválja a tagokat a vezető szakmai és emberi támogatására is. Ha az együttes vezetője szembe tud nézni önmagával, tisztában van szakmai–emberi értékeivel, hiányosságaival és zenei erényeit, hibáit reálisan tudja értékelni, akkor ezt csoportjától is elvárhatja. A jó példa szinte észrevétlenül erősíti a tagok önismeretét, önkritikai érzékét, önreflexióinak működését is.

Az önkritika és a nem eltitkolt kritika pozitívan hat a kohéziós erőre. A vezetői tolerancia biztosítja a zenészek személyiségének tiszteletben tartását jó és kevésbé jó adottságaikkal, képességeikkel, készségeikkel együtt. Főleg az erényeket, a pozitívumokat kell kiemelnie és azt az együttesek javára fordítani. Tudatosítani kell, hogy a kompozíciók megszólaltatása valójában alkotás, újra-alkotás, együtt-alkotás, melynek elfogadtatása jelentős motiváló erő lehet. Egy jó előadás alatt mindenkit megérint a zene varázsa, ezért beleadja legjobb tudását, érzéseit és ettől a zenedarab újjászülethet, megismételhetetlenné válhat. Az újraalkotás, az együttalkotás adja az együttmuzsikálás legjelentősebb élményét, melynek tapasztalatai a zenepedagógia más területein is jól alkalmazhatók. A vezető legyen határozott zenei elképzelései, zenei értékrendje tekintetében. Legyen határozott az együttes munkamoráljának, etikájának kialakításában. Az ő felelőssége, hogy lássa az „alagút végét", tudja, hogy egy-egy zenemű megtanulása mennyire munka- és időigényes, tehát legyen határozott a munkarend, a munkatempó kialakításában is. Megvalósíthatósága körültekintést, megfontoltságot igényel. Tisztában kell lennie a csapat összetartó erejével, a nehéz helyzetekben, pillanatokban érzékelhető szakítószilárdság mértékével, melyet befolyásol az együttes összetétele (kor, nem), iskolázottsága (zenei, közoktatásbeli), a közös zenei múlt (együtt töltött tanulóévek, közös tanárok, hasonló hangképzés, énektechnika, zenei felfogás, esztétikai értékrend). Ha a felsorolt tényezők nem mindig alakulnak úgy, hogy egyértelműen a csoport működését szolgálják, akkor méginkább megnő a vezető felelőssége, előtérbe kerül megfontoltsága, rugalmassága, türelme, empátiája, tapintata, őszinte megértése. Ekkor még jobban figyelembe kell vennie a dinamikai erővonalakat, a tagok visszajelzéseit. A zenetanulási folyamatok mindig összeszövődnek az énekesek, hangszerjátékosok közötti emocionális kapcsolatokkal. Így a csoportban működő affektív szálak sikeres kibogozása érzékeny műszer a vezető kezében, mely segíti a megfontolt rugalmasság gyakorlásában, a gyors reagálásban, változtató képességben. ¨Ha szükséges, rugalmasan kell változtatni a **műsorpolitikán** és azt az együttes kvalitásához illeszteni.

A befolyásoló szakmai tényezők alapján, a tagok jelzéseinek figyelembevétele után rugalmasan kell alakítani a tanulási folyamatot, **a munkarendet, a beiktatott szereplések** mennyiségi és minőségi alkalmait is. A vezető részéről szintén rugalmasságot igényel – a közösen elfogadott zenei értékrend mentén – a klasszikus zene, a jazz és a könnyűzene arányainak kialakítása. Bár az előadók és a közönség egymásra vannak utalva, a műsorok összeállításánál nem szabad a nagyobb ellenállás, különösen a tömegkultúra irányából ható ellenállás felé elhajolni. Max Reinhardt humorosan így fogalmaz : *„Aki mindig a közönség után fut, az csak a hátsó felét láthatja."* (Devich 1985. 83)

Egy **koncert műsora** lehet hagyományos, zenetörténeti korszakokat átívelő. Tiszteleghet az együttes névadója előtt, külön figyelemben részesíthet zeneszerzőket jubileumok alkalmával vagy a szerzők által felkért ősbemutatókkal. Lehet sikerorientált, változatos előadás a különböző műfajok egymás mellé állításával. Lehet az előadás helyszínéhez alkalmazkodó (hangversenyterem, klubterem, szabad tér, templom), de lehet különleges, rendhagyó, formabontó (hang-, mozgás-, fényeffektusokkal, prózával kombinált) előadás.

A teljesség igénye nélkül felsorolt koncertműsor-típusok közötti válogatás is már számtalan lehetőséget nyújt a tagok igényeinek differenciált kielégítésére. Ebben mindig legyen partner az együttes vezetője. A műfaji változatosság, az alternatív koncert-lehetőségek viszont nem jelenhetik a zenei előadások alapértékeinek csorbulását. Ilyen alapérték az egységes zenei felfogás, az egységes hangzáskép kialakítása (mintha egy hangszer játszaná, mintha egy szólóénekes énekelné). Biztos formálás, hangszíngazdagság, autentikusság, belülről fakadó, világos zenei értelmezés, szuggesztív meggyőző erő, katarzist létrehozó, magával ragadó, átélt előadás.

Az ideálisan felvázolt koncertteljesítmény eléréséhez szükséges az „ember-faktor" maximális figyelembe vétele, a csoportdinamikai erők maximális kihasználása. Minél kisebb egy együttes – egészen a két fős együttmuzsikálásig –, annál jelentősebb az „ember-faktor" szerepe. Persze a zenei műfaj, az azt megszólaltatható hangszerek vagy énekesek hangfajai alapvetően befolyásolják a kamarazenei vagy zenekari, énekkari együttesek összetételét. Egyik műfaj esetében sem kerülhető ki a számszerű és hangszer specifikus meghatározottság.

Következő lépés az adott hangszeresek, énekesek közül kiválasztani a zeneileg, technikailag legjobbakat. A kiválasztást végezheti a karmester, a karnagy, vagy azok asszisztensei, korrepetitorai, a felkészítő tanár, a koncertmester, a szólamvezető, illetve az egy-egy kamaraegyüttest alapító muzsikus vagy énekes. A válogatásnál a kiemelt szakemberek mellett segíthetnek a vezetőségi tagok is, kisebb együtteseknél pedig a már valamennyi kiválasztott tag. Így a kiválasztottakból lesznek a kiválasztók. A felnőtt együttesek esetében egyértelmű, hogy a csoporton belüli dinamikai törvények erősen meghatározók a személyek elfogadásában, kinevezésében. Az ifjúsági és gyermek zenei csoportok esetében inkább az adminisztratív kinevezési elv érvényesül, főleg a közoktatási rendszer keretein belül. Minél kisebb egy együttes, annál erősebb befolyásoló tényező az emberi kapcsolatok milyensége, intenzitása. Az együttesek megalakulásakor sok esetben a már kialakult barátság dönt, néha fölülírva a szakmai rangsorban elfoglalt helyzetet. Ezek a barátságok sokáig fennmaradhatnak, az együttmuzsikálás föloldhatja a kialakult feszültséget – legyen az szakmai vagy emberi. Ha nem, akkor még mindig segíthet a szakmai elhivatottság, ügyszeretet, a közösen kitűzött cél motivációja.

Őszinte kommunikáció után így is megmaradhat egy intelligenciára épülő, méltányos, alkalmazkodó kapcsolat. Ha ez sem segít, akkor bekövetkezhet a törés, egyes tagok kiválása a csoportból.

A már említett szakmai vagy emberi okok miatti csoportelhagyás kényes feladatát a vezetőnek kell megoldania nagy körültekintéssel, empátiával, tiszteletben tartva mások érzékenységét. Egyes tagok a többiekhez viszonyított szakmai elégtelensége sokszor (a csoportba kerülésük után) csak jóval később derül ki. Ez főleg azokra az esetekre jellemző, amikor a szakmai, zenei felkészültség vizsgálata nélkül, ismeretség, barátság vagy rokoni kötődés alapján kerül be valaki egy együttesbe. Egyszerűbb a várományosnak az elején nemet mondani, mint egy hosszabb idő eltelte után távozásra bírni. Erre talán a legjobb módszer a hangszerjáték vagy énekelés „négyszemközti" meghallgatása. Ebben a szituációban, a finoman megfogalmazott szakmai érvek segítségével belátásra bírhatjuk a szakmai előrehaladásunkat önkéntelenül is hátráltató csoporttagunkat. Egyszerűbb, amikor már a meghallgatás bejelentése is elég ahhoz, hogy az illető önként elhagyja az együttest. Ha emberi problémák miatt szeretnénk valakitől megválni, abban a vezetőségi tagok, de az egész csoport a maga csoportdinamikai hatásrendszerével sokat segíthet a vezetőnek. Olyan emberi problémákra gondolunk, mint a fegyelmezetlenség, az alkalmazkodási képesség hiánya. Az illető nem tudja hangszerjátékát, éneklését – a zene iránti megfelelő alázattal – beilleszteni az együttes közös produkciójába vagy feltűnik egyénieskedésével.

Egy etikailag fejlett együttes a csoporton belüli konfliktusokat belülről oldja meg, nem viszi ki az együttesen kívülre. Nem enged beleszólni kívülről, nem avat be másokat még akkor sem, ha azok közeli barátok vagy rokonok. A korrektség, a diszkréció, a vezetői etika gyakorlása különösen érvényes a karmesterre, a karnagyra, a koncertmesterre, a szólamvezetőre, a primariusra.

A csoporton belüli sikeres konfliktus megoldásból megerősödve kerülhet ki a csoport, hogy azután még jobb észlelési készséggel tudjon az eltávozottak helyére utódokat találni. Az új tagok friss levegőt hozhatnak, lendületet a munkafolyamatban, sőt szakmai kihívást is a többiek számára. A pozitív értelemben vett „rangsorképző verseny" újra indul, valamiféle újrakezdést létrehozva, annak felszabaduló energiáját kihasználva. „Boldog, ki mindig újra kezd" – mondja Ady. Az eddigiekből is kiderül, hogy a csoportos muzsikálás színvonalasan csak demokratikus vezetéssel működik a zenészek demokratizmusa és a „zenei demokrácia" alapján. Ez azt jelenti, hogy a közösségi muzsikálással nem homályosul el a zenei és emberi egyéniség, hanem éppen kibontakozik, hogy a zenei együttmuzsikálást még inkább az egyetemes zene szolgálatába állítsa.

A közösségi zenélés az egyén részéről megköveteli a zene iránti alázatot, tehát nem tűri az egyénieskedést, a magamutogatást, de ugyanakkor a mások mögé való visszahúzódást sem, a jellegtelen játék és éneklési módot sem. A jól működő zenei együtteseknek leírt, de leginkább íratlan törvényeik vannak, melyeket betartanak. Az igazi művészi tevékenység igényli a rendet, nem tűri a káoszt, az anarchiát. Aki az együttes törvényeit megszegi, azt a közösség általában kiveti magából. Erre a szituációra is fel kell készülnie a mindenkori vezetőnek.

Devich Sándor a már említett könyvében írja, hogy a világhírű hegedűművész, Joachim József a mi „négytagú köztársaságunknak" nevezte a vonósnégyest, mely kifejezés alatt egy emberi és zenei demokratizmuson alapuló formát értett. (Devich 1985) Ezek az elvek nemcsak a vonósnégyesre érvényesek, hanem a különböző típusú és létszámú, jól működő zenei csoportokra is.

Olyan közösséggé kell formálódniuk, amely a csoport tagjainak egyenlőségén alapszik és szilárd erkölcsi és etikai normák szerint működik. Igényli a zenei partnerek iránti teljes figyelmet, a zenei és emberi odafordulást. Kodály a karéneklés pozitívumait taglalva így ír a közösségi muzsikálásról:

> *„Van-e jobb szemléltető eszköze a társadalmi szolidaritásnak., mint a kar? Sokan egyesülnek valaminek a megvalósítására, amit egyes ember, ha még oly tehetséges, egymaga nem tud megvalósítani. Ahol mindenkinek a munkája egyaránt fontos, ahol egyetlen ember hibája mindent elronthat. Nem akarom azt állítani, hogy az angol társadalom példátlan szolidaritását, az angol egyén fegyelmezettségét az énekkarok teremtették meg. De valami összefüggés lesz közte és a hatszáz éves karkultúra közt."* (Kodály 2007)

## Zenetanári kompetenciák a tanulói személyiségfejlesztés hathatós támogatásában, zenetanári szerep

Ebben a részben értelmezzük a tanári mesterség, a tanári szerepek fogalmát, azok zenetanári specifikumait. A tanári mesterség kifejezést hallva vagy olvasva először a tanári gyakorlat, a tanár gyakorlati tudása jut a hallgató vagy az olvasó eszébe. A témával kapcsolatban általában a következő kérdések merülhetnek föl:

- Pedagógusnak tényleg születni kell?
- A pályaalkalmassághoz egyáltalán fontosak a pedagógiai, pszichológiai tudományos ismeretek?
- Elég- e a színvonalas tanításhoz a gyakorlati pedagógia tapasztalati módszere?
- A gyakorlati pedagógia tapasztalatrendszeréből létrejöhet-e az elméleti pedagógia?
- Van e olyan tudásalap, mely a gyakorlati tanítás szempontjából releváns?
- A tanárképzésben részvevő hallgató teljesítménye és a később végzett pedagógiai munkájának sikeressége között van e szoros korreláció?

Tudományos kutatók, csoportok, elméleti szakemberek sokszor heves vitákban keresik igazukat, melyekbe gyakran az egyetemi hallgatók – elsősorban a tanárjelöltek – is bekapcsolódnak. Falus Tamás összegzésében elemzi a különböző érveket, elképzeléseket, elméleteket és a „pedagógiai élet sűrűjét" képviselő közvélemény (tanár-szülő-diák) elveit is figyelembe véve. (Falus 2006)

Sokszor a főiskolai és egyetemi hallgatók is úgy nyilatkoznak, hogy a képzési programok elméleti részét céltalannak, feleslegesnek gondolják. Falus Tamás külön kiemeli a híres német kutató D. Schon elveit, aki talán a leghatározottabb ellenzője az elméleti ismeretek aránytalan túlsúlyának. Szerinte a gyakorlati szakemberek mesterségbeli tudása, gyakorlata a fontosabb, ezt csak kis részben segíti az elméleti tudomány. Két – Falus által is preferált – idézet megerősíti az előbbi gondolatokat: *„A mesterségbeli tudás az a tudás, amelyet a tanárok saját gyakorlatukból sajátítanak el, s amely lehetővé teszi számukra a stratégiák, taktikák, rutinok alkalmazását."* (Shulman1986. 4-14)

> *„Amikor elfogadjuk azt, hogy a tapasztalt tanártól lehet tanulni, egyben azt is elismerjük, hogy a tanárok az idő múlásával saját tapasztalatukból olyan lényeges gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyik nem a formális képzésükből származik. (...) A tanítás legalább olyan, ha nem nagyobb mértékben mesterség, mint a tudományra épített technológia, amely így mások tapasztalatának elleséséből, majd később a saját gyakorlat elemzéséből sajátítható el."* (Brown 2013)

A fent említett elvek, elképzelések komoly igazságtartalommal bírnak még akkor is, ha véleményünk szerint az elméleti tudományos ismeretek szükségesek a jó mesterségbeli tudás eléréséhez. Ha van a pedagógiának olyan területe, ahol a gyakorlati, tapasztalati, mesterségbeli tudás kiemelt szerepet játszik, az éppen a művészetpedagógia, a zenepedagógia.

Mivel a hangszeres oktatás és a magánének oktatás is személyes, a legtöbb esetben páros kapcsolatra épül (egy diák-egy tanár, egy diák-két tanár), különös szerepe van az „ember-faktornak". Ha a tanár úgy fordul diákja felé, mint egyedi, megismételhetetlen személyiség felé, akkor az egyénre szabott, a gyakorlati tapasztalatokból kialakult didaktikai és szakmódszertani eszközök lehetnek csak eredményesek. Nem véletlenül nevezik ennek az oktatási formának a tantárgyait készségtárgyaknak, mert a készségek kialakítása, fejlesztése dominál, melyben jelentős szerepe van az öröklött komponenseknek is. Tehát ebben a formában folyamatos az interakció mester és tanítvány között szakmai vonalon, de interperszonális, emberi vonatkozásban is. Ez utóbbinak felértékelődik a jelentősége a speciális zenetanulási formákban. (E formákról, a zenetanulásról, a zenetanulási folyamat korunkra jellemző alapelveiről a fejezet hatodik részében lesz majd szó.)

A felmerült kérdésekre nehéz a konkrét válaszadás, sok nyitott kérdés marad.

A helyes arányokat meg kell találni a tudományos elmélet és a gyakorlati, tapasztalati pedagógia között. A tudományos elméletet, a tudományos kutatásokat lehet úgy alakítani, hogy egyre több hasznot hozzanak a gyakorlati pedagógiai tevékenység számára, hogy szemléletükben kövessék az ifjúság gyors „arculatváltását", generációváltását. Ennek megvalósítása lehet egyik alapvető célja az osztatlan tanárképzésnek. A másik cél, hogy megfelelően előkészítse a tanárjelöltek munkába állását, zökkenőmentes beilleszkedését az iskolai életbe. Ennek előfeltétele az iskolai gyakorlat mennyiségi és minőségi megreformálása. Reform alatt a gyakorlati időkeret bővítését, a mentorképzés elindítását, a mentor-rendszer tudatos kiépítését, a hosszan tartó iskolai gyakorlat feltételeinek megteremtését értjük. A kutatások azt mutatják, mintha a pedagógia több figyelmet szentelt volna az utóbbi évtizedekben a tanári cselekvésrepertoárnak, a tanári szerepeknek és kevesebbet a tanári nézeteknek, filozófiának, gondolkodásnak. Tehát eljött az ideje a szintetizálásnak, a megfelelő arányok kialakításának a kogníció, az affekció és az aktívan működni képes tapasztalati, gyakorlati tevékenység között.

A tanári mesterséggel kapcsolatos, vázlatosan felvetett kérdések, gondolatok után érintsük a tanár szerep korunkbeli változásait is.

A **tanári szerep** változásait elsősorban a reformpedagógiák és az alternatív zenepedagógiák „kényszerítették ki".

A szerepváltás legfontosabb elemei:

- a gyermek-, diákközpontúság
- a teljes odafordulás a gyermek felé
- facilitátor szerep
- tanácsadó szerep
- az egyénhez, a kiscsoporthoz igazodó tanár szerep (a zeneoktatásban évszázadok óta működik)
- a tanári közvetlenség szerepe a tanár-diák kapcsolatban

Korunk társadalmi, gazdasági kihívásai, az egyre jobban terjedő és erősödő globalizáció, a gyorsuló generációváltás, a családi kohézió széttöredezése, a csonka családok hihetetlen felszaporodása, a sajátos nevelési igényű fiatalok tömegei, a média romboló hatása mind-mind megköveteli a 21. század tanárától a gyors szerepváltásokat. Ennyi – egy időben ható – negatív tényezőhöz nehéz alkalmazkodni, de megjegyezzük, a zeneoktatás még mindig szerencsés helyzetben van. Legfőbb oka a nem kötelező jelleg, a szabad választás, sőt a szakmai választás (hangszerek, műfajok) lehetősége is igen nagy és változatos.

A **mester és tanítványa** közti személyes kapcsolat növeli a tanár felelősségét. Az a tanár, aki hisz a zene testet-lelket építő, a testi-lelki egészséget elősegítő, preventív, fenntartó és gyógyító hatásában, az a tanár még nagyobb felelősséggel és odaadással végzi munkáját. Nemcsak a tehetségekre kell figyelnie, hanem minél több növendéket kell elkötelezetté tennie a zene iránt. Ez az elkötelezettség később megmutatkozik a civil életben, abban, hogy rendszeresen hallgatnak zenét, eligazodnak a zenei értékrendek között, szívesen játszanak, énekelnek amatőr együttesekben. Látogatják a koncerteket, operaelőadásokat, esetleg családi, házi muzsikálást szerveznek. Megismerkednek a dzsesszel, élnek az improvizáció lehetőségével, értékén kezelik a könnyűzenét. A legnagyobb eredmény az lenne, ha a zenével való szoros kapcsolatuk egy életen át megmaradna. Ennek előkészítése és a zenei pályára készülő tanítványok elindítása szuggesztív, reflektív, karizmatikus tanári egyéniséget feltételez, aki a szakmai felkészítés mellett a tehetséges növendékek menedzselését is fel tudja vállalni. Az említett kiemelkedő tanári szerepek alapja a szakmai felkészültség mellett az én-erő, az önelfogadás, az önbizalom, az önreflexió, a döntéshozatali készség. Egyre nagyobb teret kap annak hangsúlyozása, hogy a pedagógusi pálya a folyamatos döntések sorozata, mely nemcsak a tervezési szakaszban érvényesül, hanem végig a tanár-diák interakciója kapcsán. Az interakció folyamán a legnehezebb döntéseket hozni, de a kiemelkedő tanáregyéniségeket az intenzív, gyors döntéshozatal képessége is jellemzi. Ehhez sok felhalmozott információra, konkrét cél és stratégiai elképzelésekre, gazdag didaktikai és módszertani repertoárra van szükség.

Külön figyelmet érdemel a tanári szerepek sorában a **művésztanári szerep**. Ezzel a lehetőséggel úgy kell élnie az illetőnek, hogy szerepkonfliktust ne okozzon. A koncertezés kiteljesíti a tanári pályát, reálissá teszi a tanári elvárásokat, példát nyújt a növendéknek és a „tanárság" biztonságot, folyamatos „ifjúsági kontrollt" jelent a művésznek. Ekkor a konfliktus nem jön létre, a két szerep egymást erősítve kölcsönössé válik. A szerepkonfliktus kezelés megvalósítása – a tanári gyakorlat miatt – nagy figyelmet érdemel. A művészek gyakran koncerteznek, sőt hosszabb – rövidebb turnékon vesznek részt. Ezért átgondolt tanári döntésekre van szükség, hogy ezek a momentumok ne okozzanak törést a tanulási-tanítási folyamatban.

Természetes, hogy másként reagálnak tanáraik művészi tevékenységére a kisgyermekek, másként a serdülők és megint másként a főiskolások, egyetemisták. A művész- és tanárképzésben még hasznos lehet, hogy egy-egy ideig önállóan dolgozhat a hallgató – kipróbálva magát egy ilyen szituációban is. A tanár ideiglenes távolmaradása egy kezdő hangszerjátékosnál ellenben már komoly problémát okozhat, elbizonytalanodást jelenthet, esetleg az általa észre nem vett hibák berögzülését. A hosszabb távollétnek – a serdülői attitűdből következően – lehet pozitív és negatív hozadéka is. A serdülő fiatal önállósulási törekvéseivel szinkronban erősödhet szakmai önállósága, mely sikerélményhez juttathatja. Másrészt a hosszabb függetlenség meg is bonthatja kapcsolatukat. Megszűnik a folyamatos tanári kontroll, ami esetleg a diák tanulmányainak megszakításához vezethet. A legfontosabb, hogy egyik korosztályt se érje váratlanul az óra vagy az órák elmaradása. A tanár tudatosan készítse elő ezeknek az időszakoknak a tanulási terveit a diák korosztályának, szakmai felkészültségének és egyéniségének függvényében. Az újratalálkozás alkalmával tapasztalt eredményeket pedig milyenségüktől is függetlenül a legnagyobb természetességgel, empátiával, a szokásosnál is nagyobb toleranciával fogadja. Művészeti tevékenységének élményeit mindig ossza meg növendékével. Hívja meg koncertjeire és biztosítson lehetőséget a növendékével való együttmuzsikálásra akár iskolán belül, akár otthoni környezetben.

A megfelelő elhivatottság, elkötelezettség birtokában az egyén művészként és tanárként is megállhatja a helyét úgy, hogy a két szerep pozitívan hasson egymásra és a nevelő-oktató munka se sérüljön.

Korunk, a 21. század már említett kihívásai azonban még **további szerepeket** is elvárnak a tanártól. A kihívások között talán a legsúlyosabb a családi szerkezet folyamatos szétbomlása. Már Apáczai is intette a tanítókat, hogy tanítványaikat „atyjokként" szeressék, ez az ajánlás vagy intés mára valóban aktuálissá vált. A szétzilált családi környezetből sokszor zenetanárához menekül a diák, „apapótlékot", „anyapótlékot" keres benne. Többek között ezért is nagy a jelentősége zeneórákon, vagy azon kívül a felelősségteljes személyes kapcsolat kialakításának. A diák is tudja, hogy ez a zenetanítási forma intimitásánál fogva lehetőséget ad számára az őszinte megnyilatkozáshoz. Ezt a legtöbbször burkoltan „kinyilatkoztatott" szándékot érzékelnie kell a tanárnak és megfelelő empátiával, diszkrécióval kell kezelnie. Felemelő, de egyben nagyon kényes szerep ez, visszaélni vele nem szabad! Ugyanígy igényelheti a mai diák a tanácsadó barát szerepét. Úgy érzi, hogy az önállóságát nem sérti, egyenrangúságot, partnerséget biztosít számára. Ezenkívül a tanárnak még számtalan szerepet kell betöltenie a családban, az iskolájában, a társadalmi életben.

Melyek azok az **alapvető tanári kompetenciák**, melyeket a pedagógusi tudás, a tanítás, a tanulás, a tanári szerep és a zenei nevelés elvei alapján megjelölhetünk?

Így említhetjük a szakmai, pedagógiai, didaktikai, pszichológiai tudatosságot, a pedagógiai folyamatok tervezésének (döntés, kivitelezés, visszacsatolás, projektálás) képességét. Továbbá az interaktív tanulási folyamat módszertani repertoárjának, az alternatív pedagógiai lehetőségeknek és a reflexivitásnak, a tanári önreflexiónak, a támogató, biztonságos, otthonos, derűs tanulási környezet kialakításának készségét. Most nézzük meg az említett tanári kompetenciákon belül a szakmai, pedagógiai, didaktikai, pszichológiai tudatosság érvényesülését a zenetanári praxisban, az ott elvárható legfontosabb kompetenciák kiemelésével. A zenetanári kompetenciákat Vas Bence vezette pécsi kutatócsoport eredményei alapján összegezzük.

A kutatott terület a hangszeres és magánének tanári szaktudás, attitűdök, nézetek, képességek elvárható kompetencia vetülete. Alapvető elvárás a tanított hangszer és a hangszerként felfogott, énekhangot létrehozó hangképző szervek ismerete. Ezen belül tisztában kell lenni a hangszer felépítésével, történeti múltjával egészen a mai formájának, fölépítésének kialakulásáig. Ez a magánének tanári szakmában a hangképző szervek anatómiai felépítésének és fiziológiai funkciójának teljes ismeretét jelenti. Természetesen az anatómiai és élettani ismeretek fontossága nem elhanyagolható a hangszeres oktatásban sem.

Mit jelent a technikai szaktudás kompetenciája?

A tanár legyen tisztában azokkal a technikai elemekkel, amelyeket meggyőződéssel ajánlhat tanítványának, amelyek nélkülözhetetlenek a hangszerjátékhoz, énekléshez. Megbízható anatómiai és fiziológiai ismeretei birtokában úgy kell összeállítania a technikai elemeket, hogy azok a gyakorlás folyamatában ne veszélyeztessék tanítványa egészségi állapotát.

Ez motiválja az új elemek felkutatásában és azok adaptálhatóságában. Nagyon fontos, hogy készítse elő az ajánlott technika elfogadtatásának kognitív és affektív hátterét, hogy a diák magáénak érezze a tanulási folyamatban.

Ugyanakkor folyamatosan érzékeltesse növendékével, hogy a helyes technika nem cél, hanem csak eszköz. Ennek értelmében gondosan állítsa össze a technikai gyakorlatoknak szánt repertoárt (skálák, etűdök, zeneműrészletek), hogy az ne monoton, vissza-visszatérő száraz, nyűgnek érzett kötelesség legyen, hanem az elképzelt előadási repertoár kihagyhatatlan előkészítő szakasza.

Az előadási repertoárnak is legyenek olyan darabjai, amelyek a fontos technikai elemeket tartalmazó készségek kialakítását teszik lehetővé. Elvárható a technikai gyakorlatok és az előadási darabok megfelelő arányának kialakítása mind a tanóra szerkezetén belül, mind a növendék otthoni gyakorlásának folyamatában. Az ajánlott technikai elemek mellett sorakoztasson fel alternatív lehetőségeket is egy-egy hangszeres vagy énekes iskola stílusának, eredményeinek megismertetésével.

A tanár ne elégedjen meg a témával kapcsolatos addigi tapasztalataival, hanem legyen nyitott és befogadó a friss tudományos kutatási eredmények iránt. Használja az információs eszközök nyújtotta széles, bőséges lehetőségeket és inspirálja tanítványait is. Érezzen késztetést az aktív részvételre a hangszertechnikai, énektechnikai kérdésekkel foglalkozó tudományos vitákban, kutatásokban.

A hangszer- és énektechnikával kapcsolatos kompetenciák után a **stílusismereti és előadásmódbeli ismeretek** szaktudásával foglalkozunk. A tanárnak ismernie kell a különböző korszakok zenei stílusának jellegzetes zenei elemeit, azokat verbálisan pontosan meghatározni és a gyakorlatban is bemutatni. Érzékeltetni kell, hogy ezek csak eszközök az igazi cél elérésében, nevezetesen egy meghatározott stílusban fogant zenedarab autentikus megszólaltatása érdekében. Tartsa fontosnak – az általa helyesnek vélt zenei kifejezések tanítása mellett – megmutatni az alternatívákat is. Lényeges, hogy a diák alapos megismerése után alkatának, habitusának megfelelő módon adja át a zenei elem elsajátításához és helyes alkalmazásához szükséges információkat, továbbá ismertesse meg növendékeivel a zenei kifejezések stílus korszakonkénti használatának különbözőségeit. Az zenei elemek rögzítése szempontjából sokat jelent, ha a diák a gyakorlatban is példát kap ezek helyes és helytelen használatáról.

A diák személyiségéhez alkalmazott tanulási folyamatban legyen fokozatos a zenei elemek tudatosítása, begyakorlása. Tudjon a tanár a begyakorláshoz és megerősítéshez megfelelő repertoárt összeállítani, de olyan előadási repertoárt is, mely a jellegzetes zenei elemeket, kifejezéseket tartalmazó készségeket fejleszti.

Talán az a legfontosabb, hogy a diák eljusson arra a szintre, amikor egy-egy zenei elem változatos megszólaltatását egy adott korhoz, stílushoz, sőt egy-egy zeneszerzőhöz, egy-egy előadóhoz tudja kötni.

Elengedhetetlen a **hangszerirodalmi, énekirodalmi,** valamint a didaktikai **repertoárismeret** szaktudása, mellyel értelemszerűen a kezdő tanárok alig rendelkeznek. Több évnek kell eltelnie a tanári pályán is, hogy a tantervek által javasolt szakirodalom kikristályosodjon a pedagógusban és teljes biztonsággal tudja alkalmazni.

Olyan didaktikai repertoárról van szó, mely didaktikus hasznossága mellett abszolút figyelemmel van az oktatási szintek, „lépcsőfokok" iránt. Egyénre szabottan – tudás, képesség, készség, jártasság alapján – a technikai és zenei elemek, valamint a kifejezésbeli, formatani, tartalmi elemek szint szerinti tudatos csoportosításával jön létre. A tudatosan kiválasztott repertoárt viszont tudja elhelyezni az egyetemes zeneirodalom palettáján, tudjon megfelelőségeket és párhuzamokat is vonni. Tanári feladat elemezni a repertoár darabjait (zeneelméleti és formatani szempontból) és elhelyezni őket az adott zeneszerző műveinek sorában. Próbálja meg rávenni növendékeit is erre az elemző tevékenységre, a számukra könnyen befogadható módon. Ismerje a hangszercsalád más hangszereit és a rokonhangszereket is mutassa be tanítványainak. Megkönnyíti a tudatosítást pl. a hangszerek kialakulásával kapcsolatos érdekes történet elmondása, vagy egy kiemelkedő előadó alakjának felvillantása. Ugyanígy érdemes egy-egy énekes darab kapcsán tudatosítani a különböző hangfajtákat (a különlegeseket is: fiú-szoprán, fiú-alt, kontra tenor), valamint megismertetni a különböző korszakok nagy énekes sztárjait.

Végül alapvető az a kompetencia, mellyel a tanár különböző szempontok alapján tudja csoportosítani a repertoárt (képesség, készség, korcsoport, családi, iskolai háttér, saját hangszer lehetősége, korrepetitor időkerete) és egy megfelelő megtanulási „hierarchikus" sorrendet is ki tud alakítani a repertoáron belül.

A következő felsorolásra váró zenetanári kompetenciák a didaktikai-metodikai szaktudás mellett talán még jobban igénylik a neveléstani, pszichológiai vagy éppen a csoportdinamikai törvényszerűségek szakértelmét. A tanárnak legalább egy tanévre vonatkozóan látnia kell az „alagút" végét. Tudnia kell, hogy meddig juttathatja el tanítványát a fejlődésben. Ebből a perspektivikus tanári látásmódból kiindulva kell lebontania a feltételezett teljesítményt létrehozó munkafolyamatot hónapokra, hetekre, órákra. Képesnek kell lennie egyéni fejlesztési tervet kidolgozni minden diákja számára, mely a megtanulandó művekre, a technikai gyakorlatokra és a zenei előmenetelre vonatkozik. Ismernie kell a megtartandó órák típusait, a megoldandó részfeladatokat, a különböző zenei és technikai elemek megtanításának folyamatát, az órák dinamizmusát fokozó eszközöket. Ismerje föl az órai munkát akadályozó problémák okait – legyenek azok emberi vagy technikai jellegűek. Tudjon rájuk megfelelő pedagógiai, didaktikai vagy módszertani válaszokat adni. Legyen képes rugalmasan eltérni az előre eltervezett, tanítandó zenei anyagtól, ha a növendék fizikai vagy mentális állapota ezt megköveteli. Tisztában kell lennie a motiváció jelentőségével, hogy azzal élni tudjon valamennyi óráján, illetve a növendék szereplései alkalmával. A motivációval, *a zenei élmény* létrehozásával el kell érni, hogy a növendékek oldottan, felszabadultan, feszültség mentesen tudjanak énekelni, vagy hangszerükön játszani.

Különösen érvényes ez egy-egy **szereplés** esetén. A tanárnak ismernie kell a szereplésekkel járó feszültségek (drukk, stressz) formáit, azok kísérő jelenségeit és leküzdési mechanizmusait. Tudatosítsa tanítványaiban, hogy a zene erősen befolyásolja az érzelmeket, felkelti, vagy csillapítja azokat, ezáltal hat a testi-lelki folyamatokra, esetleg preventív vagy gyógyító hatást is kifejt. A zenetanulási folyamat során konzekvensen segítse az olyan személyiségjegyek megerősödését, kiteljesedését, mint az akaraterő, a koncentrációs készség, az önfegyelem, önreflexió, önuralom, az én-erő. Higgyen az együttmuzsikálás pozitív társaslélektani hatásában és motiválja azt az egyszerű társas formától (szonátázás, négykezes, duett) a kamarazenélés bármelyik szakmai, de akárcsak pedagógiai, emberi értéket adó formájáig, illetve a nagyobb együttesekig (zenekar, kórus). Lényeges, hogy a tanár is társként vegyen részt az együttmuzsikálásban, melynek talán a legnagyobb értékű megjelenési formája a házi muzsikálás.

A diák „felszabadításának különleges formája az **improvizálás**, leginkább a tanárral való közös *rögtönzés*. A pedagógus menjen bele a játékba, mely esetleg egy jól megtanult zenemű módosításából, variálásából, szólamok, témák kihagyásából, tempók, karakterek megváltoztatásából, zenei túlzásokból áll. A tanár mutassa meg az improvizáció jelentőségét, funkcióját a klasszikus zenében is. Tudatosítsa növendékében, hogy az improvizáció területén csak akkor van lehetősége szakmai fejlődésre, ha funkcionális zenei alapjai biztosak.

A zenepedagógia területén nagy a jelentősége annak a kompetenciának, képességnek, mely létre tudja hozni a támogató**, biztonságos, otthonos tanulási környezetet**. Az a tanár, aki ezzel a képességgel rendelkezik, egészen biztosan megtalálja a kulcsot a tanítványával való bizalmas, baráti, partneri kapcsolat kialakításához. Ő biztosan késztetést érez a tanítvány felé fordulás teljessége iránt, törekszik minél alaposabb megismerésére, felméri szociális helyzetét, családi életét, azt a környezetet, amiben él. Óráin olyan befogadó, felszabadító és inspiráló miliőt teremt, melyben tanítványa kinyilváníthatja gondolatait, érzéseit, leteheti napi iskolai gondjait. Az így elinduló „lelki megtisztulási", érzelmi folyamatban nagy segítség az egyénre szabott zenetanulási folyamat gyakorlata. A tanárnak teljes figyelmével kell az „egyedi megismételhetetlen" személyiség, a növendék felé fordulnia, olyan szakmai programot kínálva, mely egyértelműen hozzájárul személyiségfejlődéséhez, erősíti erkölcsi-etikai biztonságát és olyan személyiségjegyekkel gazdagítja, melyek a művelt értelmiségi lét meghatározói. Be kell látnia a szülői segítség fontosságát és élni kell vele partnerként kezelve a szülőket. Ki kell használni azt a lehetőséget, amikor a kisgyermeket még minden zeneórára elkísérik. Ezek jó alkalmak a kapcsolat kiépítésére, a nyílt oktatás erősítésére, a szülő órára való behívására. Ha a tanár empatikusan, megfelelő tiszteletadással sikeresen oldja meg a kapcsolatteremtést, akkor ez évek múltán – amikor a diák már önállóan jár az órákra – is érvényesülhet. Ez a kapcsolat pozitívan befolyásolhatja az otthoni gyakorlás milyenségét, rendszeres házi muzsikáláshoz és közös koncertlátogatásokhoz vezethet.

A közoktatási rendszer sokszor rideg iskolai-tantermi világából a hangszeres órára érkező tanítványoknak sokat jelent az az otthonos, derűs környezet, melyet tanára saját ízlésére formált hangulatossá, barátságossá. Ha a derűs környezetet humorral is tudja fűszerezni, akkor rögtön oldani tudja tanítványa magával hozott feszültségét. Ebben az oldott légkörben válik hatékonnyá a zenetanulás – fejlesztve a kognitív szférát és az érzelmi vonásokat is.

A tanítvány iránti teljes figyelem lehetővé teszi az egyénre szabott munkarend, a szükségleteknek megfelelő tanterv és szakmódszer kialakítását, mely alkalmazkodik a növendék szellemi, testi, lelki kondícióihoz.

Az így előkészített zenetanulási folyamat erősíti a koncentrációs készséget, a figyelmet, a gyors reagáló készséget. Könnyebbé, lazábbá teszi a technikai nehézségek megoldását, érzékennyé teszi a növendéket a zenei folyamatok mélységeinek átélésére és létrejöhet az élmény, a flow-hatás. A tanár legyen elkötelezettje az élménypedagógiának. Ebben segíti határozott én-tudata, önkritikája, önreflexióinak gyakorlata, és az az erős késztetés, mely teljes empátiával a növendék felé fordítja. Így felismeri növendéke egyéni sajátosságait, tehetségének speciális vonásait és ennek tudatában fejleszti azokat. Legyen érzékeny a hátrányos társadalmi helyzetből adódó problémák iránt.

A következőkben a tanár, a **zenetanár szerepét** vizsgáljuk meg a személyes kompetencia tükrében. A **személyes kompetencia** – mint ahogy arról már szó volt – a személyiség nagyon fontos komponensrendszere. Nem működhet a kognitív kompetencia nélkül és szorosan kapcsolódik a szociális és speciális kompetenciához. Sokszor csak funkcióbeli különbségeik választják el egymástól. A személyes kompetencia komponensrendszere is tartalmaz öröklött és tanult elemeket. Működését, aktivitását egy motívumrendszer befolyásolja, szervezi. Ennek hatására mutatkoznak meg a hajlamok, az attitűdök, a képességek, a kialakult minták, szokások, magatartásbeli és viselkedési formák, tevékenységek. Természetesen a motívumrendszer dinamikájában, dominanciájában személyenként változik. A fent említett komponensek alapján vizsgáljuk a **tanár személyiségét, szerepét** a tanári mesterség kialakulásának feltételeit, a **zenetanárság specifikumait**. Témánk kapcsán kötelességünk idézni nagy klasszikusunkat Apáczai Csere Jánost és látni fogjuk, hogy pedagógiai elvei a 21. században sem avultak el. A Magyar Enciklopédia X. részében összegzi, hogy mit vár el az általa ideálisnak vélt tanítótól. A tanító éljen „illendő", tisztességes életet, mellyel jó példát mutat tanítványainak. Megfelelő tudással rendelkezzen és azt köteles átadni – „jó lelkiismerettel" – diákjának. Tanítványait apaként szeresse, erkölcsüket és nyelvüket újítsa és szerettesse meg magát velük, de ne fogadjon el ajándékokat tőlük. Az erkölcsteleneket feddje meg, de módjával. Előzze meg a fegyelmezetlenségeket.

Érdemes felsorakoztatni ma is érvényes didaktikai, módszertani elveit, melyeket a tanárnak ajánl: – világosan és röviden tanítson,

- csak azt tanítsa, ami szükséges,
- egy időben csak egy dolgot tanítson,
- amit tanított, kérdezze vissza,
- úgy tanítson, hogy ne unatkozzanak a diákok,
- közös beszélgetésekben vitáztassa őket,
- adjon időt a pihenésre,
- figyelmeztesse őket az egész életen át tartó tanulásra.
- Érdekességként nézzük, melyek azok a tanári tulajdonságok, melyet a 20-21. századi diákok elvárnak a pedagógustól. Középiskolások körében több évtizeden át végzett felméréseim alapján a diákok leginkább a következő tulajdonságokat igénylik az őket tanítóktól:
- szakmai biztonság, általános műveltség,
- vidámság, humor, derű,
- barátságosság, türelem, megértés,
- együttműködési hajlam, elfogulatlanság,
- igazságos osztályozás,
- kedves segítőkészség,
- határozottság, következetesség,
- hivatástudat, igényesség,
- példamutatás,
- jó pedagógiai érzék,
- magas szintű erkölcsiség,
- jó megjelenés, divatos öltözködés.
- A tanulók nagyszerű meglátásai után folytassuk a sort alapvető tanári személyiségvonásokkal, képességekkel, készségekkel. Fontos a jó beleérző képesség, a diákok érzelmeinek megértése, az empatikusság. Többször említettük már a pozitív odafordulás, a feltétel nélküli elfogadás pedagógiai elvét, mely a személyiségnek szól, nem a viselkedésnek. Emellett lényeges, hogy a tanár higgyen önmagában, értékrendjében, tapasztalataiban, érzéseiben. Legyen hiteles és ezáltal a viselkedése is természetes lesz. Fejlessze tudatosságát, mely fontos tényezője hitelességének. Mellőzze a személyiségétől idegen „szereppaneleket", legyen nyitott önmaga és diákja felé is. A személyes kompetencia bizonyos motívumainak (önállósulási vágy, önbizalom, önismeret, önreflexió) jó szerveződése, aránya, dominanciája vezethet a reflektív tanári attitűdhöz. Legyen tisz-

tában saját értékrendjével és nagy felelősségtudattal tárja föl, határolja be a problémákat. Figyeljen környezetére. A rutin munkák esetében is érvényesítése a reflexivitást.

A személyes kompetencia tanári képesség-repertoárból emeljük ki:

- a jó kommunikációs képességét (pontosan tudja kifejezni gondolatait, érzéseit, befogadóként és tanítványai felé „üzenőként" is legyen hatékony),
- a gyors helyzetfelismerő, reagáló képességét, a konstruktív helyzetmegoldó, átalakító és a gyors és jó döntések meghozatalának képességét,
- kreatív, erőszakmentes konfliktusmegoldó képességét,
- szülőkkel, tanár kollégákkal, diákokkal szembeni kompromisszum készségét,
- rugalmasságon alapuló gazdag viselkedési repertoárját.

A személyes kompetenciát tápláló kognitív kompetenciához tartozik az a tudásalap, mellyel a tanárnak rendelkeznie kell. Eszerint szakmai tartalmi ismeretekkel, a tantárgy ismeretével, nevelési, stratégiai célokkal, általános műveltséggel, a pedagógiai tartalom és a diákprofil ismeretével, a megtanult és a tapasztalati tudás viszonyával.

A gyakorlati készségek közül emeljük ki:

- jó óravezetési készség,
- megfelelő, helyes kérdéskultúra,
- érthető magyarázat,
- folyamatos tanári-tanulói interakció, kommunikáció,
- differenciálási készség,
- megbízható értékelési készség,
- a megosztott figyelem intenzív alkalmazása.

## A tanárjelölt, a kezdő pedagógus „zenepedagógiai státusának" megvalósíthatósága a gyakorlat területén, mentori szerep

A tanárrá válás folyamata annyiban különleges, hogy a tanárképzésbe belépő diákok már komoly iskolai múlttal rendelkeznek. Legalább tizenkét évet töltöttek el eddig a közoktatásban, de a zenei nevelésnek is legalább tíz éve részesei. Így egyetemistaként már nagyon sok tapasztalatot szereztek iskoláról, tanárokról, tanításról, közismereti és zenei tanulásról, önmaguk és társaik eddigi diák-státusáról. Sok szép és kevésbé szép emléket őriznek eddigi diákéveikről, tele érzelmi töltéssel. Ezek az élmények a tanulóévek során, a felnőtté válás útján nézetekké, ha nem is a szó szoros értelmében, de a választott szakmájukkal kapcsolatos előzetes tudássá kristályosodtak ki. Tehát a tanárjelölt már sok mindent tud (vagy úgy gondolja!), sok mindent hisz a tanári hivatásról.

Ezek a nézetek, hitek meghatározóak az egyetemi évek alatt. Sokszor direkt módon, máskor rejtetten fejtik ki hatásukat, többször semlegesítve a tudományos elméleti képzést. Gyakran mondják a hallgatók, hogy az elméleti oktatás nem hasznosítható a gyakorlati pedagógiában. Ez a meghatározó jellegű belső reprezentáció, nézetrendszer döntően befolyásolja a hallgatók tanulási folyamatait. Az előzetes nézetrendszer az egyetemi évek alatt kapott elméleti tudás szűrőrendszereként működik. Ezért is fontos az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat, melynek remélhetőleg egyre nagyobb szerepe lesz a megreformált osztatlan tanárképzésben. Így a gyakorlat során szerzett friss tapasztalatokat rögtön szembesíteni lehet a tudományos elmélettel.

A tanítási gyakorlat kezdetén a hallgatók talán legnehezebb feladata a tanár szerepébe való hirtelen átlépés. Ekkor még a valamikori kisdiák vagy középiskolás diák szemüvegén át nézik az iskola világát, a tanár-diák kapcsolatot. A diák szerepből a tanári szerepbe való átlépés igen jelentős szerepváltás. Ezután megváltoznak a pályáról kialakított nézetek is és attitűd-váltásnak is be kell következnie, mert az elején általában mindenki úgy tanít, ahogy korábban a leginkább kedvelt és tisztelt tanárai tanították. Ha az

ideális szerepváltás megtörténik, akkor indul csak el és gyorsul föl a „tanári fejlődés". A tanárjelölt az első órákon elsősorban csak magával tud törődni, önmagát figyeli, kevesebb figyelem jut a tanításra, még kevesebb a tanulók megismerésére.

A tanárjelöltekben olyan kép él a tanárról, a tanári tevékenységről, a tanári szerepről, melynek legfőbb alapja a személyes tulajdonságok optimális érvényesülése, összhangja és a hivatástudat, azaz a „tanárnak születni kell" – elv érvényesülése. A tanárjelöltek körében végzett felmérésekből is ez derül ki. (A diákok által legfontosabbnak vélt tanári tulajdonságokat az előző részben tárgyaltuk.)

Az említettek csak nagyon marginálisan érintkeznek az egyetemi képzés struktúrájával, tartalmával, a kialakított kompetencia-elméletekkel. Az érintkezésnek sokkal közvetlenebbnek, intenzívebbnek kell lenni.

Az egyetemi tudományos képzésnek tudatosabban kell építeni az iskolában szerzett gyakorlati tudásra és akkor könnyebb lesz az elméleti ismereteket beépíteni és kipróbálni a gyakorlatban. A fejezet második részében tárgyalt – a pécsi elképzelések szerinti – zeneiskolai diákprofil elérésének legfőbb meghatározó eleme az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat. A kutatócsoport megállapításai szerint ennek legfőbb szereplője a pedagógiailag, pszichológiailag, zeneileg kiválóan felkészült **gyakorlatvezető mentor**, aki nem minden esetben azonos a gyakorlatvezető tanárral. Nagyon fontos ennek a pedagógusi körnek – ezen belül is a zenetanári mentori körnek – a szakszerű képzése, létszámuk bővítése.

**A mentor** lehet egy olyan kiváló, tapasztalt szakember is, aki nem abban az iskolában dolgozik ahol a tanárjelölt a gyakorlatát végzi. Így is lehet a tanári felkészítés legfőbb irányítója, aki a zeneiskolai diákprofillal kapcsolatos elképzeléseit megpróbálja a gyakorlat folyamán a jelölttel elsajátíttatni. Ennek a kapcsolatnak az önreflexió és a jelölt, valamint a mentor közötti folyamatos kommunikáció, párbeszéd az alapja. Tehát ez egy önreflexión, reflexión alapuló reflektív gyakorlat, folyamatos interakció szóban és írásban. Az interakció folyamán az elméleti ismeretek segítik a tanítás folyamán létrejövő egyéni szituációk megoldását, azok minél komplexebb értelmezését. A mentor alapvető feladata a nevelési-oktatási folyamat szervezeti részének és magának az oktatási funkciónak a megvilágítása, a jelöltnek az iskola szervezeti életébe és oktatási rendszerébe való bevezetése. Mindehhez az is szükséges, hogy a mentor ismerje a közoktatási intézményrendszert, abban a zenével, a hangszeres oktatással foglalkozó intézmények helyét.

Ismerje a tanári, életpálya-modellt, a tanári, zenetanári munkaköröket, azok követelményeit, a velük kapcsolatos törvényi rendelkezéseket. Ismerje az adott intézmény nevelési-pedagógiai programját, ezen belül a művészeti és zenei neveléssel foglalkozó dokumentumokat, azok speciális területeit (sajátos nevelési igényű – benne a tehetségek! – gyermekek nevelése, inkluzív nevelés, gyermekvédelem, egészségvédelem). Legyen tisztában az iskola városban, községben betöltött szerepével, kapcsolatrendszerével, kisugárzásával. Ismereteit érzékeltesse a tanárjelölttel, teremtsen alkalmat számára az ezen a területen való közvetlen tapasztalatszerzésre. Különösen ajánlja figyelmébe a nevelési – oktatási iskolai program áttanulmányozását és a vele kapcsolatos reflexió leírását, valamint átbeszélését mentorával. A mentor kamatoztassa pedagógiai, pszichológiai, zenepedagógiai, zenepszichológiai, zeneszociológiai tudását a zenei szakképzés, a szakmódszertan területén. Ez irányú felkészültsége segítse a hallgatói korosztályokkal kiépített kapcsolatrendszerének funkcionáltatásában, a mentori tanácsadásban, a mentálhigiénés ismeretek, a tanári kompetenciák ismeretének átadásában, a tanárjelölt adaptív pedagógiába való bevezetésében.

A mentor továbbá vegyen részt az új tanárképzési program kidolgozásában, a zenei tananyagok fejlesztésében, szakmai projektek indításában. Tudja jól megtervezni, megszervezni, végigkísérni, végül értékelni a hallgatók szakmai gyakorlatát. Jó érzékkel, empátiával mérje föl a tanárjelölt tanári pályával kapcsolatos előzetes tudását, segítse, irányítsa a pályakezdést, a jelölt beilleszkedését az iskolai környezetbe, a tantestületbe, segítse a szerepváltás nehézségeinek áthidalását. Tudjon magas szintű, mintaértékű órákat és foglalkozásokat tartani. Ha van rá lehetősége, művészként is bizonyítson a jelölt előtt. Tudatosítsa a művész-tanári státus pozitívumait, de nehézségeit is. Legyen folyamatos kommunikációja a tanári identitásról, tanári hitvallásról, elkötelezettségről, a szükséges zenetanári kompetenciákról, az egész életen át tartó permanens tanulás fontosságáról. Az ilyen beszélgetések oldott, baráti légkörben teljenek, a mentor legyen nyitott a tanárjelölt elvei, elképzelései, ötletei iránt. Az oldott, baráti légkörben olyan témák is előkerülhetnek, melyeket tankönyvekből nem lehet megismerni. Ezek a mentortanár pedagógiai praxisából felidézett szituatív képek, sokszor metaforák, aforizmák formájában, melyeket racionális lejegyzéssel nem lehet közvetí-

teni. A sok évtizedes tanári tapasztalat azt mutatja, hogy a hallgatók ezekre a – tanáraik által átélt és felidézett – pedagógiai szituációkra a legfogékonyabbak. A tanár-diák kapcsolatban kialakult konfliktusoknak a megoldásai mélyen bennük maradnak és többnyire megpróbálják hasznosítani a tanítás során.

A mentor az őszinteségével, szakmai és pedagógiai érveivel, türelmével, rugalmasságával érje el, hogy a jelölt is higgyen az elképzelt zeneiskolai diákprofil megvalósíthatóságában, mert ez az iskolai gyakorlat ideje alatt sok nehézségen átsegíti őt. Összefoglalva: ha elindul a színvonalas zenetanár-mentor képzés és egyre többen vesznek részt ebben a munkában, ugrásszerűen eredményesebbé válik a megújuló zenetanárképzés.

Nézzük meg a **tanárjelöltek feladatait** is az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat folyamán. Legfőbb szakmai feladat a hospitálás a mentor, a gyakorlatvezető és más tanárok óráin. Az órákon tapasztaltak lehetőség szerinti megbeszélése, hospitálási napló készítése esszé és vázlatok formájában úgy, hogy azokat a portfolió vagy a szakdolgozat elkészítésekor is jól lehessen használni. A tanított diákok jobb megismerése érdekében a jelöltek (művészeti szakközépiskola esetén) hospitáljanak egy-két közismereti órán is. Osztályfőnöki órán mindenképpen.

A többirányú képzést folytató művészeti szakközépiskolában érdeklődjenek a társművészetek oktatása iránt is, szintén személyes tapasztalatok gyűjtésével.

A reform kapcsán megnyúló tanítási gyakorlati idő lehetővé teszi, hogy a tanárjelölt végigkísérje egy-egy érdeklődését felkeltő tanuló egész éves tevékenységét és többirányú tapasztalatot gyűjtsön róla. Ha a tapasztalatokat megfelelő módon dokumentálja és szociológiai értelemben „ellenszereplőkkel" (osztályfőnök, közismereti tanár, szülő, barát, együttes vezető) is sikerül interjúkat készíteni, akkor ebből jó esettanulmány is kikerekedhet. A másik alapfeladat természetesen az órákra való lelkiismeretes felkészülés. A felkészülésben, az óratervezet, óravázlat elkészítésében segít a mentortanár. Előre látja, hogy egy-egy hangszeres, magánénekes tanítvánnyal, vagy egy szolfézs csoporttal hová kellene eljutni a tanév során és az adott óra hol helyezkedik el a tervezett hosszú folyamatban. A tanárjelölt tanításba való belépése komoly bizonytalansági tényező, ezért megnő a közös felelősség, nehogy megtörjön a tanítvány eltervezett szakmai pályaíve. A tanítvánnyal minél gyorsabban kiépített jó, emberi kapcsolat és a folyamatos konzultáció a mentorral megoldja ezt a nem könnyű helyzetet. Itt kell megemlítenünk azt a kiforrott etikán alapuló mentortanári attitűdöt, mely nem engedi meg a tanárjelölt mögötti „összekacsintást" a növendékekkel. Fontos, hogy a diák érezze a mentortanár tanárjelölt iránti teljes bizalmát. A bizalmat erősítik a jelölt önreflexiói, önelemzései, önértékelései, problémáinak őszinte feltárása. Fontos lenne, hogy a hallgató megismerje az iskolai élet keresztmetszetének valamennyi momentumát. Próbáljon azokba is bepillantani, (pl.: szaktárgyakkal kapcsolatos tanórán kívüli tevékenységek, tanszaki, iskolai, iskolán kívüli hangversenyek, szereplések, versenyek), majd aktívan közreműködni mint felkészítő, szervező, esetleg hangszeres, énekes közreműködő vagy egy kamaracsoport, együttes betanítója, vezetője. Kezdeményezzen az iskola profiljába illő zenepedagógiai vagy zeneszociológiai vizsgálatot, felmérést, értékelést. Ha színvonalasan oldja meg, akkor az iskola és a maga számára is hasznot hoz (szakdolgozat, tanári portfolió). Felmérésének tárgya lehet a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai helyzetének felmérése és annak kutatása, hogy a zenével való napi találkozás milyen pozitív hatást fejt ki életükben. Egy ilyen iskolában központi téma a tehetséggondozás, melyet szintén érdemes vizsgálni, sőt a gyakorlat folyamán abban részt venni. A tanári pálya kezdetén meghatározó lehet az a tapasztalat, amit a jelölt osztályfőnöki órán, szülői értekezleten, tantestületi és tanszaki értekezleten szerez. Megismerkedhet negatív jelenségekkel (pl. szeszfogyasztás, drogfogyasztás, dohányzás), ezek prevenciójának lehetőségeivel, az iskolai agresszió és általában a konfliktusok kezelésével.

A hallgatóktól, tanárjelöltektől talán a legmesszebb a tanítás szervezeti funkciója áll, mert az erőteljesen adminisztratív jellegű. A mentorálási folyamatnak azonban lényeges része és jobb ezzel minél korábban és minél részletesebben megismerkedni. Ilyen:

- az iskola szervezeti felépítése,
- szervezeti, működési rendje,

- nevelési-pedagógiai programja,
- az iskolai innovációs projektek,
- pályázati lehetőségek,
- az intézmény minőségbiztosítási rendszere,
- az éves programterv, az állandó rendezvények,
- az iskola országos, megyei, körzeti kapcsolatrendszere (szülői munkaközösség, civil szervezetek, zenei, kórus és zenekari szövetségek, zeneiskolák szövetsége, regionális szakmai szervezetek),
- a fenntartás dokumentumai, törvényi, rendeleti háttere.

Az eddig megfogalmazott gondolatok, érvek alapján is egyértelmű, hogy a csokorba szedett legfontosabb tanárjelölti feladatok csak a komplex szakmai, pedagógiai tudással rendelkező mentor segítségével oldhatók meg, aki érti és elfogadja a segítő-támogató kapcsolat kialakításának jelentőségét, aki elkötelezett a zenetanári szakma iránt, elkötelezett az iskolai gyakorlat, a zenei nevelési program innovációja mellett és segítséget nyújt a tanárjelöltek iskolai tapasztalatainak értelmezéséhez.

## A zenetanulás, a zenetanulási folyamat alapelvei századunkban

Dolinszky Miklós 2003-ban készített interjút a kiváló művésztanárral, Bartai Ariadnéval, ami az Időrengés c. kötetben jelent meg. A tanárnő elmeséli egyik találkozását a híres zenepedagógussal, zongoratanárnővel, Czövek Ernával. A beszélgetésben elhangzott az, melyet témánk vezérfonalaként is megfogalmazhatunk: *„Van a zene, van a hangszer, van a gyerek meg vagyok én és ezt meg kell oldani."* (Dolinszky 2004. 7) „Meg kell oldani", mert nem akármilyenek azok a gyerekek, akik ma zeneiskolába járnak és azok, akik most kezdik el tanulmányaikat előképzősként. Már említettük, hogy mennyire fölgyorsult a generációváltás, az ifjúság arculatváltása. Őket, akik most kamaszként zeneiskolába járnak, a Z-generációhoz soroljuk és már valószínűleg beiratkoztak az Alfa-generáció képviselői is. A hihetetlenül felgyorsuló technológiai fejlődés magával hozta az ifjúság személyiségének gyors változását. A Z-generáció tagjait nevezik digitális bennszülötteknek, net-generációnak. Ők már gyermekkoruk óta az interneten szocializálódnak. Tapasztalják a valódi világ és a virtuális világ egymás mellettiségét és ez bennük sokszor keveredik. Nem lehet tudni, hogy a virtuális világban való „bennélésük" milyen hatással lesz rájuk a későbbiekben. A tanárok, az odafigyelő szülők egyenlőre csak azt érzékelik, hogy bizonyos esetekben nagyon éretten, bizonyos esetekben pedig nagyon gyerekesen viselkednek A kognitív és az affektív szférájuk nincs egyensúlyban és nem igazán harmonikus.

A látszat ellenére is nagy szükségük van a szeretetre, a megértésre, a felnőttek empatikus figyelmére, melyeknek szinte kötelező jelleggel meg kell jelennie a hangszeres és énekes oktatás páros kapcsolatában. Többek között ezért is különleges a zeneoktatásnak ez a területe. Érvényesek rá az osztály-csoport oktatás gyakorlatában kikristályosodott didaktikai elvek, de a rendszeres személyes kapcsolat a didaktikai elemek specifikumait is megköveteli.

Értekeztünk már az ideálisnak gondolt zeneiskolai diákprofilról, a zenepedagógiában elvárható tanári attitűdről, a mentorálás jelentőségéről (a tanárképzésben) és a tanárjelöltek gyakorlati képzéséről. Az említett zene-hangszer-diák relációjában elevenítsünk föl egy nagyon jellegzetes képet a magyar hangszeres oktatás kiemelkedően híres régmúltjából, nevezetesen a Liszt-Thomán-Bartók tanár-diák kapcsolat zenei „vérvonaláról".

Bartók többek között így nyilatkozott tanáráról, a Liszt-tanítvány Thomán Istvánról:

> *„...mert ő azok közé a ritka pedagógusok közé tartozik, akik sohasem nyomják el növendékeik egyéniségét. Nem akarta sohasem tanítványait önmaga képére faragni. Nem erőszakolt rá gondolatokat a tanítványra, hanem helyes gondolatokat keltett a tanítványban. Thomán valóban példátlan türelemmel mindig és mindent eljátszott tanítványainak. Az önállóbb tehetség pedig megtermékenyíthette fantáziáját a mester művészetén anélkül, hogy egyéniségén csorba esett volna. (...) hogy pedagógiai tevékenysége a tanári szoba falain kívül sem szűnt meg. Könyveket adott kölcsön nekünk, főként nagy zeneszerzők életrajzait, hogy műveikkel együtt egész emberi lényük is*

*intenzíven éljen a növendék lelkében. De egyébként is, az élet számos más vonatkozásában is ott állott a növendékei mellett, mint pártfogó, atyai jó barát. (...) A pedagógia hivatásának ilyen nagy stílű, nagyarányú és széleskörű betöltése egy egész önfeláldozó emberéletet jelent, tele türelemmel, fáradtsággal, szakadatlan munkával. De az ilyen munkához nem elég csak türelem és fáradság; a nagy körültekintés, a finom tapintat, mély emberszeretet és nagy szaktudás harmonikus együttese kell ahhoz, hogy valaki olyan eredményt érjen el negyven esztendő lefolgása alatt, mint Thomán István."* **(15)** (Bartók 1926)

A bartóki gondolathoz nem kell kommentár, ma is érvényes.

Kiemelkedő tanáraink szellemiségének megidézése után térjünk vissza korunk legfontosabb kérdéseihez. Az egy tanár, egy diák, mester és tanítvány kapcsolat évszázadok óta érvényben van és a mai hangszeres és magánénekes oktatás alapját is ez adja. A már említett korosztályi problémák kiemelt felelősséget rónak a zenetanárokra. Ezt a tanári felelősséget nagyszerű tömörséggel Varró Margit fogalmazta meg:

*„Magam részéről hiszek abban, hogy a zene, illetve a művészetek tanítása meglehetősen intim – lélektől-lélekig – kapcsolat. Az egyénileg tanító zenetanár közelebb lehet tanítványához, mint bármely más oktató. Közegük a zene és a zenében a közvetlen érzelmi reakciók sokkal nyilvánvalóbbak, mint egyéb tanítási szituációban. Így kevés olyan dolog van, amit tanár és növendék el tud rejteni egymás előtt."* (Ábrahám szerk. 1991.153)

Kezdjük a bevezetőben idézett mondatnak azzal a részével, „hogy van a zene és vagyok én", azaz a zenetanár. A legfontosabb, hogy a diák folyamatosan érezze – a szakmai tudás biztonsága mellett – a tanár zene iránti elkötelezettségét, hitét a zenetanulás mindenhatóságában. Ezt minden növendék hamar megérzi, hitelessé válnak számára a tanári elvárások, könnyebben tud velük azonosulni.

A munkafolyamatban a **tanulandó repertoár** elfogadása az első. A tanár diákja „feltérképezése" után tud teljes biztonsággal értéket képviselő repertoárt felajánlani. A tanulandó anyag csakis személyre szóló lehet, melynek kialakításában fontos a növendék véleményét figyelembe venni. A diák által kiválasztott, hozott anyag megtanulásától sem zárkózhat el a tanár, mert nagyon jó mérőeszközül szolgál arra, hogy megtudja, tanulójának önismereti, ízlésbeli fejlődése milyen fázisban tart.

Az a tanár sem ítélhető el, aki jó kommunikációs készségénél fogva úgy fogadtatja el a maga által ajánlott zenedarabot, mintha a diák talált volna rá.

A tantervek gazdag lehetőséget kínálnak, mégis a személyre szóló tananyag kiválasztásánál lényeges tényező a mindenkori iskolavezetés és tanári kar flexibilitása. A jó értelemben vett tanári szabadság elvének a zeneoktatás, főleg az egyéni képzés területén, szinte kötelező jelleggel kell működnie. Ezzel az elvvel természetesen csak a szakmailag (zeneileg, didaktikailag, módszertanilag) felkészült, diákját jól ismerő, felé teljes empátiával közeledő tanár élhet. A rugalmasan alkalmazott tanári szabadság még nagyobb felelősséggel jár. Egy-egy zenei szak repertoárismerete megkívánja a szakember folyamatos innovatív, kutató munkáját. Ezen a területen a tanárjelöltek és a kezdő tanárok helyzete különösen nehéz, jelentős feladat vár a mentortanárra és az évek óta tanító rutinos kollégákra, akik sokat segíthetnek. Kodály is kifejti, hogy az értéket jelentő, jó zenének általános embernevelő hatása van, mert sugárzik belőle a felelősségérzet, az erkölcsi komolyság. Az értékes zene etikai tartalma segíti a befogadó lelki egyensúlyának, harmóniájának és jó közérzetének a kialakulását. A schumanni elvek, hogy a tanulásnak soha nincs vége, valamint az uniós elvárás, a „life-long learning" érvényes a mai zenetanári társadalomra is. Elvárható a hagyományok, a jól bevált gyakorlat megtartása mellett a zenetanári munka megújítása, állandó újraértelmezése. Ennek tehát igen jelentős a szerepe a tanulás-tanítási folyamat taralmi részének kialakításában, de a zeneoktatás más területein is. A tanári etika megkívánja, hogy a tanár ismerje meg jól azt a darabot (partitúrából vagy lemezről), amit tanítani akar és tudja eljátszani növendékének. A pedagógiailag már bevált értékes műveknek az ismerete sem menti föl a tanárt a pozitív változtatás megvalósításától, az új keresésétől. *„Szeretnénk, ha tanítványaink érzékenyek lennének és rá tudnának csodálkozni a műalkotásokban rejlő*

*titkokra. Szeretnénk, ha részt vennének a titkok megfejtésében. Szeretnénk közreműködni a titkok megfejtésében. Szeretnénk, ha a növendékeink ezt a megfejtett titkot üzenetként élnék át. Szeretnénk, hogy ez az üzenet élő jelentéssel bírjon számukra."* (Laczó 2002/3)

A mottónk szerinti értelmezés következő eleme a **hangszer.** A hangszer kiválasztásának folyamata többszereplős. Beleszólhat a szülő, a tanár, a barát, az iskolatárs és természetesen az érintett diák. Meghatározhatja a családi tradíció, vagy a kínálkozó lehetőség, hogy egy adott hangszer megvan a tanuló otthonában és nem kell külön megvennie.

Motiváló hatású lehet egy hangszeren játszó barát vagy egy zenekarba való bekerülés lehetősége. A legideálisabb alkalom egy hangszerbörze, amikor a tanulni vágyó gyermek vagy fiatal spontán érdeklődéssel fordulhat a hangszerek felé. A közvetlen találkozás élménye (kézbe veheti, végig simíthatja, megszólaltathatja és az már esetleg elsőre sikerül) a legbiztosabb vonzerő a megfelelő hangszer kiválasztására.

Az ilyen típusú hangszerbemutatók – akár iskolai szinten – Nyugat Európában már több évtizede jól működnek, de vannak már sikeres hazai példák is. Elfogadottabb a szakszerűen irányított hangszerválasztási forma, melyet a hangszeres tanárok irányítanak. Ez a tevékenység megalapozott anatómiai, fiziológiai ismeretket feltételez a részükről. Jó érzékkel kell észrevenni a gyermek alkatát, mozgáskészségét, kézügyességét, szájformáját. A szerzett tapasztalatok alapján megfelelő kommunikációs és beleérző készséggel meg lehet győzni a diákot és a szülőt is az alkalmasnak látszó hangszertanulás elfogadásának helyességéről.

Befolyásolhatja még a választást a hangszer több funkciós jellege (pl: a klarinét alkalmas klasszikus zenéhez, népzenéhez, jazz-hez) és az iskolai zenekar összetétele. Negatív tényezők is változtathatnak az eredeti elképzelésen, pl. ha nincs szakképzett tanár, nincs kölcsönözhető hangszer. Végül nem árt megemlékeznünk egy közismert szellemes mondásról, melynek – valljuk be – van igazságtartalma: Minden hangszeren könnyű játszani, amíg a tanár nem nehezíti meg, mert mindenki szeret hangszeren játszani, amíg a szülő vagy a tanár el nem veszi a kedvét.

Vezérfonalunk értelmezéséből a legfontosabb maradt a végére: „ ... van a gyerek, meg vagyok én (a tanár) és ezt meg kell oldani". Hogyan? Nagy türelemmel, a tanítványhoz, a körülményekhez való alkalmazkodással, szívós következetességgel és a már sokszor emlegetett empátiával. A mindig magasabb célok kitűzésében és azok megvalósításában a tanár legyen igazi partnere, facilitátora diákjának. Tudatosuljon benne, hogy a zenepedagógia magas szintű alkotómunka. Alkotásra, öntevékenységre ösztönözze növendékeit is, akiknek jutalma majd az elért eredményeik alapján kiteljesedett jó érzés, megelégedettség lesz. Varró Margit mondja: *„ Az a boldog felfedezés, hogy az ember ma már képes valamire, amit nem tudott egy héttel, egy hónappal vagy egy évvel ezelőtt megtenni, minden növendéket rádöbbent a haladás eredményére és ez hatalmas hajtóerőnek bizonyul."* (Ábrahám szerk. 1991.181)

Az öntevékenységre neveléssel együtt a növendék önnevelésének és önreflexiójának kialakítása is jelentős feladat. Ehhez ismerni kell a tanuló beállítottságát, irányultságát, jövőbeli elképzeléseit. Ne befolyásolja a tanárt egy-egy növendéke tehetségének szintje sem, mert a kevésbé tehetségesek esetében is fontos az önnevelés, az önreflexió kiépítése. A növendék már a zenélés közben is állandóan korlátozza önmagát, tehát tudattalanul és tudatosan is önmagát neveli. Érzékeli, hogy a hangszeres tanulásban minden mozdulatnak jelentősége van, melyeket szabályoznia kell. Tudatosan arra is rájön, hogy a mozgásokat több izomcsoport összehangolt működése hozza létre. Az intenzív öntevékenység majd hallgatóként is elvezeti őket a koncerttermekbe, amatőr művészeti együttesekbe. Kodály ezt írta: *„...most is azt a hibát látjuk, hogy zenészeket neveltünk és elfelejtettünk publikumról gondoskodni."* (Kodály 2007. 291) Éppen ezért minden tanítványban meg kell próbálni felébreszteni a művészeti ösztönt, aktivizálni a zene iránti affinitását és úgy fejleszteni igényszintjét, hogy állandó motiváló tényezőként hasson, motorja legyen öntevékenységének.

Úgy kell fejleszteni hallását, hogy befogadóként saját elképzeléseivel tudja megközelíteni, átélni a mű által közölt zenei gondolatokat. Ebben a folyamatban ismét segít az egyéni foglalkozás felmérhetetlen pedagógiai hatása, a kommunikációs készség fejlesztésének rendkívüli lehetősége. Rendkívüli, mert az órák nemcsak tanár és diák közti verbális együttlétek, hanem főleg „zenei beszélgetések", a zenei kreativitás fejlesztésének nagyszerű pillanatai.

A zene is beszél – mondja a világhírű hegedűművész, karmester Végh Sándor:

> *„A zene képes arra, hogy elbeszélje a múltat, szóljon a jelenről és hogy látnoki útmutatással vetítse elénk a jövőt."* (Lövensberg 2012. 172) Úgy kell irányítani, hogy a tanítvány maga induljon a felfedező útra és magából, belülről fakadjon a zenemű értelmezése.

*„A zene elsődlegesen a viszonyítások felől tudja megközelíteni az egész világot. Mivel ezek a viszonyítások nem az embertől független tárgyi viszonyok, hanem művészetről lévén szó, az ember által és az emberi viszonylatok által meghatározottak, egyúttal érzelmileg telített viszonyok."* (Ujfalussy 1967) Az érzelmi aspektus mellett a zene lelkünk része is, melyet úgy kell megközelítenünk, úgy kell megszerettetnünk, hogy tanítványaink a legtöbbet meríthessék belőle. Legyünk türelmesek, várjuk meg, amíg „a lélek megérkezik", mondta egy kiváló kollégám. Aki a lelkével nem tud részt venni a zene befogadásában vagy interpretációjában, az nem is tudja élvezni. A zene akkor válik örömforrássá, ha az egyén bele tudja élni magát az alkotásba, az újra alkotásba. Varró Margit is keményen fogalmaz, amikor arról ír, hogy nem nevezné tanárnak azokat, akik csak az ujjakra koncentrálnak és nem látják mögöttük az embert, az egyéniséget. Ebben a témában nyilatkozik Kodály is:

> *„Tehát egész zenei tanulásunk átállítása röviden abban állna, hogy az ujjak uralma helyett a lélek vegye át az uralmat. Ne utólag vegye tudomásul a fül és azon keresztül a lélek az ujjak munkáját és kísérje több-kevesebb elégedetlenséggel, hanem fejben, a lélekben, a fülben éljen előbb a zene, onnan menjen az ujjakba és úgy valósítsuk meg"* (Kodály 2007. 191) Kodály tovább megy és utal a technikai fejlesztés aránytalan túlsúlyára a zeneoktatásban. Ez akkor is, de ma is *felvetődő* kérdés, mert a külsőségek, a csillogás, brillírozás – ami az előadót vagy éppen a hangszert is érinti – ma még jobban jellemzi a szerepléseket. *„Zenetanításunk egy régi sarkalatos hibáját kell kiküszöbölnünk. Mozgékony ujjakat tenyésztünk, de a szellem többnyire ólomlábakon ballag a repülő ujjak nyomában. Holott a szellemnek kell elől járni."* (Kodály 2007. 192)

Kodály és maga Czövek Erna is – aki kifejezetten zongorázást tanulók számára írt technikai gyakorlatokat – kezdték hangsúlyozni először, hogy át kell alakítani az addigi szemléletet, melyben a technikát a művész egyéniségétől, személyiségétől független készségnek tekintették. Már az óra eleji hangszeres vagy énekes bemelegítések alkalmával tudatossá kell tenni a skálázást, a vokális gyakorlatokat, az etűdözést. Ne váljanak mechanikussá, szolgálják a hangnemek közötti biztonságos eligazodást, a tempóbeli és dinamikai váltásokat, a hangszínek tudatos „kikeverését".

Ezek a bemelegítések a ritmusképzésnek is jó gyakorlóterületei, melyeket még a szövegritmusok gyakorlásával is – főleg kisgyerekek esetén – össze lehet kötni. Így már komplexé is válhat a logikusan felépített bemelegítő gyakorlatsor.

Ezt követheti a hangszeres darabok témáinak eléneklése, amit Végh Sándor is megerősít: *„Minden zeneiség alapja az éneklés, vagyis az emberi hang és a légzés. (...) A hegedűsnek is nagyon fontos, hogy a zenei elképzelései az éneklésből fakadjanak – amit én nem tudok elénekelni, azt nem tudom eljátszani sem."* (Löwenberger 2012. 169)

Akit előbb énekre tanítunk, csak aztán hangszerre, mondja Kodály, hamarabb megfogja a meloszát minden szépségnek. *„Bülow mondására kell emlékeztetnem a zongoristákat: Az énekkel olvasókészséget szerez a növendék, ettől könnyebben hozzáfér a nagy szellemek alkotásaihoz, rövidebb idő alatt több művet ismerhet meg, mintha fáradságosan silabizál."* (Kodály 2007. 192)

Ha ezekkel az elvekkel egyetértünk, márpedig egyetérthetünk, akkor ez a felfogás felveti a szolfézsoktatás, a szolfézs és a hangszeres stúdiumok kapcsolatának újragondolását, újraértelmezését. Dolinszky Miklós Bartai Ariadnéval való beszélgetéséből idézek, melyet reálisnak, meggondolandónak tartok.

> *„Dolinszky: Általános tapasztalat, hogy a szolfézsoktatásban a zenei jelenség mozaikszerű marad. Ami összeáll, ha összeáll, az a főtárgy órán áll össze.*
>
> *Bartai: A szolfélzs oktatás feladata a hallás fejlesztése; ha ezt teszi, jó úton jár. Ha mégsem hatékony, annak feltehetően az az oka, hogy csoportban oktatják, miközben minden gyerek más. Más állapotú az idegrendszere. Máshol kell belenyúlni. Ez az, amire nincs idő. Nyilván a jobbak*

*viszik a dolgot. A többi lemarad, és utána jön a nem tudott dolgok egymásra rakódása. Ez ellen a gyerek joggal védekezik, azzal, hogy feladja. Emiatt az egyéni elméleti oktatás, a játszott zenén keresztül, nagyon egészséges lenne."* (Dolinszky 2004. 13)

A növendék érdeke megkívánja a legszorosabb együttműködést szolfézs és hangszeres tanár közt, ám ez a legjobb szándék mellett is nehezen oldható meg, éppen a két oktatási forma különbözősége (egyéni, csoportos) miatt. Egy-egy tehetséges tanítvány esetében azért megvalósítható, de természetesen feltételezi a tanári etikán alapuló jó kollegális kapcsolatot. A hangszeres tanárok nagy része él a lehetőséggel, szakít időt az éneklésre, a zeneelméleti ismeretek fölelevenítésére vagy a hiányosságok pótlására. A zeneelméleti áttekintés nem szakadhat el a tanított zenedarabtól, így lesz tartós, életszerű a hangszer melletti vagy a hangszerrel való elméleti oktatás.

**A kezdők tanítása** rendkívüli felelősségteljes feladat, nagy odafigyelést igényel. Minden gyermek más és más személyiség, egyszeri és megismételhetetlen. Mint ahogy Kokas Klára mondja, nem „fél-figyelemre", hanem teljes figyelemre, teljes odafordulásra van szükség. „Hajoljunk le" a kisgyermekhez, érzékeltetve, hogy partnerek vagyunk. A zeneoktatás megalapozása egy egész életre kihathat, akár pozitívan, akár negatívan befolyásolva az egyén zenéhez fűződő viszonyát. Jó, ha a hangszeres képzést megelőzi az előképző sok élményt nyújtó pedagógiai tevékenysége. Sok énekléssel, ritmikai játékokkal, mondókákkal, mozgással, vidám dramatikai játékokkal fel lehet szabadítani a gyerekeket. Lehet növelni az önbizalmukat és oldani a gátlásaikat. Az előképzős foglalkozásokon a többi gyerekkel való együttlét – mint a tanulás közösségi formája – segít hozzászokni az iskolai környezethez, a pedagógusokhoz, társaikhoz és egyszerűbb lesz a hangszeres oktatás elkezdése.

Mire támaszkodhat a tanár? Fogékonyságukra, kíváncsiságukra, hogy a zene birodalmában minden felfedezés örömet okoz nekik. Nagy képzelőerővel rendelkeznek, érzékenyek mindenre, általában jó a memóriájuk. Önkontrolljuk azonban kevésbé működik, önfegyelmük nem kiegyensúlyozott, figyelem és koncentrációs idejük is jóval rövidebb, mint az idősebb korosztályé. A kisgyermek elsősorban ösztöneivel, érzékszerveivel tájékozódik az őt körülvevő világban. Ezért is felesleges a sok szó, a magyarázat, „zenei beszélgetésre", muzsikálásra, a tanárral való együtténeklésre van szüksége. Hagyni kell, hogy mindent önerejéből, maga fedezzen föl. A tanár akkor vegye át az irányítást, ha veszélyben látja didaktikai elképzeléseinek megvalósulását. Meg kell nyerni a gyermek szeretetét, bizalmát, ezután felkelteni érdeklődését és folyamatosan ébren tartani azt. Ezzel megalapozhatja diákja permanens öntevékenységét. Szívós következetességgel egy szokásrendet is ki kell alakítania; beosztani a növendék napi programját – tiszteletben tartva a sport, a hobby, és egyéb kikapcsolódást jelentő tevékenységeit.

A gyermek **zenén kívüli érdeklődésére** már a kezdetekkor érdemes odafigyelni. A tanár vegye számba diákja kedvenc tevékenységeit, kérdezősködjön róluk, esetleg vegyen részt egy-egy alkalmon (tánc, dramatikus játék, sport) és értékelje a látottakat. Arra viszont figyelni kell, hogy olyan sportot válasszon, mely sérülések lehetőségével nem veszélyezteti hangszeres játékát, sőt, kimondottam segíti a hangszerjátékot és az éneklést. A különböző hobbyk tanári értékelését különösen a serdülő korosztály veszi jó néven, s ez pozitívan hat a tanár-diák kapcsolatra. A tanár saját napi programjának kialakításával mutasson példát. A program kialakítása különösen fontos egy-egy szereplés, verseny, koncert, vagy előjátszás és vizsga előtt. Ilyenkor meg kell határozni a módszeres **gyakorlási szisztémát**, kialakítani annak időbeosztását. Fontos a helyszínnel való előzetes megismerkedés (színpad, nézőtér, világítás, mikrofon), a hangszer kipróbálása, a szereplés pontos helyének kijelölése az akusztika megvizsgálásával. Továbbá fontos a pihenések, a pihentető mozgások beiktatása, sőt a napi étkezésről is érdemes beszélni a szereplővel. Gyakorolni kell a kottatartó, a játszószék elhelyezését, gondot kell fordítani a meghajlásra és az öltözködésre is. Egy jól tervezett, szervezett napirend már fél siker, önbizalmat, magabiztosságot kölcsönöz. A nem kötelező szerepléseket jól kell kiválasztani, a diák is érezze értelmét, lehetőleg ne csak egy alkalom, hanem ünnepi

pillanat legyen. Olyan kihívásokra van szükség, melyeknek érzi a fontosságát és lehetőséget ad kreativitása, tehetsége megmutatására. A sok-sok befektetett munkának, gyakorlásnak a szereplések adnak új, továbblendítő erőt.

A **jól kialakított szokások** nagyon fontosak a gyerekek életében. Erről már egy jól működő családi közösségben, egy óvodai vagy osztálycsoportban pozitív tapasztalatokat gyűjthettek. Negatív tapasztalatok esetén még jobban vágynak stabilitást biztosító szokásrend kialakítására.

A zenepedagógia legnehezebb feladatai közé tartozik a **permanens gyakorlás**, a növendék gyakorlási szisztémájának kialakítása. Mindezt azzal a felelősséggel kell kialakítani, hogy zenei pályafutása végéig – következő iskoláitól, tanáraitól, a szülői ház hozzáállásától függetlenül – önállóan működjön. A gyakorlás mikéntjét is tanítani kell. A tanárral való együttgyakorlás, a módszerek többszöri bemutatása után a növendék reflexévé válhat a gyakorlási szisztéma. A munkafegyelem, a jó tanulási szokások kialakítása is tanári, valamint szülői segítséget igényel.

A **tanári példaadás** a leghatásosabb. Meg kell mutatni az intenzív munkatempót, példát kell adni a fellépésekből, versenyezésekből. Tudatosítani kell, hogy a technikai autonomizmusok kialakítása is szívós, következetes munkát, kigyakorlást igényel. A technikai készségek kialakulása után lehet már igazán a zenére koncentrálni.

A gyakorlás – minőségtől függetlenül – további kontrollálást feltételez a tanár részéről. A folyamatos értékelés alapján a diák érzékeli a gyakorlás minősége és a teljesítménye közötti szoros összefüggést. Következésképpen a teljesítmény javítása érdekében fog változtatni gyakorlási módszerein. A felfedezhető hibák nem mindig a gyakorlás hiányosságaiból fakadnak. Észre kell venni a gyermek közismereti oktatásból magával hozott problémáit, kudarcélményeit, családi konfliktusait és ennek következtében létrejövő dekoncentráltságát, mint hibázásainak forrását. Rögtön segíteni kell pl. pihentető, lazító gyakorlatokkal, barátságos megértéssel, humorral. Ez utóbbi minden alkalommal fontos lenne!

A zeneoktatásba, mely egy nyílt oktatási forma, bekapcsolható a szülő is. A diák zenei fejlődésének, előrehaladásának záloga a tanár-növendék-szülő kapcsolat kiegyensúlyozott légköre. Ebben a kapcsolatban meghatározó a diák szerepe, mivel a hangszer vagy énektanulás nem kötelező iskolai stúdium. A zeneoktatási formában jellegénél fogva annyival könnyebb a zenetanár helyzete, hogy a szabad szak és hangszer választás miatt már a kezdetek kezdetén jól motiváltak a gyerekek.

Azzal viszont nehezebb, hogy a személyes kapcsolattal megnőtt mind szakmai, mind emberi felelőssége, mert meg akarja tartani növendékeit, akik a legkisebb nehézség esetén is könnyen kiléphetnek ebből az iskolarendszerből.

A növendék megtartása érdekében nagyon fontos egy korrekt**, megbízható kapcsolat kiépítése a szülővel.** Rögtön akkor kell kezdeni, amikor a szülő az első órára hozza el kisgyermekét. Ez a lehetőség a későbbiekben is biztosíthatja a folyamatos kommunikációt. A nyílt oktatásnak része az is, hogy a tanár – a pedagógiai szituáció megteremtése után – néhány alkalommal behívja a szülőt gyermeke órájára. A hosszantartó jó kapcsolat megvalósítása nagy körültekintést, jó diplomáciai érzéket kíván az oktatótól. Ebben az esetben együttműködésről, segítség adásról van szó és nem arról, hogy a szülő átvegye a hangszeres oktatás irányítását. A szülő jó szándéka nincs mindig egyenes arányban képzettségével, ezért besegítését finoman, de korlátozni kell. A szülőnek éreznie kell, hogy a tanár következetesen képviseli gyermeke érdekeit, szereti, családtagjait tiszteli, a család dolgaiba nem szól bele, a tanítványa által mondottakat teljes diszkrécióval kezeli. Ugyanakkor a tanári etika elveit betartva, a tanítványán keresztül, közvetve „zenei nevelésben" részesíti a szülőket is. A háttérből (indirekt módon) történő, szinte észrevétlen hatásgyakorlás képessége a legkiválóbb tanári erények közé sorolható.

A jó értelemben vett tanári tekintély elérését sem a diáktól, sem a szülőtől nem lehet kierőszakolni. Egy hosszú, tartós, tartalmas kapcsolat után lehet kiérdemelni. Minden helyzetben embernek kell mutatkozni, alázattal a tanári pálya iránt, nem titkolva a hibákat, tévedéseket. A tanítvány és a szülő iránti bizalom nem alakulhat át bizalmaskodássá, mert az előbb vagy utóbb tiszteletlenséghez, a tanári tekintély elvesztéséhez vezet. Ugyanígy a tartalmas kapcsolattól való elzárkózás is. Fontos az együttmunkálkodás szabályainak megalkotása diákkal, szülővel egyaránt és azok következetes betartása, betartatása. Az órák

légköre legyen barátságos. A tanár szeretetteljes határozottságát mindig elfogadják a diákok. A páros kapcsolatban „szem előtt" van a tanár is, a diák pedig észreveszi, megfigyeli minden rezdülését, arckifejezését, hangtónusát, mozdulatait.

A diákok elvárják a tanártól „a zene prófétájának" attitűdjét, fel akarnak nézni rá. A tanár nem mutathat fáradtságot, szórakozottságot, fontos, hogy lelkileg kiegyensúlyozott legyen. A lelki kiegyensúlyozottság egyik jele a humor, a tréfálkozás. Viccelődéssel érdemes többször lazítani a fárasztó, feszített munkatempót, de a kis kizökkenés után rögtön vissza kell tudni állni az eredeti kerékvágásba. Óvakodni kell a túlzott elvárásoktól és erre finoman a szülőket is figyelmeztetni kell. Nem szabad érdemtelenül tehetségesnek kikiáltani a növendéket, ha annak nincs realitása, mert később, egy másik közegbe kerülve, másik tanárnál kudarcok érik. Különösen érvényes ez a serdülőkre, akik – testi és lelki változásaik miatt – tele vannak belső feszültséggel, hullámzó a kedélyállapotuk, közérzetük. Rendkívül türelmetlenek magukkal és másokkal szemben, zavarja őket ügyetlenségük. Nagy az iskolai leterheltségük, gyakran fáradtak, mégis erős a vágy bennük a bizonyításra. Ebben az időszakban érdemes kevesebb technikai feladatot végeztetni velük, és inkább az intellektusukkal foglalkozni. Érzékeltetni kell, hogy tanár és diák egymás tudását fejlesztik. A tanár szavainak, különösen a mögöttes tartománynak (érzelmi töltés, hangtónus, gesztusok, testbeszéd, mozdulatok) van hatása kettejük kommunikációjára. Beszéljenek mindenféle zenéről, amit a diák szeret. Érdemes elemezni is azokat. A könnyűzene felé „kacsingatást" nem szabad mereven elutasítani, inkább az értékes könnyűzene felismerése felé terelgetni.

Az empatikus növendék nagyon jól ráérez tanára szakmai és egyéni tulajdonságaira, melyek tudattalanul is erőforrást jelentenek számára sokszor a tényleges kapcsolat megszakadása után is.

Gyakran tanára személyisége miatt választ hangszert, miatta gyakorol és a tanári példaadás – a zene iránti teljes elkötelezettség – ad neki energiát, segíti át a nehézségeken. Ennek a „függőségnek" az évek folyamán át kell alakulnia „zenei függőséggé", amikor már a zene szeretete a fő motiváló tényező.

> *„...tökéletesen, mindenben helytálló igazság a pedagógiában nincs, s egyike a legnagyobb veszélyeknek – ha ugyan nem a legnagyobb – ha valamiről azt hisszük, s aszerint cselekszünk, hogy általános érvényű"* (Czövek 1975. 42) Egyetértve a Czövek Erna által is idézett Martienssen megállapításával mégis megfogalmazható néhány alapvető tanári elvárás, melyek szokássá formálása megkönnyíti a zenetanulás közös munkáját:

A tanítvány

- pontosan járjon órára, legyen pontos feladatainak elvégzésében,
- problémáit – legyen az szakmai vagy egyéni életét érintő – időben, korrekt módon jelezze
- betegség miatti hiányzásáról és a gyógyulás várható időpontjáról ő vagy a szülő azonnal értesítse a tanárt,
- váratlan akadály miatti hiányzását, késését telefonon közölje rövid időn belül,
- hiánytalan felszereléssel, a hangszerjátékhoz alkalmas, ápolt kezekkel érkezzen órára,
- folyamatosan figyeljen hangszere állapotára, védelmére,
- üzenő füzete és az órai beszélgetések alapján vegye figyelembe tanára javaslatait és eszerint gyakoroljon, készüljön vizsgára, szereplésre,
- bátran forduljon tanárához tanácsért, segítségért,
- alakítson ki kapcsolatot a tanárához járó többi diáktársával,
- kövesse társai szakmai fejlődését, figyeljen játékukra, éneklésükre, tanuljon tőlük,
- ragadjon meg minden alkalmat, hogy mások előtt (otthon, baráti kör, közismereti iskolája) bemutathassa hangszerjátékát, énekesi tudását,
- játékával, énekével segítse osztálya, iskolája kulturális rendezvényeit, vegyen részt az iskolai zenekar vagy kórus munkájában, iskolai könnyűzenei együttesben.

A fejezet elején megidéztük nagyjaink (Liszt, Thomán, Bartók) szellemiségét, zenepedagógiai filozófiáját, zárjuk gondolatainkat egy ma is munkálkodó, kiváló angol zenetanár, Peter Renshaw szavaival, melyek az Európai Zenei Tanács egyik közgyűlésén hangzottak el:

> *„A művészeti tevékenység egyik legnagyobb hatása, hogy fejleszti a személyiséget, egyéb, nem művészi képességeinket, az emberek életének értelmét adhatja. A művészetekkel való foglalkozás erősíti identitástudatunkat, segíti megtalálni egyéni hangunkat. Új utakat nyit, személyiségünk határait szélesíti, képessé tesz arra, hogy hagyományainkat új módon lássuk, megadja annak a lehetőségét, hogy meghatározzuk, hol a helyünk széttöredezett világunkban.*
> *A művészetek, a zene az élet alkotó energiáit adják."* (Ember 2004/6)

## A zenei nevelés és oktatás célrendszere

A nevelési, oktatási célt legrövidebben mint a diák személyiségfejlődéséhez tervezett pozitív változást fogalmazhatjuk meg. A változás a zenetanulási, zenetanítási folyamat eredménye lesz. A szakirodalom megkülönböztet deklarált, explicit és implicit célokat. Ez utóbbiak nem válnak igazán tudatossá, de látens módon kifejtik hatásukat. A kétféle céltételezés irányítja a tanár-diák tanítási-tanulási folyamatát. A cél tudatos meghatározója elsősorban a tanár, az eredmények pedig a növendék tevékenységén keresztül tükröződnek. A tanítványban sok esetben csak látens módon él és hat a kialakuló céltudat. Kettőjük munkája akkor lesz egyre eredményesebb, minél inkább tudatossá válnak a célok és minél nagyobb felületen érintkeznek egymással.

A célok meghatározásakor – a tanárban munkáló szakmai sikerorientáció mellett – a legfontosabb a tanítvány megismerése. A közös beszélgetések és felmérések segítségével fel kell deríteni a diák előzetes ismereteit, képességszintjét, elképzeléseit, szükségleteit. A diákkal folytatott többszöri kommunikáció után a következő lépés – a kognitív és affektív motiváció segítségével – meggyőzni és elfogadtatni az elképzelt célokat. A céltételezés említett formáiról írja Kotschy Beáta, hogy azok ritkán valósulnak meg a gyakorlatban. A tanulói célok tudatos figyelembevétele szemléletváltást igényel a pedagógusok egy részétől. A hangszeres és énekes oktatásban e téren feltétlenül jobban állunk a feltételezettnél. A zenei képzés specialitása, a személyes jellegű együttműködés a tanár számára szinte kötelezővé teszi a célok közös elfogadtatását. A zeneoktatás érzelmi oldalának kiemelt jelentősége miatt közös célmeghatározás nélkül elképzelhetetlen eredményt elérni. Fontos, hogy a pedagógus ne csak szaktanár legyen, hanem a zeneművek befogadásának folyamatában használja ki azok nevelő hatását és a személyes kapcsolat teremtette minden nevelő erejű lehetőséget. A nevelési-oktatási célok meghatározását nehezíti az eredménycentrikus, teljesítményközpontú szemlélet is. Ez a szemlélet befolyásolja a zeneoktatás tartalmi részéhez tartozó zenemű kiválasztást már a kisgyermekek esetében is. Hamis cél a hatásosság, a versenygyőzelem. Ennek a felfogásnak az eluralkodása megöli a zenepedagógia lényegét. Nagyon találó Csillag Ferenc cikkének címe: „Mérhető-e a mérhetetlen?" A pedagógiának talán ez az a területe, ahol legkevésbé valósítható meg a reális tudásszint mérés.

A teljesítményközpontú társadalmi elvárásokkal szemben egyre bonyolultabb a zenetanár feladata. Megrendíthetetlen hivatástudatra van szüksége, hogy tanítványa egész személyiségfejlődését tartsa szem előtt, figyelve az egyén szükségleteire, egyéni képességeire. A kognitív szféra fejlesztése mellett egyenrangú célként kell meghatározni az érzelmi intelligencia fejlesztését, az erkölcsi értékrend kialakítását, a mozgáskultúra, a foglalkozási egészségmegőrzés ápolását is.

A személyiségfejlődésben elképzelt változás általános célja egy igazi emberi minőség megvalósulása lehet. Jövőképpel rendelkező, pozitív gondolkodású, a test, a lélek harmóniájának megteremtésére törekvő, sokoldalú, az új befogadására képes emberé. Aki képes az egyetemes, az európai kultúra, benne a zenekultúra befogadására, a nemzeti hagyományok, benne a népzene ápolására, értékeinek megőrzésére. Jellemzi a művészetek, a zeneművészet iránti fogékonyság, nyitottság, igényesség, esztétikai érzékenység.

A zeneoktatással kapcsolatos konkrét alapvető cél a zene megszerettetése, az élményekből fakadó aktív zenélési kedv felkeltése, a hangszeres és éneklési kultúra kialakítása, továbbfejlesztése. Továbbá a zenetanítás, zenetanulás folyamatán belül valamennyi pszichikai folyamtara való pozitív hatás, kiemelten a diák érzelmi életének gazdagítása.

Célunk még a gondolkodás fejlesztése a zene és a zenei anyanyelv összetevőinek megismertetésével, a zene belső logikájának felfedezésével, a zeneelméleti anyag elsajátításával. A zenei emlékezet, képzelet, alkotó képzelet fejlesztése, a zenei élmények elmélyítése a zenei írás-olvasás és reprodukciós képesség fejlesztésével. Ide tartozik még az önmegismerésre, empátiára és érzelmi kifejezésre való nevelés a zeneértő, zeneérző képesség fejlesztésével. A történelmi időszemlélet képességének kialakítása a zenetörténeti és stíluskorszakok összefüggéseinek megismertetésével. Végül nagyon fontos cél a hangszeres és énektechnikai készségek, zenei képességek intenzív fejlesztése a tehetséges növendékek szakirányú továbbtanulása érdekében. (A zenei nevelés-oktatás konkrét céljait és azok eléréséhez szükséges feladatokat a 2. és a 4. részben érintettük.)

## A zenei nevelés és oktatás tartalmi jegyei, a tantervek szerepe a zeneiskolai oktatásban

A zenei nevelés-oktatás jól megválasztott céljainak kell irányítania az egész zenepedagógiai tevékenységet. A kitűzött cél határozza meg a zenei nevelés-oktatás tartalmát, stratégiáját, módszereit, a tanulástervezés milyenségét, a zeneoktatás szervezeti kereteit, formáit, tárgyi feltételeit, taneszközeit, pedagógiai értékelését. Így jutunk el a zeneoktatás tartalmi részének tárgyalásához.

A fogalom korunkra egyre összetettebbé vált. Ez az összetettség, bővülés egyenes következménye az oktatási célok 20. századtól kezdődő folyamatos gazdagodásának. A bővülés legfontosabb elemei: a készségek, képességek, attitűdök megjelenítése, a gyakorlatiasság, a hasznossági elv érvényesítése. Tehát a célok már nemcsak ismereteket jelölnek meg, hanem egész személyiséget fejlesztő komplex struktúrákat. A változások természetesen érintik a tanterveket is. Már az említett kategóriák (készségek, képességek, attitűdök, tanulói tevékenység) alapján dolgoztuk ki a feltételezett ideális diákprofil megvalósításához szükséges zeneoktatás tartalmi összetevőit. Mindig felvetődő alapkérdés, hogy a tanár által, zeneművek által közvetített tartalom megegyezik e a diák által elsajátított tartalommal. Nem, mert a zeneoktatásban is működik a „rejtett tanterv", az előre nem tervezett tartalmi összetevők, bizonyos akadályozó tényezők automatikusan működő hatása. Az oktatás tartalmának kijelölésében általában szerepet játszik a tanár, az iskola, a tantervíró, a tankönyvíró, az ideológus, az oktatáspolitikus. A zeneoktatás ilyen szempontból is mindig jobb helyzetben volt, nagyobb szabadságot kapott – egy-egy politikailag „nehéznek" mondható korszakot leszámítva. Így most a tanterv, a helyi nevelési terv és a tanár – a diákkal való folyamatos interakció alapján – vált meghatározó tényezővé. A társadalomnak is megvan a maga befolyásoló hatása, mennyire tartja fontosnak életében a zene, a zeneoktatás szerepét. A tudomány és az oktatás kapcsolatában gyakran előfordult, hogy a tudomány „ránőtt" egy-egy tantárgyra, nem vette tudomásul az életkori sajátosságok fontos szerepét. A művészetoktatásra – benne a zeneoktatásra – szerencsére ez sem jellemző. Ellenkezőleg, a gyakorlatban szerzett tapasztalati tudás egyre jobban hat az elméleti pedagógiai tudományokra annak ellenére, hogy Magyarországon még mindig nehezen oldódik a tudományközpontúság szemlélete.

A zenei nevelés-oktatás tartalmi részének kiválasztását alapvetően befolyásolják az életkori sajátosságok, melyekkel adekvátnak kell lennie a tartalmi összetevőknek.

Szerencsére a mi szakmánkban bőven vannak kivételek, az életkorukat messze meghaladó érettséggel rendelkező, kiemelkedő tehetségek, akik különleges bánásmódot igényelnek.

A zeneoktatásban résztvevők jelentős része ellenben nem igényli a szakmai továbbtanulás lehetőségét. Belőlük állandó koncertlátogató közönséget, az amatőr zenei élet rendszeres résztvevőit, a házi mu-

zsikálás megszervezőit kívánjuk nevelni. Az említett két réteg differenciált oktatását szervezetileg jól oldja meg az „A" és „B" tagozatos zeneiskolai rendszer, de a tartalmi rész fejlesztésének folyamatosnak kell lennie a már többször említett felgyorsult generációváltás miatt is. A differenciálás a „személyre szóló" hangszeres és énekes oktatásban különösen fontos. A zenében lévő alternatív tartalmak bősége nagy lehetőség a választásra a felkészült tanár és diákja számára. A tartalmi részek tudatos, logikus egymásra építése és a növendék bevonása ebbe a folyamatba a tanár mindenkori feladata. Ezt segíti a gyakorlatban való folyamatos közös tapasztalatszerzésük, a zenetanárt motiváló alapszempont: a gyermek-centrikusság és az élményadás. A zeneoktatás előnyére vált, hogy a már említett társadalmi változások, a politikai környezet nem is befolyásolhatta igazán a zeneoktatás tartalmának alapvető összetevőit. Igazolásul soroljuk föl ezeket a tényezőket:

hallásképzés sokoldalú tevékenysége,

- a ritmuselemekkel való konzekvens foglalkozás,
- a dallami elemek tanítása – összekapcsolva a hangközök tudatosításával,
- a relatív és abszolút elnevezések logikus, kiegyensúlyozott használata,
- a harmóniai elemek tanítása folyamatos szemléltetéssel,
- a tempó, dinamika, hangszín változásainak gyakorlatban való bemutatása, azok jelentőségének tudatosítása,
- a zenei írás-olvasás egységes tevékenységként való kezelése; a diák tudja leírni, amit hall és hallja, amit a kottában lát,
- tudatos hangszer- és énektechnikai fejlesztés – mint eszköz és nem mint öncélú tevékenység,
- a hangszeres és szolfézs tanítás tartalmi jegyeinek összehangolása,
- az éneklés felhasználása a hangszeres oktatásban,
- a hallás fejlesztése, a zenei stílusokban való eligazodás, a zenei kifejezések sokrétű megfigyelése, zenei formák érzékelése a hallott és játszott hangszeres és énekelt zeneművek elemzése folytán.

A tartalmi jegyek szorosan kapcsolódnak az őket megjelenítő tantervekhez. A tantervek szerepe pozitívan változott, egyre inkább az iskolai tanítási-tanulási gyakorlatból indul ki, vezérelve az egy életen át tartó tanulás megvalósítása. A zenetanításnak a tanítási-tanulási gyakorlatból való kiindulása, valamint az individualizált oktatás mindig is alapelve volt. Az egy életen át tartó tanulás fogalma – a zene nyelvére lefordítva – a permanens koncertlátogatást, az amatőr zenei életben egyénileg, vagy együttesekben való zenélést, illetve a különböző csatornák által közvetített zenehallgatást jelenti. A tantervek pozitív változásának mutatója az egyre inkább erősödő elv, a **perszonalizálódás** érvényesülése. Ennek még inkább kell hatnia a zeneoktatás területén, ahol az egyedi és megismételhetetlen személyiség fejlesztése megkívánja az egyénre szabott tantervi szabadság lehetőségét. Ennek érvényesülése jól látszik a zeneirodalmi alkotások bőséges kínálatán. A bőséges kínálat igen jó lehetőség a tanár és diák számára, hogy a diák egyéniségének, céljainak, szakmai fejlődésének leginkább megfelelő zenedarabokat kiválaszthassa gyakorlás és bemutatás céljára.

A zeneoktatásra is érvényes **a kétpólusú tartalmi szabályozás**, melynek alapdokumentuma a **Nemzeti Alaptanterv (core-curriculum)** és az erre épülő **helyi tantervek.**

A két pólus közötti átmenet lehetőségét biztosíthatják a **kerettantervek**, melyek jól adaptálhatók az iskolák **nevelési-oktatási programjára**, a kialakított **oktatási modulokra**, a követelményrendszer megfogalmazására.

A zeneművészeti, majd a többi művészeti ág tartalmi szabályozását biztosító tantervek létrejöttét az 1993. évi és az azt követő 1996. évi közoktatási törvény alapozta meg. Az alapfokú művészeti, zeneművészeti oktatás törvényi hátterének megteremtése lehetővé tette a tartalmi szabályozás megújítását, korszerűsítését. Az új tanterveket kialakító bizottságok – a szakmai demokrácia elveit betartva – többszörös, többirányú konzultáció után alakították ki elveiket, elképzeléseiket és azokat az Európai Unió kompetencia-követelményeihez igazították – 2009. év végéig. Így a zeneművészeti ág **négy kulcskompetenciát** fogalmazott meg: szakmai, személyes, társadalmi és módszertani kompetenciát. Ahhoz, hogy valaki megfelelő módon részt tudjon venni a zenetanulás folyamatában, bizonyos **alapkompetenciára**

is szüksége van. Rendelkeznie kell legalább olyan minimális zenei adottsággal, készséggel, képességgel, mellyel be tud kapcsolódni a zene világába. A kinyilvánított kulcskompetenciák tartalmi összetevőit példákkal illusztráljuk a teljesség igénye nélkül.

A **szakmai kompetencia** felöleli a már közölt zeneoktatás tartalmi összetevőinek elsajátítását, az előadói, a manuális készség fejlesztését, a zenei karakterek iránti érzékenységet, improvizációs hajlamot. Olyan választási készség kialakítását, mellyel – a tanítvány személyiségének megismerése után – teljes biztonsággal tud zenedarabokat kijelölni növendékének az ajánlott zeneirodalom bőséges repertoárjából.

A **személyes kompetencia** kategóriájában olyan személyiségjegyeket említhetünk meg, mint az elhivatottság, művészi kifejezőkészség, érzelmi intelligencia, kreativitás, alkotókészség, önismeret, önbizalom, önreflexió, önfegyelem, empátia.

A **szociális, társadalmi** kompetenciáknál elsődleges az együttműködési képesség, az alkalmazkodó készség, irányíthatóság a tanár-gyermek-szülő háromszög vonatkozásában. Olyan viselkedési normák, etikusság, kommunikációs készség, tolerancia, melyek lehetővé teszik a társas együttmuzsikálás zavartalan élményt nyújtó megvalósítását.

A **módszertani kompetencia** rendkívül összetett struktúra. Olyan módszertani kultúrát feltételez, mellyel eredményesen lehet megtanítani tanulni, elsajátítani a zenei ismereteket, megszerezni egy általános zenei műveltséget, kialakítani az értékre orientált zenei ízlést, felismertetni a zene logikájának lényegét, a műfajok, a stílusok sajátosságait. Továbbá felfedezni a zenei tehetségeket és továbbtanulásra késztetni őket.

A tanterv-előkészítő bizottságok további célul tűzték ki a tanulói esélyegyenlőség megvalósítását, az egységes zeneoktatási rendszer kialakítását, a hangszeres zeneoktatás mellett az általános zenei műveltség megszerzésének lehetőségét, az egységes tehetséggondozást valamennyi tanszakon és műfajban, valamint az új, bevezetésre kerülő tantárgyak tantervi kidolgozását. A Magyar Zenei Tanács 2009-ben kiadott tanulmánykötetének (Zeneoktatásunk) egyik szerzője – Homor Istvánné művészetoktatási szakértő – így összegzi a művészetoktatás megújítása terén végzett munka eredményeit:

> *„Az alapfokú művészetoktatás zenei ágában ebben a struktúrában reményeink szerint olyan cél és tantervi követelményszintet hoztunk létre, amely tovább erősíti a magyar művészetoktatás nemzetközi hírét és hozzájárul ahhoz, hogy ne csak kiemelkedő tehetségeket képezzünk, hanem a művészeteket értő közönséget adó jövő generációját is. A művészetoktatás hosszú távon az élet minden területén pozitív hatást fejt ki.*
>
> *Segít az egyén fejlődésében, a közösségformálásban, a sérült gyerekek társadalmi beilleszkedésében, a tehetségek kimüvelésében. A jövő záloga, hogy a művészetoktatás sajátos eszközeivel hogyan alapozza meg a gyerekek tudását."* (Péter 2010/3)

## A zenetanulás stratégiai csomópontjai

Az oktatási stratégia fogalmának tisztázásaként idézem Falus Iván tömör és igen találó megfogalmazását: *„...a tanítás hogyanjának a cél által meghatározott változatai."* (Falus 2003. 246) Tovább menve a stratégiát olyan komplex rendszerként foghatjuk föl, mely egyben a meghatározott cél – a diák személyiségfejlődésében a zenetanulás által tervezett pozitív változás – elérését szolgáló módszerek, eljárások, eszközök, szervezési módok együttese. A szakirodalom megkülönböztet célközpontú és szabályozás elméleti stratégiákat. (Falus, 2003) A zenei nevelés-oktatás stratégiájának meghatározó eleme a zenemű. A zenemű optimális befogadása, adekvációja lehet a stratégiai cél, mely meghatározza a módszereket, eljárási módokat, szervezeti felépítést, az eszközök használatát. A zeneművekkel kapcsolatos információk tanítása tanári magyarázattal, szemléltetéssel, a diákkal végzett közös gyűjtő munkával intenzíven segítik a befogadást. A megbeszélések tartalmazzák a mű elhelyezését a zenetörténeti- és stíluskorszakokban, a mű születésének körülményeit, zeneszerzőjének életszerű megjelenítését, egy jeles művésztől meghallgatott autentikus előadást, illetve tanári bemutatást. Fontos még a zenemű kapcsán felmerülő zeneisme-

reti, zeneelméleti fogalmak magyarázata, illusztrációja, mely általában tanár-dominanciájú tevékenység. Ebben a folyamatban erősen befolyásoló tényező a tanítvány meglévő, addig kialakult zenei műveltségi állapota és korábbi élményanyaga.

A stratégiai cél meghatározó eleme a készségtanítás – különös tekintettel a hangszertechnikai és énektechnikai készség kialakítására. A befogadás újraalkotási fázisának alapja a technikailag könnyen megoldott interpretáció. A technikai készségek stabilizálása nagy mértékben hozzájárul az otthoni gyakorlás és a vizsga, vagy egyéb szereplések sikeréhez.

A szociális tanulás stratégiájának – mint azt a fejezet 3. pontjában részletesen kifejtettük – nagy jelentősége van a zeneoktatásban. Itt elsősorban a kiscsoportos, hangszeres és énekes kamaramuzsikálásra, szolfézsoktatásra és a nagycsoportos zenekari és énekkari tevékenységre kell gondolnunk. A zenei közösségi tevékenységek csoportdinamikájának eredményes működéséhez feltétlenül szükséges a szociális tanulás különböző fázisainak folyamatos alkalmazása. A kognitív kompetenciák kialakítása is „a zenemű köré épített" felfedezéses tanulási szisztémával történhet leghatásosabban – természetesen a tanár visszafogottabb irányításával. A tevékenység eredményességéhez hozzájárul a tanár kiérlelt kérdéskultúrája, a hasznos vitát, a kutatást, esetleg egy zenei projekt elindítását indikáló képessége. A szakirodalom által említett (Falus, 2003) szabályozás-elméleti stratégiák sorából kettőt emelnék ki: a nyílt oktatást és az adaptatív oktatást.

A zenei nevelés területén a **nyílt oktatás** a tanár-diák-szülő „háromszög" konstruktív működésén alapul. (Az együttműködés intenzivitásának elérése több tényezős, ezzel a témával részletesen a 6. pontban foglalkoztunk.) A nyílt oktatás érvényesül továbbá a tanár-tanár kapcsolatokban (hangszeres tanár, szolfézs-elmélet tanár, tanári koncertek) és a diák-diák közti (egymás óráinak, előjátszásainak, koncert szerepléseinek meghallgatása) kapcsolatokban is. Az **adaptív stratégia** az oktatás számos területén nehezen megvalósítható, nem hatásos. Ezzel szemben a zeneoktatásnak lételeme, nélküle nem tud jól működni. Hajlamaik, adottságaik, képességeik, készségeik különbözősége miatt szinte minden növendék számára más-más tanulási környezetet kell biztosítani. Erre a jól szervezett zeneoktatás képes a maga eszközeivel (hangszerpark, otthonias gyakorlótermek, házi koncertterem, a fizikai állapot javítását elősegítő eszközök). De főként módszereinek sajátos eljárási formáinak változatosságával, sokszínűségével.

A módszertani kultúra alapvető stratégiai csomópont, a zenei nevelési-oktatási folyamat nagyon fontos alkotóeleme. Ebben az esetben a „kultúra" kifejezés a rendkívüli módszertani változatosságra utal, melyet a zenét tanulók egyedi különbözőségei, sokszínűsége megkövetel ettől a stratégiai összetevőtől. A zenetanítás módszertanában vannak azonosságok, de még inkább különbözőségek, ha a hangszerfajták vagy a különböző zenei stílusokban, műfajokban munkálkodó egyének, speciális zenei csoportok jelentős számára gondolunk. Így valamennyi hangszercsoport, hangszer, zeneirodalom, elmélet, szolfézs, kamarazene, zenekari és énekkari gyakorlat tanításának megvan a metodikája, a tanárok munkáját módszertani füzetek, stúdiumok segítik.

(A módszertan alapstruktúráival az általános didaktika foglalkozik részletesen, általános zenepedagógiai módszertant az előző fejezet több részében részletesen tárgyaltuk.)

A **tanári magyarázat** a zenei óráknak is nélkülözhetetlen eleme. Legtöbb esetben összekapcsolódik a szemléltető módszerrel. A tanár magyarázatát mindig alátámasztja zenei illusztrációkkal, elő-előadással vagy audiovizuális eszközök segítségével. A nagyobb hatást a tanár hangszerjátéka, éneklése váltja ki. Ez a módszer különösen bevált a fiatalabb korosztály esetében, akiknek korán kialakul a jó utánzó képessége.

A zeneoktatásnak is lépést kell tartania a gyors technikai, technológiai fejlődéssel és bővíteni kell szemléltetési repertoárját, mert ezt a net-generáció feltétlenül elvárja

A **munkáltató módszer** – a növendék aktív hangszerjátékával és éneklésével – az órák teljességében vagy nagyobb részében működik. A sikeres órai munkáltatás megalapozhatja az általános didaktika által házi feladatnak aposztrofált módszertani elemet, mely egyenlő az otthoni gyakorlással. A házi fel-

adatot az általános pedagógia vitatott mozzanatként említi, a zenetanulásnak viszont nélkülözhetetlen eleme. Hiányában a tanítási-tanulási folyamat nem jöhet létre. Eredményességét nagyban segíti a pozitív szülői szerepvállalás.

A **„tanulási szerződés"** tanár és tanítvány között szinte kötelező jelleggel megköttetik. A szerződést – speciális oktatási forma – megerősítheti a kialakuló személyes emberi kapcsolat milyensége. Jelentőségénél fogva ez az emberi faktor ellenben negatívan is hathat, amikor már gátolja a szakmai és személyiségbeli fejlődést, majd a képletes szerződés megszűnéséhez vezet. Ekkor indokolt a tanárcsere,, mert különben a diák hajlamos tanulmányinak befejezésére. A tanárcsere mindkét fél részéről kényes feladat, de a kialakult helyzetet mindenképpen meg kell oldani. A lelki sérüléstől mentes megoldás nagyfokú intelligenciát, empátiát, egymás elveinek kölcsönös tiszteletben tartását igényli.

A **kooperatív oktatási stratégia** jó működése a kiscsoportos (zeneelmélet, szolfézs, kamarazene), de a nagyobb zenei közösségi megnyilvánulásokat (zenekar, kórus) is érinti.

Főbb alapelvek: az egymásrautaltság elfogadása, egymás kölcsönös tisztelete, támogatása, segítése, egymás egyéni kvalitásainak elismerése, baráti interakció, a kollektív és egyéni felelősség gyakorlása (részletesen a 3. pontban). A növendékek érdeklődését, kíváncsiságát kiaknázó diák-diák, diák-tanár, előre megtervezett közös, komplex tevékenységét **projekt módszernek** nevezzük. A zeneoktatásban is gyakran alkalmazott módszer. A közös elképzelés, a végső eredmény sikere sokáig ható közösségi erővel bír.

Példa-projektként képzeljünk el egy ún. barokk projektet „Barokk táncok" címmel. Nagyszerű feladat a diákok számára!

*Tervezet:*

- *gyűjtőmunka (minél többféle barokk táncdarab)*
- *eredeti barokk hangszerek megszerzése*
- *megfelelő hangszerjátékosok kiválasztása*
- *barokk öltözetek kölcsönzése vagy jobb esetben egyéni elkészítése*
- *táncosok kiválasztása*
- *táncosok öltözetének megválasztása*
- *koreográfia elkészítése, betanítása*
- *a zenei együttes vezetőjének kiválasztása*
- *színpadkép, díszlet megalkotása*
- *az előadás helyszínének, időpontjának kiválasztása*
- *marketing tevékenység tervezése és megszervezése*

Ez az egy példa – a teljesség igénye nélkül – is ötletet adhat sokféle, más elképzeléshez. Óriási haszna, hogy sok növendéknek ad érdekes, komoly munkával járó, hosszabb időt igénybe vevő feladatot, melyet a magáénak érezhet. A tanár szinte észrevétlen háttérmunkája természetesen nélkülözhetetlen, erősíti a tanár-diák kapcsolatot. Egy előadásra, vagy előadásokra „kihegyezett" projekt sikere nagyon jó hatással lesz a tanítványok zenei tanulmányaira és esetleg rávilágít többirányú tehetségükre is. Egy ilyen projektben benne van a szimuláció vagy a szerepjáték és egyáltalán a játék lehetősége. Ez utóbbinak kiváló gyakorló területei a kiscsoportos foglalkozások, pl. a szolfézs órák.

Minden korosztályban benne van a játékösztön, leginkább a kicsik mutatják ki és élnek vele. A tanároknak tudatosan kell kihasználniuk ezt a lehetőséget a cselekedtetésre, az „észrevétlen" munkáltatásra. A fent említett projekttel, ha a tanár jól irányít a háttérből, a serdülőket is önfeledt szerepjátékra, játékra lehet inspirálni. Még a tanárjelöltek is újra igazi középiskolássá válnak egy-egy jól szervezett **mikro-tanítás** alkalmával.

A stratégiai módszerek közül a végére maradt az egyik legfontosabb elem; a **tanulmányi kirándulás, a zenei tábor,** egyáltalán a közös kirándulás megszervezése, módszertani jelentősége. A közoktatásban viszonylag adott a formája az osztályszerkezet miatt, de kirándulhatnak művészeti csoportok is, köztük a zenei együttesek. A zeneiskolai oktatásban pedig a tanárnak kell megszerveznie a csoportokat (művészeti együttesek, szolfézs osztályok), akiket kirándulni vihet. Működőképesek az egy hangsze-

res vagy énekes tanárhoz járó növendékekből alakult csoportok, akikből egy idő után életképes kis közösség formálódhat. A tanár nagyon intenzív, empatikus, indirekt tevékenysége kell ahhoz, hogy a képernyők előtt ülő, okos-telefonokat működtető diákjait kicsalogassa a természetbe, elvigye egy falumúzeumba, vagy koncertre. Az első alkalmak megvalósítása embert próbáló feladat, de a konzekvens próbálkozás előbb-utóbb meghozza a sikert.

Zeneoktatásunk területén – a tanulmányi kirándulás címen is felfogható – zenei tábor a legértékesebb nevelési forma. Itt együtt lehet a magas szintű szakmai munka és mellette a kikapcsolódás, szórakozás, mindez természeti környezetben, tábori körülmények között. Az együttlét közösségteremtő ereje ebben a helyzetben megsokszorozódik.

A diák kirándulás közben veszi észre, hogy nem is olyan rossz a virtuális világból 1-1 órára vagy napra kiszakadni, de a tanár számára is nagyszerű lehetőség diákját jobban megismerni, esetleg olyan személyiségjegyeket felfedezni, melyek az oktatási folyamatban nem biztos, hogy kiderültek volna. Fontos a kirándulás megtervezése, céljainak kitűzése, pontos szervezése, de a program ne nélkülözze a spontaneitást és a pedagógiai improvizáció elemeit sem. Ez utóbbiakkal a serdülő korosztályra is könnyebb hatni. Végül történjen meg a tapasztalatok összegzése, az egész együttlét értékelése.

## A zeneoktatás szervezeti keretei, szervezési módjai

A rendszerváltáskor még érvényben volt az 1985. évi oktatási törvény, de módosításai már intézkedtek arról, hogy a zeneiskolák mellett más alapfokú művészetoktatási intézmények is alapíthatóak legyenek. Jelentős változás 1993-ban történt, amikor az 1993. évi LXXIX. törvény már közoktatásról szól és az alapfokú művészeti oktatást besorolja a közoktatás rendszerébe. Speciális a szerepe, mert nem kötelező oktatási forma, életkori meghatározottsága 6 éves kortól 22 éves korig terjed. A Kt. a 10.§ 3. bekezdésében a tanulók jogait így határozza meg:

„...képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten tovább tanuljon, illetve alapfokú művészetoktatásban vegyen részt tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében."[1]

A zeneoktatást az alapfokú művészetoktatás fogalma váltotta föl. 1994-től már a zene mellett a többi művészeti ág alapfokú intézményeinek alapítása is lehetővé vált. Ahogy Ember Csaba a Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetségének elnöke mondta, a kialakított jogi kerettel Európa élvonalában vagyunk, példát jelentünk. Az európai országok nagy része célul tűzte ki a zeneiskolai oktatás beépítését az állami közoktatási rendszerbe. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény megerősíti az alapfokú és a középfokú művészetoktatás helyét és szerepét a magyar nevelés-oktatás rendszerében. Az iskolák fenntartója az állam, de van rá lehetőség, hogy az önkormányzatok visszaigényelhessék intézményeiket. Itt most a zeneoktatás struktúra-változásait csak jelzésszerűen érintjük.

Az egységes zeneoktatási rendszerben változott a „hosszú" és „rövid" tanszakok aránya, így a fúvós hangszerek beléptek a „hosszú" tanszakok sorába: (/2/ + 6 + 4) A 4. osztállyal bezárólag tart az alapozó szakasz, mely folytatódik a fejlesztő szakasszal és a továbbképzős évfolyamokkal ér véget. Ezek tehát a 12 évfolyamos képzések. (A zárójelbe tett 2 év az előképző időszaka.)

A brácsa, nagybőgő, csembaló, orgona oktatás (1) + 4 + 4 és a magánének oktatás (1) + 6 évfolyamos szerkezete a „rövid" tanszakokra példa. Megkülönböztethetünk főtárgyat, kötelező és szabadon választható tárgyakat. 2011-től új tárgyak az egyházzene, zeneismeret (komplex tárgy), a népzenei tanszakon belül a népi harmonika, népi hangszerek, a jazz területén a jazz-fuvola és a jazz-hegedű tantárgyakat.

Az összes órák száma minimum négy, maximum hat lehet egy héten. A fejlesztő szakaszban a növendék a főtárgy mellé még 2-2 szabadon választható elméleti vagy gyakorlati órát választhat.

Az utolsó alapfokú évfolyamot végző diáknak művészeti alapvizsgát kell tennie. Ha folytatja tanulmányait, akkor az utolsó továbbképzős év után – nem kötelező jelleggel – művészeti záróvizsgát tehet.

(Az alapfokú és középfokú zeneoktatás 1956-tól napjainkig tartó történetéről, struktúra változásairól a 3. fejezetben írtunk részletesen.)

1 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 10.§ 3.

## Pedagógiai értékelés, az értékelés specifikumai a zeneiskolai oktatásban

A pedagógiai értékelés egy összetett, komplex rendszer, melybe beletartozik a diákok, kiscsoportok, osztályok, iskolák, tanszakok, iskolavezetés, tantestületek helyi, megyei, regionális, országos vagy akár nemzetközi szintű rendszerszabályozó értékelése. Alapvető funkciója a visszajelentés, a visszacsatolás. A visszacsatolásnak vannak spontán speciális jelenségei is. Így például a szülők, diákok iskolaválasztása vagy zenészek esetén egy koncerten való szereplés.

Korunk globalista szemlélete, kemény gazdasági-társadalmi kihívásai, a minőség fejlesztése, a hatékonyságra, eredményességre ösztönzi az oktatási rendszert is. Az értékelésnél előtérbe kerültek a tudományos vizsgálatok, mérések, a tudásszint mérés. A visszajelentési körökben benne van a diák, benne van a célrendszer (a közbülső célrendszer, iskolafenntartók, szülők) a nevelési-oktatási folyamat. Az értékelés metodológiai alapjait az adatgyűjtés, a megítélés, becslés, mérés adják. A metodológiai alapkövetelmények az objektivitás, a validitás, a reliabilitás. (Az érvényességnek és a megbízhatóságnak különböző szintjei vannak. Ezekről a témákról az általános didaktika tárgyalása során kaptunk részletes információkat.)

Egyetérthetünk Hegedűs T. András megállapításával, miszerint a diákok, így a zenét tanulók megmérettetése kulturális jelenség, különösen fontos a kultúra megőrzése, hatékonyságának fejlesztése és terjesztése szempontjából. (Golnhofer 2003)

A hetvenes évektől kezdődően már Magyarországon is folynak standardizált tesztekkel való tudásszint mérések, majd monitor vizsgáltok elsősorban szövegértésből, helyesírásból, matematikából, számítástechnikából. Vannak azonban olyan területek is, ahol az ilyen típusú értékelések sem az objektivitás, sem az érvényesség, sem a megbízhatóság kritériumainak nem felelnek meg. Bizonyos zeneirodalmi, zeneelméleti ismereteket – melyek mögött a kognitív szféra van – lehet mérni. Természetesen a szolfézs-zeneelméletnek is vannak olyan részterületei, melyek teljesítményét – ritmus, dallam, harmónia diktálás – írásbeli feladattal (nevezhetjük tesztnek is) lehet mérni, sőt kell mérni, de a zeneoktatás jelentős területén mindez nem működik. Gondoljunk az általános és középiskolai ének-zene oktatásra, ahol a tevékenység nagy részét az éneklésnek kell adnia. (Sajnos ez az esetek nagy százalékában, főleg a középiskolai oktatásban már nem valósul meg.) Ugyanúgy felhozhatjuk példának a zeneiskolai hangszeres és énekes képzést is. Ezeken a nevelési-oktatási területeken meghatározóak az egyén-egyén közti rendkívül differenciált különbségek és az affektív szféra döntő hatása. Általában az affektív szférához szorosan kapcsolódó (attitűd, esztétikai érzék, átéltség, zenei „mélység", szuggesztivitás) megjelenési formákat, állapotokat, személyiségjegyeket a fent említett módszerekkel nem lehet tárgyilagosan, megnyugtatóan mérni. Ha a standardizált teszt-mérések nem is alkalmazhatók zenei tudásszint mérésre, a vizsgáknak fontos szerepük van az eredményesség mérésében. (Hangszeres, énekes vizsgákra vagy a szakközépiskolai zenei érettségire gondolunk.) A tanítványok eleve egy minősítő jellegű értékelés, szelektáló jellegű vizsga (felvételi) után kerülhetnek be a zeneoktatás rendszerébe. További ilyen megmérettetés után kezdik vagy folytatják hangszeres-énekes tanulmányaikat az „A" vagy „B" tagozaton. Korábban már említettük a zeneiskolai művészeti alapvizsgát és a művészeti (nem kötelező) záróvizsgát. Emellett a növendékek minden tanév végén vizsgáznak és az iskolák nagy része – mintegy az év végi vizsga főpróbájaként – félévkor is tart előjátszást, meghallgatást.

A vizsgák értékelését szakmai testület (a tanszak tanárai, az egész tantestület) végzi. A versenyek rangsorolása egy kiváló szakemberekből álló zsűri feladata. Mindkét esetben nagyon sok a szubjektív elem, mely nehezíti a döntést, a reális értékelést. A vizsga eredményébe általában beszámítják az egész évi teljesítmény minőségét is, a versenyeken csak az adott produkciót értékelik. Az, amit viszonylag objektíven meg lehet állapítani, az az előadott anyag, zenemű nehézségi foka, az írott partitúra – a zeneszerző utasításainak betartásával – pontos, tiszta megszólaltatása. Ami a hangjegyek mögött van, az az újraalkotás milyensége, az átéltség foka, a szuggesztivitás értékelése már tanáronként, zsűri tagonként – különböző egyéniségükből fakadóan – más és más lehet. Megközelítően reális értékelés akkor születhet meg, ha

mindenek felett tiszteletben tartják a vizsgázó, versenyző személyiségét, szem előtt tartják továbbfejlődésének lehetőségét, érdekeit. Ők maguk pedig – a demokrácia elveit betartva – egymás érveinek tiszteletben tartásával, egymás és a diák iránti empátiával alakítják ki értékelő döntésüket.

A zeneoktatásban is alkalmazzák a belső értékelést, amikor az iskolai helyi tanterv kitűzött céljainak megvalósulását értékelik az iskola vezetői, tanárai. A külső értékelés is működik egy „magasabb" fórum irányításával – országos vagy nemzetközi elvárások alapján – külsős szakemberek segítségével. Ha a két értékelési rendszer – belső (önértékelés) és külső (szakértői, szakfelügyelői) – viszonyítási alapja közel megegyező, jól lefedik egymást, akkor kicsi a konfliktus lehetősége és jól működhetnek egymás mellett.

A zenei nevelés-oktatás folyamatában a zeneórákon mindhárom alapértékelési formával találkozhatunk. Ezek a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelési formák.

**A szummatív, lezáró, minősítő értékelésnek** – mint már az előzőkben (zeneoktatási vizsgarendszer, zenei versenyek) tárgyaltuk – a zeneoktatásban is kiemelt szerepe van és a magyar oktatási rendszerben is uralkodó forma.

**A diagnosztikus értékelésnek** nagyon jó gyakorló területe a zeneiskolai előképző. Itt alaposabban meg lehet ismerni a gyerekeket; mennyire tudnak megfelelni az elvárásoknak, mennyire alkalmasak a zeneoktatási rendszerben való továbblépésre. A diagnosztizálás után lehet besorolási („A", „B" tagozat, évfolyam) döntéseket is meghozni. Aki később lép be a rendszerbe – a felvételi vizsga után –, az órákon kell számára a diagnosztikai feladatot elvégezni. A hangszeres, énekes oktatás specialitása lehetővé teszi, hogy a **formatív értékelés** a legalapvetőbb értékelési móddá váljon. Természetes, hogy az osztályrendszerű oktatásban nehéz megvalósítani, így sajnos nagyon háttérbe szorult.

Az egy tanár-egy diák kapcsolaton alapuló zeneoktatásban szinte törvényszerű a **folyamat- értékelés.** A tanár a közösen megállapított cél és az órákon szerzett tapasztalatok alapján folyamatosan értékel, visszacsatol, megerősít, javít. Mindezt verbálisan, a metakommunikáció eszközeivel, szemléltető zenei bemutatásokkal teszi. Az azonnali reflektálás (konkrét, részletes, differenciált) és a diák kialakuló önreflexiója fontos eleme a zenei formatív értékelésnek. A kialakuló önreflexió, önértékelés biztosíthatja az otthoni gyakorlás sikerét, melyet az órai konzekvens visszacsatolások megerősítenek, tovább motiválnak.

A formatív értékelés lehetővé teszi, hogy a tanár a növendék teljes személyiségének tükrében, a célok érdekében átlássa a zenei nevelési-oktatási folyamat valamennyi, fejlesztést elősegítő elemét, azok megvalósulását irányítsa, segítse és ha szükséges, módosítson a célokon és a folyamat menetén. Ezzel az értékelési formával lehet a legjobban befolyásolni a személyiségfejlődést, kialakítani a diák reális önismeretét, önértékelő képességét.

A személyiségjegyek feltárása után fontos a differenciált személyiségfejlesztés megvalósítása. Lényeges, hogy a sikeres verbális, metakommunikációs vagy az üzenő füzetbe leírt formatív értékeléssel szinkronban legyen a tanulási folyamat egy-egy szakaszát lezáró, jegyekben kifejezett értékelés.

**Az osztályozás** az a „szükséges rossz", melyet nagyon sok bírálat ér, de tartja magát, mert sokkal jobb formát még nem találtak ennél. A legnagyobb veszélyt, az osztályzat fetisizálását el kell kerülni. Az osztályzat nem lehet a tanulás célja, csak egy eszköz a teljesítmény szintjének jelzésére. Ezek a jelzések elősegítik a tanítvány reális önértékelési képességének kialakulását és mások megítélésének helyességét. A zeneoktatás területén javasolt az osztályozás differenciálásának olyan módja, amikor a tanár tizedekkel fejezi ki a teljesítmények közötti minimális, de meglévő különbségeket. Ez főleg akkor hasznos, amikor több tehetséges diák dolgozik a tanár keze alatt. Még fontosabb, hogy egy jegyen belül (pl.: jó(4) – 3,51-4,50-ig) is lehet érzékeltetni a fejlődést vagy a visszaesést. A tizedekkel történő osztályozást akkor is érdemes házon belül alkalmazni, ha a bizonyítványba csak egész jegy kerülhet be, mert pedagógiai értéke jelentős. Néhány tanács az osztályozáshoz:

- tükrözze az egyén összteljesítményét,
- ki kell szűrni a szubjektív elemeket,
- ne befolyásolja a tanár-diák kapcsolat intenzitásának hullámzása,
- ne okozzon szorongást, gátlást, félelmet,

- nem lehet a fegyelmezés eszköze,
- nem lehet a tanári hatalommal való visszaélés eszköze,
- az osztályzat ne legyen fetisizálva,
- az elfogadható hibahatárokon belül mozogjon,
- ne legyen személyfüggő,
- ne legyen környezetfüggő,
- a tanár előre közölje értékelési szisztémáját diákkal, szülővel, tanár kollégával,
- a tanár többször értékeljen szóban, de az érdemjegyet ne dokumentálja írásban,
- fejlessze a diák önértékelését azzal is, hogy mindig megkérdezi teljesítményének saját értékeléséről.

Az osztályozás kapcsolódhat mindhárom értékelési alapfunkcióhoz (diagnosztikus, formatív, szummatív)

Az osztályozás nélküli **szöveges értékelésnek** (szóban vagy írásban) sok pozitívuma van, de nem könnyű műfaj. Akkor tölti be igazán a szerepét, ha világosan fogalmaz, a diák és a szülő számára is érthető, ragaszkodik a tényszerűséghez és nem utolsó sorban érződik belőle a segítőkészség. A szóbeli értékelés a zeneoktatásban napi gyakorlat, viszont csak a diák kontrolljának van kitéve. Ez a szituáció éppen ezért sem jogosíthatja föl a tanárt a figyelmetlenségre, az improvizatív, bonyolult kérdésekkel és pongyola, pontatlan megfogalmazásokkal irányított kommunikációra, értékelésre.

Izgalmas kérdés a **viszonyítás** problematikája. Kérdés, hogy a „zeneoktatási háromszögön" belül mihez viszonyít a tanár, mihez viszonyít a diák, a szülő. Ezek a különböző viszonyítási alapok sokszor eltérnek egymástól. A tanárnak külső elvárásoknak is meg kell felelnie (tantervek, vizsgakövetelmények), a tantervi követelményeket rugalmasan, személyre szabottan kell alkalmaznia tanítványai, sőt külön-külön valamennyi tanítványa esetében is. A szülők gyakran régi önmagukhoz mérik gyermekeik teljesítményét, de leginkább gyermekeik elképzelt jövője motiválja őket elvárásaik megfogalmazásában. Ennek alapján hajlamosak a tanár munkájába is beleszólni.

A diákokat még több impulzus éri nemcsak a felnőttek, hanem kortársaik, barátaik, osztálytársaik részéről is. Éppen ezért a sokféle viszonyítás miatt mindenki számára egyértelművé kell tenni az értékelés kritériumait Legyen alapvető szempont ennek megállapításánál a tanítvány személyiségének tiszteletben tartása, szakmai fejlődésének biztosítása, a diák jövőjében való gondolkodás.

## A különleges, egyéni bánásmódot igénylő gyermekek helye az alapfokú zeneoktatásban

A már többször említett célt, az egyedi, megismételhetetlen különleges gyermek személyiségének fejlesztését, nevelési-oktatási szükségleteinek kielégítését az alapfokú zeneoktatás eddig is felvállalta és ezután is ezt fogja tenni. Gyermek és gyermek között igen nagy különbség lehet.

Tapasztalat alapján említem, mint szélsőséges eseteket a Down.-szindrómás, autista gyermek élményt adó zongoraóráját, a másik póluson az ígéretes jövő előtt álló kis „csodagyerek" órai és koncert teljesítményét.

Az első eset a speciális nevelési igényű gyerekek csoportjához sorolható, a másik a kivételes képességű növendékek, a tehetségek csoportjához.

Ezen kívül említenünk kell a tanulási nehézségekkel küzdő és a magatartás zavaros tanulókat is. Ők valamennyien különleges bánásmódot igényelnek. E témában részletesen tájékozódhatunk Petriné Feyér Judit: A különleges bánásmódot igénylő gyermek c. értekezéséből. (Petriné 2003)

A **speciális nevelési igényű** gyermekeknél természetesen elsődleges az orvosi, a szakszerű ápolói, a gyógypedagógiai tevékenység, de ha szakszerűen alkalmazzák, a zene is segítő kezet nyújthat. A tanulási problémákkal küzdő vagy magatartás zavaros tanulók közül sokan vesznek részt alapfokú művé-

szeti oktatásban, így zeneiskolába is sokan járnak. Több iskolában az erre elhivatott tanárok, szakemberek, pszichológusok javaslatai alapján igénylik is ezeknek a diákoknak a tanítását és ezt eredményesen végzik. Idézem Lindenbergerné Kardos Erzsébet tömör megfogalmazását a témával kapcsolatban:

> *„Napjainkban szinte valamennyi gyermek és felnőtt, fiatal és idős mentális betegségben szenved. Valószínű, hogy korunk globális járványa a teljes életet élő, művelt ember hiányából fakad. Elfelejtődött a test, a lélek és a szellem elválaszthatatlan egységének ereje, mert az önmegvalósítás beteges hulláma háttérbe szorította az érzelmi intelligenciát, azt a kohéziós erőt, amely az élet valamennyi területén, valamennyi korosztály számára nélkülözhetetlen. Az érzelmi intelligencia azonban csak szépséggel, katartikus művészi élménnyel, egyetemes és autentikus értékek közvetítésével, valamint olyan önmegvalósító életfelfogással őrizhető meg, amely közösségépítő jelleggel funkcionál. Sőt mindennapi táplálékként – öngyógyító hatást kifejtve – elősegítheti és helyreállíthatja a természetes és harmonikus testi-lelki-szellemi egyensúlyt. Ezen belül megvéd az egyoldalú érzelmi terhelés által fellépő fásultságtól és a lelki elhasználódástól. Minden művészi élmény, így a zenei élmény is fokozza az önértékelést, az önkifejeződést, a kommunikációt, az empátiát, az önuralmat, a memóriát, a szellemi fejlődést, a rendezettség érzetét, támaszt nyújt, feszültséget old, fájdalmat csillapít, megvigasztal, lelkileg megtisztít, de konfliktusoldó, reszocializáló, energizáló, hangulatjavító, inspiráló, stresszt oldó, relaxáló, nyugtató, aktivizáló, emóciós, fantáziát fejlesztő, esztétikai ízlést alakító hatása is bizonyított."* (Lindenbergerné szerk. 2005. 7-8)

A zenetanár szakmai felkészültségétől és emberi kvalitásaitól függ, hogy hogyan tud segíteni a családi, szociális, nyelvi hátrányokkal, figyelemzavarral, beszédhibával küzdő, sok esetben teljesen motiválatlan tanítványainak. Gyakran szembe kell néznie a nehezebb esetekkel is, így a depresszió tüneteivel, a magányossággal, esetleg az agresszióval.

Az említett példaesetek megkívánják a tanárjelöltek ilyen irányú szakmai képzésének egyetemi szintű megoldását. Egyetemi akkreditált zeneterapeuta képzés formájában erre már Magyarországon is van jó példa. A zenetanár képzés ez irányú oktatásában jelentős szerep jut a zenepszichológiának. *Hiányzik még egy stúdium, mely a különleges bánásmódot igénylő gyermekek zenei oktatásával foglalkozó speciálkollégium lehetne.*

Leghitelesebben egy igazán elkötelezett fiatal zenetanárnő, Almássy Margit – útmutatónak szánt vallomása – szól a gyakorlatról, aki már a két póluson lévő gyerekek zenei nevelésével is sikeresen próbálkozott.

> *„Nem árulok el nagy titkot: nagyon szeretem a munkámat. Ez ad energiát a tanításhoz, hogy jó lelkiismerettel belenézhessek abba a tükörbe, amelyet a tanítványaim tartanak felém.*
>
> *Nagyon sok magasan képzett zenész esik abba a hibába, hogy csak legvégső útként választja a tanítást. Ez nagy hiba, mert a mai értelemben vett zenetanárnak nagyon fontos missziója, küldetése van. Nemcsak a zene közvetítése, értelmezése s az adott hangszer technikai eszközeivel megvalósítható maximális hangzás visszaadása a cél, hanem ennél sokkal fontosabb feladata van, ami a pszichológiai oldalról nézve még fontosabbá válik a 21.. században. Mire gondolok itt elsősorban?*
>
> *Mai világunkban teljesen uralkodóvá váltak a teljesítmény orientált társadalmi elvárások, a követelményrendszer egyre szigorodik, s egyre nagyobb elvárások kínozzák a gyerekeket már kisiskoláskortól. Ebbe a folyamatba nem csatlakozhat be a zongoraoktatás is.*
>
> *Nyilván van egy alap követelményi rendszer a zeneiskolákban, amit teljesíteni kell, de a mai sikeres zongoraoktatásnak más a kulcsa, mint az állandó versenyeredmények hajszolása, s ez nem más, mint hogy a gyereknek élmény legyen minden óra. Szinte a „béke és felüdülés szigete" legyen, a kölcsönös összhang jellemezze, ahová feltöltődni, kikapcsolódni jár a gyerek, ahol játszva tanul s ahol megkapja azt a szellemi táplálékot, amire nem marad idő a családokban, az iskolában, s ahonnan újult erővel, gazdagon felvértezve távozik, hogy folytassa mindennapjait. Ho-*

*gyan lehet ezt elérni? A tanár maga kell, hogy felkeltse a diák érdeklődését. Volt olyan szülő, aki azt mondta, hogy ha japán nyelvet tanítanék, akkor is hozzám szeretné járatni a gyermekét. S mivel érhetjük ezt el?*

*Mindig örömmel fogadom a növendéket, órakezdés előtt beszélgetünk, hogy mi történt vele mostanában. Milyen öröm, bánat, bosszúság érte, s ezt viszonozva én is elmondom, hogy mostanában mi foglalkoztat, vagy milyen fontos dolog történt velem. Mindenkinek jól esik, ha önmagáról kérdezik, s úgy érezheti, hogy most ő van középpontban, s fontos, amit közöl. Ez a pár gondolat máris közelebb hozza egymáshoz a feleket s létre jön egy harmonikus lelki összhang, ami elengedhetetlen a közös munkához. A legfontosabb, hogy az a félóra vagy egy óra csak a növendékről szóljon, a személyre szabottság lehetőségét kihasználva. A zeneiskola is csak egy „szolgáltatás" amit a szülő igénybe vesz a gyermeke számára, s mint minden jó szolgáltatás eredménye a pozitív végkifejlet. Ez a szakmai előrelépés mellett a sikerélmény, melynek érzésével felszabadultan indul haza a növendék.*

*El kell érnünk, hogy a növendék a tanár kedvéért hajlandó legyen megcsinálni a kért zenei, technikai instrukciókat, s azt otthon is gyakorolja. Hogyan érhetjük ezt el? Minden általam kért és sikeresen megvalósított folyamatot jutalmazok s a legkisebb fejlődést is dicsérettel érzékeltetem.*

*Hihetetlen, de ennek még mindig nagy ereje van, sőt egyre nagyobb a szerepe, hiszen az iskolában és talán otthon is egyre kevesebb dicséretet kap a gyerek, s az apró fejlődést már sokszor nem is érzékelik , csak ha valami kiugró teljesítményt nyújt.*

*Nem minden gyerek képes kiugró teljesítményre, de önmagához képest előre tud lépni, tud fejlődni. Ezt kell nekünk, pedagógusoknak felnagyítanunk, s a gyerek a pozitív megerősítés hatására újra és újra meg fogja próbálni kivívni elismerésünket s ezzel fokozatosan az elvárásunkat is növelhetjük. A lehető legnagyobb hiba azzal kezdeni vagy befejezni egy órát, hogy: „ezt még mindig nem tanultad meg rendesen, még mindig rossz", mert ha az elején történik, akkor elrontja az óra alaphangulatát, ha a végén történik a növendék nem pozitív, hanem nagyon erős negatív élménynyel távozik. Rossz emlékek vésődnek be a zongoraórával kapcsolatban, s azért sem fog gyakorolni a következő alkalomra.*

*A legfontosabb „fegyverem": a szeretet. Hiszem, hogy a növendék, a felé kifejezett szeretetemre szintén szeretettel fog reagálni. Mindig barátságosan fordulok felé, a mosolyra mosollyal fog válaszolni, ha dicsérem, legközelebb ő is törekedni fog rá. Ha közel engedem magamhoz, ő is közel fog engedni, ha barátjaként viselkedem vele, ő is az én barátommá válik, ha észreveszem, hogy rosszul esik neki valami, ő is meg fogja látni rajtam. Ha érzi, hogy ő és amit csinál fontos nekem, ő is érezni fogja, ami számomra fontos. Egyszóval, ha közel tudunk férkőzni a gyermek lelkéhez, bármit el lehet érni, s ez az alapigazság átültethető bármilyen szakterületre, de mégis nekünk zenetanároknak adatik meg a zene mint eszköz és a lehetőség, hogy egyénileg foglalkozhatunk gyerekekkel, s talán felbecsülhetetlen ez az érték, amit a zene segítségével közvetítünk. Úgy gondolom, hogy óriási eredményeket lehet elérni olyan gyerekeknél is, akikből sohasem lesz igazi zenész, s manapság ez az a réteg, akik többségben vannak a zeneiskolai oktatásban és ehhez kell nekünk is igazodnunk.*

*Gyakran érezzük, hogy a média hatására az ingerek széles spektrumában kulturális értékeink a külsőségekkel szemben háttérbe szorulnak. Egyre inkább növekvő méretű elektronikus szmogban élünk. Zenetanárként a mi felelősségünk is, hogy az egyébként védtelen diákjainkat megtanítsuk eligazodni, tájékozódni ebben a zenei áradatban. A zene a lélekre hat, a jó zene gazdagítja a lelket, de akár romboló hatású is lehet, ha nem igazi értéket képvisel. Nemcsak diákjaink iránt, de a hagyományosan klasszikus és újítóan modern zenével szemben is egyformán vannak szakmai kötelezettségeink. Sok zaj között, de ma is szólnak tiszta forrásból fakadó örök értékű dallamok. A jazz és a gyerekek között népszerű populáris zene dallamvilágában is meg kell talál-*

*nunk azokat az értékeket, amelyekkel folyamatosan bővítenünk kell pedagógiai repertoárunkat, és amelyekre ráhangolódva a modern mellett a klasszikus zeneirodalom kincseihez is értő füllel tudnak majd viszonyulni a zene szeretetére és tiszteletére nevelendő tanítványaink.*

*Szakmailag folyamatosan megújulva, élethosszig tanulva kell tanítanunk.*

*El kell tudnunk fogadni és használnunk kell azokat az új eszközöket, amelyeknek világában a fiatalok gyakran könnyebben mozognak, mint az egyébként tapasztaltabb idősebb generációk tagjai. Mindennapi munkánkban is egyre több segítséget kaphatunk például az akár már telefonon is elérhető számítógépes alkalmazásoktól: kottatárak, ismertetők, szerkesztő programok, hang- és videó felvételek folyamatosan bővülő tömege teheti egyre hatékonyabbá a tanulás és tanítást.*

*Az „új utat" a tanárnak is be kell járnia, annak a magasabb rendű célnak az érdekében, hogy jó idegenvezetőként sikeresen tudja vezetni, irányítani a növendékeinket. Szerintem ez lehet a kulcs".*

A különleges bánásmódot igénylő tanulók negyedik csoportját a kivételes képességű tanulók, a tehetséges gyerekek alkotják. *„A tehetség velünk született, adottságokra épülő, gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagosat messze túlhaladó teljesítményt hoz létre."* (Petriné 2003)

**A tehetség** önmagában nem létezik. Könnyen felismerhetők megnyilvánulási formái, de lényegének és elemei összességének meghatározása csak valamihez, az előbb idézett átlaghoz vagy elvárásokhoz viszonyítva kísérelhető meg. Egy kiváló kollégám, Körtesi András így fogalmazta meg tanári ars poetikáját a tehetséggel kapcsolatban:

*„A tehetség lehetőséget jelent számomra. Felismerése olyan feladat, amely meghatározza pedagógusi hivatásomat és az oktatáson, betanításon, ismeretek átadásán túl is értelmet ad a mindennapi tanári munkámnak."*

A tehetség leírásainak gazdag tárházában az áttekinthető egyszerűbbektől a követhetetlenül bonyolultakig sokféle kísérletet találunk. Mindegyik meggyőzően körülírja a lényeget, de a meghatározások majdnem mindegyik elemére találhatunk ellenpéldát is. A Renzulli-modell szerint az átlagon felüli képességek, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás a legfontosabb. Felmerülhet az a kérdés, hogy az előadó-művészet reproduktív jellege milyen mértékben igényli és tolerálja a kreativitást. (Czeizel 2004)

Mönks szerint az előbbi háromkörös modellt és ezen belül a tehetséget a család-iskola-társak háromszög hatásai is befolyásolják. Czeizel (2004) a háromkörös Renzulli-modellt négykörösre bővíti, általános értelmességet és speciális mentális adottságokat is említ, a Mönks-féle befolyásoló tényezőket kibővítve a társadalom szerepét is kiemeli, valamint összességében mindent meghatározónak tartja a sorsfaktort**.** Ez az elemzés nemcsak meggyőző és – talán túlságosan is – részletes, és elég bonyolult is ahhoz, hogy némi kételkedéssel felmerüljön bennünk: hova helyezhetjük ebben a rendszerben a különleges tehetségeket, az úgynevezett csodagyerekeket, akikkel ugyan a hétköznapi gyakorlatunkban ritkán találkozhatunk, de az elemzéseknek – Czeizel esetében is – kedvenc témája. Az ő esetükben nehezen értelmezhető, hogy milyen mértékben beszélhetünk kiemelkedő értelmi adottságokról, az iskola, vagy a társadalom kiemelkedő szerepéről. (Czeizel 2004)

Varró Margit a muzikális rátermettség, veleszületett hajlam elemeként említi – kitűnő zenei hallás mellett – a zenei emlékezőképességet, az auditív fantáziát, a motorikus kifejezésre való készséget, az ösztönös zene-érzést. Öröklődésről, a környezet hatásairól és a tanárok szerepéről így ír: *„...a bontakozó tehetségnél – különösen a reproduktív fajtájúnál – nagy jelentőségű: a jó tanár, aki nem egyes elszigetelt képességeket treníroz, hanem emberileg és zeneileg egyaránt fejleszti növendékét annak sajátos tehetsége irányában, nagyon megrövidítheti fejlődése útjait, míg az egyoldalú, vagy a növendék tehetségének sajátosságait figyelembe nem vevő vezető, különösen,*

*ha szuggesztív egyéniség, hamis irányba, vagy zsákutcába terelheti, s ezzel meggátolhatja fejlődését. Mégsem hiszem, hogy akár az öröklődésnek, akár a környezetnek vagy a tanításnak sorsdöntő hatása lenne a tehetség fejlődésére.*

*Mert bár igaz, hogy az öröklött tehetség a leggyorsabban fejlődik kedvező miliőben, kitűnő vezetés mellett (ld. Mozart vagy Liszt példáját), mégis akad példa arra is, hogy kedvezőtlen környezetből, vezetés híján vagy rossz vezetés dacára kiugrik egy tehetség és jelentékeny műveket alkot (pl. Berlioz, Schumann, Goldmark, Hugo Wolf)"* (Varró 2002/2)

Amennyire kifejező, tartalmas és divatos kifejezés a tehetséggondozás, annyira kényes mindkét összetevőjének: a tehetségnek és a gondozásnak is a meghatározása. Néhány évtizede még inkább jól rajzoló, ügyesen sportoló és szép hangon éneklő diákokról beszéltünk, ma a teljesítmény elismerése mellett nagy hangsúlyt kap az előrevetített sikerek lehetősége és motiváló reménye. A zenei tehetség általában korán nyilvánul meg, kisgyermekként márérdeklődnek a zene iránt. Édesanyjuk énekére abbahagyják a sírást, hangzó gépzenére nem játszanak tovább, leülve, átélten hallgatják. Minden hangra még a zajokra is fokozottan érzékenyek. Sokszor korábban énekelnek, mint beszélnek és hangszerek közelébe kerülve rögtön kipróbálják azokat. A pszichológiai vizsgálatok kimutatták, hogy a zenei fejlődés kevésbé függ az általános kognitív fejlődéstől, így a legkorábban megnyilvánuló tehetség a zenei tehetség. Bőven van ellenpélda is, mert sorolhatnánk azokat a kiemelkedő zenészeket is, akik kisgyermekkorukban még nem mutatták jelét tehetségüknek. A meglévő és fejleszthető adottságok felismerése nemcsak a zenei fejlődés szempontjából fontos, hanem a zene transzferhatásának köszönhetően a gyerekek általános fejlődését is befolyásolhatja. Kodály egyik, TV-interjúban is megfogalmazott gondolata, hogy a ritmusokkal és hangmagasságokkal, zenével intenzíven foglalkozó tanulók matematikából, olvasásából, írásból is jobb eredményekre lehetnek képesek. Meghatározóak a szülőktől a legfogékonyabb kisgyermekkorban kapott zenei élmények, mennyiség és minőség vonatkozásában egyaránt, ezért is fontos Kodálynak az a sokat idézett gondolata, mely szerint a zenei nevelést már a gyermek születése előtt kilenc hónappal kell elkezdeni. Az óvodás, majd iskolás kor kezdetével a szülők szerepe és felelőssége nem ér véget, a megfelelő háttér biztosítása mellett támogatásuk, elismerésük meghatározó szerepet játszik a gyerekek tehetségének kibontakozásában.

Szemléletesen ír erről Dr. Szőke Anna: *„Fogadjuk el alapvető tételként, hogy minden gyermek zenei képessége fejleszthető. A vele született fokozott érdeklődés, fogékonyság, „tehetség" különböző lehet az átlag normális, egészséges gyermeknél azonban elsősorban a zenei benyomások mennyiségétől és helyességétől függ, hogyan fejlődik majd daloló kedve, ritmikus mozgásösztöne. Ha a mag nem kap vizet és napfényt, nem fejlődik, sőt még csírázni sem kezd. A jó zenei mag is ilyen, mert minden gyermekben megvan, ha megfelelő serkentést kap – jó kedvvel éneklő nagymamákat, szülőket – fejlődésnek indul, s ha szárba szökken, jöhet az óvoda vagy az iskola tudatos nevelőmunkája. De addig a családi élet ezer mozzanata befolyásolja a gyermeket: a szülők éneke, beszéde, viselkedése, érdeklődési köre, a rádió és a televízió hatása is. Tőlünk függ tehát, időben indul-e el gyermekünk zenei nevelése."* (Szőke 2013/4)

Dr. Gyarmathy Éva szerint: *„A szülők serkentő hatásának számos tere van a zenei tehetségek fejlődésében. Jelentős szerepük van a gyerek képességeinek korai felismerésében, biztosítják a szükséges eszközöket, és menedzselik a gyerek megfelelő képzését. A család hajtja előre a gyereket."* (Gyarmati 2012/2)

A tehetségek felkutatásában annak is van jelentősége, ha a zenetanárok ismerik a több generációs zenész családokat és így jobban odafigyelnek gyermekeikre, unokáikra. Különös figyelmet érdemel a serdülő korú tanítvány segítő támogatása. Ez veszélyes korszak, mert elkallódhatnak a tehetségek. Különösen az érzelmileg átélt krízisre a tehetséges gyerekek is rosszul reagálhatnak, gyakran abba is akarják hagyni zenei tanulmányaikat. Erőteljes önállósági törekvéseik ellenére is nagyon igénylik a felnőttek szeretetteljes, „diszkrét" odafigyelését, "észrevétlen" támogatását. Ha ezt megkapják, akkor kinyílnak, tudatosabbá válik a zene iránti elkötelezettségük, többet gyakorolnak, szívesen lépnek a nyilvánosság elé.

Zeneiskolában és a zeneoktatásban általában a – többé-kevésbé tehetséges – tanulókat zenére, a zenén keresztül neveljük. Felvételi meghallgatáson a hallást és a ritmusérzéket ellenőrizzük, olyan alapvető

képességeket, amelyek fejleszthetők, de bizonyos szintű meglétük szükséges az iskolarendszerű tanítás megkezdéséhez. A zenei képességek, zenei hallás tesztelése mellett fontos szerepe lehet a zenei memória, zeneértő-érző képesség, a fogékonyság, fantázia, asszociációs képesség felismerésének.

Egyet kell érteni Dr. Gyarmathy Évával, amikor a zenei tehetség felismerésének nehézségeiről ír : *„Problémát jelent annak eldöntése, hogy a zenei tehetséget a természetes muzikalitás mértékével vagy a zenével való kapcsolat által létrejött zenei képességekkel azonosítsuk. A muzikalitás megjelenéséhez szükség van a zenére, de a zene, a kultúra által erősen meghatározott, így jelentősen befolyásolja a zenei képességeket."* Eredményes zenetanuláshoz kétségtelenül fontos a speciális értelmi adottság megléte. Más adottságok, másfajta tehetség szükséges egy gyors trilla, vagy egyenletes terc-skála megszólaltatásához, és másfajta tehetség szükséges igényes zenetudományos előadás megtartásához. Lehet, ha szükséges vitát indítani egy Beethoven szonáta elemzéséről, de magát a zenét leginkább zenével lehet megmagyarázni. A muzsikát kiegészítheti, de nem helyettesítheti a szó. Gyarmathy szerint: *„A kiemelkedő zenei képességek nem szükségszerűen járnak magas általános intelligenciával. A korrelációs vizsgálatok pozitív, de alacsony kapcsolatot mutatnak."* A tehetség felismerésében a zenetanulás korai szakaszában elenyésző szokott lenni a szerepük, a későbbi fejlődés lehetőségét mégis lényegesen befolyásolják egyéb tényezők is: érdeklődés, motiváció, kitartás, családi háttér. Hangszerválasztáshoz és eredményes hangszertanuláshoz nem elhanyagolható a testi adottságok, motorikus készségek mellett a körülmények és gyakorlási lehetőségek felmérése. Ismét Gyarmathyt idézve: *„a mindennapi iskolai oktatás kevéssé alkalmas a zenei tehetségek fejlesztésére, azonosítására is alig vállalkozik. A zeneiskoláknak a tehetségazonosításban jelentős szerepük van, ugyanakkor a képzés az átlagos képességű gyerekeknek sokkal nagyobb esélyt jelent a zenetanulásra, mint a tehetségeknek."* (Gyarmati 2012/2)

Az iskolai tehetséggondozás legfontosabb eszköze a tanulókat olyan feladatok elé állítani, amelyeket sikeresen tudnak elvégezni, ezáltal sikerélményhez juttatva és motiválva őket. Miközben erősödnek a már meglévő adottságaik, fejlődnek a gyengébb területeik is. Megerősítő támogatással és megfelelő körülmények biztosításával kreativitásuk kialakulását és képességeik kibontakozását segíthetjük. Ebből a szempontból is fontos a didaktikai követelményeknek megfelelő, de egyénre szabott darabválasztás, megfelelően előkészített hangverseny-produkciók, sikerélményeket biztosító szereplések vizsgákon és versenyeken.

A tanárok felelőssége és feladata, hogy a felkészülés segítése után ilyenkor megfelelő motiváló hangulatú környezetet teremtsenek és szigorú ítéletek helyett reális, de támogató, serkentő visszajelzéseket adjanak tehetséges diákjaiknak. A tehetség lehetőség, gondozása és kibontása feladat és felelősség, amelyben az alapfokú művészetoktatásnak – nevéből is adódóan – nagyon fontos, de korlátozott szerepe van. A különösen tehetséges (jó adottságokkal rendelkező, motivált, kitartóan szorgalmas, jó produkciókra képes) tanulók tehetséggondozásának sajátos lehetősége a zeneiskolai „B" tagozat. Az emelt óraszám nemcsak a kiemelt teljesítmény nagyon fontos elismerése és megbecsülése, de az intenzív oktatás lehetőségéhez magasabb szintű feladatok és követelmények is társulnak (bővebb és igényesebb elvégzendő anyag, szigorúbb vizsgakövetelmények, verseny-eredmények elvárása).

A különösen tehetséges gyerekekkel való foglalkozás kiemelt felelősséget és lehetőséget jelent a tanár és az iskola számára is és átvezet az alapfokú művészetoktatás területéről a szakirányú továbbképzés felé. A zenei tehetségről, a tehetségnevelésről – zenetanárok gyakorlati tapasztalata alapján – csak jelzés értékű gondolatokat kívántam megosztani. A megadott bőséges irodalom áttanulmányozása után tárul elénk igazán ennek a nagyon izgalmas, bonyolult, még sok nyitott kérdést tartalmazó témának a teljessége, részletkérdései.

## Bibliográfia


- AÁRY Tamás Lajos-Joshua Aronson szerk. (2010): Iskolai veszélyek, Komplex Kiadó, Bp.
- ARTÓK Zsuzsanna (2010/1): Zenetanári hitvallás, Parlando, Bp.
- ASZTALOS Andrea (2015/1): A jó pedagógussá és zenei nevelővé válás útja, Parlando, Bp.
- ÁBRAHÁM Mariann szerk. (1991): Két világrész tanára Varró Margit, Bp.
- ÁBRAHÁM Mariann (2003/5): A XXI. század nevelője; Varró Margit, Parlando, Bp.
- ÁBRAHÁM Mariann (2008/4): Jövő-kép; Beszélgetés Zsoldos Attilával, Parlando, Bp.
- ÁBRAHÁM Mariann (2008/4): Új kezdeményezések szellemében (Jövőkép, 6. rész): beszélgetés a Pécs, Városközponti Iskola Liszt Ferenc Zeneiskolája igazgatójával, Zsoldos Attilával, Parlando, Bp.
- ÁBRAHÁM Mariann (2009/2): Élményt adni, Parlando, Bp.
- BALÁZS Mária (2014/1): A zeneoktatás szerepe kisgyermek és kisiskolás korban, Parlando, Bp.
- BALÁZSNÉ SZATMÁRI Éva (2007/2): Múlt, jelen és jövő a zeneoktatásban, Parlando, Bp.
- BARTÓK Béla (1926/XI): „Thomán Istvánról". In: Zenei Szemle.
- BÁBOSIK István (2004): Nevelés-elmélet, Bp., Osiris
- BÁBOSIK István szerk. (2011): Pedagógia az iskolában,ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- BÁTHORY Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek, Bp., NTK
- BOKOR Gabriella (2010/3): A zene és az azon túli világ: interjú Madarász Istvánnal, Parlando, Bp.
- BOKOR Gabriella (2011./4): Mindenkihez egyénileg kell megtalálni az utat: beszélgetés Szabó Péter gordonkaművésszel. Parlando, Bp.
- BÓNIS Ferenc (2011): Élet-pálya; Kodály Zoltán, Bp.
- BROWN, S. – Mc Intyre, D. (1993): Making Sense of Teaching. Open Universty Press, Buckhingham
- BUZÁS Zsuzsa (2012/5): Információs és kommunikációs technológia alkalmazása a zeneoktatásban a hagyományostól a modern módszerekig, Parlando, Bp.
- CSÉPE Valéria (2014/6): A hangok hatalma, a kognitív fejlődés és az újrahangolt agy. Parlando, Bp.
- CSILLAG Ferenc (2007/2): Mérhető-e a mérhetetlen? Parlando, Bp.
- CSILLAG Ferenc (2011/4): A pedagógus felelőssége, Parlando, Bp.
- CZEIZEL Endre (1984): Az érték bennünk van, Gondolat Kiadó, Bp.
- CZEIZEL Endre (2004): Sors és tehetség, Urbis Kiadó, Bp.
- CZEIZEL Endre (szerk.) – BATTA András (szerk.) (1992): A zenei tehetség gyökerei, Arktisz Kiadó, Bp.
- CZÖVEK Erna (1975): Emberközpontú zenetanítás, Zeneműkiadó, Bp.
- DEVICH Sándor (1985): Mi a vonósnégyes? – Zeneműkiadó, Bp.
- DOLINSZKY Miklós (2004): Időrengés, Osiris Kiadó, Bp.
- EMBER Csaba (2004/6): A művészeti iskolák helye, szerepe a hazai közoktatásban. Parlando, Bp.
- ENTREITERNÉ BÁNYAI Zsuzsa (2007/4-5): Játszunk zenét!: Az élményszerű zenetanításról II/1.; II/2. Parlando, Bp.
- ERDŐS Ákos dr. (2015/1): Gondolatok az iskolai és kórushangképzés „időszerű" kérdéseiről, Parlando, Bp.
- ERDŐSI-BODA Katinka (2014/3): Zene és kommunikáció, Parlando, Bp.
- FABÉNYI Réka (2013/2): A gyógyító zene, Parlando, Bp.
- FALUS Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai, Gondolat, Bp.
- FALUS Iván szerk. (2003): Didaktika, NTK, Bp.
- FALUS Iván szerk. (2007): A tanárrá válás folyamata, Gondolat, Bp.
- Felnőttek zenei nevelése Európában: A zene integratív funkciója, Parlando, Bp., 2013/4.
- FEHÉR Anikó dr. (2012/4): „Szerelemmel kell szeretni a zenét, de akit tanítunk, tán még jobban": interjú Bartalus Ilonával. Parlando,Bp.
- FITTLER Katalin (2011/6): Népszerűsítő tehetséggondozás, Parlando, Bp.

- FÜLEP Márk (2014/3): Eredményesség és öröm a zenetanulásban, Parlando, Bp.
- GORDON Thomas (1990): A tanári hatékonyság fejlesztése, Gondolat, Bp.
- GÁLLNÉ GRÓH Ilona (2008/3): Zenei nevelés az óvodáskor előtt, Parlando, Bp.
- GOLNHOFER Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Didaktika; NTK, Bp.
- GORDON, Thomas – BURCH Noel (2010): Emberi kapcsolatok, Gordon Könyvek, Bp.
- GÖNCZY László (2010/6): Zeneelmélet a művészetoktatásban – művészetoktatás a normák nélküli társadalomban, Parlando, Bp.
- GRUKU, Wilfried dr. (2004/6): Neurodidaktika – egy új tudományos trend a zenei nevelésben, Parlando, Bp.
- GYIMESI László dr. (2012/1): Az új Köznevelési Törvényről a jogvédő szervezetekig, Parlando, Bp.
- GYARMATI Eszter (2004/4): Érték és értékőrzés a művészeti nevelésben. Parlando, Bp.
- GYARMATHY Éva dr. (2012/2): A zenei tehetség, Parlando, Bp.
- GYARMATHY Éva dr. (2012/4): Tehetség és tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek, Parlando, Bp.
- GYARMATHY Éva dr. (2013/3): Kreatív tehetség és tanulási zavarok, Parlando, Bp.
- GYARMATHY Éva dr. (2013/6): Tehetség és tehetséggondozás a XXI. század elején Magyarországon, Parlando, Bp.
- A hangszertanulás szándékának vizsgálata. Parlando, Bp., 2000/3-4.
- Hang és lélek, Magyar Zenei Tanács, Bp., 2002.
- HARMAT László-TARDY József (2013): A gyógyító zene, Új Ember Kiadó, Bp.
- HEGEDÜS GÖNCZY Katalin dr. (2010/6): A dalkísérés művészete, Parlando, Bp.
- HEIMANN Ilona (2011/6): Kérdések és válaszok a tehetséggondozásról, a tehetségvédelemről, Parlando, Bp.
- HERCEG Attila (2013/6): Az információfeldolgozási stratégiák szerepe a zenetanulásban, Parlando, Bp.
- HERCEG Attila (2014/4): Zeneiskola vagy zeneterápia, Parlando, Bp.
- HERCEG Attila (2015/1): A motiváció szerepe a versenyfelkészülésben illetve felkészítésben, Parlando, Bp.
- HESZKE Béla szerk. (2011): Pedagógiai jegyzet és szöveggyűjtemény, NTK, Bp.
- HOFFMANN Rózsa (2005): Vezetés pedagógusszemmel, NTK, Bp.
- HODGEC, Julia (2009/1): recenzió Varró Margit: Az élő zongoratanítás módszere és pedagógiája c. munkájáról, Parlando, Bp.
- HOLLERUNG Gábor (2014/5): Kulcsot kell adni a fiatalok kezébe: Az iskolai énektanításról, zeneoktatásról és az élményadásról, Parlando, Bp.
- HOVÁNSZKI Jánosné (2013/1): A pedagógusképző intézmények felelőssége az énekes pedagógus-modell kinevelésében, Parlando, Bp.
- HUNYADI Zsuzsanna (2012/1): A zeneértés alapjai, Zongoraiskola I-II. Parlando, Bp.
- HUNYADI Zsuzsanna (2014/3): Kreativitás a zenetanításban, Parlando, Bp.
- JANURIK Márta (2014/6): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában, Parlando, Bp.
- KÁDÁR György dr (2014/5): A jövő iskolájának zenei neveléséről, Parlando, Bp.
- KENESEI Éva dr. (2009/1): Adaptivitás a zenei nevelésben: Varró Margit üzenete., Parlando, Bp.
- KENESEI Éva dr. (2012/4): A kisgyermekek zenei nevelésének módszerei, Parlando, Bp.
- KODÁLY Zoltán (2007): Visszatekintés I., Argumentum, Bp.
- KOVÁCS Ilona dr. (2009/3): Zene-nevelés-pedagógia: A népdal a zenei nevelés alappillére, Parlando, Bp.
- KOZMA Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába, NTK, Bp.
- KOZMA Tamás (2004): Kié az egyetem? ÚMK, Bp.
- KÖRTESI András (2012): Folyamatosság a változások tükrében, PTE BTK, Pécs
- KRON, Friedrich W. (1997): Pedagógia, Osiris, Bp.
- K. UDVARI Katalin (2002): „Psalmus Humanus", Püski, Bp.

- LACZÓ Zoltán (1997/3-4): Megkésett jegyzetek Gordon professzor kurzusának margójára, Parlando, Bp.
- LACZÓ Zoltán (2002/3): Lélektan, zenepedagógia és társadalom, Parlando, Bp.
- LÁSZLÓ Ferenc (2009/4-5): Eszményi kisközösség modellje, Parlando, Bp.
- LINDENBERGERNÉ KARDOS Erzsébet-Szabó Julianna (2002/3): Lélekgyógyítás zenével, Parlando, Bp.
- LINDENBERGERNÉ KARDOS Erzsébet szerk. (2005): Zeneterápia szöveggyűjtemény, Kulcs A Muzsikához Kiadó, Pécs
- LÖVENBERG Dániel (2012): Végh Sándor, Rózsavölgyi és Társa, Bp.
- MALINA János (2013/1): Zenével a zavarok ellen, Parlando, Bp.
- MARTON Árpád (2012/3): „Az embert a művészet teszi emberré": szegedi beszélgetés a Párizsban élő világhírű Rév Lívia zongoraművész-tanárral, Parlando, Bp.
- MASOPUST Katalin (2007/2): A művészeti nevelés értékközvetítő szerepe, Parlando, Bp.
- MASOPUST Katalin dr. (2012/3): Motiváció és értékelés a művészeti oktatásban, Parlando, Bp.
- MÉREY Ferenc (2006): Közösségek rejtett hálózata, Osiris, Bp.
- MICHEL, Paul (1978): A zenei nevelés, Zeneműkiadó, Bp.
- MOHAYMiklós (v): „Minden akkor és ott dől el, amikor bemegyünk a tanterembe", Parlando, Bp.
- Művészeti nevelés (2009): Mester és Tanítvány, Folyóirat 24.szám. nov.
- NAGY Ferenc (1976): A tanárok kérdéskultúrája, Akadémiai Kiadó, Bp.
- NAGY József (2002): XXI. század és nevelés, Osiris, Bp.
- NAGY József (1996): Nevelési kézikönyv, Mozaik, Szeged
- NGUYEN LUU, Lan Anh (szerk.) – FÜLÖP Márta (szerk) (2006): Kultúra és pszichológia,
- Osiris, Bp.
- N. KOLLÁR Katalin (szerk.) – SZABÓ Éva (szerk.) (2004): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris, Bp.
- OROSZNÉ TORNYAI Lilla (2010/6): „Tartsd a tempót!" : Zenei játékokkal ritmuskészség, folyamatérzékelés és figyelemfejlesztés az iskolában és otthon, Parlando, Bp.
- PAJOR Éva (2004/6): Legyen a zene... de kié?: Interjú Szőnyi Erzsébettel, Parlando, Bp.
- PAPP József (2014/2): Gondolatok a zeneiskolai korrepetícióról, Parlando, Bp.
- PAPP Klára (1977): Zenei interpretáció és a lámpaláz, LFZ, Pécs
- PETRINÉ Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In: Didaktika., szerk.: Falus Iván
- PÉTER Miklós (2010/3): Változó tantervek, változó struktúrál, Parlando, Bp.,.
- SHULMAN, L. S. (1986) Those who understand: knowledge groth in teaching. Reducational Researcher, 15.
- SOLTÉSZ Elekné dr. (2006/5): Zeneterápia, Parlando, Bp.
- S. SZABÓ Márta (2010/5): „A zenetanítás – a gyerekekért, a növendékekért történik", Parlando, Bp.
- SZABADI Magdolna (2012/4): Zenei tesztek alkalmazhatósága a zeneterápiában, Parlando, Bp.
- SZENCZI Árpád (2000): Neveléstani alapkérdések, Eötvös, Bp.
- SZŐKE Anna dr. (2013/4): A tehetség felismerésének színterei az óvodás korban, Parlando, Bp.
- TARI Annamária (2011): Z generáció, Tericum Kiadó, Bp.
- TÉNYI Tamás (2013): Pszichiátria és művészet, PTE, Pécs
- T. KISS Tamás (2008): Civilizációk-kultúrák-közösségek, SZEK, Szeged
- TÓTHPÁL József dr. (2012/3): A művészetpedagógia éthosza, a pedagógusok felelőssége művészeti hagyományaink megőrzése és a művészetoktatás terén, Parlando, Bp.
- TÖRÖK Mihályné BÁLINT Nóra (2014/6): A tanulók attitűdje a zeneiskolában folyó szolfézsoktatás Irányába, Parlando, Bp.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika – BALOGH László (2009): Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés, Kockakör, Debrecen

- TURMEZEYNÉ HELLER Erika dr. (2010/5): A zenei tehetséggondozás kritikus pontjai, Parlando, Bp.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika dr. (2012/2): A zenei tehetség azonosításának rendszere, módszerei. Parlando, Bp.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika dr. (2012/3): A tehetséggondozás és a kooperatív tanulás kapcsolata, Parlando, Bp.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika dr. (2012/6): Hogyan gazdagítjuk újabb tartalmakkal a tehetségígéreteket, hogy a kodályi alapelveket ne sértsük meg? Parlando, Bp.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika dr. (2014/6): A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon, Parlando, Bp.
- UJFALUSSY József (1967): A zeneművészet esztétikai alapkérdései. In: Magyar Filozófiai Szemle, Bp.
- VARRÓ Margit (2000/2): A zenei tehetségről (Sajtó alá rendezte Laczó Zoltán) Parlando, Bp.
- VAS Bence dr. (2012/1): A zenetanári mentorképzés pécsi modellje, Parlando, Bp.
- VAS Bence dr. (2014/4): Az osztatlan tanárképzés. Parlando, Bp.
- VÍGH Andrea dr. (2014/3): A Kodály-módszernél ma sem találni jobbat: a megújult tanárképzésről, a mindennapi éneklésről, a XXI. századi módszerekről. Parlando, Bp.
- ZALAY Szabolcs (2010): A megértés élménye, PTE, Pécs
- ZUPÁN Damjana (2014/4): Milyen tanári szókincs teszi a növendéket eredményessé? Parlando, Bp.
- A zene és mozgás relációja a 3-7 éves korosztály személyiségfejlődésében, Parlando, Bp. 2014/5.
- A zenélésből meríteni: Beszélgetés dr.Vigh Andreával, Parlando, Bp., 2014/2.

# VIII. A zene befogadása – zeneértés – zeneközvetítés

Jelen témánk feltérképezéséhez, megértéséhez elengedhetetlen a megadott irodalom feldolgozása, ezen belül legalább *Körmendy* és *Stachó* felsorolt tanulmányainak alapos ismerete. A téma ugyanis olyan szerteágazó, a zenepszichológia, neveléstudomány, zenetörténet, zeneszociológia, zeneelmélet olyan sokrétű kapcsolatrendszerét jeleníti meg, hogy részletes kifejtése önmagában könyvnyi terjedelmet igényelne. A következő évtizedek zenepedagógusai számára mégis megkerülhetetlen, nélkülözhetetlen, ha értelmes és hatékony munkát kívánnak végezni a maguk területén. Itt csupán vázlatos összefoglalás következhet, amelynek funkciója (a következő *Populáris zene és iskola*, valamint két korábbi fejezet – *A zene jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig*; *Életreform és alternatív zenepedagógia* – téziseivel összekapcsolva) a pályára valóban alkalmas zenetanár élethosszig tartó gondolkodását, útkeresését ösztönözni.

*Miért és hogyan vált problémává a zeneértés, miért szükséges a zenét „közvetíteni"?*

Tudjuk, hogy Bach vagy Mozart korának közönsége semmiféle eligazítást nem kapott az új művek elhangzásakor, mégis működött a kölcsönös megértés közege a mindenkori szerző és a hallgatóság között (Harnoncourt 1998). Méghozzá nem valamiféle tompult esztétizálás attitűdjével, hanem a zene egyes mozzanataira adott azonnali, spontán reakció élénkségével, valahogy úgy, ahogyan egy mai jazz-koncert stílusban járatos közönsége reagál a hallottakra. Az, ahogyan ebből a nagyjából a francia forradalomig stabil állapotból a jelenkori viszonyokig eljutottunk, négy egymással lazán összefüggő tendencia együttes hatásaként írható le (Körmendy 2011, 2013; Csányi 2006; Harnoncourt 1998; Lebrecht 2000).

1. *Az autonóm zeneművészet konstrukciójának kialakulása*, az ember és zenéje elidegenedési folyamatának egyik legfontosabb mozzanata. A zene mindennapi élettől független, önálló intézményrendszere (a „koncert-üzem") domináns jelentőséget nyer. Ez a zene árucikké válásának első és legfontosabb lépése, egyben a társadalmi lét zenétlenedésének indikátora.
2. *A zene integráló erejének gyengülése, sorvadása*, azaz a fent és lent egymásra vonatkoztatásának, a zenekultúra közös nevezőjének eltűnése, a zenei köznyelv válsága, az örök érték státuszára pályázó individuális műalkotás ideálja, a zsenikultusz. Mindezek a zene kettéhasadásával jártak, létrejött a „zenei magaskultúra" és a szórakoztató zene abszurd kettőssége, a szűk rajongótáborok, az értetlenség, illetve az igénytelen, tompult, mindenféle szellemi erőfeszítéstől elzárkózó fogyasztói attitűd végletei között, természetesen számtalan átmenettel.
3. *A zenei horizont mérhetetlen kitágulása.* A kortárs zene mellett a hangversenytermekben felbukkant a korábbi korok zenéje, fokozatosan bővítve az elérhető, megismerhető stílusok körét; majd a 19-20. század fordulójától a zenei tér földrajzi értelemben is mindinkább kitágult; mindezeken túl a hangrögzítés és információ-áramlás új lehetőségei radikálisan átalakították az egyén és zene találkozásának körülményeit, kereteit. Napjainkban az elvben korlátlan hozzáférés ténye paradigmaváltás kényszerével szembesíti a 19. században kialakult hagyományos zenei intézményrendszert.
4. *Tömegoktatás és tömegkultúra*. Demagógia lenne a mai tömegtársadalmakban élőket kárhoztatni pótcselekvésekben és „álkultúrában" elposványosodott, felelősségteljes gondolkodásra, szellemi igényességre képtelen életvitelükért. A jelenkori helyzet a modern tömegtársadalom „hatékony" működésének olyan szükségszerű feltétele, amely az emberi természetből fakadó alapvető igények semmibevételével, az egyén biológiai és szellemi megnyomorításával jár (Csányi 2006, 213-219. és 239-248. o.). Ebben a tömegoktatás és a tömegkultúra egymást hatékonyan támogató eszközök. Képtelenség egyszerre mindenkihez és mindenről igényesen, a világ személyes feltárásának és megértésének esélyét kínálva szólni. A múlt század kezdetétől napjainkig ismétlődő iskolakritikai fejtegetések rendre felróják a közoktatásnak, hogy elnyomja a gyermek természetes explorációs igényét, lerombolja szerves világképét, hogy olyan „ismereteket" tölthessen a fejébe, amelyek nem interiorizálódnak, alig hozhatók kapcsolatba valós élettapasztalataival, élményeivel. Ez, valamint az életkori sajátságokat jobbára semmibe vevő oktatásszervezés idejekorán ráneveli a gyermeket arra, hogy ne értelmet, örömet keressen a tanulásban, inkább igyekezzen „megúszni" az iskolát azzal, hogy belső késztetéseit, kíváncsiságát legyűrve eleget tesz a tanárok diktátumainak. Mindezek az autonóm, felelősségteljes gondolkodás sorvadásával járnak, a külső, a „felsőbb" elvárásokhoz alkalmazkodás kényszerével szembesítik a gyermeket, fokozatosan

szoktatva őt a megapopuláció normáihoz, alkalmassá téve a stabil kötődéseket nagyrészt nélkülöző, látszatokon és felszínes ismereteken alapuló, a manipulatív szándékoknak kiszolgáltatott felnőtt életre. E létmód pontos tükörképe, egyben kelléke a fogyasztási kényszerekre épített, piacvezérelt tömegkultúra (Lányi 1988). A tömegkultúra az egyéni választások látszatával, a trendekhez, divatokhoz, kulturális közösségekhez tartozás kellemes, bár igencsak álságos érzésével tölti el a fogyasztót. Az erőfeszítéstől és kreativitástól mentes, passzív kulturális fogyasztói attitűd a nagy egész iránti felelősségtől megfosztott, egy-egy apró részfeladatra szorított munkavállaló frusztráló munka-élményének kiegészítője. Gondolatmenetünket mindez annyiban érinti, hogy az aktivitást, fél percen túli figyelmet, olykor önfegyelmet és szellemi erőfeszítést igénylő zene-befogadás felkínált lehetőségét egy a fogyasztói passzivitásra felépített piaci versenyben kellene vonzóvá tennünk. Hogy a zene megismerésébe fektetett energia olyan többlet-élményekhez vezet, melyek új dimenziókat adhatnak az egyén életének, melyek segítségével kitörhet a tömegtársadalom által diktált szellemi nyomorúságból, azt csak azok tudhatják meg, akik hajlandóak legalább elindulni ezen az úton. Ehhez azonban megfelelő mentorokra van szükség, olyanokra, akik hitelesen képviselik és hatékonyan közvetítik a művészi zene értékvilágát. Ebben ragadhatjuk meg a zenepedagógia általános feladatát, és ehhez kapcsolódik sajátos feltételek, körülmények között a koncertpedagógia, a zeneközvetítés is.

*Hogyan fogadjuk be a zenét? Mi a zeneértés?*

Stachó (2005) zenei, zenepszichológia és nyelvészeti ismereteket ötvözve ad betekintést a modern tudomány hipotéziseinek, kutatási módszereinek, eredményeinek, elmélet-alkotásának területére, amikor felvázolja a zene befogadásának kurrens modelljét. A következőkben folyamatosan az ő gondolatmenete alapján tájékozódunk e rendkívül fontos kérdéskörben. *Stachó* a kutatási előzmények széles bázisára támaszkodva, de leginkább finn kutató, *Erkkilä* elméletét kiegészítve, tovább építve a zeneértés négy szintjét tételezi. Ezek:

1. *Vitálisaffektus-szint*: a már születésünkkor meglévő zeneészlelési képesség révén, a korai csecsemőkorban automatikusan működő észleletek, és az ezekből épülő élményvilág, amelyhez a csecsemő főként mozgási képzeteket társít. Ezekhez az élményekhez nagy valószínűséggel érzelmek is társulnak, így például a ritmus generatív örömszerző hatását is feltételezhetjük. Bár bizonyos működés- és hatás-béli részletkérdések további vizsgálatokat igényelnek, abban biztosak lehetünk, hogy a zene befogadásának ez a kezdeti szintje automatikus és egyetemes, nem függ kulturális hatásoktól.
2. *Pszichodinamikus szint*: a személyes, egyedi képzettársításokon alapuló jelentések szintje. Kora gyermekkortól elraktározódó akaratlan és nem tudatos asszociációk, képzetek, amelyek egy-egy zenével való találkozás körülményeihez, kellemes vagy kellemetlen érzéseihez kapcsolódnak. Ezek igen erős élmények, melyek akár felül is írhatják a vitálisaffektus-szint élménytársításait. Az egyén személyes életéhez kapcsolódnak, eredetük általában nem hozzáférhető, bár egyes esetekben az egyén képes felidézni az adott zenéhez kapcsolódó életeseményeit.
3. *Kulturális szint*: a kultúra művelése, átörökítése során rögzült, elsajátított jelentések, értelmezések, értelmezési stratégiák köre. A kulturális jelentések egy részét (közvetlen érzelemkifejezés, különféle hangrendszerek megszólalásának hatása) a nyugati műzene általános sémáiban ismerjük fel és tapasztaljuk meg, de nagy számban ismerünk olyanokat is, amelyek egyes stíluskorszakok zenei köznyelvéhez kötődnek. A madrigalisták óta formálódik, épül az a sajátos zenei „hangzásbeszéd" (*Harnoncourt* kifejezése), amely bizonyos zenei formulákhoz bizonyos affektusokat kapcsol. A tudományos vizsgálódás valóságos édenkertje lenne ezek fiziológiai, pszichés eredetének, hatásainak boncolgatása, annak aprólékos tisztázása, hogy például miért jeleníti meg a fájdalom, szenvedés, lemondás képzeteit egy barokk ereszkedő kromatikus basszusmenet vagy dallamfordulat; hogy miként hathat sajátos új, itt most nem kifejthető jelentéssel Schubert zenéjének kontextusában a *maggiore*, a dúr átszíneződés, és így tovább.
4. *Kognitív szint*: a zene logikus, szerkezet-föltáró tanulással megragadható tulajdonságainak felismerése, mely zenetanulás vagy -hallgatás közben lassan fejlődik. Az egymásra épülő gondo-

lati sémák rendkívül fontos szerepet töltenek be a nyugati zene világában, ezek teszik ugyanis lehetővé, hogy segítségükkel ún. *posztkognitív* jelenségként maguk a zenei folyamatok is különféle érzelmeket hívjanak elő a hallgatóban. Zenehallgatás közben az adott zenei stílusra jellemző mintázatok, szabályszerűségek ismeretében folyvást elvárásokat alakítunk ki magunkban, és ezek beteljesülése vagy épp beteljesületlenül maradása vált ki érzelmi reakciókat belőlünk. Csak értelmesnek és jelentéstelinek tartott zenékkel kapcsolatban vagyunk képesek ezekre a reakciókra. Ha nem birtokoljuk az elvárási szabályrendszert, a zenehallgatás érdektelenségbe vagy ingerültségbe fullad. Ezen a kognitív/posztkognitív szinten ragadhatjuk meg a zenében való jártasság fontosságát a zenei élmény létrejöttének folyamatában. E zenei jártasság egyértelműen feltételezi hangzásképzeteink bizonyos fejlettségét, azaz előfeltétele a hallás olyan mérvű fejlettsége, melyre elvont zenei gondolkodás épülhet.

A nyelvi analógiára támaszkodva lehetőséget kapunk ennek a feltétel- és működés-rendszernek alapos megértéséhez. Mindenki tapasztalja, hogy a kommunikáció nem kétosztatú skálával jellemezhető, egy gondolat, gondolatmenet befogadása, megértése nagyon különböző szinteken, mélységekben történhet. Még valamely számunkra teljesen ismeretlen nyelv kommunikációs rendszerében, hanghordozásában is érzékelünk érzelmeket, indulatokat (például haragot, fenyegetést, vagy kedvességet, barátságosságot). Ez azonban nem jelenti az adott nyelv *értő* használatát. Ez utóbbi ugyanis bizonyos mennyiségű nyelvi séma és valamilyen legalább elemi szókincs meglétét feltételezi. Az ismert szókincs és sémák halmaza megfelelő környezet és késztetések esetén az élet során sokszorosára bővülhet, más esetekben megrekedhet egy a mindennapi életben való eligazodást éppen-hogy lehetővé tevő szinten. Hasonlóképpen tételezhető a zene befogadásának adott kulturális környezetre támaszkodó, az ott gyűjtött egyedi tapasztalatokat, élményeket tükröző, megszámlálhatatlanul sokféle minősége. Aki a zene jól-rosszul követett ritmusára lelkesen imbolyog/vonaglik, sőt, talán arról is beszámol, hogy benne ez vagy az a zene milyen érzéseket, asszociációkat keltett, még nem föltétlenül zeneértő. A zeneértéshez zenei nyelvismeret szükséges, azoknak a sémáknak felismerési képessége, amelyek a zene „működésében" meghatározó szerepet játszanak. Természetesen a zeneművekben előtűnnek a „zene mint nyelv" kommunikációs szinten túlmutató kulturális analógiák, logikai sémák is. Ahogyan az olvasott, nagy tapasztalatú irodalom-kedvelő akár évezredes távlatú gondolati kapcsolatokat ismer fel olvasmányai láncolatában, ahogy különféle stílus-kontextusokban újra és újra előkerülhetnek bizonyos toposzok, témák, mintázatok, úgy a zene is gondolatok és utalások többé vagy kevésbé tudatos, roppant gazdag hálózatát jeleníti meg egymást magyarázó, egymás értelmezését megkönnyítő, egyben elmélyítő kifejezésmódokkal. Ezen kapcsolatok észlelése már a mindennapi nyelvhasználat fölötti kulturális szintet reprezentál, mely csak rengeteg zenei élmény értő befogadása révén alakulhat ki – lásd erről Grabócz (2003) narratológiai alapképzésnek beillő tanulmánykötetét.

A zeneközvetítés, de tágabban az egész zenepedagógia tárgya a befogadó kulturális és kognitív jellemzőinek függvényében alakítható zenebefogadási minőség. A zene befogadása sokféle módon és szinten történhet: a csupán homályos összbenyomást, ködös asszociációkat hagyó lenyomattól a dolgot hangversenykalauzok útmutatásai szerint különféle témák felbukkanásában megragadni próbáló figyelmen át egészen a zeneszerzői és interpretációs zsenialitás ezer apróbb-nagyobb jelenségére, fordulatára, egyedi megoldására reagáló, a szerkezet különlegességét, világosságát érzékelő zenerajongó katartikus hatású élményéig. Az eszlelés bizonyos minimuma alatt a rengeteg zenei esemény csak hosszadalmas, érthetetlen zagyvalék a néhány fütyülhető, dúdolható dallam körül; ez olyasféle viszony a művészi zenével, mint a filmeket kizárólag történetekként, akció-tartalmukban felfogni képes néző viszonya a képi ábrázolás, hangulatteremtés, színészi játék értékeivel.

Aktív zenélés közben (jó pedagógiát feltételezve) a zene érzékelésének és értelmezésének minősége egy szüntelen tanulási folyamatban csiszolódik, fejlődik. A zeneközvetítés, a koncertpedagógia viszont abból a feltevésből indul ki, hogy ezen aktív tanulás tapasztalatai nélkül is javíthatunk a zenebefogadás (és ezáltal az élet) minőségén, hogy ki lehet és ki is kell ragadni a potenciális zenehallgatókat a passzív befogadói attitűdből akkor is, ha maguk nem zenélnek. Erről a hipotézisről jelen kulturális viszonyaink között még akkor sem mondhatunk le, ha egyébként (az aktív és passzív szókincs analógiájával élve) belátjuk,

hogy a passzív befogadás szoros kapcsolatban áll az aktív zenei tevékenységben, vagy legalább a zene agyi aktivitással végzett, tudatos feltárásában leszűrődött személyes tapasztalatokkal. A *pidgin* nyelvi kultúra nem illeszthető össze a kifinomult irodalmi művek élvezetével. A generatív kreativitás helyzeteiben megmutatkozó zenei világ határait jelentősen nem léphetjük túl befogadóként sem.

A tisztesség okán még egy metakognitív szempontnak is helyet kell kapnia a zeneértés feltérképezésekor: minden a pályára készülő tanár-jelölt tartozik önmagának és szakmájának legalább egy – de jó esetben a teljes tanári pálya során folyamatos – őszinte szembenézéssel e területen. Vajon ő maga a *Stachó*-féle négyes modell mely szintjein milyen mértékben járatos? Mennyire érti és érzi a zene kulturális implikációit, a stílusok mibenlétét? Azonosítja-e a jelentőket, jelentéseket, fel tudja-e idézni a máshol megismert hasonló tartalmakat hordozó eszközöket az adott darab jobb értelmezését segítendő? Képes-e tisztán auditív befogadással átlátni egy szimfóniatétel nagyszerkezetét? Képes-e a kottát nézve felfogni egy akár csak néhány soros zenemű motivikus összefüggésrendszerét, az azonosságok, analógiák, motívumfejlesztések hálózatát? Érzékeli-e a harmóniaváltások jelentőségét, hangsúlyait, dramaturgiáját? Vagy mindezek helyett számára ennyi a penzum: „szép hangon" játszani (ez eleve rosszul definiált, relatív fogalom!), lehetőleg tisztán intonálni, lehetőleg „pontos" ritmusokkal?

Az alsó két szint a pedagógia által nem befolyásolható, tevékenységünket csak a harmadik és negyedik szinten mozgva fejthetjük ki. Az ebbéli járatosságot a képzésben való részvétel önmagában nem garantálja. Kamarazene-vizsgák, zenetörténet- és zeneelmélet-szigorlatok sokasodó tapasztalata, hogy sokan felsőfokú tanulmányaik közben sem látnak túl a soron következő hangon, a primer hangképzési és technikai problémákon, sőt elemi hallás- és gondolkodásbeli problémákkal is küzdenek. Permanens rendszerhibaként pályára kerülnek olyan zenetanárok, akik a vér látványától elájuló sebészorvosokhoz, vagy a tériszonyos repülőgép-kapitányokhoz lennének hasonlíthatók, ha azokon a területeken is hasonló rendszerhibákat engedne meg a képzés. A tanár, aki maga sem tájékozódik biztosan a zene rendszereiben, mintázataiban, milyen elvi alapon kíván mások kalauza lenni ugyanott? Tanulni, fejlődni soha nem késő, de tanulás helyett egy életen át megvetést tanúsítani az értő, gondolkodó zenélés iránt, s önnön zenészi inkompetenciánkat leplezendő diákjainkba is ezt az ellenszenvet oltani már egyértelmű pedagógiai bűntény annak ellenére, hogy a büntetés a rendszer hibájából egész biztosan el fog maradni.

*Hogyan reagálhatnak a zeneélet ágensei a zene iránti fogékonyság hanyatlására?*

Miként az *Életreform és alternatív zenepedagógia* fejezetben olvasható, a zene és közönség kapcsolatrendszerének súlyos problémái már a 20. század első felében tudatosultak számos vezető zenészben, zenepedagógusban. A nyugati zenekultúra szereplői a viharosan változó társadalmi környezetben kivált a 20. század utolsó negyedében szembesültek a zeneértő közönségréteg riasztó vékonyodásával, a koncertermi praxis már-már anakronisztikus zárvánnyá válásával. Felnőtt egy generáció, amely már nem mutatott különösebb fogékonyságot *a koncertterem, mint a nagy zene, az emberi kultúra szentélye* megközelítés iránt. Úgy is mondhatjuk: a művészi zene, mint az élet szerves része immár rég nem evidencia, ugyanakkor a zenei magaskultúra ama 19. század óta töretlen igyekezete, hogy puszta tekintélyelven deklarálja önnön felsőbbrendűségét, látványos bukásra ítéltetett. A közönséggel közvetlen kapcsolatban lévő zenei intézmények (így a szimfonikus zenekarok, koncertirodák, hangversenytermek, stb.) helyzetükből adódóan hamarabb észlelték, komolyabban vették ezt a trendet, mint az iskolák és a zeneművészeti képző intézmények. Utóbbiak konzervatív világában könnyebb elzárkózni a valóságtól, mint a zeneélet valós piacának terepén. Lassan azonban a pedagógiában is konszenzusossá válhat a felismerés, hogy ha továbbra is fenn akarjuk tartani az európai zenei hagyomány számunkra igen becses értékeit, akkor új módszereket és eszközöket kell találnunk.

Logikus lehetőségként merül fel, hogy az iskola, a közoktatás lehetőségeire kellene építenünk a megoldást, hiszen ez az egyetlen olyan ágens, amely mindenkit elér élete során. Azonban – mint azt többek között a kodályi eszmék hazai sorsában tetten érhettük, – az iskola egyrészt egymással ütköző pedagógiai, társadalmi és fenntartói igények, tudáskoncepciók metszéspontjában működik, másrészt a peda-

gógus-réteg innovációs hajlandósága olykor elmarad az ideálistól, ráadásul az oktatásirányítás és a tanárok együttműködése is nehézkes. Így az iskola általában képtelen a körülmények gyors változásai követelte tempóban és hatékonysággal alkalmazkodni.

Kézenfekvő tehát, hogy a zeneélet szereplői maguk igyekezzenek kézbe venni a megújulási folyamatok irányítását. Körmendy (2010, 2011, 2013) világos képet ad e kibontakozó folyamatról, annak különböző (olykor mégis összemosódó) elvi alapjairól, módszereiről, és példákat is szolgáltat e törekvések számos már működő projektjéről a nyugati világban.

Körmendy példáit (ld. a vonatkozó cikkekben!) tanulmányozva kirajzolódik néhány alapvonásuk:

- Egy-egy projekt központjaként általában olyan modern hangversenyterem vagy kulturális komplexum szolgál, amely képes megfelelni a legmagasabb akusztikai igényeknek, a multimédiás programok technikai feltételeinek, emellett sokfunkciós tereivel alkalmas különféle közönségrétegek, különféle program-típusok rendszeres befogadására, gyerekek, fiatalok, családok vonzó környezetben való tartalmas időtöltésének biztosítására. (Hazánkban jelenleg e kritériumokat két létesítmény: a budapesti *Művészetek Palotája* és a pécsi *Kodály Központ* teljesíti.)
- Gyakori a koncertterem mint intézmény, és a rezidens zenekar közös erőfeszítése, amelyben a szükséges szakmai kompetenciák jobbára a zenekarhoz kötődnek. Az Egyesült Államok nagy szimfonikus zenekarai az utóbbi negyven évben hatalmas összegeket költhettek a közönség-utánpótlás nevelésére, ennek keretében igen komoly potenciált építettek ki és foglalkoztatnak muzikológusokból, közönségkapcsolati szakértőkből, akiknek e projektekben kulcsszerepük van. Ez az apparátus a fejlett világ nagyjából minden jelentős zenekaránál működik. Mindemellett a zenekari zenészek maguk is komoly többletmunkát és időt fektetnek a közönség-utánpótlást célzó produkciókba házon belül és kívül, saját jól felfogott érdekükben.
- Az egy helyszínhez, mint centrumhoz kötöttség nagyfokú mozgékonysággal párosul. A szervezők, a szakemberek, a zenészek nem várják ölbe tett kézzel, hogy a vágyott rétegek helybe jöjjenek. Túl a mindenkor szokványos intenzív PR-tevékenységen jelentős energiát, időt fordítanak a régióban ésszerű határokon belül elérhető iskolákkal való kapcsolatépítésre. Ennek Körmendy többféle elvi lehetőségét felsorolja az iskolákba kivitt koncertektől – ez hazánkban is gyakorlat – a tanároknak zeneközvetítési továbbképzés formájában nyújtott segédleten át az iskolákkal kötött hosszú távú megállapodásokig, amelyek keretében az adott iskola diákjai és tanárai rendszeresen a piaci ár alatt jutnak minőségi zenéhez.
- A projektek messzemenően hasznosítják a modern pedagógia módszertani repertoárját a gyerekek zenébe vonása érdekében. Ezek közül legfontosabbnak tekinthetjük a *konstruktivista* pedagógiai elemek folyamatos jelenlétét, ehhez kapcsolódóan a *generativitás*t, az *élménypedagógia*i vonásokat, az *áramlatélmény* (flow) megteremtésének igényét; itt természetes a *kompetencia-alapúság*, és adott a *nem-formális* tanulási közeg is. Mindezek együtt merőben más befogadói esélyeket teremtenek, mint a hagyományos iskolai énekórák ismeret- és számonkérés-centrikus világában megszokott (jóllehet, elvben ott is érvényesíthetőek – az utolsó kivételével – mindezek a törekvések). A koncerttermi környezet kihasználandó természetes előnye, hogy itt a zeneélet műhelymunkájába, belső világába is bepillantást nyerhetnek a résztvevők.
- A programok általában széles korosztályi spektrumot céloznak, de soha nem egyszerre és általánosságban, hanem tudatosan egy-egy célcsoport sajátságaihoz, világképéhez, igényéhez igazított programokkal. A csecsemőktől(!) felfelé bármely gyermek- illetve ifjúsági korosztály beléptethető. Önálló kategóriát jelentenek a családi programok, melyek a zenébe vonódás hatásaival élve a társadalom kötéseinek szilárdítását is szolgálják. Különös figyelem illeti a kamasz és egyetemista korosztályokat, minthogy ezek tudvalévőleg a legnehezebben megszólítható, bevonható diák-rétegek.

Körmendy nemzetközi konferencia-tapasztalatai alapján a projektek irányítói, finanszírozói indítékaik, szemléletük szerint nagyjából két kategóriába sorolhatók. E kategóriák nem állnak egymással antagonisztikus viszonyban, azonban egy-egy projekt lehetőségeit, távlatait nagyban befolyásolja, hogy a finanszírozók milyen elvi alapon, milyen gyakorlati elvárásokkal indítják azt útjára. Az *első*, szerencsésebb esetben a jövőbeli közönség biztosítása a legfőbb cél, tehát hosszú távú építkezésről, közönségnevelésről

van szó, ennek szolgálatába állított módszertani repertoárral. Ezekben a programokban általában távlatos társadalmi, szociokulturális megfontolások kapnak domináns szerepet, a zenei nevelés az életminőség-javítás eszközeként (is) definiálható. (Bár egyéb vonásaiban jócskán eltér az itt tárgyaltaktól, ez utóbbi tekintetben említendő a venezuelai *El Sistema*, amely kifejezetten szociális indíttatású, zenével életminőséget javító országos program.) A *második* esetben a közönség verbuválása, azonnali növelése a valódi cél, mondhatnánk, a komolyzene-ipar fizetőképes keresletének, ezáltal a status quo, ezen belül egy konkrét intézmény, szervezet túlélésének, piaci alapon való fenntarthatóságának biztosítása. A gyors eredmények igénye nem kedvez a hosszú távú pedagógiai megfontolásoknak, inkább a piaci manipuláció, a fogyasztás-ösztönzés eszközei kerülnek a középpontba, ami távlatilag végzetes lehet. *„Nagy a kísértés erre a piaci versenyben, de amint az érték- és kultúraközvetítés szándéka feloldódik a versenyben, behódol szabályainak, amint azonosul riválisainak normáival, egzisztenciálisan végveszélybe kerül. Éppen azért, mert azt a fajta zenét, amelyről beszélünk, nem elég csak fogyasztani, az befogadás útján válhat valódi élménnyé."* (Körmendy 2010, 10. oldal).

A Körmendy (2010) által ismertetett külföldi projektek olyan támogatói hátteret igényelnek, amely nehezen képzelhető el a jelen magyar viszonyai közepette. A mindenkori hatalom a modern tömegtársadalmakban általában is alábecsüli a munkaerő újratermelésének fontosságát; hazánkban pedig az oktatás, egészségügy, kultúra ágazatai rendre komoly forráskivonást szenvedtek el az utóbbi évtizedekben. Amíg ez a trend nem fordul meg, nálunk kivételes esetnek tekinthető egy-egy koncertpedagógiai nagyprojekt megvalósulása. Ennek ellenére, sőt talán épp ezért mellőzhetetlen a zeneközvetítés alapvető összefüggéseinek ismerete. A zeneközvetítés a zene megértésére és szeretetére nevelés eszközrendszerének egyik meghatározó eleme, kiterjesztett értelemben minden zenepedagógiai tevékenység nélkülözhetetlen része. Aki a zenetanítást pusztán hangszertechnikai és kottaolvasási problémák megoldási színtereként fogja fel, tehát nem kínál értelmezési kereteket, élményeket a zenét tanulóknak, saját beszűkült igényeiben is kudarcra ítéltetett. Kerüljön bárhová is a hazai oktatási rendszerben, a zenetanár mindenképp küldetést kell hogy teljesítsen a zeneértés és zeneszeretet örömét felmutatva, ha legalább saját túlélését biztosítani akarja a pályán. Egy magyar közép- vagy kisváros viszonyai a zeneiskolát – legyen az formálisan bármilyen intézményrendszer része – a zenekultúra közvetítésének, életben tartásának kulcsszereplőjévé teszik. Nagyvárosi vagy fővárosi környezetben sem korlátozódhat a tanári tevékenység az órák korrekt megtartására: a családtagok bevonása, a különféle pályázati projektek eredményessége a tanárok zeneközvetítő hatékonyságán is múlik. Megszólítható közönség, gyerekek, szülők, testvérek közössége, koncert-szituáció mindenütt van, és ha az IKT egyetlen projektorra vagy interaktív táblára korlátozódik, akkor is számos lehetőség adódik a gyerekek zenéhez közelítésére, illetve az attól való elrettentésre. Felkészültség kérdése, hogy adott esetben melyik valósul meg.

*Verbalizáció vagy élmények megosztása?*

A Kodály-koncepció alkalmazási problémáiról megjelent szakirodalom koncertpedagógiai tanulsága, hogy a nevelési célok folyamatos (újra)értelmezése, a célokhoz rendelhető eszközök és metódusok gondos kiválasztása, hatékonyságuk (és eredményeik) monitorozása a definiált célokkal összevetve, ennek nyomán a szükséges módszertani fejlesztés nélkül bármely program irányt téveszthet, formálissá válhat, csődöt mondhat. A zenepedagógia (ezen belül a koncertpedagógia) csakis értékközpontú mivoltában nyerhet értelmet, tehát nem követhet szüntelen irányváltásokkal múló divatokat, gyorsan változó külső igényeket, nem mondhat le a zeneművészet csúcsteljesítményeinek kultuszáról, illetve e kultusz átörökítéséről a jövő nemzedékei számára. E küldetését azonban csak akkor teljesítheti, ha értékei szilárd képviseletét nem téveszti össze a valós viszonyok semmibe vételével, a társadalmi folyamatok iránti érzéketlenséggel, a vágyvezérelt gondolkodással, a hatályukat vesztő eszközökhöz való görcsös ragaszkodással. A *miről* kérdésében mutatott eltökéltség független kellene hogy legyen a *hogyan*ra adott konkrét válaszoktól, ez utóbbiak változatlansága a kiüresedett, eredeti értelmüket, szimbolikájukat vesztett rituálékkal állítható párhuzamba.

A modern tömegoktatás művészeti nevelésen kívülről jött általános torzulása, hogy a világ gyermeki felfedezése során szerzett tapasztalatok integrálása és interiorizálása helyett az *ismeretek*, még pőrébben fogalmazva: *adatok* kultuszát építette föl. Az utóbbi évtized kulcsfogalma, a *kompetencia-alapú*

oktatás a zenetanári körökben nehezen talál elfogadottságra. Pedig a szókapcsolat hallatán indulat-kitöréseket produkálók jól tennék, ha végiggondolnák: ez a fogalom éppen az egész közoktatást hiteltelenítő ismeret-központú pedagógia alternatívájaként bukkant fel. A zenei nevelés épp ebben mindig is előbbre tartott a közoktatás egészénél: belső logikája szerint eleve csak kompetencia-alapon működhet. Hogy a legújabb kori praxis más utat is létezőnek fogad el, önmagában súlyos torzulás, a feladat értelmének semmibe vétele. Kodály, csakúgy mint reformpedagógus elődei és kortársai, evidenciaként kezelte, hogy a zene közvetlen megtapasztalása semmilyen verbális módon nem váltható ki, hogy mások zenéhez fűződő gondolatainak ismerete nem zeneismeret. Korunk másodlagos kultúrájában az iskola mint fogalom oly mértékben korrumpálódott, hogy már nem is csodálkozunk a kísérletek nélküli kémia- és fizika-tanításon, azon, hogy a gyerekek a kötelező olvasmányokat nem olvassák el, illetve ezek „fölösleges" végigolvasását elkerülendő, pár oldalas tartalmi kivonatokkal tudhatják le a feladatot. A teljesítmény-orientáltság és nyomában a mérhetőség, ellenőrizhetőség bármi áron középpontba állítása egyenesen vezet a „jó válaszok" mechanikus megtanítását-megtanulását igénylő alacsony kockázatú számonkérési sémákhoz. Ebben a keretben kellene reálisan értékelnünk az osztályfőnöki vagy más, „hasznosabb" célra fordított énekórákat, a bármiféle énekes megnyilvánulásra képtelen generációk felnövekedését, a „ma mit akartok hallgatni, gyerekek?" kérdéssel induló órákat. És azt, hogy ha az órák tartalma tényleges zenei tevékenység, elsődlegesen az sem zenei kompetenciák, azaz zenélési jártasság fejlesztése, inkább lexikális adatok körül forog, olyan művek és szerzők kapcsán, amelyekhez a gyerekeket aligha fűzik maradandó, katartikus emlékek. Harnoncourt még valós zenei élményekhez fűződő magatartásformát kritizál a *tompult esztétizálás* fogalmával, az iskolai verbalizálás azonban ennél sokkal rosszabb: adatok tanulása ismeretlenségben maradó jelenségek, tárgyak, témák kapcsán.

A zenéhez kapcsolódó verbális közlések ettől persze még minden írásbeli kultúra velejárói voltak és maradnak, ezeket rosszul értelmezett purista felfogás nevében egységesen haszontalannak bélyegezni ostobaság. Az ókortól máig minden időben fontosnak ítéltetett a zenével kapcsolatos ismeretek, vélemények, meggyőződések rögzítése. Ennek köszönhetjük például a keleti kultúrák zene-felfogásának dokumentumait, Platón azóta tudományosan alátámasztott tézisét a zene személyiségre gyakorolt hatásáról, a későreneszánsz/korabarokk paradigma-váltás Monteverdihez kötődő izgalmas vitáit, a 18. századi előadói praxis megismeréséhez ma is nélkülözhetetlen hangszeriskolákat, a korai romantika eszmevilága és a zene közti kapcsolatot feltáró irodalmat, Wagner önfeltáró zenei írásait, valamint a 20. század és a kortárs zene olykor egyetlen fogódzót jelentő szerzői elemzéseit. Ezek között persze sok finom megkülönböztetést tehetünk aszerint, hogy melyek szolgálják pusztán a kánon továbbörökítését, melyek jelentik a legszűkebb szakma belügyét, melyek a zenei nevelés szolgálatát, amatőrök vagy hivatásosak eligazítását, és melyek irányulnak közvetlenül a nagyközönség tájékoztatására, befolyásolására. Döntő jellemzőjük azonban az, hogy minden esetben magának a vonatkozó zenei anyagnak, gyakorlatnak a tényleges ismeretét feltételezik, szolgálják, segítik elő, soha nem szakadnak el attól a feltételtől, hogy értelmüket csakis a zene játszásában, értő befogadásában találhatják meg.

A közönség általános zeneértelmezési kompetenciájának több hullámban, régóta tartó hanyatlásával párhuzamosan körvonalazódnak, kiépülnek a lehetőségek, melyek e kompetencia javítását hivatottak szolgálni. E tárgykörben szét- és visszatekintve médiumok, formák, célok és módszerek igen széles skálájával találkozhatunk – zenei klubok baráti beszélgetéseitől hangversenyek egyes műsorszámai előtt a műsorközlő által felolvasott néhány mondaton, vagy zenében elmélyülni vágyók számára sugárzott rádió-adások világán át egyes tévécsatornák prominens művészek által sikerre vitt, országok tucatjaiban sugárzott zeneközvetítő, zeneértelmező sorozataiig. Ezek egymással alig összehasonlítható kategóriákat képeznek, és éppen sokféleségükben jelenthetnek inspirációt a koncertpedagógia számára, hiszen utóbbi elsődleges jellemzője (később kifejtendő módon) a rendkívül gazdag eszközrepertoár, a minden ismert módszer iránti fogékonyság.

Ha hozzáférhetőek lennének, minden magyar zeneközvetítésben érintett szakértőnek kötelező lenne megismerni és részleteiben elemezni a Magyar Rádió 1970-es években lezajlott két műsor-folyamát. Az egyikben felnőtt zenerajongók élő adásokban adtak számot arról, miként képesek eligazodni Beethoven művészetében, a másikban középiskolák kis csapatai Bartók életművének ismeretéről adtak

számot vetélkedő-sorozatban. A zene-felismerési rutin, a feladatok igényszintje, a versenyzők és a szakma kiválóságait felvonultató zsűri közötti kommunikáció minősége egyfelől pontosan bemérhetővé teszi, hogy milyen feltevésekkel tekinthetett a jövőbe a szakma a zenei közművelődést illetően, másfelől, hogy a tájékozódás biztonsága, az alapos zenei nyelvismeret milyen élményekhez juttathatja a zene iránt fogékonnyá tett/vált amatőröket.

Elérhető viszont egy sokkal szélesebb közönségnek szánt, hatalmas publicitást kapott sorozat, a *Young People's Concerts,* egy egészen az 1920-as évekig(!) visszavezethető koncepció és projekt, melyet aztán 1958 és 1972 között a *New York-i Filharmonikusok* világhírű vezető karnagya, *Leonard Bernstein* emelt egyfajta etalonná. A CBS jóvoltából rögzített felvételek – túl az utóbb 40 tévécsatorna, köztük a Magyar Televízió által sugárzott adásokon – részben 2004-ben, részben 2013-ban 53 részes dvd-sorozatként is megjelentek.

A zenéhez kapcsolódó verbális tevékenységek sokféleségében való eligazodást megkönnyíti a szakirodalomban felbukkanó kifejezések ismerete; ezek döntően a zene, a verbális tevékenység és a közönség viszonyrendszere alapján jelölnek ki jellegzetes kategóriákat.

- *Zenei ismeretterjesztés:* a zene befogadásának, megértésének minőségét javítani szándékozó ismeret-átadás. Több-kevesebb előzetes zenei tudást mindenképpen felételez, erre építve – műfajtörténeti, stílustörténeti, zeneelméleti, történelmi, társművészeti összefüggések, analógiák megvilágításával, a zeneszerző alkotásmódját, személyiségét érintő fejtegetésekkel – lehet elmélyíteni a megértést. Nélkülözhetetlen, hogy a közölt ismeretek egyfajta jellegzetes szemléletbe, zenei világképbe ágyazódva nyerjék el magasabb értelmüket. A zenei felsőoktatásban lényegében ez a tárgyalásmód jellemzi a jó zenetörténet-órákat. A múlt század végéig a jelenleginél gyakrabban bukkant fel e modell rádióműsorokban, nyilvános zenei tárgyú előadásokban is. Az igényes zenei ismeretterjesztés nem nélkülözheti a hangzó illusztrációkat (sőt azok átgondolt megválasztása igen fontos a hallgatóság gondolkodtatásában), azonban az illusztrálás ez esetben az elmondottak alátámasztását, jobb megértését, megtapasztalását, érzékelés általi megerősítését szolgálja. Az ismeretterjesztés nehézsége, hogy egy óhatatlanul heterogén kulturális közösség megszólításakor a jelenlévők egyéni fogalmi hálóinak olykor radikális különbségei akadályozzák a hatékony kommunikációt. Egy rádió-előadás vagy a *Mindentudás Egyeteme* közege valamelyest mentesíti az előadót e probléma terhétől, hiszen feltételezhető, hogy azok követik a fejtegetést, akik megfelelő előzetes tudásuk révén képesek is kapcsolódni hozzá. Ugyanez egy egyetemi kurzuson már megkerülhetetlen probléma, amit a jelenlévők közötti interaktivitás eszközeivel, a fogalmi háló tudatos építésével, a sokak számára homályos vagy ismeretlen tudáselemek akár spontán átbeszélésével lehet enyhíteni.
- *Zeneismertetés:* az előbbivel ellentétben itt mindig egy soron következő zenemű áll a középpontban, az előadó annak befogadását készíti elő az adott közönség felkészültségéhez igazodó impulzusokkal, hallásirányítással. Eszközei széles skálán mozoghatnak: a jelenlévők számára befogadhatónak ítélt analízis, egyes zeneszerzői mesterfogások kiemelése és bemutatása, az emóciók verbális leírása (egyfajta programzenei megközelítés), az auditív befogadáskor fogódzót kínáló pontok, feltűnő elemek, események iránti figyelem felkeltése – mindezek a megszólaló zene iránti fogékonyságot, az arra való rezonálás képességét, az iránta meglévő előzetes érdeklődést hivatottak növelni. A zeneismertetés élményszerű verbális stílust, színes és spontán előadásmódot kíván annak ellenére, hogy az előadó személye elvileg másodlagos a mű érvényesülésének szolgálatában. Megfelelő arány- és stílusérzék híján kínos élményekkel szolgálhat egy-egy zeneismertetés. Az egyik véglet, amikor az előadó túlterjeszkedik szerepkörén: szövege terjedelmessé, csapongóvá válik, esetleg népszerűség-hajhászó sztorizásba menekül a valós feladat elől. A másik végletet a jellegtelen, érzelmi impulzusok nélküli beszédmodor jelenti, mely hallatán a közönség nem érezheti azt, hogy rövidesen különleges élményben lesz része, amit maga az előadó is már alig vár. Mégoly koncentrált és igényes ismertető-szöveg is kudarcos fogadtatásúvá válhat, ha papírról olvassák. A papír, az előre gyártott szöveg óhatatlanul hitelességi deficitet okoz, megfosztja a személyes közlés varázsától a közönséget.

- *Zeneközvetítés* (*Musikvermittlung*)*:* a német nyelvterületen honos megjelölésre lényegében a *koncertpedagógia* szinonimájaként tekinthetünk. A zeneközvetítő személye itt kulcsszerepet tölt be: mentorként, mediátorként az előadók és a közönség között közvetítve segíti a zenével való találkozás élményszerűségét. A zeneismertető személyiségével, kommunikációs stílusával kapcsolatos követelmények itt fokozottan érvényesek, minthogy a zeneközvetítő szabadon, önálló döntéseket hozva tölti ki a rendelkezésére álló időt, és ehhez az előbbieknél szélesebb eszközrepertoárt mozgósíthat a zene megértését segítendő. A zeneközvetítő a zenei ismeretterjesztés és a zeneismertetés repertoárjából válogatott eszközökkel egyaránt élhet, annak személyes felelősségével, hogy a jelenlévők érdekesnek, figyelemre méltónak találják fejtegetéseit. Bevethet multimédiás eszközöket (hang és képi bejátszásokat, filmrészleteket, kottakép kivetítéseket, bármilyen egyedi grafikus szemléltetést). Szabadon kommunikálhat az előadókkal, sőt jelenlétük lehetővé teszi azt is, hogy tetszőleges módon kiemeljen, megmutasson, elmagyarázzon bizonyos részleteket a műből, például a szimfonikus zenekar, a kamaraegyüttes egyes szólamait, néhány szólam játékát, és így tovább. Maga is zenélhet szemléltetés céljából, szólóban vagy a hivatásos előadók valamelyikével közösen. Előzetesen gondos időmérleget kell készítenie a megmutatni kívánt tartalmak összességére és a közönség feltételezett figyelmi kapacitására tervezve. A program során folyamatosan észlelnie kell a jelenlévők figyelmének esetleges változását, azonnal reagálni az e téren változó helyzetekre, egy konstans ideális befogadói éberségi szint fenntartását célozva. A zeneközvetítői tevékenység tehát a készségek, képességek és rutinok meglehetősen fejlett és szerteágazó rendszerére épül, ezt magas szinten művelni csak komoly tanulás, szellemi energia-befektetés révén lehet. (Nyugat-Európában, mindenek előtt német területen több helyütt felsőfokú képesítést lehet e tevékenységhez szerezni.)

Angol nyelvterületen használatos további két fogalom a koncertpedagógia területeihez kapcsolódva, mindkettő tágabb, kevésbé konkrét és nem csupán verbalizáció-súlypontú tevékenységekre utal. A *közönség-utánpótlás, közönségnevelés* (eredetiben: *audience development*) gyűjtőfogalma a mindenkori (meglévő és potenciális) közönségrétegek igényeinek kielégítésére, a velük való kapcsolatépítés, kapcsolattartás szerteágazó formáira utal, ide értve a marketing-tevékenységek bármely formáját, a programszervezést, de a közönségnevelés színtereinek, eseményeinek fenntartását is. Az *ELP* (*Education, Learning and Participation*) mozaikszó (=*nevelés, tanulás, részvétel*) arra a szemléletre és törekvésre, az ehhez tartozó tevékenységek összetettségére utal, amely a hagyományos előadásformák mellett növekvő fontosságot biztosít a személyes részvételt, közösségi élményeket adó befogadási alkalmaknak, a közönségbázis ezekkel való szélesítésének.

*Hibaforrások a zeneközvetítésben*

- Ahogy azt már érintettük, érdemes tág értelemben használnunk a koncertpedagógia fogalmát. A következőkben sem csak koncerttermi nagyprojektekre vonatkoztatjuk, hanem számos lokális jelentőségű programot is ide tartozónak tekintünk: mindazon alkalmakat, ahol valamilyen hallgatóság előtt verbális és más eszközökkel igyekszik megértetni, megszerettetni, befogadhatóvá tenni az aktuálisan elhangzó zenét az előadó. Amikor e tevékenység hibalehetőségeit járjuk körül, némileg csökken annak jelentősége, hogy a *zeneközvetítés* vagy inkább a *zeneismertetés* fogalma illene rá egy-egy konkrét esetben. A felmerülő problémák, melyekkel már a felkészülés fázisában számot kell vetni, nagyrészt kategória-függetlenek.

*Közönség-összetétel.* Egy program siker-esélyeit meghatározza, hogy szervezői átgondolták vagy sem a célcsoport mibenlétét, és gondoskodtak-e arról, hogy valóban a célcsoportba tartozók jelenjenek meg a helyszínen. Erre a zeneközvetítőnek általában nincs ráhatása, legtöbbször kész helyzettel szembesül, amely viszont teljes mértékben meghatározza szakmai mozgásterét. A legtöbb hazai rendezvény a *családi program* kategóriába sorolható: szülők és gyerekek együttes megjelenésére számít. A pécsi *Kodály Központ*ban a *Pannon Filharmonikusok* által szervezett „Segítség, komolyzene!" sorozat „9-99 évesek" rendez-

vényeként határozza meg önmagát. A gyakorlatban ez legtöbbször alsó tagozatos (sőt, a kormeghatározás ellenére olykor még csak óvodás) gyerekek szülőkkel-nagyszülőkkel való megjelenését jelenti, de kisebb számban 13-18 évesek is feltűnnek a széksorokban (ők persze inkább önállóan, illetve baráti csoportokban), sőt egy 2012-es profilbővítési törekvéshez kapcsolódóan elvétve egyetemisták is látogatták, egy-egy közreműködő személyéhez kötötten ma is látogatják a sorozat rendezvényeit. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen vegyes, általában 5-600 fős közönség permanensen szembesít az összetételéből fakadó problémák legtöbbjével. A felvonuló korosztályok előzetes tudás, fogalmi háló, világkép, kognitív jellemzők, kommunikációs igények terén meglévő radikális különbségei áthidalhatatlanok, így a konkrét esetben a döntéseket a domináns közönségréteg, az alsó tagozatosok (statisztikai értelemben a *módusz*) jellemzői határozzák meg. A szülők-nagyszülők valójában kísérőként, legtöbbször régi koncertlátogatóként vannak jelen, és azért hozzák gyerekeiket-unokáikat, hogy idővel remélhetőleg belőlük is zeneszerető, koncertjáró polgár váljon. Ebben az értelemben ez a sorozat mégsem családi típusú rendezvény, mert a felnőtt jelenlévők foglalkoztatására nem történik kísérlet, ez a rendezvény idő-kereteiben, helyszínén nem megoldható (45 perces „zeneközvetítő" műsorrész, majd szünet után fél-terjedelmű zenekari műsor, mindkettő a nagy hangversenyteremben). A felhalmozott tapasztalatok alapján kimondható, hogy hatékony koncertpedagógia 3-4 éves korkülönbségen belül maradó korosztályi csoportok bevonásával művelhető, figyelemmel a fejlődéslélektanból jól ismert életszakasz-határokra. Mindez főként akkor tartandó szem előtt, ha a helyszín jellegéből adódóan nagy létszámú, lényegében ismeretlen közönség bevonása a cél. Minden pályán lévő kitapasztalhatja, hogy minél kisebb teremben, minél intimebb, informálisabb közegben kerül sor valamely koncertpedagógiai aktusra, annál megengedőbb, toleránsabb a közönség az egyes rétegei befogadóképességét *rövid időre* figyelmen kívül hagyó közlések iránt, emellett annál jobb esély nyílik az e téren támadt problémák közvetlen, interaktív keretben való megoldására.

*Fogalmi háló és szakszerűség.* Hivatásos zenészként, zenéről beszélve állandó figyelmet és önfegyelmet igényel annak szem előtt tartása, hogy a számunkra evidens fogalmak a hallgatóság egy része vagy egésze számára talán értelmezhetetlenek. Neveléstudományi kutatások feltárták a korábban homályosan érzékelt tényt: számos használatban lévő iskolai tankönyv lépten-nyomon megsérti a fogalmi háló fokozatos építésének legalapvetőbb normáit is, azaz a gyerekeket minduntalan számukra értelmezhetetlen, definiálatlan fogalmakkal szembesíti. Ha ezeket a hibákat a tankönyvírás hosszú folyamatába épített ellenőrző mechanizmusok nem szűrik ki, elképzelhető, hogy spontán, közönség előtti fejtegetésbe, a zene szépségét feltáró, lelkesítő szándék hevében milyen könnyen becsúszhatnak. A koncertpedagógia mégsem süllyedhet a közoktatás immoralitásába, már csak azért sem, mert vele ellentétben itt nem a normatartás kényszerítő erejével, hanem a hallgatóságot folyamatosan motiválva kell eredményeket elérni. Konkrét helyzetekben a jelenlévő közönség előzetes tudását illetően csak sejtéseink lehetnek. Ha egy zeneiskola tanára áll ki a helyi diákokból álló néhány tucat fős közönség elé, egyrészt viszonylag pontosan kalkulálhat a jelenlévők vélelmezhető ismereteivel, másrészt módja van beszéd közben folyamatosan figyelni a reakciókat, és a szükséges kitérőkkel, magyarázatokkal élni, ha úgy látja, bizonytalanul értelmezik közléseit. Ugyanez egy nagy hangversenyterem sok száz fős közönsége előtt már nem működhet. Ilyen esetekben a felkészülés egyik fontos mozzanata a terminológia azon köreinek meghatározása, melyek szerepet kapnak az adott zenemű bemutatásában. Először el kell dönteni, vannak-e, és ha igen, melyek azok a szakkifejezések, amelyek megkerülhetetlenek a lényegi közlésekben, majd számot kell vetni azzal, hogy ezek közül melyeket van alapunk ismertnek tekinteni (tudva és megengedve természetesen, hogy a szabályozott iskolai követelmények teljesülésében óriási szórás mutatkozik). Nem kutathatjuk fel a közönség legszerényebb előzetes tudással rendelkező tagját, de ha megtehetnénk, sem lenne érdemes hozzá igazítani tevékenységünket, mert ezzel csak a jelenlévők nagy részének növekvő unalmát garantálhatnánk. Újólag hangsúlyozandó, hogy a koncertpedagógia jelentősen különbözik a zenei ismeretterjesztéstől, itt a cél kizárólag a zenehallgatás élményszerűségének fokozása, a zene hatásainak elmélyítése, a megértés esélyének javítása, tehát csak az e cél érdekében szükséges fogalom-magyarázatokkal terheljük a hallgatóságot. Ugyanakkor soha nem hagyhatunk magyarázatlanul olyan kifejezéseket, amelyekkel a program során feltehetően ismeretlenként szembesül a látogató (már az elhangzó zenemű címében is felbukkanhatnak ilyenek). A fogalom-magyarázatok akkor megfelelőek, ha világosan értelmezhetők,

megnyugtatóan tisztázzák a felmerült bizonytalanságot, és nem keletkeztetnek újabb fogalmi problémákat. Durva hiba egy fogalom-magyarázatba újabb definiálatlan fogalmat szőni annak ellenére, hogy a fogalmi háló lényegi vonása éppen a kapcsolódások, az egymást értelmező kategóriák gazdag szövevénye. Az önmagában értelmezhető, zárt, lekerekített magyarázat olykor kompromisszum eredménye, mégis kerülni kell azokat a helyzeteket, amikor a közönség a zene mint gazdag és hatalmas nyelvi rendszer valós terminológiai bonyolultságával szembesülne. És bár evidencia, le kell szögezni, hogy a zeneközvetítés, a zeneismertetés nem tűri azokat a pongyolaságokat, amelyek a szakma mindennapjaiban megszokottak. A mai közbeszéd (főként politikusokra és egyes újságíró-rétegekre jellemző) bevett praxisa, hogy szereplői definiálatlanul, rosszul definiáltan, hibásan, pontatlanul, rossz kontextusban, értelmetlenül, olykor szándékosan félrevezető módon használnak számos kifejezést. Korunk nyelvi igénytelensége természetes tükörképe a gondolkodás-béli igénytelenségnek, faragatlanságnak, az egyenes, tiszta, ellenőrizhető kommunikáció kerülésének. Ettől sajnos a zenész-szakma sem mentes: a képzésben újratermelődő zavarosság, a fogalmi gondolkodást ab ovo fölöslegesként kezelő betanított munkás attitűd óhatatlanul lecsapódik a gyakorlatban. Zeneismertetési, zeneközvetítési feladatokat feltehetően az átlagnál igényesebb, gondolkodó kollégák vállalnak. Számukra is fontos azonban annak az elvnek előzetes rögzítése, hogy a hallgatóság előtt kerüljenek minden olyan szót, kifejezést, amelynek (szükség esetén) nem volnának képesek világosan meghatározni saját értelmezésük szerinti jelentéstartalmát.

*Kommunikációs stílus*. Már volt szó az előadásmód színességének, elevenségének fontosságáról. Eleve reménytelen a helyzete annak az előadónak, aki a mindennapi szituációkban is alig képes összeszedett, célirányos érvelésre, aki eredeti szándékától rendre elkanyarodva, terjengősen vagy akadozva, esetleg ismerősök közt is félszeg, visszahúzódó modorban kommunikál. A jó előadó meglehetősen sokrétű képességrendszert működtet éles szituációkban. Ennek főbb összetevői: a.) a gondolkodás rendezettségére, összeszedettségére való képesség; b.) a gondolatok átadásának képessége, amely találékony, a helyzethez és a konkrét hallgatósághoz igazodó, adekvát szóhasználattal, a tárgyhoz illő mondatszerkezetek alkalmazásával érvényesül; c.) a folyamatos figyelemmegosztás képessége, mely révén alkalmazkodni tud az idő közben beállt változásokhoz, hasznosítja a közönség reakcióiból leszűrhető információkat; d.) az időérzék és kiváló időbeosztás képessége, amely lehetővé teszi számára, hogy a rendelkezésére álló időkeretben minden lényegesnek vélt közlését megtegye, hogy az időarányok segítségével is súlypontozza mondandóját, és ne kényszerítse a jelenlévőket udvariatlan módon az általa generált időzavar kellemetlen következményeinek elviselésére; e.) a megfelelő hanghordozás, beszédmodor és metakommunikáció képessége, amely révén a tiszta artikulációval, a beszédtempó gyakori finom változtatásával, változó hosszúságú és szerkezetű mondatok használatával, tetőpontok és mélypontok képzésével, a hatásszünetek jó alkalmazásával, beszédet kísérő gesztusaival, testmozgásával képes fenntartani a figyelmet.

Nehezen definiálható, mégis döntő a személyiség, a kisugárzás milyensége, amely végső soron az előadó hitelességének kérdését is érinti. Léteznek előadók, akik már-már elviselhetetlen vontatottsággal, folyvást nyögve, fölösleges szünetek tömkelegét beiktatva fejtik ki gondolataikat, bizonyos közönségrétegek számára mégis élményt jelenthet gondolatmeneteik befogadása. Ugyanakkor egy a fentiek értelmében tökéletesnek mondható szónok fejtegetései hallatán is keletkezhet hitelességi deficit, érezhetjük úgy, hogy nem elég tartalmas, nem személyes átéltségű, nem kellően meggyőző, amit mond. A zeneközvetítés esetében alapfeltétel, hogy a mediátornak alaposan ismernie kell tárgyát: a zenét általában, a stílust, a szerzőt és a konkrét művet, utóbbiakhoz intenzív érzelmi kötődése kell hogy legyen, még ha nem föltétlenül, nem minden esetben egyformán pozitív is az. Némi leegyszerűsítéssel mondhatjuk, hogy csak impulzív, tapasztalt, széles látókörű zenészből válhat eredményes koncertpedagógus. A zeneközvetítés különleges formája, amikor egy az adott stílus, szerző, műfaj világában elmélyült zeneművész maga beszél a játszandó zenéről; ez indulásként olyan hitelességi többletet generál, amit már nehéz elveszteni az esetleges későbbi balfogásokkal.

Értelemszerű, hogy a kommunikációs stílusnak nagy mértékben alkalmazkodnia kell a jelenlévő közönség igényeihez, kapacitásához. Általában nem vezet jóra a fennköltség, a kinyilatkoztatás-szerű beszédmód, a prédikáció, a győzködés bármilyen igazság kapcsán, a tekintélyelvű magatartás; más oldalról viszont káros az olcsó népszerűség-hajhászás, az ok nélküli „jópofizás", az inadekvát sztorizás, a gügyögés,

a közönséget (vagy magát a mentort) lealacsonyító gesztusok. Nagyon fontos, hogy még egy nagy terem népes közönsége se késztesse arra az előadót, hogy valamiféle álarcot öltsön, valamilyen felvett modor fedezékébe meneküljön, tehát hogy ne akarjon más benyomást kelteni, mint ami ő maga a valóságban. Jó előadó ezer ember előtt is képes úgy beszélni, hogy a jelenlévők mindegyike közvetlen kommunikációnak érezze, amiben része van. Ehhez eredendő természetességre, spontaneitásra, és persze némi humorérzékre mindenképp szükség van.

*Illusztrálás*. Ehelyütt mindazon eszközökről és lehetőségekről szó van, amelyekkel a mediátor a zenéről való verbalizáción túl élhet. Közülük legfontosabb a zenei szemelvények bemutatása. Ezek kiválasztásában, terjedelmének meghatározásában két fő szempont játszik szerepet: a.) hogy a közönség világosan értse, miért történik, mit kíván megmutatni egy-egy zene-részlet, és hogy b.) ezt az előzetes demonstrációs szándékot valódi ráismerés kövesse, azaz a részlet valóban és érzékelhetően példázza is a bemutatni kívánt jelenséget. A zenétlen és zenés szakaszok időaránya nem mutathat szélsőségeket: a pódiumon ülő szimfonikus zenekar fél órán át tartó némasága éppúgy nem szolgálja az ügyet, mint a zenei illusztrációk tömegébe menekülés, amely szükségképpen háttérbe szorítja az értelmezés, a hallás-irányítás lehetőségeit. Ha technikailag kivitelezhető, igen hasznos lehet az eredeti textúra felbontása, egyes rész-elemek környezetüktől független megszólaltatása (például a hangszerelés finomságainak érzékeltetése a faktúra fokozatos, a paritúra-sorokat egyenként hozzáadó felépítésével, vagy a hangszercsoportok külön-külön meghallgattatásával).

A mai technika a zenei illusztráción kívül – vagy akár azzal együtt – számos további lehetőséget kínál, nyilván a helyszín adottságaitól függő mértékben: *power point*, *slideshow*, *egyes illusztrációs diák hosszabb ideig fennhagyása, szövegbuborékkal ellátott diák*, *interjú-bejátszás hanganyagként, videobejátszás*, *szöveg vagy kottarészlet vetítése*, *ugyanezek preparált (kiemelésekkel ellátott) változatai*. Ezek használatakor néhány szempont mérlegelése okvetlenül szükséges a kudarcos mozzanatok elkerüléséhez. Így mindenek előtt annak felmérése, hogy adott technikai eszköz használata valóban beljebb visz-e a zenemű megközelítésének útján, azaz, hogy a modern technika használata nem válik-e öncéllá, vagy akár a lényegről való figyelem-eltereléssé? Hogy a használni kívánt illusztráció pontosan mit tesz hozzá az élményhez, a megértéshez, és ezt a folyamat mely pontján teheti a leghatékonyabban? És legfontosabbként: hogy rendelkezünk-e azzal a rutinnal, segédlettel, műszaki háttérrel, amely megóv a technikai bakiktól, a kínos szünetektől, elcsúszásoktól? A hogyan egy jó hangszeres vagy énekes képes felmérni technikai lehetőségei aktuális határait, úgy a koncertpedagógia mentora is képes kell hogy legyen annak megállapítására: ő és háttérapparátusa milyen szinten képes *még professzionális* módon alkalmazni az illusztrációs lehetőségeket.

*A figyelem fókuszálása és fenntartása, interaktivitás*. Sarkalatos pont, melyet illetően nehéz általános érvényű szabályszerűségekről számot adni. E téren a siker vagy kudarc egyfelől a korábban vázolt előadói-kommunikációs nívó, másfelől az adott közönség életkori, kognitív, kulturális jellemzőinek függvénye. E két komponensrendszer megfelelő illeszkedése, valamint a jó időbeosztás (tevékenység-módok váltakozása, megfelelően adagolt illusztrációk) együtt szükséges ahhoz, hogy a figyelem esetleges kisebb hullámzásaival együtt is élő maradjon a kommunikációs közeg. Általános vélekedés szerint minél magasabb a közönség életkori medián értéke, annál tartósabban terhelhető a figyelme, annál tovább tartható meg ugyanabban a tevékenységi módban. Számos gyakorlati tapasztalat azonban ellentmond ennek az elvnek: míg az óvodás korúak ma is feszült figyelemmel, lelkesen képesek hosszú meséket végigkövetni, ha azok alaphelyzetükkel megfogják őket, lekötik figyelmüket, addig napjaink középiskolásai általában már olyan *multitask* környezetben és tevékenységi módokban élnek, amelyek igencsak megnehezítik a figyelem fókuszálását. Gyakorlatilag számolnunk kell azzal, hogy számos serdülő egyszerűen nem ismeri az elmélyedés, a kitartó figyelem élményét, ami sajnos komoly esélyt ad rá, hogy akár egész életüket az örömszerzés, a belső kontrollos személyiségjegyek építése terén nélkülözhetetlen *flow* hiányában éljék le. A zene éppen ennek az élménynek az elérésére kínál reális esélyt, azonban kétséges, hogy 16-17 éves kamaszok több száz fős tömegében az ehhez szükséges fordulat bekövetkeztére van-e számottevő esély. Egy középiskolai tornateremben/aulában, valamennyi tanuló jelenlétében zajló koncert során számítani lehet a tömeges érzelmi inkontinenciában szenvedő fiatalok folyamatos figyelem-megosztására, amelyben (jó

esetben) csekélyke figyelem talán a zenei eseményre is jut. Ennek a korosztálynak a befolyásolására nagy tömeg egy helyben üldögélésével járó rendezvények kevéssé alkalmasak, őket kisebb csoportokban, cselekedtető módon, konstruktív pedagógiai eszközökkel könnyebb elérni. Vannak tehát olyan szélsőséges helyzetek, amelyekben a legfelkészültebb mentor sem érezheti eredményesnek magát – az ilyen helyzeteket átgondolt programtervezéssel illene eleve elkerülni.

A figyelem-hiánytól való félelem erős késztetést jelent az interaktív programelemek beillesztésére. Csakhogy az interaktivitás éppúgy nem csodaszer, ahogyan a modern technika bevetése sem az. Vetélkedő-elemek, mozgásos játékok, különféle spontán színpadi tevékenységek, beszélgetés a mentor és a közönség egyes tagjai között, hangszerek (hangkeltő céleszközök) bevetése valóban életteli többletet vihet a zeneközvetítés folyamatába, teret engedhet a gyerekek mozgás-igényének, egyben felszabadító lehet a generatív kreativitás érvényre juttatásában – márpedig ez utóbbi a koncertpedagógia egyik legfontosabb törekvése. Azonban minden esetben érdemes előzetesen megfontolni, hogy a helyszín térelrendezése milyen mozgásokat támogat és akadályoz: így például egy fix széksorokkal berendezet nagy méretű koncertterem, benne egymástól csaknem elérhetetlen távolságra lévő közönség-szegmensekkel egészen más lehetőséget kínál, mint egy kötetlen berendezésű (próba- vagy torna-) terem, ahol a gyerekek akár babzsákokon is ülhetnek, szabadon mozoghatnak, és az előadógárda is sokféle módon elhelyezhető a térben. Kérdés az is, hogy valamely interaktív tevékenység kezdeményezése nem vezet-e a közönség „lefagyására", a feladat tömeges, görcsös hárítására, s ha igen, mit tehetünk majd a helyzet feloldása érdekében, hogy a jelenlévők közül lehetőleg senki ne távozzon kínos emlékekkel? Fontos felmérni a tervezett tevékenység valós időszükségletét, valamint azt, hogy kézben tarthatók maradhatnak-e a folyamatok? Hogy nem emelkedik-e egy kiegészítő játék a program főeseményének rangjára, háttérbe szorítva a zenét, amelynek élményszerű befogadásáért összegyűlt a közönség? És talán fölösleges is leírni, hogy ezekben az esetekben még a szokásosnál is fontosabb az életkornak, képzettségnek, képességeknek, kulturális jellemzőknek megfelelő feladat-adás.

*Kitekintés: írásbeliség és írástalanság*

Bár a koncertpedagógia gyakorlatában csak ritkán, különleges helyzetekben kerülhet terítékre a zenei notáció problematikája, fontos tisztázni, hogy az írásbeliség szerepének megítélésében milyen változások történtek az utóbbi évtizedekben, és ezek hogy néznek szembe az európai zene hagyományával és értékeivel.

Amikor Magyarországon – lényegében az 1990-es évek során – nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi zenei nevelési elképzeléseket sem az oktatáspolitika irányítói, sem a működő iskolarendszer adottságai nem támogatják, amikor már egyértelműen látszott, hogy egyre csak nyílik az olló a hangzatos, tantervi keretekbe foglalt pedagógiai célok és a valós eredmények között, felerősödött a disputa a zenei köznevelés újrapozícionálása, a vállalások, lehetőségek és módszerek újbóli értékelése kapcsán (az erre vonatkozó irodalmat lásd a korábbi fejezetekben!). Ebben a relációban merült fel és merül fel időről időre azóta is két kérdés: 1.) hogy reális cél lehet-e napjainkban a kottaolvasás készségeinek kialakítása? – illetve hogy 2.) mennyiben tekinthető a zeneértés feltételének a kottaolvasási készségek valamilyen szintű birtoklása? A „pragmatikus" pedagógiai gondolkodástól – melyet az elvek, a rövid-, közép- és hosszú távú célok és az előbbiek érvényesüléséhez/eléréséhez szükséges eszközök/módszerek alapos összehangolási igényének tagadásaként írhatunk le, – nem várhatjuk a felelős válaszadáshoz szükséges körültekintő mérlegelést, sőt még a döntésekhez releváns támpontokat adó történeti és elméleti vonatkozások tekintetbe vételét sem. A deklarált, de soha el nem ért célok és a gyakorlat közötti diszkrepancia a magyar életvitel, politika és kultúra olyannyira mélyen beépült és általánosan megszokott jellemzője, hogy egy efféle (politikai és társadalmi megítélésben egyaránt) partikulárisnak tekintett terület napi gyakorlatában, mint a zenei nevelés, igazán nem okozhat zavart, nem késztethet korrekcióra a még csak néhány évtizede növekvő belső ellentmondás-halmaz.

A zeneközvetítés metodikai repertoárja és vázolt céljai mégis kiprovokálják a zenei írásbeliség problematikájával való szembenézést. Ha belátjuk, hogy a koncertpedagógia létezésének legfőbb motívumát az a deficit jelenti, amely a modern ipari/posztindusztriális társadalmak és a zene kapcsolatrendszerében felhalmozódott, és amelyet a zenei nevelés iskolai keretek között képtelennek bizonyult felszámolni, akkor természetesnek fogadjuk el, hogy a koncertpedagógia tényként, adottságként tekint az egyes korosztá-

lyokat jellemző zenei attitűdre, készségszintre, a zene reprezentációs modalitásaiban való járatlanságra. A maga keretei között nem is tehet egyebet, mint hogy ezeket elfogadva, a belőlük fakadó akadályok leküzdési nehézségeit minél inkább kiiktatva igyekszik elérni a zene *befogadását* (e szót itt az *elutasítás* ellentéteként kell értelmeznünk), ezzel a zenehallgatást jó élménnyé, lehetőleg az újbóli találkozás igényét is megteremtő élménnyé változtatni. E fontos törekvések kapcsán ugyanakkor mégis tanulságos végiggondolni, hogy mi a zenei notáció jelentősége, milyen funkciókat tölt be a művészi zenében. Ehhez analógiák, zenetörténeti szempontok és a zenepedagógia felhalmozott tapasztalatai adnak releváns értelmezési keretet.

*Analógiák.* Érdemes átgondolni, hogy általában mikor merül fel a szerkezet rögzítésének igénye, azaz meddig terjed a rögzítetlenségben is átlátható, megérthető és kezelhető dolgok köre, és mikor válik nélkülözhetetlenné a dolgok valamilyen lejegyzésben elérhető reprezentációja.

Egy hagyományos falu bármely lakója leéli életét bármiféle térkép segédlete nélkül: az utcák hálózata (ha egyáltalán van), a házak elhelyezkedése, a fontos objektumok már gyermekkorban stabilan elraktározódnak, élete során még a falu lakóihoz, az egyes házakhoz és családokhoz kötődő információk is hálózatba szerveződnek. A nagyvárosi ember azonban így megismert területiuma határait gyakorta kénytelen átlépni, amihez már segédletre van szüksége, hiszen évtizedek tapasztalata is kevés lehet minden városrész, minden cím és objektum hagyományos megismerésére. Egy városba turistaként érkezve pedig egyáltalán nincs idő erre a fokozatos feltárási folyamatra, ezért ilyenkor a legkisebb települések kivételével mindenütt térképeket, GPS-t használunk.

Az archaikus társadalmak eszközhasználata, technológiája nem igényelte az eszközök szerkezetének reprezentációját. Egy bizonyos pontig a házépítéshez, vagy valamilyen szerszám megjavításához is bőven elegendő a felhalmozott tapasztalat, amely alapján ránézésre is elkerülhetők vagy korrigálhatók a hibák. Jól meghatározható az a szint, amely fölött nélkülözhetetlenek a tervrajzok, kapcsolási rajzok, diagnosztikai eljárások.

Az irodalom, az emberi kultúra tudtommal még napjainkban is fontosnak tekintett része már a zenéhez közeli analógiát kínál, amennyiben jól tagolható azokra a műfajokra, produktumokra, melyek megismerése, tovább örökítése auditív befogadás, memória segédletével, szájhagyományozással megoldható, és azokra, melyek már az írásbeliség segédletét igénylik. Archaikus kultúrákban olykor hatalmas mondaanyag, szövevényes mitológiai hagyaték tárolható a kollektív emlékezetben, ennek formálódása, variálódása nem érinti a lényeget; amíg a mögöttes kulturális hagyomány eleven, amíg az értékőrzés normaként hatja át a közösséget, a továbbörökítés nem kerül veszélybe. Léteznek azonban olyan műalkotások is, melyek – különféle okokból – elválaszthatatlanok az írásbeliség reprezentációs formáitól, amelyek tipikus megismerési, befogadási és értelmezési módja az olvasás.

*A zenetörténet tanulságai.* Nem igényel hosszas fejtegetést az a tény, hogy az európai zenei gondolkodás az ókortól máig igen szorosan összefüggött a notáció alakulásával, gyakorlatilag a teljes stílustörténet feltárható notáció-történeti megközelítésből. A gregorián nagy fordulata a hangmagasság-rögzítés olyan rendszerének kifejlesztése, amely a korábbi végtelen biflázást felváltva egyszerre kínálta egy sor analitikus lehetőség új világosságát, valamint az átörökítés felszabadulását az egyéni memória kapacitás-korlátai alól. A tényeket nem ismerők vagy szándékosan demagógok érvét, miszerint mindez csak a legszűkebb szakma belügye volt, a kutatások nem támasztják alá: a középkori iskolában az írásbeliség és nyelvi jártasság semmivel nem volt fontosabb, mint a zenei írás-olvasás, tehát aki egyáltalán iskolázott volt, az rutinos kottaolvasóvá, lejegyzővé is vált. Ugyancsak hatalmas stílusfordulatot jelentett a ritmus első rögzítési rendszere (Notre-Dame), majd az ars nova zenei gondolkodást hatalmas mértékben kitágító menzurális notációja. A reneszánsz kifinomultan bonyolult miseciklusai, menzúra-kánonjai egyenesen realizálhatatlanok lettek volna kottás rögzítés nélkül, azokat ma sem lehetséges kottás segítség nélkül átlátni és megérteni. A 17-18. századi zenei aranykor kottázása vázlatos, az alkotótársként tündöklő előadó számára helyet hagyó, ugyanakkor ortografikusan pontos: kódolt utasításokat hordoz a zene értelmezését, affektus-tartalmait, adott helyeken szükséges előadói magatartásformáit illetően. Egy másik fejlődésvonalat kiemelve: a műkedvelő zenélés ügye ismét csak a notáció lehetőségein állt vagy bukott. A házi zenélés első jelentős hulláma egyértelműen a tabulatúrás lejegyzés új lehetőségeihez kötődik a későreneszánszban, majd a korabarokkban. És tovább: Haydn korának szerző-közönség kapcsolatában kulcsszerepet játszott a *Liebhaberek* igénye hangszeres játszanivaló iránt, és ezt az igényt a szerzői notáció különféle rétegei hallatlan

érzékenységgel szolgálták ki. A 18. század végén az egész zeneiskola-rendszer ennek az igénynek alapjain bontakozott ki, és bélyegezzük bármennyire anakronisztikusnak, a zenetanulás amatőr szinten is ezt a hagyományvonalat követi. Érdekesen alakult volna Richard Wagner recepciója, ha a zeneértéshez állítólag szükségtelen kottaolvasási készség híján követői nem lettek volna képesek a vezérmotívumok hálózatát, logikai kapcsolatrendszerét a divatos kottás motívum-táblázatok révén magukévá tenni. És a mába kanyarodva tanulságos személyes élményem volt prominens rock-zenész barátom szájából hallani (számos ironikus, önironikus gondolat csokrában), hogy zenekara tagjai között képzett, kottaolvasó zenész is van, akiben így meg lehet bízni, akinek hangzásképzetei túllépnek az auditív módon elcsípett morzsákon, a legegyszerűbb sémákon. Intelligens rock-zenészek általában pontosan tudják, hogy a zenei iskolázottság milyen előnyökkel jár a fantázia, a kifejezőkészség terén. Az 1990-es évek előtti koncertéletben okkal volt mindennapos jelenség a magával kispartitúrát hozó, azt a Zeneakadémia erre alkalmas fényviszonyai között zenehallgatás közben figyelmesen követő zenerajongó. Igaz, ez még ama sorsforduló-szerű *King's Singers* koncert előtt volt, műsorán Kodály közismert Esti dalával, melynek utolsó előtti akkordját követő kis szünetébe a közönség lelkesen beletapsolt, nem érezvén a feloldás/befejezés szükségességét.

*A zenepedagógia koncepciói.* Az iménti példa – használható poszt-kognitív szint hiányában a nem is bonyolult mű „labirintusában" szánalmasan eltévedő zenehallgatókkal – mégiscsak elgondolkodtat a zene szerkezeti jellemzőinek lehetséges legkönnyebb megközelítés-módjairól. Ha képesek volnánk ismerni az emberiség eddigi teljes zenei produktumát, nagy valószínűséggel kiderülne, hogy annak elsöprő többsége nem igényel írásbeliséget. Például azért, mert hangkészlete és ebből fakadó dallami lehetőségei igen korlátozottak, vagy jól elsajátítható zárt sémák generatív használatára épül, vagy mert minimális elemszámú készlet vég nélküli ismételgetéséből áll, vagy éppen mert igen hosszú és igényes tanulási folyamatban elsajátítandó improvizációs tudást feltételez, amely nélkül csak felsülni lehet az adott kultúrkörben, vagy (igen gyakran) egy zárt közösség kulturális közkincseként folyamatos intenzív használatban van. Történetesen éppen az a zenekultúra, amelynek kedvéért koncerttermek épültek és épülnek, nem ilyen. Történetesen a zeneközvetítés tárgya az a zeneművészet, amely – hogy okkal, vagy hibás időbeli kiterjesztéssel, most ne feszegessük! – a romantika *műalkotás*-fogalmát állította a középpontba. Ezekben a koncerttermekben olyan zenét (is) játszanak, amelynek szerzője tíz perces darabjához két oldalas elemzést csatolt, benne matematikai képletekkel, netán sakkjátszma lépéseinek kódolási rendszerével, vagy akár különféle bonyolultan egymásra rétegzett és együtt játszó véletlen-eljárások ismertetésével. És igen, ennél többször játszanak itt olyan zenét, amelynek szerzője nem mellékelt ugyan bonyolult fejtegetéseket művéhez, mégis a kulturális és logikai sémák hálózatába lépett be vele, azt építette-gazdagította tovább, eközben szimbólumokat rejtett el a kottaszövegben, egyúttal azt a közlésrendszert is fejlesztve ezzel, melyet ismerni szükséges, hogy az említett Kodály-esethez hasonló félreértéseket elkerülve értsük, sőt posztkognitív feltevéseink, elvárásaink révén *meg is éljük* a zene szépségét.

Talán ezért sem meglepő az *Életreform és alternatív zenepedagógia* fejezetben ismertetett zene- és/vagy reformpedagógiai rendszerek újbóli áttekintésének eredménye: tízből nyolc a zenei nevelés szerves, nélkülözhetetlen részének tekinti és módszertani segédlettel támogatja a zenei írás-olvasás tanítását (kettő külön nem reflektál a kérdésre). Csak egy teljesen kívülálló és ellenséges attitűd mondathatja valakivel, hogy a kotta, a térkép, az írott szöveg túl bonyolult, és olvasása felesleges. A közlés világosságát, a tájékozódás biztonságát, otthonosságát fokozó reprezentációk nem tekinthetők haszontalannak, ha szeretnénk továbbra is egy a piktogram-szintnél valamivel árnyaltabb kommunikációs világban élni. A koncertpedagógia elméleti rendszeréből hiányzik annak elmés bizonyítása, hogy *Johann Sebastian Bach* szimbolikus kereszt-motívumának megértésében a hangjegyes reprezentáció csak fölösleges bonyodalmat okoz.

## Bibliográfia


- Csányi Vilmos (2006): *Az emberi viselkedés.* Sanoma Budapest. 213-248; 277-311.
- Grabócz Márta (2003): *Zene és narrativitás. Írások 18-19. századi és kortárs zeneművekről.* Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Harnoncourt, Nicolaus (1988): *A beszédszerű zene. Utak egy új zeneértés felé.* Editio Musica, Budapest
- Körmendy Zsolt (2010): „A közönségnevelés tudománya" – Gondolatok egy nemzetközi szimpózium ürügyén. *Iskolakultúra* 20**.** 9. Szeparátum 3-13.
- Körmendy Zsolt (2011): *Koncertpedagógia, a befogadói kompetenciák fejlesztésének alternatív útja.* In: Döbrössy János (szerk.): *„Mi ez a gyönyörű" (Kodály) – Zenehallgatóvá nevelés* – konferenciakötet. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Budapest, 31-36.
- Körmendy Zsolt (2013): Koncertpedagógia és közoktatás. *Neveléstudomány* **1.** 3 sz. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_84-94.pdf (letöltés: 2014. december 27.)
- Lányi András (1988): *Az írástudók áru(vá vá)lása.* Magvető Kiadó, Budapest. 7-28.
- Lebrecht, Norman (2000): *Művészek és menedzserek avagy rekviem a komolyzenéért.* Európa Könyvkiadó, Budapest
- Stachó László (2005): *Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? A zeneértés velünk született,mélylélektani, kulturális és kognitív útirányjelzői.* In: Lindenbergerné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia.* Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs. 235-250.

Gönczy László

# IX. Populáris zene és iskola

Nagyjából az 1980-as évek óta hordja terhét a magyar zenepedagógia annak, hogy összességében képtelen az indulatok szintjéről elmozdítani a populáris zenével kapcsolatos különböző érvek, nézetek, hitek, dogmák összecsapását. Miként a magyar közbeszéd és közgondolkodás szinte minden területén, itt is elégtelen a sajáttól eltérő vélemények esetleges igazságtartalmának mérlegelési hajlandósága, ezáltal valós, eredménnyel kecsegtető viták nem alakulnak ki az ügyben. Az így elvesztegetett évtizedek mérhetetlen károkat okoztak és okoznak ma is a zenei nevelés egészének, rombolják a zeneoktatás társadalmi presztízsét. A károkozás, a probléma bővített újratermelése döntően kétféle tanári attitűdhöz köthető, jobb híján nevezzük őket ultrakonzervatívnak, illetve ultraliberálisnak. Az első: a hermetikus bezárkózás az úgynevezett „komolyzene" világába, mindazon zenei jelenségeknek reflektálatlan, differenciáltatlan elutasítása, ami e képzeletbeli világ vélt határain kívül esik. A második: a gyerekek és szülők igényeire hivatkozva mindig a legkisebb ellenállás irányába mozduló választások antipedagógiája, annak a téveszmének a szolgálata, hogy az iskola csupán szolgáltat, nem feladata igények formálása, illetve generálása. Nem nehéz a két káros attitűd hátterében megbúvó szakmai gyengeségek definiálása. Az ultrakonzervatívok nézetrendszere a zene szociológiai aspektusai, különféle társadalmi funkciói iránti érzéketlenséget tükröz, sajátosan torz zenetörténeti képre épül, mely a XIX. század zenemű-felfogásának anakronisztikus és önkényes kiterjesztésével él (Harnoncourt 1988; Dolinszky 1993). Az ultraliberális felfogás viszont igénytelenségről, a megapopuláció kulturális torzulásainak (Csányi 2006) kritikátlan elfogadásáról, értékválasztásra való képtelenségről és/vagy az értékek képviseletére, a mellettük érvelésre, meggyőzésre való alkalmatlanságról árulkodik, tehát lényegében a tanári autonómia és hatékonyság minimumát sem teljesítő szánalmas és lealacsonyító ténykedéshez igyekszik ideológiai hátteret építeni. Végső soron mindkét téveszme-rendszer zeneismereti felkészületlenséget leplez, így elkerülésük kulcsa a zene történeti, elméleti, analitikus, szociológiai aspektusaiban való minél alaposabb jártasság, amit persze senki nem jelen fejezet olvasásával szerez meg. Ennek ellenére tarthatatlan, hogy a képzésből kikerülő fiatal tanárok ne kapjanak semmilyen gondolkodási segédletet a vázolt probléma-halmazzal való szembenézéshez, minthogy abban magukra hagyva előbb-utóbb jó eséllyel besorolnak egyik vagy másik (manapság többnyire az ultraliberális) szélsőség körülöttük lévő képviselői mögé.

*A zene jelentősége az archaikus kultúráktól a 19. századig* fejezetben esett már szó a zene integratív erejének hanyatlásáról, az autonóm zene megjelenéséről, ennek nyomán a zene korábbi társadalmi funkcióinak két elkülönült szegmensben való kényszerű továbbéléséről. Ahogy elvész a zenekultúrában a *fent és lent* egymásra vonatkoztatási képessége, úgy szűnik meg a kulturális hierarchia evidenciaként kezelése a modern tömegtársadalmakban élők (a potenciális befogadók) értékrendjében. A kultúra piacosodása óhatatlanul érték-relativizmushoz (a spirituális értékek piaci forgalmi értékekre cseréléséhez) vezet (Lányi 1988). Az újsütetű zenei *magaskultúra* a piaci rendszerben aligha találja meg azt a támogatást, amit a korábban még egységes kultúra legigényesebb produktumai spirituális funkcióik betöltésével vagy a hatalmi reprezentáció részeként birtokoltak. A hiányérzet kompenzálására teremtett „komolyzene"-fogalom arra az illúzióra épül, hogy a letűnt múltra, a nagy elődökre való puszta hivatkozással felépíthető egy olyan új tekintélyelvű kulturális rendszer, amelyet a modern tömegtársadalom lényegében méltányolni fog. Azonban a zene kettészakadása révén a zenei magaskultúra hitelességi válságba sodródott: arisztokratikusan elhatárolódva ama zenei rétegektől, amelyek immár magukban töltik be a zene egyes nélkülözhetetlen társadalmi funkcióit, mindjárt el is vesztette befolyását fölöttük. A XIX. század újdonsága, a nyárspolgári ízlésen való lamentálás jól mutatja e változás megtörténtét. Azok a színterek, amelyeken a társadalom nagy többsége zenével találkozik, már nem állnak szerves kapcsolatban a magasabb zenei régiókkal, tehát már nem vezetnek jól járható utak lentről felfelé. Annak ismétlődő kinyilvánítása, hogy „fent" mással nem pótolható értékek találhatók, még nem jelent motivációt a zene mindennapi színterein mozgók számára, hogy akárcsak elinduljanak a felfelé vezető úton. Mindez a XX. században csak újabb és újabb problémákkal terhelődött. A század megrázó társadalmi tapasztalatai, a különféle demokráciának vagy diktatúrának beállított rendszerei egytől egyig hozzájárultak a kulturális erózióhoz; nem lehet eldönteni, hogy a teljes érték-relativizmusra épített előbbiek vagy a polgárok szellemi kisajátítására törekvő utóbbiak rombolják-e erősebben egy jól funkcionáló kulturális erőtér fenntartásának esélyeit. E háttér realitásának ismeretében kellene megpróbálnunk alakítani az anómia tüneteit folyamatosan produkáló

zeneéletet a magunk eszközeivel. Megszívlelendő, ahogy a XX. századi zenei magaskultúra egyik legjelentősebb értékteremtője és vélemény-formálója, Nicolaus Harnoncourt (1988) reflektál a problémára: *„érdemes lenne végiggondolni, vajon miért van olyan kortárs szórakoztató zenénk, amely mindenképpen szükséges szerepet játszik a kulturális életben, és miért nincs olyan kortárs komoly zenénk, amely ugyanilyen* [értsd: ugyanúgy szükséges] *szerepet játszhatna."*

Az életreform-mozgalmak alakítói érzékelték a művészet és az élet egymástól elszakadásának tényét, és alapvető feladatuknak tartották a kapcsolat, az integráció helyreállítását (ld. *Életreform és alternatív zenepedagógia* fejezet!). Az új zenei nevelési elgondolások két irányból igyekeztek javítani a helyzeten: egyrészt az egyén és a zene bensőséges, fizikai érzetekig menően szoros kapcsolatát célozták, másrészt egy olyan társadalmi modell ideáját fogalmazták meg, amelyben a zeneművészet gyökerei mélyen a közösségi létbe, közösségi életbe nyúlnak – ennek jegyében tartották oly fontosnak a népzene felfedeztetését, a közös zenélés kereteinek, alkalmainak és permanens igényének megteremtését. Magukat a *Kodály-koncepció* letéteményeseinek tartó zenepedagógusok olykor mintha megfeledkeznének arról, hogy miközben Kodály valóban éles határt húzott a nagy művek és az általa meglehetősen reflektálatlanul egy kalap alá vett különféle szórakoztató zenei műfajok közé (Gönczy 1992), azt azért pontosan tudta, hogy a nagy művek megközelítése nem lehetséges a mindennapok realitásaival számolni képes zenepedagógia segédlete nélkül. Az ő kulturális tapasztalatai alapján ezt a funkciót betölteni rendelte a népzenét (Bartók *parasztzene*-kategóriáját). Csakhogy már Kodály életében, a két világháború közötti viszonyoktól az 1960-as évekig eljutva olyan radikális társadalmi-kulturális változások mutatkoztak, amelyeket, bár aggodalommal és némi ingerültséggel regisztrált, tendencia-voltukban értékelni nem maradt ideje. Az azóta eltelt évtizedek azonban a korábbiaknál lényegesen gyorsabb és mélyrehatóbb változásokat hoztak. Ha mégis Kodály 1950 körüli elvárás-rendszerével tekintünk a körülöttünk lévő jelenségekre, ha véget ér a tudományunk a csodálkozásnál a világ romlottságáról, a kultúra lezüllésérről szóló eszmefuttatásoknál, ne lepődjünk meg azon, hogy a való élet kirekesztettjeivé, afféle marslakókká válunk, akiket gyerekek és szüleik együtt mosolyognak meg vagy minősítenek félnótásnak.

Hogy ez ne következzen be, elkerülhetetlen, hogy fogalmunk legyen a kortárs kulturális viszonyokról, ezen belül mindenek előtt arról a kulturális közegről, amely a gyerekeket körbeveszi, befogadja, magával ragadja, beleértve mindenek előtt annak zenei aspektusait. A pedagógia képmutatása olykor emlékeztet a politikai hatalomtól megszokottra: aki megütközik azon, hogy a gyerekek *a felnőttek által konstruált, a felnőttek piaci machinációira épülő társadalmi viszonyrendszerben, élettérben, annak minden tekintetben kiszolgáltatva* éppen úgy élnek, úgy viselkednek és gondolkodnak, ahogyan ebből a hatásrendszerből következik, finoman szólva kevés pedagógiai bölcsességről tesz tanúbizonyságot. Aki a gyerekekből mármár megalázó szituációkat teremtve igyekszik kiirtani zenei kötődéseik, szokásrendjük számára elfogadhatatlan elemeit (ekképp súlyos konfliktust generálva a gyerekek magukkal hozott, otthoni és/vagy kortárs-csoportbeli kötődései és az iskola kulturális világa között), az a pszichopatológia körébe utalható pedagógiai cselekményt követ el, miként tették azok a tanítók, tanárok még az 1960-as években is, akik a templom-járáson kapott gyerekeket szégyenítették meg vallásosságukért a többiek előtt. Van okunk remélni, hogy e tanári attitűd előbb-utóbb már csupán az ilyen helyzeteket valaha átélt öregdiákok rossz emléke lesz. Csakhogy mindazoknak a tanároknak a jelenléte, akik napi gyakorlatában – bármiféle minőségérzéket kiiktatva – a kommersz legalját jelentő zenék egy szintre kerülnek a legnagyobbakkal, új vesztességeket okoz a zenei nevelés egészében. Amióta egyre több zeneiskola karácsonyi hangversenyén találkozni a *Jingle Bells* és társaik mélyen átélt előadásaival, van okunk megkérdezni, hogy a zeneiskolák vezetői és egyes tanárai milyen mélységig gondolják végig az ízlésnevelés és ízlésrombolás felelősségét gyakorlati döntéseik alkalmával. A tehetségtelenségből fakadó olcsó népszerűség-hajhászás, mely tanárok százait indítja a szleng-nyelvezetben *gagyi*ként emlegetett talmi zenék programba vételére, nem kevésbé ártalmas, mint a merev, kategorikus elutasításból fakadó veszteségek. Az egészséges gyermek a megrázkódtatások egy bizonyos mennyisége után a személyes világát megvető iskolai közeget szerencsére megtanulja semmibe venni, de a Bachot és a *Jingle Bells*-t egymás mellé helyező praxis életre szólóan rombolja a gazdag belső értékvilág kialakulásának esélyét, fokozza az egész életen át tartó szellemi igénytelenség kockázatát;

ezzel a művészi zene személyiség-építő lehetőségeinek végleges elszalasztását, a piacvezérelt kulturális fogyasztói attitűd állandósulását segíti elő. Katasztrofális, egyben a pedagógiai kompetenciák sokat mondó indikátora, hogy mikor az iskola feladja elzárkózását a populáris zenei hatásoktól, nem karakteres progresszív/alternatív/műfajközi/szubkulturális rétegek felé nyit, hanem egyenest a jellegtelen kommersz zenei termékeket fogadja be!

A zenetanári igényesség alapja a mindenre kiterjedő minőségérzék. Ez utóbbinak viszont alapfeltétele, hogy a tanár képes legyen olyan analitikus műveletekre, melyek révén konkrétumokban ragadhatja meg egy zenei teljesítmény jellemzőit, legyen szó akár kompozíciós, akár előadói ismérvekről. Ebben a tekintetben semmi különbség nincs az úgynevezett komolyzene és az úgynevezett könnyűzene között. Mindkettőben elemezhető a nyelvezet gazdagsága (szegénysége) annak ritmikai, melodikus és harmóniai összetevőivel, mindkettőben megfigyelhető a felépítés, a folyamatok minősége, a forma koherenciája (vagy szétesős volta), az eredetiség/kreativitás faktora, a szöveg és zene kapcsolatrendszerének kimunkáltsága vagy kimunkálatlansága; ugyanígy az előadás professzionalizmusának számos paramétere (intonációs tisztaság és sokszínűség, eleven ritmika, kifejezésbeli és technikai eszköztár, virtuozitás, szuggesztivitás). Érdemes alaposan elgondolkodni Vidovszky tézisén a komoly- és könnyűzene kategóriája kapcsán (Vidovszky és Wéber 1997). Bírálva az akkoriban már gyakran hangot kapó nézetet, mely szerint nincs könnyű- és komolyzene, csak jó és rossz zene, kifejti, hogy a kétféle kategória ugyanaz az utca, de ellenkező irányú forgalommal: a komolyzene a zenei nyelvi alapelemekből kiindulva új és egyedi megoldásokhoz szándékozik eljutni, míg a könnyűzene célja éppen a már mindenki által ismerősként üdvözölt sztereotípiák, sémák újabb és újabb felmutatása. E magvas gondolat a XIX. század előtti zenére persze aligha alkalmazható (tekintettel a zenei köznyelv akkori használatára, a kölcsönös megértés közegének jellemzőire); Vidovszky tézisét nyilvánvalóan arra a korra vonatkoztatja, amelyben ezek a kategóriák egyáltalán léteznek. De az e tekintetben releváns korszakok zenéjében is találunk további árnyalásra késztető mozzanatokat, jelenségeket: a populáris műfajok kiemelkedő teljesítményeiben ugyanúgy megtalálható az egyénítés, a kreativitás mozzanata, ahogy a legújabb kori zenei „magaskultúra" produktumaiban olykor tetten érhető a valós alkotóerőt sémákkal helyettesítő epigonizmus, legyenek bármilyen körmönfontak, kultúr-sznoboknak kedvesek is ezek a sémák. Ha az oly fontos tanári minőségérzék alapján sikerül következetesen és megbízhatóan megítélni a bármikor, bárhol felhangzó zenéket, abban ez a szempont is fontos szerepet játszhat. Konkretizálva: a zene, amit éppen befogadunk, hozzátesz-e bármit is világképünkhöz, és/vagy képes-e megragadó módon felmutatni az érzések, az emberi viszonylatok rendszerének bármely elemét, és/vagy megadja-e az élet intenzitásának élményét, képes-e összekapcsolni társakkal, közösséggel, múlttal, jelennel, netán szembesít-e belső világunk valamely fontos vonásával, vagy sem? Ez az elvárás-rendszer a zene kategóriái fölött áll. Persze akinek az úgynevezett komolyzenében sincsenek ilyen elvárásai, aligha tudja számon kérni a populáris zene produktumaiban.

A zenészképző intézmények rezervátumaiban otthonosak számára különösen ajánlott némi kalandozás a zene mindennapi világában (Guld és Havasréti 2012). A szerteágazó zeneszociológiai kutatások gazdag spektrumában a különféle témák és megközelítések rengeteget segíthetnek a jelen megértésében, különös tekintettel a színterek és hálózatok, a zenei szubkultúrák sajátságaira, vagy a kritikai potenciált nélkülöző zenefogyasztás bemutatására. Ezek tárgyilagos, lényeget láttató feltárása a tanulmánygyűjtemény nagy erőssége. Bár nem lélekemelő élmény, nem árt szembesülni azzal sem, hogy a kötetben publikált elemző megközelítések milyen távol esnek a mi területünkön honos analízistől (időnként igencsak leegyszerűsítőnek, kvantitatívnak tűnnek a mi széles spektrumú, kvalitatív analíziseinkhez, narratológiai szemléletünkhöz viszonyítva).

Nemrég még a gyerekek magukkal hozott kulturális élményeivel szembeni kategorikus elzárkózás leggyakrabban felhozott indoklása volt, hogy a tanárok „ugyan honnan is ismerhetnék ezeket a fura zenéket?" Tényleg, nézzük csak, honnan is? – a rádió és tévé évtizedek óta szüntelen dömpingjéből? – nyaralóhelyek kikerülhetetlen szabadtéri hangkulisszáiból? – esetleg Gonda János kifejezetten számukra, e célból írt könyvéből (Gonda 1992)? Ma már, túl azon, hogy a tanár-szakos zenészek szinte mindegyike eleve

napi kapcsolatban áll a populáris zene egyes rétegeivel, hatalmas internetes forrásanyag áll rendelkezésre az átfogó megismeréshez. Így a feladat csupán annyi, hogy az ad hoc megismert, egyéni ízlés szerint szelektált rétegeknél nem megállva szisztematikusan ki kell építeni a jártasságot, mely lehetővé teszi, hogy a zenetanár *hiteles véleményformálóként* tölthesse be küldetését tanítványai körében. Ehhez csupán internet-hozzáférés és némi idő szükséges: a világhálón párhuzamosan érhetők el az elméleti információk és a töméntelen mennyiségű hangzó példa. A megismerés szinte bárhonnan, találomra elkezdhető, a keresőbe elsőnek beírt három-négy műfaji kategória nyomában egyre több és több link bukkan fel, míg végül a már-már áttekinthetelennek tűnő (és ilyen szélességben talán egyetlen „fogyasztó" által sem ismert) műfaji labirintusban mégiscsak kirajzolódik a lényeg. Íme az induláshoz némi segítségként egy szerény „címkefelhő" bármiféle logikus csoportosítás nélkül (ez a címkefelhők tulajdonsága):

> *rock ,n' roll, alternative rock, indie pop, post-punk, punk rock, hardcore punk, industrial rock, gothic, chill-out, goa, hip hop, disco, dance, house, acid house, ambient, trance, techno, reggae, dub, dubstep, folk rock, country rock, country, soul, funk, R & B, heavy metal, thrash metal, grunge, rap, new wave, fusion, jazz-rock.*

A meghallgatott zenék előbb-utóbb egymást kezdik értelmezni és minősíteni. Némileg személyiség-függő módon, vonzalmak és ellenszenvek esetleges szubjektív elemeivel tűzdelve (épp úgy, ahogy a komolyzenében), de mégiscsak kirajzolódik egy a kimagaslóktól a borzalmasan gyengékig terjedő spektrum, amit átlátva immár kézenfekvő érveket lehet felhozni a zenei minőség mellett (Gönczy 1992). Talán soha nem kerül sor erre órai keretben; talán csupán néhány mellesleg, alkalmanként elejtett megjegyzés formájában. De lehet, hogy egy diákcsoportban generált vitával, amelyben toleránsan, a jelenlévők kulturális identitását elfogadva, ugyanakkor határozott és következetes zenei igényeket képviselve vesz részt a tanár, rövid idő alatt olyan hitelességi többletet tud keletkeztetni, amely évekre fedezetet ad számára ahhoz, hogy bízzanak benne és odafigyeljenek értékítéleteire.

A kérdést, hogy foglalkozzon-e az iskola a populáris zenével vagy sem, nem nekünk kell eldöntenünk, azt a társadalom valós folyamatai már rég eldöntötték helyettünk. Tapasztalva, hogy a közgondolkodásban teret hódító demagógia sodrában immár nyilvánosan megvitatott, szakértők megszólalását kikényszerítő témává válhatott a komolyzene *lecserélése* populáris zenére az iskolai „tananyagban" (Garamvölgyi 2005), ideje tudomásul venni, hogy az élet átlép az iskolán, ha az elszigetelődik az élettől. A nem-tudás, a félműveltség és faragatlanság piacán senki nem fogadja el az általunk képviselt tudás és tapasztalat fontosságát, ha azt képtelenek vagyunk meggyőzően közvetíteni, átadni. Az iskolának az ultra-liberális nézetekkel ellentétben nem feladata a közízlés kritikátlan kiszolgálása, annál inkább rendeltetett kulturális, szellemi és kommunikációs igényeket generálni, melyek által jobbá teheti a társadalom működését és egyes tagjai életminőségét. Ehhez azonban az iskolába lépő diákok valós megismerésére, a velük való tényleges kommunikációra van szükség. Ha az iskola értékvilága szándékosan vagy akaratlanul elszakad, elszigetelődik a gyerekek belső világától, az iskola által kínált élmények és tudás interiorizálódásának alig marad esélye. Az iskola hitelessége minden egyes tanár minden órájának minden pillanatában megmérettetik: ennek a hitelességnek stabil és következetesen képviselt minőségérzék az alapja. E nélkül nem marad más, mint a minden új kihívástól elzárkózó, végső soron magát a jelent elutasító, megkövesedett konzervativizmus, mely a legolcsóbb demagógia érvtechnikájával is bármikor lesöpörhető a színről.

## Bibliográfia


- Csányi Vilmos (2006): *Az emberi viselkedés.* Sanoma Budapest. 239-248.
- Dolinszky Miklós (1993): Iskola és középszer. *Muzsika* **36.** 2. 4-9.
- Garamvölgyi Zsolt (2005. 09. 13.): Rockzenét az iskolákba! *Népszabadság*, **50.** 15.
- Gonda János (1992): *A populáris zene antológiája. Tanári segédkönyv az iskolai ének és a zeneiskolai oktatáshoz.* Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Gönczy László (1992): Kodály zenepedagógiai öröksége a 90-es években. *Muzsika* **35.** 3. 6-9.
- Guld Ádám és Havasréti József (szerk.) (2012): *Zenei szubkultúrák médiareprezentációja, stílusok, színterek, identitáspolitikák.* Gondolat Kiadó, PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest – Pécs.
- Harnoncourt, Nicolaus (1988): *A beszédszerű zene. Utak egy új zeneértés felé.* Editio Musica, Budapest.
- Lányi András (1988): *Az írástudók áru(vá vá)lása.* Magvető Kiadó, Budapest. 7-28.
- Vidovszky László – Weber Kristóf (1997): *Beszélgetések a zenéről*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 59-66.

# X. Kitekintés – Gondolatok az iskolai zeneoktatás és zeneiskolai oktatás néhány külhoni vonatkozásáról

*„Keresni, ami összeköt – megérteni, ami elválaszt"* (Carl Orff)

Európa országainak zeneoktatását, zenepedagógiai törekvéseit vizsgálva a rendszerek és módszerek színes kavalkádját figyelhetjük meg. Sikerorientáltság, teljesítményközpontúság, széleskörű amatőr, vagy szűkebb szakképzés: mindezekben egyaránt találunk hasonló, közös törekvéseket és ellentétes megoldásokat. Ezeket a mennyiség és minőség igénye mentén több szempont szerint lehet összehasonlítani (egyéni és állami szerepvállalás mértéke, szabályozottság, nyitottság és rugalmasság, intézményi keretek, bemeneti feltételek és kimeneti elvárások, helyi jellegzetességek és alternatív megoldások), és le lehet egyszerűsíteni arra a feltételezésre, hogy a különböző megközelítések, szólamok és hangzatok végső soron a közös harmónia megteremtését szolgálják.

A következő bekezdések korosztály, iskolatípus, szervezési forma és finanszírozás szerint hasonlítják össze Európa különböző országainak zene és hangszeroktatási rendszereit.

## Óvodáskorúak és felnőttek

Legnagyobb mértékben a legkisebb gyerekek vannak aktív kapcsolatban a zenével. Az óvodai nevelésnek szerves része a zene, ebben a korban a gyerekek naponta énekelnek, táncolnak, sok zenét hallgatnak. Későbbi zenei fejlődésük megalapozásában zenepedagógiai szempontból meghatározó szerep hárulna a zeneóvodai foglalkozásokra, ezek azonban általában az intézményes kereteken kívül maradnak.

Az EMU statisztikai adatai szerint az óvodákkal való kapcsolattartás (a magyar mellett) leginkább a német, norvég, osztrák, szlovén és szerb zeneiskolákban valósul meg (Riediger, Eicker, Koops; EMU 2010). Grunenberg (1995. 143) szerint az óvodáskorú gyerekek zenetanítása a korosztály sajátosságai miatt és a jellemzően kisebb csoportokban történő oktatásuk miatt különleges felkészülést és speciális pedagógus kompetenciákat igényel. Mivel a zeneóvodák az iskolarendszer által ellátandó alapfeladatokon kívüli rétegigényt szolgálnak, a felmerülő többletköltségek többnyire a szülőkre hárulnak. Az esélyegyenlőség biztosításához minden gyerek számára saját képességeinek, érdeklődésének és fejlődési szintjének megfelelő zenei képzés lehetőségét kellene biztosítani (uo. 128). A költségek kérdése mellett Grunenberg alapvetően fontosnak tartja a szülőkkel való megfelelő kapcsolat kialakítását, mert tőlük függ az, hogy később az iskolában a gyerekek kihasználják-e a zenetanulásban rejlő lehetőségeket. Énekre, mozgásra és játékra épített módszerekkel különösen eredményesen lehet befolyásolni és fejleszteni a 4-6 éves gyerekek tudásvágyát, tanulási készségét és zenei képességeit. Óvodáskorúak esetében fokozott a gyors sikerélmény motivációs szerepe, viszont zavaró hatásúak lehetnek és ezért módszertanilag óvatosan kerülendőek a magyarázatok, elméleti részletek és írott kották (uo. 130). Az ausztriai zeneiskolák már 4 éves kortól fogadnak (óvodáskorú) gyerekeket a zeneiskolák előképző programjaira (Musikalische Früherziehung), de kínálnak közös szülő-gyerek zenés foglalkozásokat (Eltern-Kind-Gruppen) kisebbek számára is (KOMU – Elementare Musikpädagogik 2007-12). Az óvodáskorúak tanítása különleges módszereket igényel, de ugyanígy sajátos metodikai feladatot jelent a felnőttek és időskorúak oktatása is: ebben a korosztályban csökken a bemutató példáknak és az utánzásnak a hatása, megnő a feladatok megértésének igénye, fokozódik a környezet és az oldott hangulat, a folyamatos pozitív visszacsatolás szerepe (Diethard Wucher: Erwachsene an der Musikschule, EMU 1995; 152-160). Az élethosszig tartó tanulás alapelvét követik Belgium vallon részén, és hasonló szándék érvényesül Dániában is (Tchernoff; 2007).

Ahogy az óvodáskorúak és felnőttek kívül esnek a hagyományos iskolai oktatás keretein, ugyanúgy speciális képzést igényel és átvezet a zeneterápia területére a sérültekkel, és fogyatékosokkal való zenés foglalkozás (Werner Probst: Musik mit behinderten an Musikschulen, EMU 1995; 160-168). A szigorú keretszámokkal működő elitista szemlélettel szemben a „zenét mindenkinek" gondolatát kiterjesztve Svédországban, Spanyolországban és Norvégiában különös figyelmet fordítanak a zeneiskoláknak a sérültek integrálásában betöltött szerepére (Riediger, Eicker, Koops; EMU 2010). Az ausztriai zeneiskolákban részletesen kidolgozott tantervek mutatják, hogy mekkora figyelmet és törődést fordítanak a korai zenei előképzésben résztvevők, a felnőttkorúak és a sérültek oktatására, illetve zeneterápiás módszerek-

kel való fejlesztésére („Früherziehung", „Elementarer Musikunterricht für Erwachsene bis zum Seniorenalter", és „Elementarer Musikunterricht für Menschen mit Behinderung": KOMU – Lehrplan Elementare Musikpädagogik 2007-12).



## Iskoláskorúak

A 6-18 évesek esetében korosztályonként különböző, de egyaránt érdekes kapcsolat figyelhető meg az iskolai zenetanítás és a zeneiskolai oktatás vonatkozásában. Az iskolai zenetanítás minden országban szerves része az alapfokú oktatásnak. Az European Association for Music in Schools (EAS) adatai alapján:

- 14 éves korig a zene kötelező tárgy, utána választható része az általános oktatásnak az EAS szövetség tagállamai közül Ausztriában, Horvátországban, Spanyolországban, Portugáliában, Cipruson és az Egyesült Királyságban,
- 15 éves korig kötelező, utána választható tárgy Belgiumban, Finnországban, Hollandiában és Lengyelországban,
- 16 éves korig kötelező Németországban, Litvániában, valamint Norvégiában és Olaszországban,
- 18 éves korig kötelező Észtországban.

A felmérés szerint az Európában általános heti egy óránál több zeneóra csak alsó tagozaton van Cipruson, Észtországban, Olaszországban és Litvániában. A zeneórák számáról saját hatáskörben dönthet az iskola Belgiumban és Finnországban (akár heti 4, illetve 6 óra). Svédországban az óraszám változó, helyi döntés és egyéni óraháló alapján.

A rendszerszemlélet, rugalmasság és nyitottság mértékét tükrözi a zeneoktatás önállósága, vagy társművészetekkel közös működtetése. Hollandiában és a Cseh Köztársaságban „művészetek és kultúra" néven, Szlovákiában „művészetek" tárgyként a zenét a társművészetekkel együtt, integráltan oktatják (forrás: European Association for Music in Schools http://www.eas-music.org/countries/). A társművészetek integrálása mellett Hollandiában holisztikus szemlélet érvényesül az oktatás és gyakorlat összekapcsolására épülő „Kunstconnectie" kulturális mozgalomban, amelyben diákok és felnőttek, iskolák és kulturális intézmények vesznek részt. Hasonló megközelítést figyelhetünk meg a svéd, cseh és szlovák iskolákban, ahol a zenét, táncot, képzőművészetet és drámát integráltan tanulják a diákok (Riediger – Eicker – Koops, EMU 2010).

## Zeneiskolák

Az iskolai zenetanítás révén általános szinten minden tanuló kapcsolatba kerül a zenével. Mélyebb, az egyéni érdeklődésüknek és adottságaiknak megfelelő elméleti és gyakorlati képzést elemi és középiskolai szinten egyaránt a zeneiskolai oktatás nyújt.

Az európai zeneiskolák jellemző célközönsége az iskoláskorúak – országonként némileg eltérő – általában 6-18 éves korosztálya, de vannak ettől eltérő példák is. Az Európai Zeneiskolák Szövetsége (EMU) „Music Schools in Europe" című könyve szerint Szlovákiában 4 éves kortól lehet zeneiskolába felvételizni, Észtországban viszont már 4 éves kortól hangszert is tanulhatnak a zeneiskolás gyerekek. Szlovéniában és a Cseh Köztársaság alapfokú művészeti iskoláiban 5 év az alsó korhatár (Riediger – Eicker – Koops, EMU 2010). Eleonoor Tchernoff „Music Schools in Europe" című tanulmánya szerint a hangszertanulást zongora és vonósok esetében általában 6-8 éves korban kezdik, de például Norvégia (3-5), Finnország, Írország (4-6), Spanyolország (4-6) esetében korábban is van rá lehetőség. Izlandon és Svédországban viszont csak 8 éves kor után tanulnak hangszert (Tchernoff; 2007).

Kelet-Európában általában korábban kezdődik a szakosodás, a nyugati államokban viszont inkább jellemző a zeneoktatás nyitottsága az iskolás kor előttiek, felnőttek és idősek korosztálya felé. Az EMU „Statistical information about the European Music School Union" című 2010-es statisztikai kiadványa szerint a zeneiskolások alsó korhatára az egyéni zeneoktatás elfogadottságára, az általános közoktatási

rendszerben betöltött szerepére utal (Maffli – Eicker; 16). Walter Rehorska az ausztriai Stájermark tartomány zeneiskoláinak adatait feldolgozó „Musikschulen/Bericht 2006 – 2008" című kiadványa szerint a vizsgált időszakban 48 zeneiskolában összesen 22329-en tanultak, ebből 20112 (mintegy 90%) volt iskoláskorú. A többiek 5 év alattiak és 19 év felettiek voltak. Ez a szám arányaiban ugyan nem jelentős, szerepében viszont annál inkább: sok esetben a szülők gyerekeikkel együtt muzsikálnak az iskolák együtteseiben. A rendszer azt is megengedi, hogy akár a nagyszülők is elkezdhetik a zenetanulást unokáikkal együtt. A korhatár mindkét irányba való kiterjesztése erősödő igényként és törekvésként fogalmazódik meg (Rehorska; 31).

## Egyéni és csoportos oktatás

Az iskolai zenetanításban könnyen érvényesülnek a projekt és a kooperatív tanulási módszerek kedvező hatásai. Ebből a szempontból feltűnőek a különbségek a kísérletezésre és újításokra nyitottabb, a változásokhoz könnyebben alkalmazkodó nyugati és északi államok, valamint a merevebb, hagyományőrzőbb keleti államok oktatása között. A módszerek mellett a tananyagban is tükröződik az újításokhoz való viszonyulás. Az idegen elemeket könnyen és szívesen asszimiláló angol oktatásban a tanulók különböző társadalmi és etnikai hátterének és érdeklődésének figyelembevételével a tanított anyagnak csupán 60%-a klasszikus zene, a többi jazz, pop és világzene (Riediger, Eicker, Koop; 23). Ezzel szemben a szerbiai zeneiskolákban nincs jelen az elektronikus hangszerek, a rock és pop oktatása (uo. 69). Az EMU statisztikai adatait összehasonlítva szembetűnő, hogy a nagyobb létszámú együttesek (kórusok, zenekarok és fúvósegyüttesek) arányához képest sok a kisebb kamarazenei csoport, pop-rock, jazz és rézfúvós együttes (brass band, big band). A társas zenélés és a tanított hangszerek táblázatának számsoraiból az a következtetés vonható le, hogy a népszerű „modern" együttesek magas aránya nem feltétlen jár együtt a nemzeti hagyományokat ápoló népi együttesek számának csökkenésével. Az összehasonlított adatok inkább jelzik (különösen Anglia esetében) a csoportos muzsikálás motiváltságát és a rugalmasan választható széles hangszerkínálatot (Maffli-Eicker; 27-31). Az együttmuzsikálás a módszertani feladatok kihívása mellett olyan motivációs lehetőségeket jelent, amelyeknek haszna a pontos ritmusjáték, változatos dinamika, artikuláció, dallamvezetés, intonáció terén visszahat az egyéni hangszeres tanulmányok eredményességére (Ulrich Wüster: Ensemblespiel. EMU 1995; 168-176).

## Finanszírozás

A csoportos és egyéni hangszeres zeneiskolai oktatás szembeállítása a módszertani szempontokon kívül felveti a finanszírozás kérdését. A zeneoktatás a foglalkozások jellege miatt nagyon költséges. A teherviselés mértékében és arányában országonként lényeges különbségek figyelhetőek meg. A költségviselés aránya nemcsak döntési jogokat, de kultúrpolitikai szemléletet is kifejez. Az EMU adatai szerint az egyik véglet Lengyelország, ahol az állam 100%-ban finanszírozza a zeneoktatást, valamint Szerbia, ahol a központi költségvállalás 95%-ot fedez, a családok helyi források és további engedmények igénybevételével jelképes összegért taníthatják zenére a gyerekeiket. A központi finanszírozás törvényi szabályozással és folyamatos ellenőrzéssel jár együtt. A korlátozott létszámkeretek, a felvételi képességvizsgálatok, és az előírt tananyagot követő, egymásra épülő vizsgák az oktatás magas színvonalát hivatottak biztosítani. A tehetség elvárás, az eredmény kötelező. Az EMU statisztikai adatai alapján ebben a két országban van az összlakossághoz mérve a legkevesebb zeneiskolás. Érdekes módon hasonló a helyzet Írországban, ahol az előbbiekkel ellentétben az állam egyáltalán nem vesz részt a gyerekek zeneiskolai oktatásának finanszírozásában, nincs felvételi, zeneiskolai törvény és központilag előírt tananyag sem. A családokat terhelő költségek miatt a zenetanulás kiváltságnak számít.

A statisztikai adatokból érdekesen kirajzolódik, hogy az összlakosság arányaihoz viszonyítva a közép-európai és skandináv országokban van a legtöbb zeneiskolás. A 2010-es adatok szerint: Svédországban 3.9%; Svájcban 3.59%; Ausztriában 2.34%; Belgiumban 2.27%; Norvégiában 2.22%; Hollandiában

2,13%; Dániában 1.94%. A sor másik végén Franciaország 0.97%; Észtország 0.95%; Spanyolország 0.6%; Horvátország 0.47%; majd Szerbia, Lengyelország és Írország alig 0.2% (forrás: Maffli-Eicker; 14-28). A különböző számok mögött nagyobb mértékben látható a zenetanítás hivatalos és társadalmi elfogadottsága, mint a zenetanulás iránti érdeklődés esetleges hiánya. A zene és hangszeroktatásra szánt anyagi és emberi erőforrások országonkénti eltérése mutatja azt a meghatározó szemléletbeli különbséget és a vele járó felelősségvállalást, hogy a zene legyen-e mindenkié, vagy csak a tehetősek és/vagy tehetségesek kiváltsága. Magyarország a 2010-es statisztikában 1.10%-al még viszonylag jó helyen található a mezőnyben. Ez egyrészt megnyugtató, másrészt jelzi az oktatásszervezés és zenepedagógusaink eddigi munkájának eredményeit és további feladatait.

## Zeneoktatási modellek

A továbbiakban két távolabbi és két szomszédos ország zeneoktatási rendszerét foglaljuk össze. A két egymástól markánsan működő modell, az orosz iskola és az angolszász modell jelentőségét az adja, hogy nagy hatással volt és van a környezetében és a távolabb lévő zeneoktatási rendszerekre. A két közelebbi modell (kelet-európai és közép-európai) ismertetését az indokolja, hogy olyan elemeket találhatunk bennük, amelyek áttételesen, vagy közvetlenül felismerhetőek a magyar zeneoktatási rendszerben is.

## A szovjet-orosz iskola

Európa keleti felében az ötvenes évek elejétől a négy évtizeden keresztül arra az általános elvre épült a zeneoktatás, hogy az állam gondoskodása jóvoltából mindenkinek egyforma joga van hozzá. A gondolat ideológiai gyökerei Leninig vezethetők vissza. A korlátozás nélküli, mindenki számára elérhető oktatási rendszert 1917 után tűzte zászlójára a bolsevik mozgalom. A zeneoktatásban a gyermekhangszerek és zenehallgatás mellett fontos szerep jutott a kórusoknak (Hegyi; 181). Merev szabályok jelölték ki a zenetanítás helyét és szerepét, tervszerű kereteken belül és következetes ellenőrzés mellett. Kiszámítható központi támogatás biztosította a működését. Elvont tartalma miatt a zene viszonylag nagyobb szabadságnak örvendett, mint a társművészetek, de nem maradt mentes az ideológiai terhektől. A zeneoktatás a szerkezetében és módszereiben eltérő hagyományok ellenére is viszonylag egységes képet mutatott a Szovjetunióban és a befolyása alatt álló országokban. Hasonló elvárások és támogatás mellett közel azonos szemléletű és felépítésű iskolák alakultak, feladatuk az irányított tömegkultúra kialakítása és ápolása volt. Az erős centralizáció elnyomta a regionális és nemzeti törekvéseket, amelyek csak a politikai változások után, a kilencvenes években váltak ismét meghatározóvá. A korábbi szovjet irányítás szigorúsága után 1992-ben az orosz állam teljesen háttérbe vonult a zeneoktatásban is. Fellazultak a keretek és a követelmények, eltűntek az ideológiai és politikai tartalmak, az intézmények és tanárok szabadon választhatták meg a tananyagot. A szabadsággal együtt járt a források csökkenése, a tanári fizetések elértéktelenedése, a tandíjak bevezetése. A kiemelkedő tehetségek fejlesztése mellett megnőtt az amatőrképzés és az általánosabb, kreativitást fejlesztő módszerek iránti igény. Felerősödött az alternatív és kísérleti megoldások iránti érdeklődés, megjelentek korábban nem használt módszerek, az amerikai mintára szervezett kiscsoportos hangszeres oktatás kisgyerekek és felnőttek részére, gyengénlátóknak szervezett programokat, zeneterápiás foglalkozásokat indítottak. Integrált zene- és képzőművészeti, tánc és dráma programú iskolák alakultak, ahol nagy érdeklődés mellett zenés színházi képzést kínálnak: hangszeres zenét, éneket, színjátszást, zeneszerzést, díszlet- és jelmeztervezést is oktatnak. Az állam kivonult a kotta- és lemezkiadás területéről, a központi teherviselést piaci viszonyok váltották fel a tandíjak terén is. A felsőoktatásban magasabb díjat várnak a külföldi diákoktól, mint a hazaiaktól (Larimer; 64-68). A korábban elfojtott külföldi hatások felerősödése mellett igen jelentős azoknak a jól képzett tanároknak és kitűnő előadóművészeknek a tevékenysége, akik a változások után tömegesen hagyták el az országot, és ma már a világ minden részén jelen vannak és gazdagítják az ottani zeneoktatást, terjesztik az orosz előadó művészet hagyományait. A Nemzetközi Zenei Nevelési Társaságban (ISME – International Society for Music Education)

2004-től a RussMe (Zenei Nevelés Orosz Szövetségi Társasága) képviseli aktívan a mai Oroszország 32 zenepedagógiai intézetét és a volt szovjet tagköztársaságokat, emellett számos oroszul tudó külföldön élő tagja is van Görögországtól az Egyesült Államokig. A RussMe honlapján érdekes színfolt az az oldal, amely szemléletesen tükrözi a múlt és jelen összekapcsolódását, és amelyen ingyen letölthető kották és hanganyagok, nem rendszeresen frissített, de nagyrészt használható linkgyűjteményét ajánlják *(http://russ.isme.org/english/links).*

## Kelet-európai modell/Románia

Az orosz modell után érdemes megfigyelni közvetlen környezetünkben a romániai zeneoktatás alakulásának jellegzetességeit. Románia a két világháború közötti időszakban erőteljesen törekedett a centralizálásra és egységesítésre, ennek ellenére a történelmi hagyományokat követve – az 1918-ig a Monarchiához tartozó Erdélyben – hangsúlyosan érezhető volt az osztrák-magyar hatás. A második világháború után az 1948-as tanügyi törvény, majd az 1952-es alkotmány alapvető politikai változást indított el az oktatásban is. Az ötvenes években a szovjet befolyás alatt álló keleti tömb többi országához hasonló oktatási rendszert vezettek be és szilárdították meg. Elfojtották az addig markánsan jelenlévő területi jellegzetességeket, a proletár internacionalizmus jelszavával bizonyos mértékig a nemzeti vonásokat is háttérbe szorították egy időre. Az új, szocialista rendszer mindenki számára deklaráltan elérhetővé tette a zeneoktatást, a valóságban viszont a munkás-paraszt rétegek gyerekeit előnyben részesítették, másokat hosszabb időre háttérbe szorítottak és kizártak a továbbtanulásból. Mint a keleti blokk országaiban máshol is, a társművészetek közül a zene mozgásterülete viszonylag kevésbé volt korlátozott Romániában, de a művészi kifejezéseknek összhangban kellett lenniük az új, szocialista embertípus eszméjével. (Bute; 164). Idővel az internacionalizmus mellett fokozatosan előtérbe került a nacionalizmus: zeneiskolai tananyagban, vizsgákon és versenyeken egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a kortárs román zeneszerzők ideológiai szempontból megfelelőnek tartott művei. A túlkapások ellenére és a szovjet hatás gyengülésével a hatvanas évekre jól szervezett és felépített oktatási rendszer alakult ki. Kisebb városokban is volt önálló zeneiskola, nagyobb városokban akár zeneóvodától érettségiig ugyanabban az intézményben tanulhattak a gyerekek. A területi sajátosságok és hagyományok, ha korlátozva is, de megmaradtak az alkalmazott módszerekben és a felhasznált tananyagban. Bukarest mellett Erdélyben Kolozsváron, Moldvában Iasiban működött zenei felsőoktatási képzés. A hatvanas években új pártvezetés vette át az ország irányítását, és egy időre látványos nyitás következett be az oktatásban is. Fejlesztették az iskolákat és a felsőoktatást, zenei fesztiválokat rendeztek, új műveket adtak elő. Az 1972/73-as tanévben bevezetett új tanügyi törvény fordulópontot jelentett: erősítették a nacionalista nemzeti jelleget, a centralizált irányítást és elindult a zeneoktatás visszafejlesztése. Az általános zeneoktatást teljesen megszűntették a középiskolákban. A zeneiskolák, népi művészeti iskolák és művészeti szakközépiskolák számát fokozatosan csökkentették, több iskolát bezártak. A bukaresti Zeneakadémián (Conservatorul Ciprian Porumbescu) 1968-ban még 1383 hallgatót oktattak, 1982-ben összesen csak 134-en tanultak elméleti és hangszeres szakokon. A zeneiskolai és zeneakadémiai férőhelyek csökkentésével párhuzamosan erőltették a tömegmozgalmakat, mint amilyen a kínai és koreai mintákat követő és a személyi kultuszt szolgáló „Megéneklünk Románia" fesztivál. Ezt először 1976-ban rendezték meg, és első évben 2,5 millió előadó, 120 ezer együttes vett részt benne énekes, hangszeres, néptánc és egyéb produkciókkal (Bute; 166*).* Az 1989-es rendszerváltáskor a hirtelen és gyökeresen megváltozott viszonyok, valamint a korábban elfojtott feszültségek felszabadulása káoszt eredményezett a társadalomban és az oktatásban is. Érvényüket veszítették a régi szabályok és megszorítások, sorra alakultak újra a megszüntetett iskolák, új intézmények születtek: a művészeti oktatásban korábban ismeretlen egyházi, magán és alapítványi közoktatási és felsőfokú intézmények jöttek létre. Erdélyben jelenleg Kolozsvár mellett Nagyváradon, Temesváron, Brassóban és Marosvásárhelyen is van egyetemi szintű zenei képzés.

1995-ben dolgozták ki a Nemzeti Alaptantervet, amelyben ének-zenei vonatkozásban elmozdulás figyelhető meg a korábbi mozgalmi jellegtől a fiatal korosztályhoz közelebb álló tartalom irányába. Továbbra is érzékelhető a konzervatív beállítottság: a populáris zene ismertetése a tantervben nem ter-

jed tovább a Beatles és ABBA együtteseknél. 2000-től alacsony óraszámban, de két évtized után az általános zeneoktatás újra kötelező lett minden humán tagozatú gimnáziumi évfolyamon, a reáltagozatokon a X. évfolyamig (Bute; 235). Az alaptanterv kiterjed a zeneiskolai képzésre is. Konkrétumok helyett javaslatokat fogalmaz meg, nagy teret enged a tanári szabadságnak, a korábbi gyakorlatias készségfejlesztést az esztétikai és előadói érzékenység felé tereli. A zeneelméleti képzés a hangszeres képzéssel egyszerre indul, nincs előképző évfolyam. Nincs a mienkhez hasonló „A" és „B" tagozat, a hangszeres órák egységesen heti kétszer 50 percesek. A zenész tanulók szakmai versenyeken mérhetik össze tudásukat. Pedagógiai szempontból a használt eszközök és módszerek vonatkozásában inkább a magas szakmai szintű hagyományőrzés jellemző, mint a kísérletező újítások keresése.

A zeneiskolai oktatás jelenleg is államilag finanszírozott, emiatt továbbra is korlátozottak a keretszámok, felvételiken és vizsgákon mérik a tanulók képességeit és haladását. Az iskolai oktatás mellett általánosan elfogadott a magánórák, különórák és felkészítők rendszere, de intézményes szinten csak elvétve és a nagyobb városokban jelentek meg a magán zeneiskolák. A zeneiskolai tantervek és a Nemzeti Alaptanterv kiegészítéseként az Oktatási-Kutatási-Innovációs Minisztérium által 2009-ben jóváhagyott művészeti szakközépiskolai programok általános zenei kompetenciákhoz rendelt tartalmi elemeket, módszertani és repertoár javaslatokat fogalmaznak meg, egy-egy oldal terjedelemben, ajánlás szintjén. Részletes kidolgozásukat és alkalmazásukat a tanárok szakmai felelősségének hatáskörébe sorolják.

A 2011-es nemzeti oktatási törvény sem szakított mindenben a korábbi évtizedekből örökölt szemlélettel és ugyanabban a fejezetben tárgyalja a művészeti oktatást és a sportot. Visszatérő gondot jelent a finanszírozás, a megfelelő hangszerek, és körülmények biztosítása, valamint a gyakran egyházi tulajdonban lévő, vagy rendezetlen tulajdonú iskolaépületek kérdése (Munteanu; 2005). Összefoglalva elmondható, hogy az ötvenes években szovjet mintára kialakított román zeneoktatás a hetvenes években elvesztette tömegoktatás jellegét, majd a kilencvenes években lényegében visszatért a centralizált, központilag finanszírozott modellhez, megőrizve annak szakmai értékeit, és gondjait, bizonyos mértékig fellazítva korábbi merevségét. Már nem zárt és elszigetelt, fokozatosan közeledik, de rendszerszinten még nem kapcsolódik adottságaihoz mérhető arányban a nemzetközi és európai szakmai közösségekhez.

## Közép-európai modell/Ausztria

Az előbbiekben tárgyalt példákkal ellentétben az osztrák zeneoktatást egyrészt a folyamatosság és szervezettség, másrészt a rugalmas nyitottság jellemzi. Nyugati szomszédainknál az európai zenekultúra mélyen gyökerezik a társadalomban. Az évszázados hagyományokat szisztematikusan szervezett, korszerű zeneiskolai hálózatban ápolják. A zeneoktatás megbecsültségét bizonyítja, hogy a 25 év alattiak mintegy 8%-a, a teljes lakosság több, mint 2%-a tanul valamilyen formában zenét (Riediger, Eicker, Koops; 6-7). Hegyi szerint 1966-ban még csak 215 zeneiskola működött, és mivel különböző fenntartókhoz tartoztak, a pedagógiai elveik és módszereik is eltértek egymástól (Hegyi; 46). Mára ez a helyzet megváltozott: minden tartomány és a főváros is saját zeneiskolai hálózattal (Musikschulwerk) rendelkezik, de a 405 iskola szakmai munkáját a KOMU (Konferenz der Österreichischen Musikschulwerke) foglalja összefüggő rendszerbe (Maffli, Eicker;15). Az oktatásban, vizsgákon és iskolaszervezésben is érvényesülő szabványokat az 1994-ben bevezetett, és 2007-ben átdolgozott Nemzeti Kerettanterv szabályozza. A gyerekek alapfokon négy éves kortól tanulhatnak zenét, és bár nincs felső korhatár, 19 éves korukra általában befejezik zenei tanulmányaikat. Az osztrák zeneiskolák tevékenységének egyik jellegzetes eleme a felnőttek bevonása különböző együttesekbe, közös muzsikálásba, a közösségek zenei életében való aktív részvételre. Zenei felsőfokú oktatásra – az előkészítő évfolyamoktól eltekintve – 18 éves kortól lehet jelentkezni. Országos megmérettetés lehetőségét biztosítja a „Prima la musica" zeneiskolai verseny, amelyet nem az elitképzés céljával szerveznek, hanem a koncentrálási készség, az állóképesség, a csapatmunka és az együttműködő készség fejlesztésére. A versenyek mellett a tehetséges tanulók számára mesterkurzusokat, fesztiválokat és nemzetközi találkozókat szerveznek (Riedieger, Eicker, Koops; 6-9).

Az EMU honlapjának aktuális statisztikai adatai szerint az osztrák zeneiskolákban a közel 200 ezer diákot több mint 7 ezer tanár oktatja zenére. Ez az arány azt is jelzi, hogy többek között a páros és csopor-

tos hangszeres oktatás elterjedése miatt a nálunk megszokotthoz képest jóval magasabb az egy tanárra jutó diáklétszám. A jelentkezést nem kötik felvételihez, de az előírt szintek teljesítéséhez vizsgák tartoznak, és tanulmányaik végén a tanulók záróvizsgát tehetnek. Az iskolákban tanított legnépszerűbb hangszerek a fafúvósok, zongora, pengetősök, rezesek és vonósok. Az iskolákat a szövetségi és helyi költségvetés mellett tandíjból finanszírozzák. A tanulói hozzájárulás mértékét befolyásolja, hogy a diák egyéni, társas, vagy csoportos foglalkozásra jelentkezik. A tartományonként változó feltételekben egyik közös elem az, hogy egyéni és társas hangszeres óra vonatkozásában választható rövidebb, vagy hosszabb időtartamú foglalkozás. A tartományi iskolai iskolahálózat (Schulwerk) hatásköre az óraháló, a hangszerspecifikus követelmények, és a központi alaptanterv helyi alkalmazása a KOMU szakmai irányítása és felügyelete mellett. A hagyományos hangszertanítás megszokott formái mellett elterjedt az Orff és Suzuki módszerek alkalmazása. A mai ausztriai zeneoktatás szervesen integrálja az új, kísérleti, kreativitást fejlesztő módszereket és eszközöket, a tanulást segítő számítógépes szoftvereket és a digitális hangszereket. A klasszikus tananyag mellett kortárs zenét, könnyűzenét, népszerű darabokat, jazz és pop repertoárt is tanítanak. A hangszeres oktatás nem korlátozódik a zeneiskolákra, az iskolai zeneoktatásban jelen vannak a különböző hangszeres csoportok is. A KOMU egyik fő célkitűzése a közoktatási intézmények és zeneiskolák közötti fokozottabb együttműködés (Riedieger, Eicker, Koops; 8-9).

A németországi zeneiskolai oktatás sokban hasonlít az osztrákhoz. A zeneiskolai szövetség (Verband deutscher Musikschulen – VdM) 930 iskolájában 35000 zenetanár tanít 1 millió diákot. Az oktatás finanszírozása közel egyenlő arányban oszlik meg a családok és tartományi költségvetésen keresztül a fenntartó hivatalos szervek között, és általában az önkormányzatok feladata az iskolák adminisztratív kiadásainak fedezése. A VdM alapgondolata, hogy a zenetanulás nem privilégium, hanem jog. Zeneiskolái szorosan együttműködnek a közoktatási intézményekkel, programjaikkal kiegészítik az általános zeneoktatást (Maffli, Eicker;15-41).

## Angolszász modell

Az angliai (és általában a brit) zenetanítás alapgondolatát egy rövid szlogen foglalja össze: „Music for All" („Zene mindenkinek"). Az oktatás tartalma és módszerei tükrözik a brit társadalom hagyományait (cathedral schools), kísérletező nyitottságát (elektronikus hangszerek, számítógépes zenei produkciók), toleranciáját és sokszínűségét (jazz, afrikai hangszerek és ritmusok, indonéz gamelán zene, stb). A brit zenei nevelés fontos jellemzője, hogy a pop, jazz és a világzene nagy figyelmet kap a tananyagban, a klasszikus zene mintegy 60%-os aránya mellett. A brit kormány törekvése, hogy minden tanuló térítésmentesen megtanuljon valamilyen hangszeren játszani. A tervek komolyságát mutatja, hogy 1999 és 2011 között összesen 870 millió fontot, majd 2015-ig újabb 202 millió fontot költöttek a zenei nevelésre (az iskoláktól közvetlenül kapott támogatás fölött). Az EMU adatai szerint Angliában 2005-ben több mint 400 ezer gyerek és fiatal tanult hangszert, ez a szám 2011-re 1,15 millióra nőtt. Az Oktatási Minisztérium országosan kötelező érvényű kerettanterveket ad ki és biztosítja a finanszírozás oroszlánrészét, a „zenei szolgáltatókra" hárítva a feladatok teljesítését. A központi támogatást kiegészítik a megyék és a szülők hozzájárulásai. (Riediger, Eicker, Koops; 22-24).

A Brit Nemzeti Alaptanterv meghatározása alapján a zene a kultúra szerves része, amely egyesíti az értelmet és érzelmet, segíti az egyén önkifejezését, reflexióját és érzelmi fejlődését. Az alaptanterv három fő elvárást jelöl meg:

fejleszteni a tanulóknak azt a képességét, hogy változatos zenéket legyenek képesek befogadni és meg tudják ítélni a zenei minőségüket.

- támogatni az amatőr egyéni és közösségi zenélést, fejleszteni a csoporthoz tartozás érzését és a közösségi szellemet.
- fejleszteni az önfegyelmet és kreativitást, a művészi érzékenységet.

(forrás: http://www.eas-music.org/countries/united-kingdom-uk/music-education/)

A zenei tanterv értékelési keretet nyújt (kimeneti szabályozás) és nem ír elő konkrét tartalmat. A zeneoktatás célja, hogy a tanulók megtapasztalják a zeneszerzés, – előadás és zenehallgatás élményét, képessé váljanak arra, hogy magabiztosan felismerjék és kreatívan, kifejezően kezeljék az elsajátított zenei elemeket. A tanterv szintleírásokat tartalmaz, amelyek két éves szakaszokban határozzák meg az elvárásokat. A zenei tartalomnak a klasszikus zene mellett tükröznie kell az Egyesült Királyság kulturális körképét. A tanulást kontextusba kell helyezni és törekedni kell a tantárgyköziség megvalósítására. A tanár szerepe rugalmas: rendező, oktató, facilitátor, zenésztárs, kritikus, menedzser, mentor (forrás: EAS – European Association for Music in Scools).

Az iskolai zeneórákat az egyszerű hangszeres termekhez viszonyítva gazdagon felszerelt zenetermekben, esetenként iskolai zenestúdiókban tartják, hagyományos és korszerű iskolai hangszereket, számítógépeket, különböző zeneszerkesztő és oktató programokat használnak. Az ismeretanyagot több összefüggő egységre bontva sajátítják el, a tervezett programokat akár más tárgyakkal is összefüggő projektek köré csoportosítva valósítják meg. Az egyéni hangszeres oktatás többnyire tehetséggondozás szintjén egészíti ki az általános zeneoktatást. A hangszeres tanárok úgynevezett „zenei szolgáltatók", többségük a Music Mark elnevezésű szakmai szervezetbe tömörül. A szervezet mintegy 13000 tanárral működik, többnyire saját épület nélkül. Az iskolák igényelhetik a szolgáltatásaikat, megjelölve a kívánt zenei képzést. Következésképpen a tanároknak nincs állandó munkahelyük és bár nyugdíjbiztosításban részesülnek, nem jogosultak sem egészségbiztosításra, sem állami egészségügyi ellátásra. A Music Mark tanárai egyéni vagy csoportos hangszeres óráikat a közoktatási intézmények erre a célra kialakított termeiben tartják, rendszerint tanítási idő alatt. A 30 perces foglalkozások után a gyerekek visszatérnek a közismereti óráikra, az általánosan elterjedt kooperatív oktatásban az ilyen rövid megszakítás nem okoz komoly zavart. Minden iskola számára fontos a minisztériumi kerettantervre épülő helyi tanterv megvalósítása és bemutatása. Ezért rendszeresen hangversenyeket és előadásokat tartanak, ahol a tanulók közös és egyéni produkciókat is előadnak a szülőknek. Míg a Music Mark zenei szolgáltató a helyszínre (jellemzően iskolákba) viszi a zeneoktatást, a Music Hubs elnevezésű zenei központok a közösségi muzsikálás színterei. Itt az érdeklődők hangszeres képzést kaphatnak, részt vehetnek különböző együttesek munkájában, és fellépési lehetőségekhez juthatnak.

A zenetanítás magasabb szintjét képviselik a kiemelt zenei programokat kínáló iskolák. Ide tartoznak a már említett egyházi vagy állami fenntartású, évszázados hagyományokat ápoló kórusiskolák – cathedral schools (például Westminster Cathedral Choir School, St. Paul's Cathedral School, Bristol Cathedral School, Oxford – Christ Church Cathedral School, York – The Minstrel School). Kiemelt zenei programot kínálnak a Centres of Excellence (kiválóságok központjai) és Specialist Music School típusú iskolák, továbbá a különleges tehetségeket toborzó iskolák, mint a Yehudi Menuhin School, a Chetham's School of Music, vagy a Purcell School. Ezekben az intézményekben a szigorú felvételi követelmények alapján kiválasztott jelentkezőknek különleges körülményeket és intenzív képzést biztosítanak, tanítványaik közül a legkiválóbb muzsikusok kerülnek ki a nemzetközi zeneéletbe.

Az angol rendszer érdekessége ABRSM (Association Board of the Royal Schools of Music) által működtetett vizsgarendszer, amely lehetővé teszi a hangszeres tanulás során elért eredmények mérését, oktatási intézménytől függetlenül. A különböző szintek részletes elvárásai mellett javasolt tanmenetet és az egyes szinteknek megfelelő kottagyűjteményt is nyújtanak. A nemzetközi nyelvvizsgákhoz hasonló ABRSM vizsgarendszer főleg angol nyelvterületen ismert, de Magyarországon is elérhető. Ehhez hasonlót működtet a Trinity College London is, teljes tanmenetekkel, szintleírásokkal és saját kottakiadványokkal.

Összegezve, a brit zeneoktatási rendszer jellemzői a nyitottság, a széles bázison alapuló tömegoktatás, amely sokaknak nyújt keveset, és amelyet kiegészít a kiemelkedő szintű elitoktatás, valamint az, hogy párhuzamosan egymás mellet és egymást kiegészítve léteznek a legmodernebb és leghagyományosabb módszerek és eszközök.

## Az amerikai modell

Az Egyesült Államok zeneoktatásának jellegzetessége a sokszínűség. Az iskolák tükrözik a multikulturális társadalmat, a közösségek hagyományait, igényeit, anyagi lehetőségeit, ellentéteit és ellentmondásait. Az oktatási intézményeket legnagyobbrészt közvetlenül a helyi adókból és adományokból működtetik. Az iskolák programját a teherviselés arányában, és az európai kereteknél sokkal nagyobb mértékben határozzák meg a fenntartó helyi iskolaszékek döntései. A tanulók fejlődését mérő tesztek (standardized tests) nem terjednek ki a zenére. Az iskolák népszerűségének és sikerességének gyakran fokmérője az általuk kínált zenei program gazdagsága. A zenetanárok munkáját irányító és segítő egyik legfontosabb szervezet a National Association for Music Education (NAfME, korábban Music Educators National Conference – MENC). A szervezet 2011-ben elfogadott stratégiai tervében és jövőképében megfogalmazott céljának tekinti az átfogó és folyamatos zenei nevelést, amely révén minden diák kapcsolatba kerülne, – és életre szólókapcsolatban maradna – a zenével, aktív muzsikálás szintjén is (National Association for Music Education Strategic Plan, 2011). A jövőképben megfogalmazott célok gyakorlati megvalósításához segítséget nyújtanak az 1994-ben kidolgozott, 2014-ben kiegészített nemzeti zenetanítási alapkövetelmények (National Core Music Standards; 1994, 2014). Az évfolyamokra lebontva megfogalmazott követelmények általánosak: ahhoz, hogy sikeres zenésszé, és sikeres 21. századi polgárokká válhassanak, a tanulóknak tapasztatot kell szerezniük a zene

alkotásának folyamatában,
- előadásában (énekesként, hangszeresként),
- megértésében (zene, kultúra, közösség).

(forrás: National Coalition for Core Arts Standards)

Az alapelvek általánosan elfogadottak, a gyakorlati megvalósítás, a zenetanítás mértéke és mélysége, az eszközök és módszerek minden esetben a helyi közösség, az iskolaszék lehetőségeit és prioritásait tükrözi. Minden iskolában működnek kórusok és zenekarok. Az aktív zenetanítás jellemző vonása az együtténeklés mellett a csoportos hangszeres játék. A tanulók közösen fedezik fel és próbálják ki a hangszereket. A hangszertanulás nem egyéni szintről indul, hanem a zenével való tömeges ismerkedéstől vezet a komolyabb szakmai érdeklődés felé. Az általános esélyteremtés jelszavával az ismeretterjesztés irányából tereli az érdeklődőket és arra alkalmasakat a szakmai igényesség felé. A közös felfedezés, kísérletezés és sikerélmény motiváló hatása projekt és kooperatív módszereken keresztül valósul meg. Ismerik és alkalmazzák a Kodály, Suzuki, Orff, Dalcroze módszereket, de egyiket sem kizárólagosan. Az amerikai közoktatási intézményekre jellemző, hogy minden évben bemutatnak egy közös produkciót, ami többnyire egy-egy népszerű musical, vagy annak átdolgozása. A hosszú felkészülés és az előadás egyaránt fontos eszköze az oktatásnak, a személyiségfejlesztésnek és a közösségteremtésnek. Felsőbb évfolyamokban népszerűek a big band és jazz-együttesek. A fúvószenekarok és menetzenekarok az iskolai sportesményeknek is fontos szereplői.

A csoportos hangszeres tanulás egyik jellegzetes amerikai formája a „group piano" (csoportos zongoratanítás). A group piano a billentyűs hangszerekkel való ismerkedés funkcióját tölti be iskolai keretek között, a szakirányú felsőoktatásban pedig főleg elméleti tárgyak gyakorlati kiegészítője, segíti a zeneelméleti és összhangzattani ismeretek elmélyítését és alkalmazását. Az Európában kevésbé ismert módszerhez jól felszerelt stúdió, digitális zongorák, szoftverek szükségesek. A strukturált tananyag megfelelő alkalmazása hatékonyabbá teheti a zeneoktatás megfelelő szintjeit (Fisher, 2010).

Az iskolai általános zeneoktatás kiegészítéseként léteznek közösségi zeneiskolák (community music schools), amelyek a mi zeneiskoláinkhoz hasonló egyéni hangszeres képzéseket nyújtanak. Ezek főleg egy-egy egyetem vagy főiskola zenei karának irányításával működnek, és fenntartóik egyetemek, alapítványok és/vagy szponzorok. Az oktatást szerződéses óraadó tanárok, gyakran felsőbb évfolyamú zenészhallgatók látják el. A tandíjas képzések résztvevői az iskoláskorúak mellett minden korosztályt kép-

viselnek, általában magas az időskorúak aktivitása és hangszertanulási igénye is. Az egyetemi felügyelet egyrészt szakmai rangot jelent, másrészt fontos kapcsolatot teremt a közösség és a felsőoktatás között, így kölcsönös előnyökkel jár.

Hivatalosan szervezett zeneiskolai hálózat hiányában magas az iskolán kívüli, egyéni hangszertanulás igénye, amelyre egy egész iparág épül (Music Education Industry a zeneoktatás iparága. Ez a fogalom a mi fülünknek talán furcsa, de csak addig, amíg eszünkbe nem jutnak a kilencvenes évek kedvező körülményei között Magyarországon sorozatban alapított magán zeneiskolák). A meglévő igények és lehetőségek különböző vállalkozásokat hívtak életre. Ilyen például a Virginiában és Marylandben működő Jordan Kitt's Music – ahol egyéni és csoportos hangszeres órák mellett árulnak hangszereket, kottákat, kiegészítőket, és hangversenyeket is szerveznek. „Az oktatás jó befektetés" jelszavával „B2R – Bach to Rock" néven 2007-ben zeneoktatási hálózat alakult franchise rendszerben (!), amelynek mára már – Kaliforniától New Yorkig – több államban működnek iskolái azonos megjelenéssel és programmal.

Az amerikai hangszeres oktatás legelterjedtebb formája az egyéni vállalkozás, a magas fokú rugalmasságot igénylő független magánpraxis. Az egyéni hangszeres órákat saját lakásban, vagy erre a célra bérelt helyiségekben tartják (private studio), illetve gyakran utazó tanárként, a tanulók otthonában. Az oktatás módszereit, minőségét és lehetőségeit érzékenyen befolyásolják a piaci viszonyok, a kereslet-kínálat aránya, és a szervezett keretek között kevésbé nyilvánvaló megrendelői-szolgáltatói viszony (Camilli, 2014). A magántanárok sok esetben a hangszertanulás népszerűsítése mellett a tehetséggondozást is ellátják és ők készítik fel a hangszeres tanulókat azokra a minősítő találkozókra és versenyekre, amelyeket a főiskolák és egyetemek zenei intézetei szerveznek rendszeresen. A közoktatás és a felsőoktatás rugalmasságát, valamint nyitottságát jelzi, hogy a legtehetségesebb diákok általában bekapcsolódhatnak az egyetemek előkészítő programjaiba, részt vehetnek közös projektekben, mesterkurzusokon.

Az Egyesült Államok zeneoktatását nehéz röviden összefoglalni, mivel egységes rendszer és keretek hiányában a megoldások és megközelítések sokszínűsége a legfőbb jellemzője. Egyszerre van jelen egy-egy középiskolai musical-előadás magabiztos nyitottsága és őszinte lelkesedése, a private studio változó színvonalú hangszeroktatása és a közösségi zeneoktatást is felvállaló egyetemek zenei intézeteinek magas fokú szakmai elkötelezettsége.

## Az El Sistema-tól a szentegyházi Gyermekfilharmóniáig

Az utóbbi években világhírnevet szerzett az El Sistema néven ismert program, amelyet José Antonio Aubreu alapított 1975-ben Venezuelában. Nehéz sorsú családok gyerekeit gyűjtötte össze azzal az alapgondolattal, hogy az intenzív klasszikus zeneoktatás, a napi rendszerességű közös muzsikálás segítséget nyújthat fejlődésükhöz és társadalmi környezetükből való kiemelkedésükhöz. A program több, mint egyszerű zenetanítási módszer: nagy hatékonyságú társadalmi projekt, a zene pedig eszköz a különösen hátrányos helyzetű közösségek életének megváltoztatására (Henley; 21). Aubreu 1975-ben 11 gyerekkel kezdett foglalkozni, első nemzetközi sikerüket 1976-ban érték el Skóciában, az Ifjúsági Zenekarok Nemzetközi Fesztiválján. Az El Sistema a zenekar teljes nevére utal: Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, mai nevükön Simon Bolivar Orchestra. A program és a zenekar talán leghíresebb tanítványa Gustavo Dudamel fiatal karmester, jelenleg a Bolivar zenekar mellett a Los Angeles Philharmonic és a Göteborg Symphony Orchestra karmestere. A Fundación Musical Simón Bolívar módszerével ma már sok százezer gyerek tanul a világ számos országában. Az Egyesült Államokban Los Angeles szegénynegyedeiből szervezték meg a YOLA (Youth Orchestra Los Angeles) ifjúsági zenekart. Angliában In Harmony néven kezdtek kísérletezni a programmal (Liverpoolban, Newcastle, Norwich). 2010-ben és 2012-ben kiemelten foglalkozott a programmal az ISME (International Society for Music Education). Magyarországon a Symphonia alapítvány támogatásával 2012-től működik a Szimfóna társadalmi integrációs program, amelynek elemei és mozgatói a tudásvágy, önbe-

csülés, közösség, produkció és sikerélmény. A közhasznú szervezet alapítója Oravecz György zongoraművész, a kuratórium elnöke Dr. Kupper András. Honlapjukon nem véletlen a „Kodály 2.0" hivatkozás, saját megfogalmazásukban:

> „A Szimfónia program a Symphonia Alapítvány programja az El Sistema ihletésével, a Kodály módszer és egyéb hazai, valamint határainkon túli zenepedagógiai programok tapasztalatainak felhasználásával (...) a zene és a sport értékein keresztül kínál kapaszkodót a társadalom perifériájára szorult gyerekeknek"
> http://symphonia.hu/alapitvanyrol-bovebben

A fenti idézetben is említett határainkon kívüli példa többek között az erdélyi Szentegyházán (Vlahica) 1982 óta működő Gyermekfilharmóniára vonatkozik. A „Fili", Haáz Sándor zenetanár mára már legendás együttese, a népdaléneklési és hangszeres (vonós és fúvós) hagyományokat élteti tovább (Uzsaly 2013. 21-27). Szentegyházán nem működik zeneiskola, a hangszeresek oktatását néhány volt tanítványával együtt az alapító zenetanár látja el. Hangversenyeiken hagyományosan székely ruhában szerepelnek, CD-k mellett saját daloskönyvet és hegedűiskolát is kiadtak. Azt, hogy egy Budapesttől 700 km-re lévő, közel száz éve elszakított közösség életében milyen ereje van, milyen közösségmegtartó és –fejlesztő szerepet képes betölteni az embereket egymásra hangoló zene, azt a budapesti, bécsi, brüsszeli sikereiken túl a számok erejével és a szavak mögül kiolvasható gondolatok súlyával is bizonyítják a Fili honlapjáról idézett sorok:

> „2012. májusában színes programokkal ünnepelte a Gyermekfilharmónia 30. születésnapját. A 30 év alatt a város 1200 gyereke vett részt a Filharmóniában. Minden olyan kapun, ahol valaha filis tag lakott, kis zászlókat tűztek ki. A jubileumi rendezvénysorozatig a filisek és családtagjaik többsége letehette az állampolgársági esküt a csíkszeredai konzulátus segítségével."
> http://www.fili.hu/hu?start=64

A venezuelai és szentegyházi példában közös elem a hátrányos helyzet, a sajátos körülmények, a zenével való intenzív foglalkozás, az azon keresztül megnyilvánuló közösségformálás és transzferhatás. Ezekhez a példákhoz hozzá kell tennünk még egy, a fentiekhez sokban hasonló hazai kísérletet: a Gulyás György kezdeményezésére Békés-Tarhoson létrehozott és 1946-54 között működött Magyar Állami Énekiskolát (Király, 2012). A tarhosi iskola és az előbbi két példa közös jellemzői a hátrányokat kompenzálni akaró, társadalomformáló szándék, a tehetségek korai kiválasztása és különleges védő-fejlesztő környezet biztosítása, valamint az, hogy a kezdeményezés és a megvalósítás erősen egy egyéniséghez kötődik. A tarhosi iskola a második világháború után a zene erejével emelt ki a tehetséges hátrányos helyzetű fiatalokat, akik közül többen még ma is meghatározó személyiségei a magyar zeneéletnek. Tanulságos belegondolnunk: mi lett volna, ha néhány rövid év után „irigység és rosszakarat" (Szathmári, 2007) nem szüntette volna a meg tarhosi kísérletet, hol tarthatna zeneoktatásunk, ha állandó újrakezdések helyett, például az évszázados hagyományokat követő angliai kórusiskolák mintájára, még ma is folyamatosan működhetne? Vajon ma már tudunk-e saját múltunk hibáiból, mások példáiból építkezni, egymásra figyelve összhangban törekedni arra, hogy a különböző megközelítések, szólamok és hangzatok végső soron a közös harmónia megteremtését szolgálják?

„Mindenik embernek a lelkében dal van
és a saját lelkét hallja minden dalban.
És akinek szép a lelkében az ének,
az hallja a mások énekét is szépnek."

*Babits Mihály: A második ének.*
*Nyugat Kiadó és Irodalmi R.T. 1942. 85.oldal*

## 1. függelék

Néhány gondolat a Zenei Nevelés Nemzetközi Társaságáról

Az 1953-ban az UNESCO védnökségével alapított International Society for Music Education (ISME – Zenei Nevelés Nemzetközi Társasága) olyan fórum, amelynek jelentőségét érdemes ismételten megemlíteni. Az 1958-ban Bécsben megrendezett III. ISME Zenei Nevelési Konferencián ismerték meg nagy nemzetközi nyilvánosság előtt a Kodály módszert. Az 1964-ben Budapesten megrendezett VI. Konferencia, amelyen Kodályt az ISME tiszteletbeli elnökévé is választották, egyrészt zenepedagógiánk sikereinek nemzetközi elismertségét bizonyította, másrészt lehetőséget nyújtott arra, hogy a külföldi szakemberek előadásokon, hangversenyeken, bemutató tanításokon és egyéb programokon közvetlen benyomásokat szerezzenek oktatásunk eredményességéről. Fél évszázad után is érdemes figyelmesen elolvasni a Parlando beszámolóját, amely szerint a konferencia kaput nyitott távoli országok zenéje felé, közelebb vitt a modern zenéhez, kiemelte az improvizáció fontosságát. A záróülésen elfogadott Határozati Javaslatok közül talán a legelső volt a legfontosabb:

> *„Az ISME jún. 26. és júl. 3-a között Budapesten ülésező 6. konferenciája javasolja:*
> *I. általános iskolák létesítését és fejlesztését intenzívebb zeneoktatással a magyar példa nyomán, amelyekben a zene a fő tárgyak közé tartozik heti hat órával, és amelyekben a didaktika és metodika, a múlt és jelen zenéjének kiegyensúlyozott arányán alapszik"*[1]

Fél évszázad után felmerülhet a kérdés, hogy vajon mennyire sikerült a külföldnek felajánlott magyar példát hazai viszonyaink között megvalósítani és megtartani?

A Konferencia záróülésén speciális javaslatokat is megfogalmaztak *„zene az iskolában", „zene a tanárképzésben", „technikai eszközök a zenei nevelésben"* témakörökben. Ma is érdemes figyelemmel végigolvasni és megfontolni több akkor ajánlott további gondolatot:

> *„IV. A „Hivatásos zenészképzés"-re vonatkozóan javasolja:*
> ***a.*** *a zenetanítás és zeneelmélet-oktatás felfrissítését,*
> ***b.*** *a hallásképzés módszertanának átalakítását,*
> ***c.*** *a ritmus-nevelés fokozását,*
> ***d.*** *a zeneszerzés-tanítás átalakítását és az előadó művészképzés kiterjesztését az új és a legújabb zene problematikája irányában."*[2]

Az 1964-es konferencia alapján különösen érdekesnek tűnhet, hogy az ISME jelenleg kiemelt figyelmet fordít a Venezuelából 1975-ben indult, az elmúlt években világsikereket elért El Sistema támogatására és népszerűsítésére.

## 2. függelék

Hol a Do?

$\{ H \equiv B \equiv Si \equiv Ti \} \Leftrightarrow \{ C \equiv Do \}$

A fenti képlet nem lépi át a ‚Kitekintés' címben vállalt téma határait, csupán két oldal szembeállításával és megfeleltetésével a szűkebb európai környezetünkben is használt zenei nyelvezetek viszonyát ábrázolja: ha a H ugyanaz, mint a B, mint a Si és mint a Ti, akkor a C a Do. Egyszerű, mégis eltévedhetünk az útvesztőjében, mert átlépi a zenei nyelvi „határokat". Határátlépéskor meghatározó élmény, hogy hirtelen minden megváltozik körülöttünk: más feliratok vesznek körül, mindenki más nyelven beszél, a lényeges dolgok megértéséhez a szokásosnál jobban szükséges figyelnünk. Ma már talán nem okoz nagy meglepetést, hogy alig két órás repülőúttal – vagy a virtuális világ segítségével akár azonnal – olyan környezetbe

1 Parlando 1964/7.-8., 1.-16. p. http://www.parlando.hu/1964/1964_07_08/1964-07-08-06-ISME.htm
2 Parlando 1964/7.-8., 1.-16. p. http://www.parlando.hu/1964/1964_07_08/1964-07-08-06-ISME.htm

kerülhetünk, ahol látszólag a feje tetején áll a világ, a bal és jobb oldal is felcserélődik – legyen az helyeslő vízszintes fejmozgás Bulgáriában, vagy az út „rossz oldalán" közlekedő autók Londonban, Máltán, vagy Cipruson. Szokatlan, idegen környezetbe kerülve alkalmazkodnunk és akklimatizálódnunk kell.

Globalizálódó világunkban a „kézzel-lábbal" kommunikáció mellett egyre univerzálisabb szerephez jut az angol nyelv legalább felületes ismerete és használata. Zenében ez kissé összetettebb: meglepődünk, ha francia vagy orosz vendégkarmesterünk egy c-moll tétel előadását csiszolgatva el is énekli a dallamot, ám „do-mi"-t mond, miközben azt halljuk, hogy „la-do"-t énekel. Rossz lenne a hallása, nem tudna szolmizálni? Nehezen fogadjuk el, ha amerikai kollégánk b-t mond, miközben h-t játszik, természetesnek nevezi az É-dúrban feloldott gisz-t, bukaresti társunk pedig az előbbit „szi"-nek, utóbbit „szol bekárnak" nevezi. Valóban nagy kár lenne, ha nem értenénk meg őket, mert bizonyára mi sem okozunk kisebb meglepetést, amikor a c-moll tercét és az É-dúr alaphangját is „do"-nak nevezzük, mert közben hangnemet („do"-t) váltottunk.

Ez a (talán részben fiktív) helyzet örvendetes módon akár itthon, akár külföldön bármikor, egyre gyakrabban előfordulhat velünk, és még akkor is zavaró lehet, ha egyébként valóban jól tudunk együtt muzsikálni.

Magyarországon abban a viszonylag szerencsés helyzetben vagyunk, hogy zeneileg kétnyelvűek lehetünk. A szolmizációt Kodály és az ötvenes évek zeneoktatási reformja óta kötelező módon elsajátítottuk és használjuk, miközben a német hagyományokat is folytatva – főleg hangszeres játékban – otthonosan mozgunk az abécés elnevezések világában is. Tudatosítanunk kellene azonban magunkban, hogy létezik relatív és abszolút szolmizáció, és több dialektussal találkozhatunk az abécés hangok egységesnek tűnő világában is.

Az általunk használt relatív szolmizációs nyelv – a Kodály módszer becsvágyunkhoz képest kevésbé látványos terjedése és ismertsége mellett – a nemzetközi zenei életben csak egy a zenei nyelvi dialektusok sorában. Sokban hasonlít ugyan hozzá, de nem teljesen azonos vele az angol nyelvi környezetben használt, (Arrezzo-i Guido nyomán) Sarah Ann Glover (1785-1867) és John Curwen (1816-1880) nevéhez fűződő „movable doh" vagy „tonic sol-fa" szolmizációs rendszer.[3]

Relatív szolmizáció helyett abszolút szolmizációt (angolul „fixed do") használnak igen széles körben a latin nyelvű, valamint a legtöbb szláv nyelvű országban (Spanyolország, Portugália, Olaszország, Belgium, Románia, Latin- és Dél-Amerika, Quebec, illetve Oroszország, Ukrajna, Bulgária, Makedónia, Bosznia, továbbá például Görögország, Ciprus, Törökország). Ebben a rendszerben a hangok neve nem a hangnem alaphangjához, hanem – az ábécés elnevezésekhez hasonlóan – abszolút hangmagassághoz kötött:
„Do – Re – Mi – Fa – Sol – La – Si", felfele/lefele módosítás franciául „dièse/bémol", olaszul „diesis/bemolle", spanyolul „sostenido/bemol". Szolmizálás közben módosított hangokat többnyire csak elemzéskor szoktak pontosan megnevezni, egyébként a jobb énekelhetőség miatt általában csak egy szótagot használnak. Az abszolút hangmasságból (és a kottaképből) a hangnemet és annak függvényében a megfelelő hangközöket is értik és felismerik, a módosított hangok nyomatékos megnevezése nélkül is (ezt tette korábbi fiktív példánkban a karmester, a hangszeresek képzett hallására és elméleti tudására számítva).

Közép-, Észak- és Nyugat-Európában, az Egyesült Államokban és Kanadában, tehát általában a germán nyelveket beszélő, vagy zenei értelemben német és angolszász befolyáshoz tartozó és hagyományokat követő országokban az abszolút szolmizációs rendszerhez hasonló, de abécés elnevezéseket használnak. Szerb, horvát, szlovén, szlovák, cseh, lengyel kollégáinkhoz hasonlóan ezt a hagyományt követi a legtöbb magyar hangszeres muzsikus is. Apró különbség, hogy a német (és magyar) „h" angolul „B", ami nekünk dúr és moll (illetve relatív szolmizációs rendszerünkben „Do"-sor, vagy „La"-sor), ugyanaz angolul major és minor. További különbség például az angol és amerikai írásban módosított hang esetén az előb-

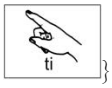
3 Curwen hand signs, pl: http://cmed.faculty.ku.edu/acdapres/curwendiatonic.html

biben kiírt, utóbbiban csak jelzett alteráció: F sharp/F# (fisz), G flat/Gb (gesz), B natural/B♮ (feloldott h). Ezekkel az írásjelekkel, és a hozzájuk kapcsolódó akkordjelzésekkel lépten-nyomon találkozhatunk az újabb kiadványokban, és például jazz-kottákban.



A relatív szolmizáció tonalítás-központúságához képest az abszolút szolmizáció inkább hangköz-alapú gondolkodásra épít. Jellegzetes hangköznek tekintik például a dúr negyedik fokára épülő bővített kvartot, vagy hetedik fokára épülő szűkített kvintet, ahogy ugyanezt a mi relatív szolmizációs rendszerünk „fa – ti"-ként, illetve „ti – fa"-ként tartja számon. Az előbbi rendszerben a hangsor dúr jellegét az alaphangra épülő nagy terc határozza meg, a mollt az első fokra épülő kis terc, ahogy nekünk ugyanazt jelenti a „do – mi", illetve „la – do". A zenei elemek és funkciók ugyanazok, csak a megnevezéseik különböznek egymástól.

Gyakorló muzsikusként, tudatos zenepedagógusként egyaránt fontos értenünk és ismernünk közös zenei nyelvünk különböző rendszereit és dialektusait. Ha tehát azt szeretnénk, hogy ne keveredjen majd felesleges disszonancia a közös muzsikálás harmóniájába, akkor először egyezzünk meg a hangnemben, jelöljük meg a „do"-t.

{H ≡ B ≡ Si ≡ Ti ≡ 

} ⇔ {C ≡ Do ≡ 

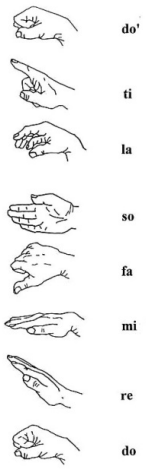
}

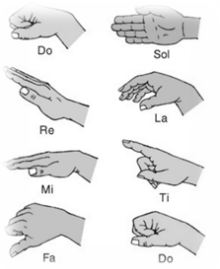
*A hangrendszerekről lásd még például:*
*Mikola Péter: Kabóca zenefüzetek.*
*http://mek.oszk.hu/00200/00208/html/dalla1.htm#betu*
*http://www.terrasoft.hu/kultura/kaboca/zf1/dalla1.htm*
*Hangnevekről és szolmizációról:*
*http://www.library.yale.edu/cataloging/music/keylang.htm*
*Hölzer Tamás: Zenei enciklopédia.*
*http://www.zenci.hu/szocikk/hangnevek*
*http://www.zenci.hu/szocikk/szolmizacio*
*http://www.zenci.hu/szocikk/relativ-szolmizacio*
*http://www.zenci.hu/szocikk/abszolut-szolmizacio*

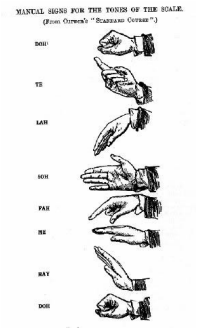
| Magyar | Német | Angol | Amerikai | Francia | Olasz | Spanyol |
|---|---|---|---|---|---|---|
| dúr | Dur | major | major | majeur | maggiore | mayor |
| moll | Moll | minor | minor | mineur | minore | menor |
| -isz | -is | sharp | # | dièse | diesis | sostenido |
| -esz | -es | flat | b | bémol | bemolle | bemol |
| | | | | | | |
| cesz | ces | C flat | Cb | do bémol | do bemolle | do bemol |
| C | C | C | C | do | do | do |
| cisz | cis | C sharp | C# | do dièse | do diesis | do sostenido |
| desz | des | D flat | Db | re bémol | re bemolle | re bemol |
| D | D | D | D | re | re | re |
| disz | dis | D sharp | D# | re dièse | re diesis | re sostenido |
| esz | es | E flat | Eb | mi bémol | mi bemolle | mi bemol |
| E | E | E | E | mi | mi | mi |
| eisz | eis | E sharp | E# | mi dièse | mi diesis | mi sostenido |
| fesz | fes | F flat | Fb | fa bémol | fa bemolle | fa bemol |

| F | F | F | F | fa | fa | fa |
|---|---|---|---|---|---|---|
| fisz | fis | F sharp | F# | fa dièse | fa diesis | fa sostenido |
| gesz | ges | G flat | Gb | sol bémol | sol bemolle | sol bemol |
| G | G | G | G | sol | sol | sol |
| gisz | gis | G sharp | G# | sol dièse | sol diesis | sol sostenido |
| asz | as | A flat | A b | la bémol | la bemolle | la bemol |
| A | A | A | A | la | la | la |
| aisz | ais | A sharp | A# | la dièse | la diesis | la sostenido |
| B | B | B flat | Bb | si bémol | si bemolle | si bemol |
| H | H | B | B | si | si | si |
| hisz | his | B sharp | B# | si dièse | si diesis | si sostenido |

*(A korábbi linken jelzett Yale Music Library táblázatának kiegészítése)*




*forrás:*
*http://www.classicsforkids.com/teachers/images/handsigns.gif*
*http://www.australian-music-ed.info/Curwen/img(all)/hand-signs.jpg*
*http://www.ectorcountyisd.org/cms/lib/tx01000975/centricity/Domain/2926/HandSigns.jpg*

## Bibliográfia


- Bute, Daniela (2010): *The develepment of music education in Romania since 1989.* The Edwin Meller Press. Lewiston, NY..
- B2R *Bach to Rock America's Music School* – A Different Kind of Music Education Franchise http://bachtorockfranchise.com/
- Camilli Chardos, Theresa (2014): *Korai zenei nevelés az Egyesült Államokban.* In: PTE Művészeti szemle. http://www.old.art.pte.hu/index.php?mid=356
- Henley, Darren (2011): *Music Education in England.* DCMS Department for Education. London,
- Grunenberg, Manfred (1995. 128-134): *Musikalische Früherziehung und musikalische Grundausbildung.* In: Handbook of the European Union of Music Schools. Szerk: Dr. Ulrich Wüster. Schott Musik International, Mainz.
- Hegyi István (1996): *Világunk zeneoktatási öröksége.* JPTE, Pécs
- EAS *European Association for Music in Schools* http://www.eas-music.org/countries/
- *Elementare Musikpädagogik. (*2007) In: Lehrplan für Musikschulen Fachspezifischer Teil. KOMU, Wien
- Fisher, Christopher (2010): *Teaching Piano in Groups.* Oxford University Press, New York
- ISME *International Society for Music Education* http://www.isme.org/
- *Jordan Kitt's Music* http://jordankitts.com/
- Jorgensen, Estelle R. (2003): *Transforming Music Education.* Indiana University Press, Bloomington
- Jorgensen, Estelle R. (2008): *The Art of Teaching Music.* Indiana University Press, Bloomington
- KOMU *Musikschulen in Österreich.* Konferenz der österreichischen Musikschulwerke. www.komu.at
- Király Zsuzsanna (2012/5): *A Kodály-módszer története.* In: Parlando, Budapest http://www.parlando.hu/2012/2012-5/2012-5-07-Kiraly.htm
- Dr. Kupper András (2012/5): *A zenélő közösségek esélyt adnak a boldog felnőttkorra.* In: Palando, Budapest http://www.parlando.hu/2012/2012-5/2012-5-01-Kupper.htm
- Maffli, Helena; Eicker, Gerd (2011): *EMU 2010. Statistical information about the European Music SchoolUnion.* EMU. Utrecht
- Munteanu, Raluca (2005.XII): *Necazuri in invatamintul muzical din Romania*. In: Observator Cultural Nr.298. Bukarest
- NAfME *National Association for Music Education.* http://www.nafme.org/
- Probst Werner (1995. 160-168): *Musik mit behinderten an Musikschulen.* In: Handbook of the European Union of Music Schools. Szerk: Dr. Ulrich Wüster. Schott Musik International, Mainz.
- RussMe *International Society for Music Education in Russian Federation* http://russ.isme.org/english/index.html
- Rehorska, Walter (2008): *Die Musikschulen in der Steiermark.* KOMU, Graz
- Riediger, Michael; Dr.Eicker, Dr. Gerd; Koops, Gerrie (2010): *Music Schools in Europe.* EMU. Utrecht
- Szathmári István (2007/2): *Kodály és anyanyelvünk*. In: Parlando, Budapest
- Szentegyházi Gyermekfilharmónia. http://www.fili.hu/ http://fili.ro/
- Harmincéves a Szentegyházi Gyermekfilharmónia. Fidelio. 2012. május 13. http://fidelio.hu/edu_art/hirek/harminceves_a_szentegyhazi_gyermekfilharmonia
- *Symphonia Alapítvány.* http://symphonia.hu
- Fidelio. 2012. június 23. http://fidelio.hu/edu_art/magazin/lesz_e_magyar_el_sistema
- Fidelio. 2014. szept.11. http://fidelio.hu/bobita/interju/a_hangszer_eszkoz_a_zene_varazslat
- *Tarhosi énekiskola.* http://tarhos.hu/tarhosi-enekiskola
- Tchernoff, Eleonor (2007): *Music Schools in Europe.* Polifonia – AEC, Brussels

- Uzsaly Bence András (2013): *Az ifjúsági zenekari nevelés négy magyar példája.* Szakdolgozat. LFZE, Budapest. In: Parlando. Budapest, 2015/2.http://www.parlando.hu/2015/2015-2/UzsalyBence_Szakdolgozat.pdf
- Wucher, Diethard (1995. 152-160): *Erwachsene an der Musikschule.* In: Handbook of the European Union of Music Schools. 128-134. Szerk: Dr. Ulrich Wüster. Schott Musik International, Mainz.
- Wüster, Ulrich (1995. 168-176): *Ensemblespiel.* In: Handbook of the European Union of Music Schools. 128-134. Szerk: Dr. Ulrich Wüster. Schott Musik International, Mainz.


SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE