

**A TANULÓK ATTITÚDJE A ZENEISKOLÁKBAN FOLYÓ
SZOLFÉZSOKTATÁS IRÁNT**

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezető	1. o.
1. A ZENEPEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK SZOLFÉZS TÁRGYÚ VONATKOZÁSAI – RÖVID ÁTTEKINTÉS	4. o.
1.1 Külföldi vonatkozások	4. o.
1.2 Hazai vonatkozások	8. o.
2. AZ ATTITÚD ÉS A PEDAGÓGIA KAPCSOLATÁRÓL	13. o.
3. VIZSGÁLATI RÉSZ – A KÉRDŐÍV, A MEGKÉRDEZETTEK ÉS A KAPOTT EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA	15. o.
3.1 A téma jelentősége és részletezése.....	15. o.
3.2 A kérdőív bemutatása.....	16. o.
3.3 A megkérdezettek bemutatása	20. o.
3.4 A kérdőív feldolgozásából kapott eredmények.....	23. o.
3.4.1 Az 1. kérdés tárgyalása	23. o.
3.4.2 A 2. és 3. kérdés tárgyalása.....	24. o.
3.4.3 A 4. kérdés tárgyalása	27. o.
3.4.4 Az 5. kérdés tárgyalása	37. o.
3.4.5 A 6. kérdés tárgyalása	38. o.
3.4.6 A 7. kérdés tárgyalása	40. o.

3.4.7 A 8. kérdés tárgyalása	42. o.
3.4.8 A szülők válaszainak értékelése.....	43. o.
3.5 A hipotézisek és az eredmények egymás mellé állítása.....	45. o.
4. REAGÁLÁS A SZAKIRODALOM NÉHÁNY IDEVONATKOZÓ SZEMELVÉNYÉRE.....	47. o.
Befejezés	52. o.
IRODALOMJEGYZÉK.....	III. o.
MELLÉKLETEK	V. o.

BEVEZETŐ

Szakdolgozatom címe, *A tanulók attitűdje a zeneiskolákban folyó szolfézsoktatás iránt* első olvasatra is jelzi, hogy bizonyos szempontból rendhagyó értekezés megírására készülök. Rendhagyó lesz abból a szempontból, hogy a szolfézsoktatás témáját elsősorban nem a pedagógus személye felől közelíti majd meg, hanem a zeneiskolákban tanuló növendékekből.

Fontosnak tartom, hogy a szakirodalom módszertani fejtegetései és a szakma számos – jogos, vagy esetenként talán jogtalan – elvárásai között egyensúlyozva egyszer megálljunk, és őszinte érdeklődéssel tekintsünk koncepciónk, a magyar szolfézsoktatás alanyaira; hogy egyszer az ő szemszögükből nézve ítéljük meg céljainkat, eszközeinket és mindazt, ami jelen témánkat még érinti. Fölmerülhet azonban a kérdés: fontos-e egyáltalán foglalkoznunk az oktatás résztvevőinek hozzáállásával. Ezen elgondolkodva az fogalmazódott meg bennem, hogy sokszor talán éppen az jelent szakadékot a tanulók és a tantárgy között, hogy nem törődünk az indítékaikkal, csak azzal, hogy elvárásainknak megfelelnek-e, vagy sem; eljönnek-e, tudják-e, vagy nem. Ezzel a pedagógusi attitűddel kimondatlanul azt a vágyunkat jelezzük, hogy növendékeink a mi általunk eltervezett struktúra passzív résztvevői, engedelmes „elszenvedői” legyenek és az egyszerűség kedvéért semmi többek. Könnyen elfeledkezünk arról, hogy ha az órán valódi, aktív résztvevőket szeretnénk látni, akkor személyes egyéniségükkel és indítékaikkal is kiemelten kell foglalkoznunk. Ezt saját példámmal szeretném alátámasztani. Zeneszerető családban nőttem fel, édesapám klarinét és zeneirodalom tanárként, illetve karvezetőként tevékenykedett, idősebb testvéreim hangszerjátékát kiskoromtól kezdve hallgathattam. Furulya, majd fuvola szakos

növendékként kezdtem zeneiskolai tanulmányaimat, emlékeim szerint azonban a szolfézst nem értettem és nem is szerettem. A népdalok éneklése közel állt hozzám, a tárgy elméleti tananyaga viszont annál távolabb. Harmadik éve tanultam már fuvola szakos növendékként, amikor egy boldog hitbeli megerősödés következett be az életemben, és gondolkodásom érettebbé, nyitottabbá vált. Körülbelül ebben az időben kezdtem el foglalkozni a zenei pálya kérdésével is, és a 4. évfolyamot már „B” tagozatos növendékként jártam. Ettől kezdve lehetőségem nyílt szolfézs tárgyból is részt venni egy kifejezetten „B” tagozatos növendékek számára elindított szolfézscsoport óráin; s egy ideig a főtárgy tanárom is szervezett külön a növendékeinek szolfézs-foglalkozásokat. Ezek valamivel gyakorlatiasabb jellegűek voltak, mint a korábbiak. A kis létszám és oldott légkör segített abban, hogy kérdéseinket bátrabban fel merjük tenni, és hogy az egész tárgy kézzelfoghatóbbá, elérhetőbbé váljon számunkra. Emlékszem az örömteli folyamatra, melyben a szolmizálás eszköze mintha életre kelt volna a kezemben, és lassan hasznosítani tudtam azt zenei praxisomban is. Alkalmam adódott arra, hogy barátaimmal együtt versek megzenésítésével is foglalkozzak, így a hangszeres improvizációban is kipróbálhassam magamat; ebben a feladatban pedig a szolfézs gyakorlati alkalmazásának képessége óriási segítséget jelentett számomra. Ekkora már világossá vált előttem: a szolfézs egy rendkívül hasznos területe a zenetanulásnak, és korábbi hozzáállásom ellenére meg is szerettem. A Continuo Zeneművészeti Szakközépiskolában eltöltött éveim alatt a szolfézs és a zeneelmélet még közelebb került hozzám, a hangszerstanulás mellett ezekkel a tárgyakkal is szívesen foglalkoztam. Ezen keresztül vezetett az út a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zeneelmélet, majd Zeneismeret szakirányú képzéséhez, melyeken a zene megismerésének, megközelítésének számos új módszerével ismerkedhettem meg. A tanári

mesterképzés ideje alatt egyre nagyobb érdeklődéssel figyeltem a nem zenei tanulmányokat folytató kortársaim, az ismerőseim körében élő szülők, egészében véve: a társadalom attitűdjét a magyar zeneiskolai szolfézsoktatás iránt. Miközben az egyetemen számos alkalmam nyílt alap- és középfokon tartott szolfézsórák látogatására, mikro- és összefüggő tanítási gyakorlatokban való részvételre és gondosan kialakított módszertani eljárások megismerésére; miközben megtapasztaltam, milyen aprólékos és alapos munka szükséges egy jó, célt érő és kellemes hangulatú szolfézsóra megtartásához, szomorúan tapasztaltam, hogy a társadalom értékelésében nem mindig képeződik le ez az igyekezet. Ezen probléma kapcsán megfogalmazódott gondolataimat kívánom a szakirodalom segítségével és a tanulók¹ közreműködésével rendszerezni. Az utóbb említett elem egy általam elkészített, nyitott és zárt (például attitűdskála) kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőív formájában nyilvánul meg, melyet 50 tanuló válasza alapján, a dolgozat vizsgálati részében értékelek majd. Az értékelésből a következő fő kérdésekre szeretnék választ kapni.

- Mi a társadalom általános hozzáállása a zeneiskolai szolfézsoktatás rendszeréhez? Elképzelhető-e, hogy ez hatással van a tanulók viszonyulására is?
- Mit szeretnek a gyerekek ebben a tárgyban és mit nem? Mennyire jogos az esetleges kritika, mely ezt a képzési területet éri?
- Elképzelhető tendenciának tekinthető-e, hogy amikortól kezdve egy tanuló a szolfézstanulásnak hasznát látja, a tárgy elvontsága ellenére megkedveli azt? Automatikusan létrejön-e ez az attitűdbeli fordulópont, hogyha kitartóan foglalkozik a tárggyal; illetve párhuzamba állítható-e gondolkodásának érettebbé válásával?

¹ Tanulók, diákok, növendékek alatt jelen dolgozatomban a magyar alapfokú művészetoktatási intézmények zeneiskoláinak szolfézsoktatásban részesülő tanulóit értem.

- A szolfézstanítás-módszertan szakirodalmának tanácsait betartva népszerűbbé válhatna a tantárgy?

A dolgozat végén szándékomban áll összefoglalni azokat a – részben mások, részben saját magam által megfogalmazott – módszertani irányelveket, eljárásokat, ötleteket, amelyek segítségével előmozdíthatjuk a szolfézs tárgy hasznosságát, pontosabban: alkalmazhatóságának elismerését. Bár szakdolgozatom keretei nem engedik meg, hogy teljes alapossggal vizsgáljuk meg ezen probléma minden csomópontját, a kísérletet erre nézve mégsem tartom haszontalannak: mind saját személyemnek, mind leendő növendékeimnek, mind zenei szakmánknak javára válhat, hogyha a felmerülő nehézségeket lehetőségeinkhez mérten átgondoljuk, és azokat enyhíteni, megoldani igyekszünk.

1. A ZENEPEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉNEK SZOLFÉZS TÁRGYÚ VONATKOZÁSAI – RÖVID ÁTTEKINTÉS

1.1 Külföldi vonatkozások

A szolfézs kifejezés az olasz *solfeggio*, francia *solfège* szavakból származik, melyek eredetileg a helyes intonációs készség fejlődését szolgáló, szolmizálva megszólaltatott énekgyakorlatokra utalnak. A 19. századtól a szót egyre gyakrabban használják az általános zenei képességek fejlesztését szolgáló tantárgy értelmében.

Irodalmi és képzőművészeti alkotásokból tudjuk, hogy valamilyen formában már az ókorban is volt zeneoktatás, elsősorban egyéni tanleckék keretében. A hangszeres tanítást kiegészítő elméleti képzésről, illetve arról, hogy ez mikor és milyen mértékben vált le a szorosabb értelemben vett

gyakorlati folyamatról, keveset tudunk. Lényeges információ azonban, hogy Athén tantervében szerepeltek a *rythmographia* és a *melographia* tantárgyak, tehát a kottairás fontos szerepet játszott képzési rendszerükben.² A középkori római oktatásban a nyelvtan mellett az énektanítás is központi jelentőséggel bírt, s az 5. évszázadtól meg is kezdte működését a Nagy Gergely által alapított *Schola Cantorum*, mely nem csak az egyházi liturgia énekeseinek, hanem a leendő énektanítóknak a képzésével is foglalkozott. Ennek mintájára később más énekes iskolák is alakultak, többek között angol (6.-7. század) és francia (8. század) területeken. A kolostorok fontos tevékenysége volt az egyházi énekek (*musica practica*) tanítása, emellett pedig a zenével való művészeti és tudományos jellegű ismerkedés is. Érthető, hogy a notáció korszerűsítésének igénye a 9. századra egyre sürgetőbbé vált, s hogy Arezoi Guido (992 körül-1050 körül) forradalmi újítása a kottairás terén oly nagy mértékben változtatta meg a zenei tevékenységek mindennapi formáját. A mai értelemben vett szolmizációs rendszer megalkotásával, a vonalrendszer használatának továbbfejlesztésével, a hangközök tanulásában a *monochord* segítségének igénybevételével, illetve a *hexachord*-váltások alkalmazásával lehetőség nyílt a módszeres énektanítás továbbfejlesztésére. Dobszay László egy írásában megjegyezte, hogy bár inentől kezdve a kottairás és –olvasás bizonyos értelemben önálló technikává vált, nem nyelte el teljes mértékben a gyakorlatból eredő, hallás-alapú énektanulást. A gyakorlat ugyanis szorosan összekapcsolódott a leírt dallammal való ismerkedéssel. Egyrészt az iskolában előre lejegyezték a soron következő darabokat, és ezen keresztül ismerkedtek a notáció szabályaival; másrészt az elsősorban hallás alapján megismert dallam éneklése közben a kottában is követték azt, így tulajdonképpen a hangzó és gyakorlati zenélés közegeben ismerkedtek meg

² Hegyi István: *Világunk zeneoktatási öröksége* (Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1996), 19. o.

egyre jobban a leírt kottával. Ez a folyamat az előadás élményének azonnali meglétével, mégis fokozatosan vezetett el az önálló kottaolvasás képességének kialakulásához.³ Később, a 12. századtól, a kolostori iskolák feladatkörét részben átvállaló katedrálisok oktatásában is nagy jelentőséget tulajdonítottak a kottaírással való megismerkedésnek. A többszólamúság térhódításával a 12. századtól egyre fontosabbá vált, hogy a lejegyzett kotta a hangmagasság mellett az egyes szólamok mozgásának ritmikáját is pontosan kifejezze. Az erre a problémára kidolgozott menzurális notáció a 15. századra a templomi énekesek tananyagának kötelező elemévé vált. A kottaírás fejlődésével így magának a kottának a szerepe is jelentősen megváltozott. Már nem csupán emlékeztetőül szolgált az előzőleg már többször hallott dallam felidézésében, mint például a *neumák* a dallamvonal kifejezésében; hanem részletességével és pontosságával elméletileg egy teljesen új zenei anyag első látásra való megszólaltatását is lehetővé tette. Ennek ellenére a kórusok általános gyakorlatává váló szólampróbák során ebben az időben is némileg hasonló volt a gyakorlat a 11. századihoz: „*a tanár egyik kezével a taktust ütötte, a másikban tartott pálcával az állványra tett nagy kottakönyvben a zenei anyag megfelelő pontját mutatta.*”⁴ Tehát a megszólaltatáshoz társított „hozzaolvasás”, mint a kottaolvasás kezdeti fázisa továbbra is jelen volt, s tulajdonképpen bizonyos mértékben napjainkig is megtalálható.

A reneszánsz kor embereszménye a sokoldalúan, vagy szó szerint „összes oldalúan” (*„uomo universale”*),⁵ harmonikusan fejlett ember, tehát az, akinek ismeretei, képességei valamennyi tudomány- és művészet-

³ Dodszy László: *Kodály után – Tűnődések a zenepedagógiáról* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete, Kecskemét, 2009), 73-74. o.

⁴ Hegyi: *Világunk zeneoktatási öröksége*, 21. o.

⁵ Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* (Osiris Kiadó, Budapest, 2002), 64. o.

területre kiterjednek. Így bizonyos szinten általános elvárássá vált a zenei tanultság. Mivel akkorra már virágzott a polifónia, értelemszerű, hogy az előadásokhoz képzett, kottaolvasó énekesekre volt szükség. Ezt bizonyítják Baldassare Castiglione (1478-1529) szavai a 16. század első harmadából: „Szép zene szerintem az, amit biztosan és jó módszerrel könyvből olvasva, karban énekelnek; de még sokkal szebb a szóló-ének viola kíséretében, mert annak egész édessége magából a dallamból fakad”⁶. A reformáció elterjedése a zene és így a zeneoktatás iránti igényt tovább erősítette. William Bathe (1564-1614), egy zenével és nyelvészettel foglalkozó, ír származású jezsuita pap az *A Brief Introduction to the Art of Music (Rövid bevezetés a zene művészetébe)* című írásában (1584) a laprólolvasási képesség elsajátításáról, fejlesztéséről is ír.⁷ A barokk kor idejében a protestáns kollégiumokban működő kántusok, a házi zenetanárok és az egyre nagyobb számban megjelenő, a társas zenélést kezdeményező magántársaságok – *collegium musicum*-ok – tevékenységének köszönhetően szinte általánossá vált a hangszerjáték és a kottaolvasás képessége.⁸ Christoph Wolff említi meg, amikor J. S. Bach tanítási módszeréről ír, hogy „a latin iskolákban a kisdíákok már a quarta⁹ előtt elsajátították a kottaolvasást.”¹⁰ A 18. században valamelyest csökkent a zeneoktatás szerepe, az mindenesetre elmondható, hogy inkább tekintették kedvtelésből való tevékenységnek, mint a komplex emberi lét fejlesztésének, teljessé tételének. Ugyanakkor szükség volt arra is, hogy a zenei képzés lépést tartson az egyre összetettebbé, bonyolultabbá váló

⁶Castiglione, Baldassare: *Il libro del Cortegiano*, II. könyv, 12.-14. fejezet; magyarul: *Az udvari ember*, ford. gr. Zichy Ráfaelné, 1943; idézi Szabolcsi Bence: *Régi muzsika kertje* (Magyar Kórus, Budapest, 1947), 30. o.

⁷Hegyí: *Világunk zeneoktatási öröksége*, 24. o.

⁸Ibid., 21. o.

⁹a kilenc osztályos német középiskola hátulról hetedik osztálya

¹⁰Christoph Wolff: *Johann Sebastian Bach: A tudós zeneszerző* (Park Könyvkiadó, Budapest, 2004), 289. o.

zenei nyelv alakulásával; így például az énekesek számára egyre fontosabbá vált az intenzív hallásfejlesztés. A kottaolvasási képesség fejlesztésére, elsajátításának könnyítésére új módszereket dolgoztak ki ebben az időben és a következő századok folyamán is. Így joggal említhetjük meg Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) elképzelését, aki a hangjegyeket számokkal helyettesítette, és akinek eljárását több zenepedagógus is (Pierre Galin, Emile Joseph Maurice Chev   és tanítványa, Amie Paris) továbbalakította. A Chev  -r  l (1804-1864) elnevezett rendszerben minden hangzást a tonikához viszonyítottak, és számmal is kifejeztek; a kívánt regiszterekre a számok alatti és feletti, a hangok hossz  ra pedig az utánuk elhelyezett pontokkal utaltak. John Curwen (1816-1880) kidolgozta a *Tonic Sol-Fa* néven elterjedt módszert, melyben számos, Kodály tendenciájában is meglévő elemre figyelhetünk fel. Ilyen például a hall  sk  pz  s előtérbe helyezése, a kézjelek használata, a módosított szolmizációs hangnevek képzésében az „i” és „a” t   használata, illetve egyes gyakorló ritmusnevek – például a „ta” – Paris gyakorlatából váló átvétele. Ezen kívül Curwen jelent  s újításai közé tartozik az úgynevezett modul  tort  bla használata, mely a különböző hangnemek közötti kapcsolatok átláthatóságát, a közöttük váló eligazodást segíti, érzékelhetőbbé téve ezzel a „mozgó d  ” elméletét is. Fontos megemlíteni, hogy módszerének egyik el  s   kezdeményezője Sarah Ann Glover (1786-1867) angol zenepedagógus és vasárnapi iskolai tanító volt, aki növendékeivel kezdetben mindent csak szolmizálva énekeltetett, és csak később ismertette meg velük a notációt.¹¹ érdekes megközelítéssel igyekezett könnyíteni a kezdő kottaolvas  k feladatán J. R. Weber (1819-1875) svájci zenepedagógus.    eleinte kizárólag az el  s   vonalon helyezte el a d  t, és a hangrendszer bővülésével párhuzamosan, a vonalrendszer

¹¹ Hegyi: *Világunk zeneoktatási öröksége*, 276. o.

megismerése is fokozatosságot mutatott. A „mozgó dó” felfedeztetésére, így a hangnemek előjegyzéseinek megtanulása és az abszolút hangnévvel történő énekeltetésre is csak a felsőbb osztályokban került sor.¹² Johann Heinroth (1780-1846) fokozatossági elvét folytatva vezette be Agnes Hundoegger (1858-1927) a Tonika-dó rendszert, benne többek között a szolmizációs jelek térbeli elrendezésével, a dallamírás lépéseinek módszeres kidolgozásával, illetve a ritmuskészség-fejlesztés továbbalakításával. A 20. század elején számos új elem jelent meg a zeneoktatási gyakorlatban, így például a népdalanyag előszeretettel való bevonása a tananyagba, a zenehallgatás szerepének hangsúlyozása és a tanítás minél érzékletesebbé tevésére való törekvés játékoság, mozgás, alkotói tevékenységek által. Jelentős irányzatot képviselt Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) osztrák születésű, svájci zenepedagógus, az *eurhythmics* módszer megalkotója, mely a tanulókat a hangszeres improvizáció, gesztusok, vagy festés általi önkifejezésre bátorítja. Fontos szerepet játszik benne a szolfézsoktatás is, melyben a vonalrendszer fokozatosan bővül ki egy vonalról ötre, és melyben a relatív szolmizáció számít alapvetőnek. Megjelenik benne továbbá a számsorról való éneklés és a kromatikával való foglalkozás.¹³ Carl Orff (1895-1982) is számos új ötlettel gazdagította a modern zeneoktatást, különös jelentőséget tulajdonítva annak, hogy a gyerekek zenetanulási kedvét felkeltse; s ez témák szempontjából is érdekes lehet. A kedvcsinálás érdekében hangsúlyt helyezett például a kifejezetten gyerekek számára összeállított – elsősorban ütős – hangszereken való játékra, a mozgásra, táncrea, az *osztinató-technika* alkalmazására, valamint a gregorián és a modális dallamvilággal való ismerkedésre. Természetesen ő is igazodott a fokozatosság elvéhez, amikor

¹² Ibid., 316. o.

¹³ Ibid., 280-281. o.

módszerét kidolgozta. Lényegesnek tartotta, hogy a gyerekek fejből játsszanak, így előadásuk kellő szabadsága megvalósuljon; a kottaismeretnek azonban a tanulás szakaszában fontos szerepet tulajdonított. Gondolatait, módszereit *Orff Schulwerk* című ötkötetes művében foglalta össze.¹⁴ Napjaink zenepedagógiai gyakorlatának megértéséhez fontos látnunk Leo Kestenberg (1882-1962) és Fritz Jöde (1887-1970) tevékenységének jelentőségét, akik a német zenei élet fellendítésén keresztül az ifjúság közösségi szellemiségű zenei nevelését tűzték ki célul. A teljesség igénye nélkül bár, de meg kell még említenünk Shinichi Suzuki (1898-1998) Shinichi tevékenységét is, aki – szemben az öröklött tényezők hangsúlyozóival – a szerzett tudást, s így a kitartó, türelmes és szerető környezet szerepét tartotta döntő jelentőségűnek a zeneoktatásban. Konceptiójában fontos célkitűzése volt a jellemformálás, mint a jó dolgok cselekvésének begyakorlása – a zenetanulás, vagy éppen a mindennapi élet szintjén. Így írt erről:

Kiderült, hogy a művészet nem valami magasban lévő, vagy távoli dolog. Pontosan a szokványos, mindennapi éniünkben van. Ha egy muzsikus kiváló művészé akar válni, először kiváló személyiséggé kell lennie. Ha ezt teszi, értéke meg fog mutatkozni. Az jelen lesz mindenben, amit tesz, még abban is, amiről ír. A művészet nem valami távoli helyen van. A művészi munka egy ember egész személyiségének, érzékenységének és összes képességének a kifejeződése.¹⁵

¹⁴ Ibid., 298-300. o.

¹⁵ Suzuki: *Talent Education*, 1981; idézi Hegyi: *Világunk zeneoktatási öröksége*, 314-315. o.

1.2 Hazai vonatkozások

Forduljunk most, e rövid kitekintés után hazánk zeneoktatása felé, részben kiegészítve és folytatva eddigi szemlélődésünket! A magyar zenei kultúra történetében lényeges elem az államalapítás után létrejött, a római katolikus egyház által működtetett kolostori, káptalani és plébániai iskolák működése. Ezekben többek között ének- és praktikus zeneelmélet-oktatás is folyt, a kanonoki iskolákban pedig kiemelt szerepet kapott az egyházi fellépésekre való felkészítés – a szombati tanítási nap és nagyobb ünnepek előtt a teljes hét a zeneoktatás rendelkezésére állt, melynek keretében „*a zene elméleti kérdéseivel is foglalkoztak.*”¹⁶ A 12-15. században a lovagi nevelés elterjedésével a trubadúrköltészet is elterjedt hazánkban, és egy előkelő gyermek nevelésében fontos szerepet kaphatott a pengetős hangszerkísérettel ellátott éneklés. A reneszánsz időszakával kapcsolatban nemcsak a Hunyadi Mátyás udvarában működő énekkarokat kell megemlítenünk, hanem azt is, hogy a pataki kollégiumban ekkor még a Guido-féle szolmizációs rendszer volt a tananyag Kisvárdai János énekóráin; s ez jól mutatja, milyen sok időre volt szükség ahhoz, hogy a zenepedagógiai újításokat Magyarország be tudja iktatni saját gyakorlatába. Ezzel kapcsolatban azonban érdemes elgondolkodni: vajon nem éppen ez az „elmaradottság” válhatott országunk előnyévé, amikor az később saját értékeiből kiindulva igyekezett önálló utat keresni a zeneoktatás megújításában? Egy, a külföldi fejleményekkel folyamatosan lépést tartó zeneoktatási rendszer és az ilyen módon elért esetlegesen szép kulturális eredmények vajon megihlették-e volna nagyjainkat saját módszereik kigondolására és létrehozására? Véleményem szerint egy társadalmi, vagy kulturális rendszerben, közösségben mindig akkor alakulnak ki belülről

¹⁶ Hegyi: *Világunk zeneoktatási öröksége*, 87. o.

induló átalakulások, amikor erre szükség van – a művészeti élet időnkénti ellaposodása a másik oldalról nézve egy új kezdet kialakulását segítheti elő. A 16.-17. században a többszólamú éneklés és általában az énektanítás egyre jobban elterjedt – mind a protestáns, mind az ellenreformáció szellemében létrejött katolikus iskolákban. A világi, nem egyházi körökben szervezett zeneoktatás Magyarországon a 18. századtól erősödött meg; ezt mutatja az is, hogy 1727-ben kezdte meg működését az első magyarországi zeneiskola Budán, Nase György János vezetésével, s ezt hamarosan újabbak is követték. Pécsen 1788 óta folyik szervezett zeneoktatás, Keszthelyen – gróf Festetich György jóvoltából – 1800 óta. Érdemes megjegyeznünk, hogy az itt folyó képzés tervezetében eleve szerepelt egy első, kizárólag énektanítással foglalkozó tanév, „*mivel az ének a biztos intonációt és időmérték érzetet alapozza meg.*”¹⁷ A Pestbudai Hangászegyesületi Zenede számos nyilvános, zenei oktatással foglalkozó intézményt hozott létre a 18. század végétől. Az 1828-tól létrejövő óvodákban egyre nagyobb lehetőség nyílt a daltanításra, s az itt elkezdett munkának részben folytatását jelenthette az 1830-as években egyre nagyobb számban megjelenő zeneiskolák tevékenysége. A szintén ekkor megalapuló első magyar tanítóképző Egerben, az 1851-ben létrejövő Nemzeti Zenede Pesten, illetve a később, 1875-ben megnyíló Zeneakadémia a zeneoktatás szakszerűbbé válásának egyedülálló lehetőségét teremtették meg Magyarországon. Az említett fejleményeken túl természetesen továbbra is jelen voltak az egyházi iskolák zenei képzései, kórusai, illetve a magánoktatás. Az első népiskolai törvény (Eötvös József, 1868) 6 és 12 éves kor között mindkét nem számára kötelezővé tette az iskolai oktatásban való részvételt, s az énektanítás a zenei kultúra terjesztésének fontos – hol hatásosabb, hol kevésbé hatékony

¹⁷ Szabó Helga: *A magyar énektanítás kálváriája I.* (Budapest), 53. o.

– eszközévé vált. Mai szemmel visszanezve érdekes lehet, hogy a 20. század elején a kottairás csak a magasabb osztályok tananyagában szerepelt, és hogy a hangneveket is csak a már megtanult énekekhez társították; tehát a zenei írás-olvasás még nem a Kodály-koncepció térhódítása után előtérbe kerülő, új dallamok feldolgozását is lehetővé tevő funkcióját töltötte be. Arról, hogy a szolfézstanítás mikortól és milyen formában van jelen a magyar zeneoktatásban, kevés információ áll rendelkezésünkre, de megemlíthetjük Weber Károly magán-zeneiskoláját, aki hirdetésében így fogalmazott: „*előadva lesz... a zeneelmélet összes ágai (összhangzattan, zenetörténelem, aethetica stb.) mindannyi neveléstani alapon s a legújabb zenemódszer szerint.*”¹⁸ Tehát vagy párhuzamos, vagy legalább előkészítő jellegű formában, de valószínű, hogy a hangszeres képzés mellé elméleti oktatás is járt ebben az időszakban is. Sztojanovits Jenő (1864-1919) kezdeményezte a zeneiskolai tantervek céltudatos megalkotását, és szorgalmazta minél több, a polgári iskolákban szerveződő zenetanfolyam elindítását. Ennek köszönhető, hogy 1910 szeptemberében 25 ilyen képzés indult el Budapesten, s hogy ezek az egyre szaporodó intézmények a kísérleti tantervek használata után 1923-tól egységesen elrendelt tervezetet kaphattak. 1950-ben létrejött a Fővárosi Zeneiskola Szervezet, melynek első központi igazgatója Irsai Vera volt, és ezzel kezdetét vette a budapesti, illetve a vidéki tanfolyam-hálózatok átszervezése az államosítás és az egységesítés jegyében. 1952-ben Kodály Zoltán elvárásként fogalmazta meg a zeneiskolák működésével kapcsolatban az egyéves zenei előképző kötelezőségét és –az immár nevükön nevezett – szolfézskövetelmények szigorú betartatását. Ezt követően már a zeneiskolák programjaiban általánossá vált a szolfézs tárgy

¹⁸ Váci Közlöny 1888. április 22-i száma, idézi: Dr. Erdélyi Sándor és Szabó Katalin: *A zenei nevelés múltja és jövője – 30 éves a Váci Zeneiskola* (Váci Zeneiskola, Budapest, 1994), 130. o.

feltüntetése, s egyre több, az oktatását előkészítő, vagy segítő kötet jelent meg; sőt, a hangszeres oktatásban is fokozott szerepet tulajdonítottak az elméleti előkészítésnek. Agócsy László: *Szolfézs Középfok* című sorozatának előszavában ezt írta:

Célunk: bőséges lapról-olvasáson keresztül olyan anyagot adni a növendéknek, ami a) alátámasztja a hangszeres tanulást, öntudatosá teszi a muzsikálást, b) ez az anyag hasznosítható legyen a későbbi népzenei, zenetörténeti, formatani stb. tanulmányoknál. Éneklési mód: relatív szolmizálás, élénk kapcsolat az abszolút írás és olvasással.¹⁹

Nem kétséges, hogy Kodály Zoltán (1882-1967), Ádám Jenő (1896-1982), Rajeczky Benjámín (1901-1989), Kerényi György (1902-1986) és számos kiemelkedő munkatársuk tevékenysége gyökeresen változtatta meg a zene elméleti oktatásának mind filozófiáját, mind módszertani törekvéseit Magyarországon. A Kodályról elnevezett módszer legalapvetőbb elemeit Dobszay László öt pontban fogalmazta meg,²⁰ ezek címszavakban a következők:

1. „*Relatív szolmizáció és tonális tapasztalás*” A szolmizáció, mint a hangok egymáshoz való viszony-rendszerének más és más tonalitásba való átültetésének találó eszköze
2. „*A népdal és a zenei érték*” Művészi és kulturális értékekkel teli, mégis könnyen értelmezhető és követhető dalanyag-kincs

¹⁹ Agócsy László: *Szolfézs Középfok I-IV.*, (1953-1955), Előszó, idézi: Szabó Helga: *A magyar énektanítás kálváriája I.*, 110. o.

²⁰ Dobszay: *Kodály után*, 102-113. o.

3. „*Vokalitas és zenei fantázia*” Az ének, mint a zenei hallás és fantázia fejlesztésének alapvető potenciális²¹ eszköze; s mint a gyakorlati zenélésnek a tömegek számára is ingyen elérhető „hangszere”

4. „*Iskola és humanisztikus nevelés*” A jó zenei ízlés és a kulturális igényesség korai kialakítása; a zene személyiségformáló hatása

5. „*Kultúra és személyiség*” A szilárd hagyományrendszer szerepe, az ízlés és az erkölcsösség kapcsolata

A 20. század második felében egyre nagyobbá vált a zenei társadalom igyekezete, hogy az említett szempontokat a gyakorlatba is átültesse, bár sok tekintetben sajnos el is tért a valódi célok figyelembevételétől. A zeneiskolák új hálózatának kiépülése a II. világháború után vehette kezdetét. „*Az 1960-as évek elején 10 budapesti és 45 vidéki, 1971-ben már 22 budapesti és 85 vidéki zeneiskola működött, amelyekhez 22 fiókiskola, illetve 69 kihelyezett tagozat csatlakozott... Mindezen felül zeneoktatás folyt számtalan művelődési házban is.*”²² – írja Hegyi István. Így tehát hazánkban a professzionális zenei képzés rendszerének intézményei között elsősorban a zeneiskolákat, a művészeti szakközépiskolákat és konzervatóriumokat, valamint a zenei felsőoktatási intézményeket, illetve tagozatokat tarthatjuk számon. Az 1960-as években felerősödtek a szolfézs tárgy megújítása érdekében tett szakmai lépések, melyeket jól példáz a többek között Czövek Erna és Dobszay László által kezdeményezett „szemináriumi” beszélgetések megszervezése. Itt lelkes szakemberek próbálták közös gondolkodásuk segítségével létrehozni a tanítás új módszerét. Különösen fontosnak tartották a zeneelméleti tanítás és az élő zene kapcsolatának élővé tételét, részben ennek köszönhető a zeneirodalom

²¹ Potenciális, tehát csak akkor válik eszközzé, ha gyakoroltatását tudatosan ezek fejlesztésére irányítjuk.

²² Hegyi: *Világunk zeneoktatási öröksége*, 90. o.

tantárgy alapfokú oktatási keretek között való kialakulása. Egy másik lényeges törekvésként említhetjük meg a zenei pályára készülő fiataloknak járó, az átlagosnál magasabb követelményrendszerű elméleti képzés, a „B” tagozatos szolfézsoktatás egyre szélesebb körben való elterjesztését a 80-as évek elejétől. Ezek és ezekhez hasonló szakmai célkitűzések engedték létrejönni Dobszay László: *A hangok világa* című tankönyvsorozatát, melynek újító és sokoldalúan fejlesztő hatásai közismertek és méltán vezettek széles körű elterjedtségéhez.

2. AZ ATTITÚD ÉS A PEAGÓGIA KAPCSOLATÁRÓL

Amikor szakdolgozatom témáján komolyabban is elkezdtem gondolkodni, óhatatlanul felmerült bennem a kérdés: egyáltalán kell-e, hogy szeressék a gyerekek a szolfézt? Megérdemli-e attitűdjük szerepe, jelentősége, hogy akár egy ilyen tanulmány szerény keretein-terjedelmén belül is foglalkozunk vele? Nem lehetne-e nemes egyszerűséggel azt mondanunk: „Szeretik, vagy nem, meg kell tanulni, és nem kell annyira sajnálkozni a tanulók esetleges botladozásán sem. Föl kell venni az iramot, és teljesíteni kell az előírást.”? Talán nem csak én érzem úgy, hogy ez a hozzáállás inkább a probléma alól kibúvás és szándékosan elhomályosított látás, mintsem felelősségteljes szembenézés egy valós, és úgy hiszem, releváns kérdéssel. Mindenesetre elgondolkoztató, hogy motiváció, attitűd, tantárgyszeretet, *flow*, feladatnehézség és teljesítmény milyen kapcsolatban állnak egymással. Bár az attitűd szó jelentése igen összetett, bizonyos, hogy van egy affektív és egy kognitív összetevője is. Affektív összetevőn az adott tárggyal, tevékenységgel kapcsolatos érzelmi tapasztalatok összességét értem, kognitív összetevőn pedig az arra irányuló vélekedések

együttesét egy egyénen belül. Mivel mindkét fogalomkör tartalma folyamatos változás alatt áll, értelemszerűen az attitűd sem egy zárt és kőbevésett, sokkal inkább egy nyitott és képlékeny jellemző. S hogy miért fontos ennek a tulajdonságnak, mint jelenségnek vizsgálata, arra azt az egyszerű választ adhatjuk, hogy igen nagy szerepe van a tanulók belső motivációjának kialakulásában. „*Motiváció minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező.*”²³ – olvashatjuk a szakirodalomban, s így könnyen felfedezhetjük az attitűd szóval való rokonságát, mely éppúgy jelent magatartást, viselkedést, mint valamihez való viszonyulást, hozzáállást. A motiváció jelentősége a tanulásban pedig nem kérdéses; ennek elismeréséhez elég, ha felidézzük Joseph Renzulli, Franz Mönks és Czeizel Endre jól ismert tehetségmodelljeit.²⁴ A feladat iránti elkötelezettség, lelkesedés, vonzódás (Renzulli), az akaraterő és kitartás, melyek segítenek, hogy egy-egy feladat teljesítése örömmel töltsön el valakit (Mönks), illetve az általános értelemben vett motivációs adottságok (Czeizel) szerintük és még jó néhány gondolkodó-társuk szerint a tehetségesség jellemvonásai közül elengedhetetlenek. Vajon csak a tehetséges embereknek, gyerekeknek van szükségük belső motivációra? Nem gondolnám. Hogyha egy rendkívüli adottságokkal rendelkező egyénnek motiválnak kell lennie rendkívüli teljesítményének megvalósításához, akkor egy átlagos képességűnek is hasonló belső motívumokkal kell rendelkeznie, még ha csak átlagos teljesítményt kell is nyújtania. S ez az evidencia fokozottan érvényes a szolfézsoktatásban résztvevőkre, ez a tárgy sok olyan, türelmet és koncentrációt igénylő elemet tartalmaz, amely nem ad azonnal örömet az energia-befektetésért cserébe, annak ellenére, hogy maga az elmélettanulás eredendően egy

²³ Turmezeyné Heller Erika és Balogh László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés* (Debrecen, Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, 2009), 145. o.

²⁴ Egy-egy vázlatos ábra ezekről a modellekről AZ 1., 2. és 3. számú mellékletben tekinthető meg.

élményt adó tevékenység szükséges eszköze. Mivel a külső motivációs tényezők is – sajnos – gyakran csak a „kötelezősége” szorítkoznak, elengedhetetlen egy belső elkötelezettség, s így egyfajta pozitív attitűd kialakulásának (elő-) segítése a gyerekek gondolkodásában. Elengedhetetlen akkor, hogyha hatékonyan, értelmesen, idő- és energiagazdaságos módon szeretnénk szolfézszt tanítani.

3. VIZSGÁLATI RÉSZ – A KÉRDŐÍV, A MEGKÉRDEZETTEK ÉS A KAPOTT EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

3.1 A téma jelentősége és részletezése

A gyerekek szolfézs iránt tanúsított attitűdje tehát messze nem egy lényegtelen eleme a zeneoktatásnak. Igen fájó egyre több olyan esetről hallani, amikor valaki azért hagy fel a zeneiskola látogatásával, egy hangszeren való játék elsajátításával – még ha ez iránt kellő motivációval rendelkezett is –, mert az ezzel járó kötelező szolfézs-képzést nem képes, vagy nem hajlandó vállalni. Sőt az is előfordul, hogy egyesek inkább fordulnak magántanárhoz, amikor hangszeren szeretnének tanulni, mint hogy beiratkozzanak egy zeneiskolába, csak hogy „ne kelljen mellette szolfézszt is tanulni” – s innentől kezdve ez a problémakör akár gazdasági kérdéssé is válhatna. Elég azonban csak azokról elgondolkodnunk, akik a hangszer tanulásuk érdekében vállalják a szolfézs-képzés kötelezőségét is, azonban olyan negatív érzésekkel járnak végig belőle akár éveket is, mely az egész zenetanulásukra kihathat. Természetesen mondhatjuk, hogy nincs igazuk; hogy ők tehetnek hozzáállásuk deformáltságáról; hogy egyszerűen nem tudják és nem is értik igazán, miről van szó, amikor e tárgy tanításáról, kötelezővé-tételéről beszélünk. Azonban azt gondolom, mint minden téren,

ebben a kérdésben is ajánlatosabb először a saját feladatainkat megtenni: átgondolni céljainkat, módszereinket, és megvizsgálni, hogy igazán azt a küldetést töltjük-e be – hadd fogalmazzak így, talán mindannyiunk nevében – a zeneoktatásban, amire szükség van. S csak ezután érdemes a másik oldal – a tanulók, a szülők, a társadalom – felé támasztott elvárásaink jogosságát nekünk magunknak is hangsúlyoznunk.

Ezek a gondolatok vezéreltek, amikor elhatároztam, hogy körbekérdezem jelenleg is szolfézsoktatásban résztvevő ismerőseimet, illetve akár idegeneket is egy kérdőív²⁵ keretében. Ez a dokumentum mesze nem lett tökéletes és teljes, azonban néhány, engem nagyon komolyan érdeklő kérdésre igyekeztem választ kapni rajta keresztül. A kérdéseimet a bevezetőben már érintettem, most kiegészíteném a szolfézsóra különböző elemeinek egyenkénti, figyelmesebb körüljárásával. Érdekelt továbbá a zenei előképző szerepe a tárgy iránti attitűd kialakításában, a hangszer-specifikus vonások ezen a téren, a tárgy komolyan vételének – például az órákra való készülésnek – és kedvelésének a kapcsolata, illetve annak konkrét megfogalmazása, hogy mi az, amit szeretnek, és mi az, amit kevésbé kedvelnek a szolfézsban: egyáltalán az, hogy ők hogyan látják ezt a tantárgyat. Ezzel a gesztussal természetesen nem azt kívántam kifejezni, erősíteni, hogy kész vagyok mindenben igazat adni a tanulóknak, sem pedig azt, hogy a zeneiskolai oktatásnak az ő kedvüket kell keresnie, amikor céljait, eszközeit és módszereit kidolgozza. Az azonban célom volt, hogy világosabb képet kapjak erről a kérdéskörrel, amelynek kialakításában nemcsak a papíron megfogalmazott, hanem a gyakorlati pedagógiának is szerepet engedek játszani.

3.2 A kérdőív bemutatása

²⁵ A kérdőív megtekinthető a 4. számú mellékletben.

Mielőtt rátérnénk a kitöltött kérdőívek által megfogalmazható eredményekre, tanulságokra, szeretném röviden megindokolni az egyes kérdéseire vonatkozóan, hogy miért tartottam lényegesnek feltenni azokat.

Az első néhány adatkérés célja értelemszerű: bizonyos információk nélkülözhetetlenek a válaszok helyes értelmezéséhez. A tanár nevét kizárólag azért kérdeztem meg a tanulóktól, hogy ha esetleg ugyanannak a pedagógusnak két növendéke eltérő véleménnyel van valamiről – amire volt is példa –, abból érdekes tanulságokat szűrhessünk le; például: mi válthat ki különböző benyomásokat két gyerekből, hogyha ugyanannál a tanárnál, s feltehetően hasonló módszerekkel tanulnak? Így az egyéb tényezők, melyeket tudunk a tanulókról fokozott jelentőséget kaphatnak. Ebből adódóan egyáltalán nem az egyes tanárokról alkotott véleményekre voltam kíváncsi, sőt legszívesebben álnevekkel, vagy számokkal helyettesítettem volna személyneveiket; csak hogy ez sajnos nem volt megoldható. Természetesen, ahogy a kérdőívben is írtam, anonim módon kezelem ezeket az adatokat is; jelen dolgozatomban nem is fogok hivatkozni rájuk, s a dolgozaton kívül is titkosan kezelem azokat. Azt pedig csupán azért okból kérdeztem meg a diákoktól, hogy szívesen tanulnak-e adott tanáruknál/tanárnőjüknel, mert ez is befolyásolhatja a szolfézs, mint tantárgy iránt táplált attitűdöt; természetesen e két dolgot el kell tudnunk különíteni egymástól.

Az 1. számozott kérdést feltevésére az a gyanúm indított, mely szerint gyakran már a szolfézstanulás megkezdése előtt jelentkezik a gyerekekben egy negatív hozzáállás. Hogy ez honnan eredhet, arra több választ is adhatunk: szülőktől, más kortársaktól, testvérektől, pedagógusoktól, esetleg más zenetanároktól is, vagy általában a társadalomtól. Józsáné Horváth Zsuzsanna említi egy interjújában, hogy

sokszor valóban hatása lehet a szülők negatív attitűdjének; illetve, hogy talán csak az a „probléma”, hogy ez egy kötelező tantárgy, és ez válthat ki a diákokból – mint oly sok hasonló esetben – ellenérzést.²⁶ Én is tanúja voltam már olyan szituációnak, hogy egy tanuló megkönnyebbülten sóhajtott fel élete első szolfézsórája után: „De jó, azt hittem, sokkal rosszabb lesz!” – felmerülhet bennünk a kérdés: miért hitte azt? Ebben a kérdésben szerettem volna tisztábban látni a válaszok segítségével. Amikor már szétszotogattam az üres kérdőívek nagy részét, kiderült, hogy volt, aki hiányolta a bejelölhető válaszok közül azt, hogy „Semmit nem hallottam róla”. Ez valóban hiányosság, azonban olyan szempontból talán mégis jó, hogy a gyerekek kénytelenek legyenek visszaemlékezni, mit is hallottak azelőtt a szolfézsról. Hogyha a hiányolt kérdés is ott lett volna, sokan talán – az egyszerűség kedvéért – automatikusan azt jelölték volna be. A 2. és 3. kérdés talán az előbbi folytatásaként is értelmezhető: a másoktól „örökölt” kezdeti attitűd a tapasztalatok hatására miként formálódott? Másrészt bevezeti a 3. számú feladat a) és b) részeit – elősegítik, hogy a tanulók elgondolkozzanak, változott a szolfézs iránti attitűdjük, és ha igen, miként. Ettől a résztől hasznos felismerések lehetőségét reméltem a kérdőív elkészítésekor. A 4. kérdés talán aránytalanul hosszúnak tűnhet, de rajta keresztül számos apró, ugyanakkor lényeges momentum szerepéről kaphatunk világosabb képet. Azt a nagy egészet, amit jelen témánkat tárgyalva szolfézs iránti attitűdnek nevezünk, itt aprópénzre váltva tárgyaljuk; az egyes feladatok iránti hozzáállásokként. Véleményem szerint

²⁶ Józsné Horváth Zsuzsanna: *Szolfézszt tanulni, de hogyan?* Fóttv, (Letöltve: 2013. április 13.), <<http://www.fottv.hu/vivanaturavideo.php?vid=7215953ab>>. Az említett interjú – részben rövidített – írott formája az 5. számú mellékletben olvasható. A gépelt változat hüen igyekszik átadni a beszélgetés tartalmát, azzal együtt, hogy a hangzó és az írott beszéd sajátosságaiból adódó természetszerű átalakítások tetten érhetőek abban. Néhány [...] -tal jelölt szakaszt nem tartalmaz a legépelt változat. Ennek oka egyszerűen az, hogy témánkhoz közvetettebben kapcsolódó kérdéseket érint: például a tankönyvek különböző előnyeit és hátrányait, illetve a kamarazenélés szerepét a zeneoktatásban; melyek megvitatása nem fér bele jelen dolgozatom keretei közé.

ezek együttesen formálhatják, alakíthatják az esetlegesen állandó változás alatt lévő attitűdöt; még ha tisztában vagyunk is azzal, hogy ezeken kívül más tényezők is hatnak arra. Az, hogy az adott feladat milyen gyakran fordul elő, azért lehet lényeges információ számunkra, mert általa pontosabb képet kapunk arról a közvetlen képzési és didaktikai rendszerről, amelyben az adott tanuló az adott eszközökkel tanító pedagógus munkája során részesül; azon tapasztalatairól – és azok gyakoriságáról –, melyek vélekedését is formálják. Szerettem volna olyan elemeket felsorolni, amelyek minden korosztály szolfézsóráin előfordulhatnak, azonban ez nem teljesen sikerült: elfeledkeztem arról, hogy bizonyos osztályokban – például Dobszay László: A hangok világa című tankönyvsorozata alapján a 4. osztálytól fölfele – nem, vagy csak nagyon kevés népdal szerepel a tervezetben. Igaz, a felsorolás későbbi részében utaltam a műzenére, vagy műzenei részletekre; az azonban tanulság, hogy a válaszok értékelésekor figyelembe kell vennünk: elképzelhető, hogy az adott tanuló a szolfézsstanterv aktuálisan rávonatkozó szakaszának sajátosságából következően nem találkozik időszakosan nép-, vagy éppen műzenével, illetve egyéb feladatokkal. Az, hogy a kérdőívet kitöltő növendék mennyire szereti az egyes óraelemeket, az affektív, az pedig, hogy mekkora hasznát látja azoknak, a kognitív összetevőre utalnak, melyek véleményem szerint – mint már a 2. Az attitűd és a pedagógia kapcsolatáról c. fejezetben kitértem rá – együttesen formálják az attitűdöt, ami pedig szoros kapcsolatban van a motiváltsággal. Érdekes lehet látnunk, hogy a tanulók hogyan látják az órák különböző feladatait – akár azok valódi értékétől és eredményességétől függetlenül is. Tisztában vagyok azzal, hogy számos elemet (például a hangsorok és hármashangzatok felépítését, megszólaltatását, lejegyzését, vagy felismerését) nem soroltam fel ebben a

feladatban, azonban tekintettel kellett lennem a kérdőív terjedelmére is.²⁷ A népdalokkal való különböző foglalkozásokra (éneklésük szöveggel, szolmizálva és ábécés névvel) azért kérdeztem rá ilyen részletességgel, mert az, hogy melyik eljárás helyes és melyik nem, a szakma egyik viszonylag gyakran tárgyalt kérdése; foglalkoztatott a gondolat, hogy egyszer a gyerekektől is „megkérdezzük” a véleményüket ezzel kapcsolatban. Talán felmerülhet a kérdés, miért fontos a játékot megemlíteni – egyáltalán mit keres a játék, mint fő tevékenység a szolfézsórán. Véleményem szerint egyrészt jogosultsága lehet a játéknak, tekintve, hogy – mint később is utalni fogunk rá – figyelemmel kell lennünk a diákok aktuális állapotára. Amikor olyan fáradtak, hogy az értelmes előrehaladás mértéke nem áll megfelelő arányban az ahhoz befektetett energiával és főleg a tantárgy iránti attitűd negatív irányban való változásával, akkor helye lehet a játéknak is az órákon. Másrészt nem feltétlenül kell ennek a játéknak a zenétől teljesen elrugaszkodnia ahhoz, hogy élvezzék is azt. „Zenei activity”, társasjáték készítésével nemcsak örömet szerezhetünk tanulóinknak, hanem új zenei ismereteket is átadhatunk nekik, illetve a korábbiakat is begyakoroltathatjuk velük.²⁸ A 6. feladat állításai részben a *flow* kialakulásának a szakirodalomból megismerhető feltételeire, részben saját feltételezéseimre, elképzeléseimre utaltam. Itt eltekintettem a tanárhoz való viszonyulástól, az óra hangulatától és egyéb körülményektől; megpróbáltam csak magára a tárgyra terelni a megkérdezett gyerekek figyelmét. A 7. kérdés állításait a 6. feladatban leírtak ellentétpárjaiként igyekeztem megfogalmazni. A 8. feladatban

²⁷ A hangközökkel való foglalkozások talán részben magukban foglalják az említett kihagyott kérdéseket; építő, megfejtő, gondolkodó jellegükben arra hasonlítanak leginkább.

²⁸ Volt már alkalmam kisebb csoportban kipróbálni a zenei társasjátékokat, az elsőt csupán az előjegyzések és hangnemek, illetve a tercek gyakoroltatására készítettem, a másodikat – a *Gazdálkodj okosan!* nevű társasjáték mintájára – egy összefoglaló órára. Mindkettőt nagyon élvezték és a játékokban gyakoroltatott ismeretanyagot általában megbízhatóan elsajátították. Ötletadásként ezeket is közlöm a 6. és a 7. számú mellékletekben.

burkoltan ugyan, de arra kérdeztem rá, hogy az adott diák mennyire veszi komolyan ezt a tantárgyat, megteszi-e azt, ami rajta áll; ami ebben az összefüggésben tulajdonképpen visszahathat az attitűdjére is. Hogyha ugyanis pozitív a hozzáállása a tárgy iránt, valószínűleg felkészül az órákra; ha pedig felkészül azokra, akkor valószínűbben lesz a hozzáállása pozitív a szolfézs iránt, mert jobban fogja érteni az órán történeteket, több sikerélménye lesz bennük, és az egész tárgy tanulásának nagyobb hasznát láthatja. Ez az önmegerősítő hatás azonban sajnos fordított irányban is lehetséges. Végül a 9-es számú kérdésben szabad teret hagytam a gyerekek gondolatainak; reménykedtem abban, hogy a korábbi feladatok kitöltése alatt megfogalmazódnak bennük olyan vélemények, látások, amelyekre direkt nem kérdeztem rá, de amelyeket ők fontosnak tartanak leírni. A kérdőív végén érdekesnek láttam a szülők attitűdjére is rákérdezni; nemcsak azért, mert ez is hatással lehet gyermekük gondolkodására, hanem azért is, mert ők adott esetben rendkívül jó megfigyelői, érzékeny tapasztalói lehetnek gyermekük hozzáállásának, s ez természetes módon hat saját benyomásukra is – általa egy másik nézőpontból láthatjuk ugyanazt a jelenséget. Az órák kívánatos hosszáról, mint egy lehetséges szülői attitűd-forrásról is megkérdeztem őket; továbbá természetesen saját véleményükről a témával kapcsolatban. Ezt a blokkot sajnos nem minden szülő töltötte ki, de nagyon érdekes megfigyelésekhez juthattam a válaszok segítségével.

3.3 A megkérdezettek bemutatása

A kérdőív kitöltésével kapcsolatban néhány gondolatot fontosnak tartok írásban megfogalmazni. Az egyik célkitűzésem az volt, hogy kizárólag jelenleg is zeneiskolai szolfézsoktatásban részesülő gyerekek szerepeljenek a megkérdezettek között, s így valóban friss információkat kaphassunk a jelen

helyzetről.²⁹ Egy további fontos szempont volt számomra, hogy a teljesebb kép érdekében minél nagyobb legyen a szórás az alanyok különböző tulajdonságait illetően. Igyekeztem, hogy lehetőleg arányos legyen egymással a fiúk és a lányok, a kezdők és a haladók, a fővárosban és a vidéken tanulók száma. Azonban, mivel a tanulók szívességből, s olykor nem is az én közvetlen kérésemre töltötték ki a kérdőíveket, nyilvánvaló, hogy a véletlenszerűség is alakított az arányokon. A kitöltő gyerekek száma végeredményben 50, ebből 16 fiú és 34 lány. (Mivel az összlétszám 50, az egyes eredményekből könnyen kiszámítható a százalékos arány; ebből adódóan erre nem szükséges minden alkalommal külön is hivatkozni.) Gyakorlatilag egyharmados-kétharmados arányban vannak, ami első látásra meglepő, azonban valószínűleg a zeneiskolai tanulók közötti országos eloszlást részben tükrözi.³⁰ A korcsoportok eloszlását az alábbi diagram mutatja:

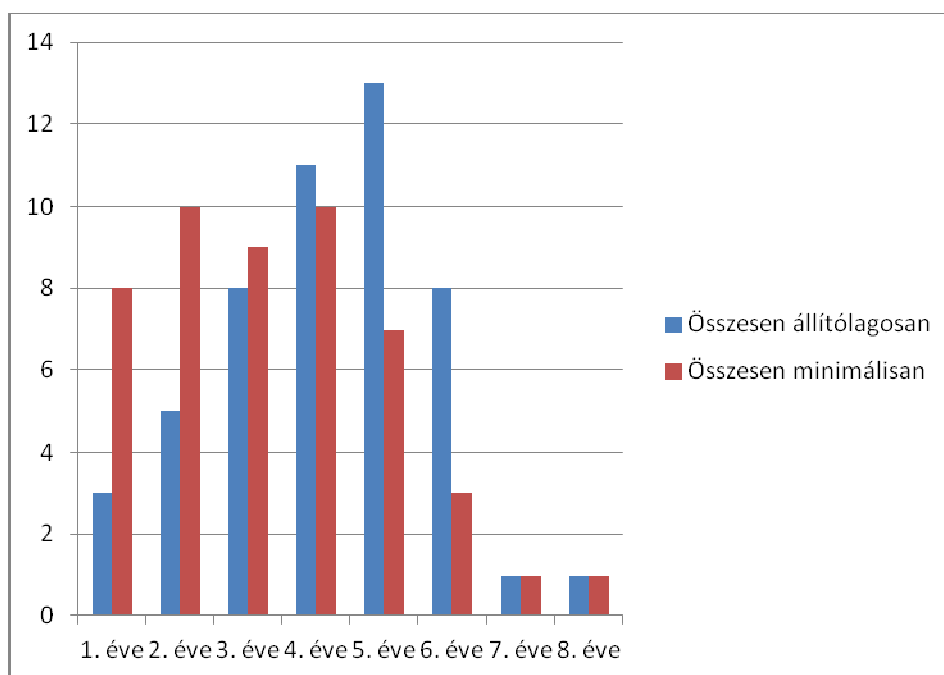


²⁹ Kézhez kaptam két olyan kitöltött feladatlapot is, melyek kitöltői már alapvizsgát tettek szolfézs tárgyból, s így már nem foglalkoznak aktívan vele. Ezeket mellőztem a feldolgozás során, mivel attól tartottam, hogy ők egy múltbeli folyamatról kevésbé tudnak pontosan nyilatkozni, mint jelenleg is tanuló társaik.

³⁰ Ehhez az egyenlőtlenséghez az is hozzájárulhat, hogy a legtöbb esetben a gyerekek dönthettek arról, ki szeretnék-e tölteni a kérdőívet, vagy nem. Elképzelhetőnek tartom, hogy a lányok nyitottabbak egy ilyen, finom részletek után érdeklődő, alapvetően verbális alapon kommunikáló attitűdvizsgálat kérdéseinek megválaszolására.

1. diagram – A korcsoportok eloszlása

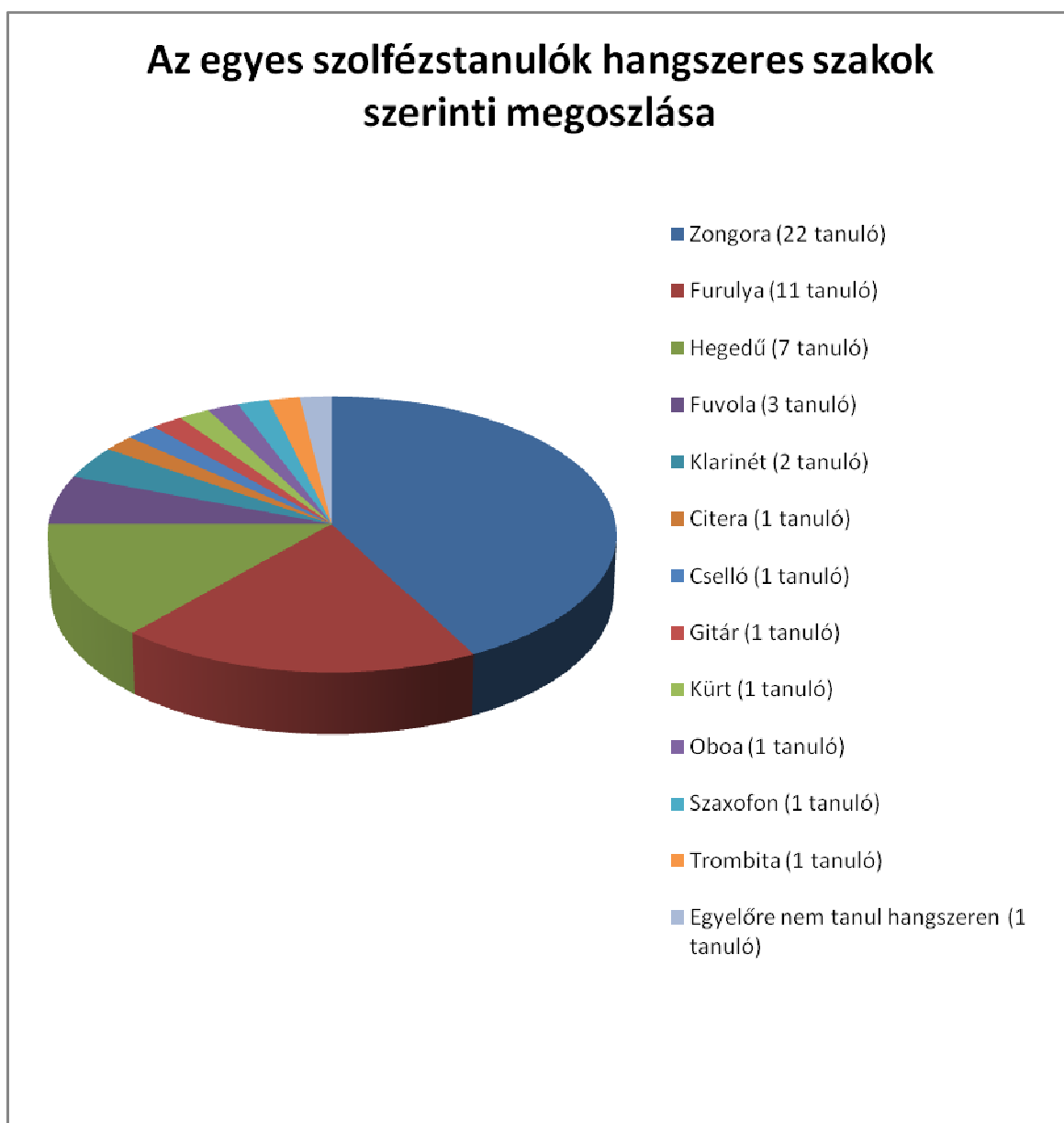
Ennél számunkra talán még érdekesebb, hogy a megkérdezett gyerekek hány éve foglalkoznak szolfézzsal. Ezt az előképzőben és a hangszeres tanulásban eltöltött évek összegéből szándékoztam kiszámítani (2. diagram – „Összesen állítólagosan” nevű oszlopok), azonban meg kell jegyeznünk, hogy – bár a kérdésben így fogalmaztam: „Mielőtt hangszeren kezdtél volna tanulni, jártál zenei előképzőbe?” – sok esetben számítanunk kell arra is, hogy az előképző végzésével párhuzamosan már a hangszeres oktatás is megkezdődött. Ezért készítettem egy másik összesítést is (2. diagram – „Összesen minimálisan” nevű oszlopok), ami csak a hangszeres képzés idejét tartalmazza; ez tehát inkább arról ad információt: mekkora az a minimális időszak, ami alatt az illető tanuló biztosan tanult szolfézt. Ezt a két összegzést mutatja a következő diagram:



2. diagram – A tanulók szolféztanulási ideje létszám szerint, években

Bár nem vagyok benne biztos, hogy a zenetanulás helyszínének az attitűd szempontjából különösebb jelentőséget kellene tulajdonítanunk,

azonban az információátadás teljessége érdekében megjegyzem, hogy a megkérdezett gyerekek közül 13-an fővárosi, 37-en pedig más városi, kisvárosi, vagy falusi helyszínen tanulnak szolfézst. Érdeemes lehet megemlítenünk még, hogy a kérdőívet kitöltő gyerekek milyen hangszeren tanulnak; hiszen a szolfézstanulás egyes elemeit ennek függvényében értékelhetik hasznosnak, vagy kevésbé érdekesnek. Az áttekinthetőség érdekében ezt is kördiagramon ábrázoltam:



3. diagram – Az egyes szolfézstanulók hangszeres szakok szerinti megoszlása

A tanulók létszáma a 3. diagram szerint azért 52, mert a kétszakos növendékek mindkét szakját egyenértékűként értékeltem.³¹ Az egyelőre csak előképzőbe járó tanulót leszámítva azonban összességében azt mondhatjuk, hogy az 51 valódi hangszeres szakból 24 (a zongora, a citera, illetve a gitár) akkordikus, 27 pedig szólisztikus jellegű; tehát körülbelül fele-fele arányban vannak egymással. Látni fogjuk, hogy a hangszerek ilyenféle felosztása a szolfézstanulás – és az azt övező attitűd – szempontjából igen jelentős lehet. Fontosnak tartom még, hogy a kérdőívet kitöltő tanulók közül 5-en „B”, 40-en „A” tagozatosak, 5-en pedig nem válaszoltak erre a kérdésre – feltehetően ők is az utóbbi tagozatban járnak.

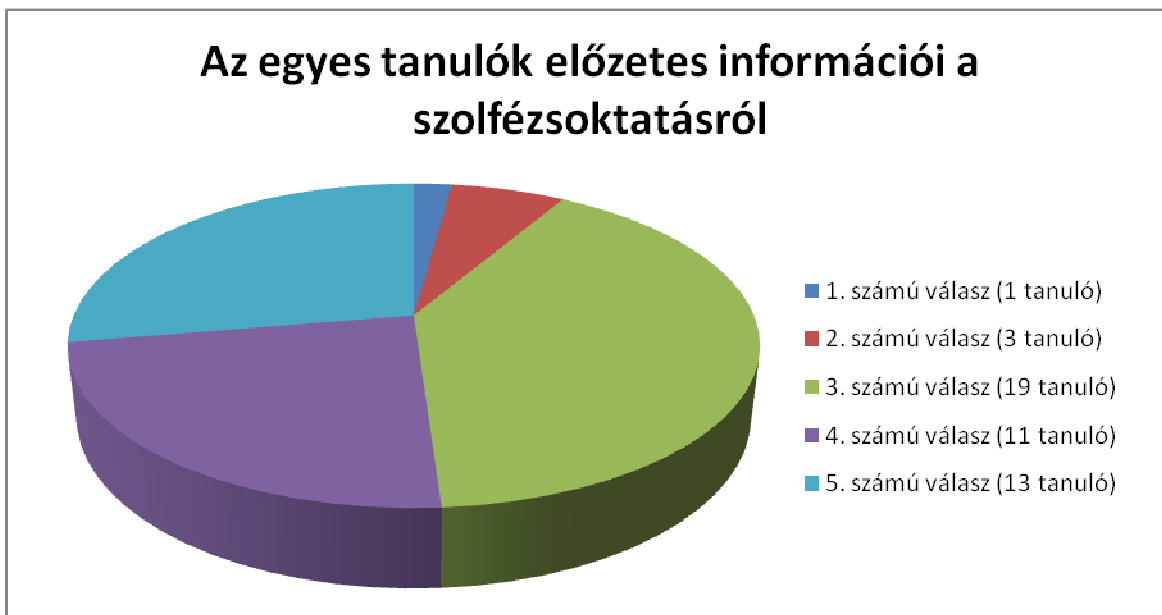
3.4 A kérdőív feldolgozásából kapott eredmények

3.4.1 Az 1. kérdés tárgyalása

Az 1. kérdés³² válaszai számomra pozitív csalódást jelentettek. Feltételeztem ugyanis – mint már említettem –, hogy aki valamit is hallott a szolfézsról, mielőtt elkezdett volna foglalkozni vele, az inkább negatív, mint pozitív tartalmú. Ezzel szemben a következő eredményt kaptam:

³¹ Utólag a kérdőív egyik hibájaként értékelem, hogy nem kérdeztem külön rá – a kétszakos tanulók esetére tekintettel –, melyik a főtárgyuk és melyik melléktárgy; valamint az esetleges hangszerváltás lehetőségére sem tértem ki.

³² A válaszok megértéséhez szükséges a kérdőív egyidejű figyelemmel kísérése, mely a 4. számú mellékletben tekinthető meg.



4. diagram – Az egyes tanulók előzetes információi a szolfézsoktatásról³³

A válaszok aránya megnyugtató; azzal együtt, hogy természetesen elképzelhetőnek tartom a nagyobb létszámú tanulóval való kitöltés esetén az ettől eltérő eredményeket is – ez azonban valamennyi kérdés tárgyalásánál megemlíthető lenne. A válaszadók 40,43%-os semleges, illetve 51,06%-os pozitív megelőző attitűdje mindenesetre biztatónak mondható.

3.4.2 A 2. és 3. kérdés tárgyalása

Ennek megfelelően a 2. számú feladatban nem is volt olyan tanuló, aki kezdeti benyomásait az 1. számú mondattal illette volna. Válaszaikat a következő ábra mutatja:

³³ Erre a kérdésre három tanuló nem adott meg választ.



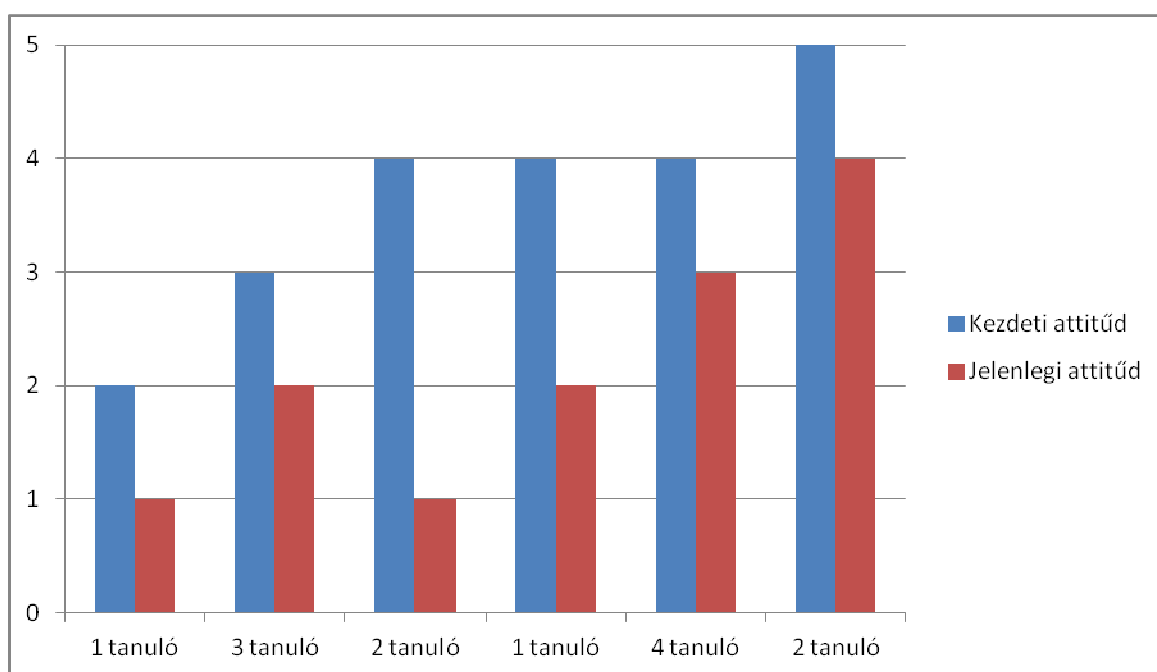
5. diagram – A tanulók kezdeti attitűdje

A 3. számú kérdésre pedig a következő válaszokat kaptam:



6. diagram – A tanulók jelenlegi attitűdje

Ezek az ábrák önmagukban nem árulnak el sokkal többet annál, ami nyilvánvalóan látszik. Sokkal érdekesebbnek tartom azonban azt, amit maguk mögött rejtnek: hogy az egyes tanulók véleményében milyen irányú és mértékű változás zajlott le. Természetesen sokaknál – szám szerint 16 növendéknél – nem történt ilyen jellegű formálódás, 5-en a 3., 10-en a 4. és 7-en az 5. számú válaszmondatot jelölték meg mindkét alkalommal. Ők tehát összesen a megkérdezettek 44%-át teszik ki. Azoknak a gyerekeknek a válaszát, akiknél negatív irányú attitűdváltozás történt, a következő ábra mutatja.

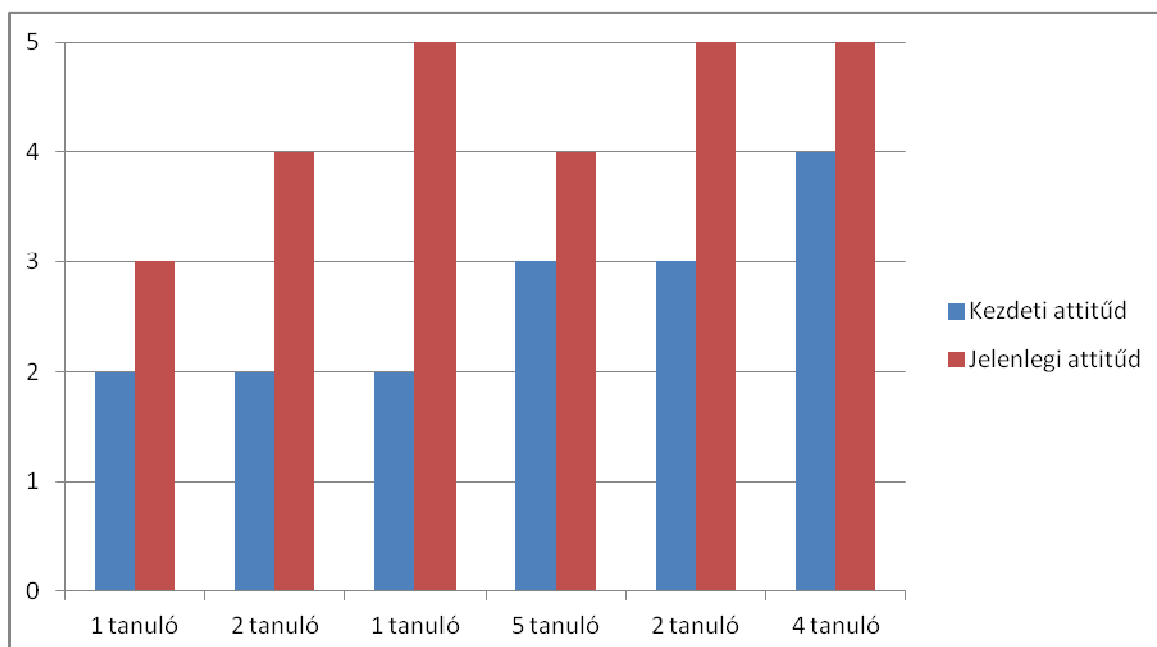


7. diagram – Az attitűdváltozás negatív irányú példái

A kék színű oszlopok a kezdeti (a 2. számú kérdésben bejelölt), a piros színűek pedig a jelenlegi (a 3. kérdésben választott) hozzáállást kívánják szemléltetni; az oszlopok alatt elhelyezkedő számok pedig azt jelzik, hogy hány tanuló véleménye alakult át az adott értékek szerint. Összesen 13 diák attitűdjét vett negatív irányú fordulatot, s válaszaik közt (a 3. b kérdésben) legtöbben

tanárváltásra hivatkoztak; de megemlítették az elvárások növekedését, a feladatok egyhangúságát, unalmasságát, a saját életkoruk változásával párhuzamosan történő érdeklődésváltozást és a tanári viselkedés negatív irányú változását is. Voltak, akik külön is hangsúlyozták, hogy legfőbb problémájuk nem magával a szolfézzsal, hanem oktatójukkal kapcsolatos. Ez egy nagyon érdekes kérdés: vajon mennyire választható szét egymástól egy gyermeknek a tantárgyhoz és a tanárhoz való hozzáállása? Az oktatás számos területén könnyen találhatunk példát arra, hogy ez bizony problémákba ütközik; s igen gyakran még magában a tanulóban sem tudatosul az, hogy két, egymástól elméletben különálló fogalomról van szó. A diákok általában az összhatásra figyelnek, reagálnak; s jelen témánkat tárgyalva is láthatjuk, hogy a tárgy iránti attitűdjükre milyen nagy hatással lehet tanáruk felé tanúsított elfogadásuk, vagy éppen el nem fogadásuk. Az a két tanuló például, akiknek 4-es szintről 1-esre változott a szolfézs-szeretetük, a tanár viselkedését, személyét említették legfőbb okozóként; s ez mindenképpen lényeges tanulság. Ami számomra még meglepő volt, hogy a negatív attitűdváltozások legnagyobb része – a válaszolók közül 2 kivétellel – olyan gyerekeknél történt, akik már harmadik, negyedik, vagy ötödik éve tanulnak szolfézszt, s ez saját példámmal ellenkezik. A bevezetőben leírtam, hogy számomra nagyon sokat jelentett az a – hat év szolfézzsal való foglalkozás után bekövetkezett – fordulat, amelyben felfedeztem a szolfézs használhatóságát, és ez hozzáállásomat is pozitív irányban változtatta meg. Azt reméltem, hogy az idő múlása, a kor növekedésével együtt zajló gondolkozásmód-béli változás, érettebbé válás; s mindezek közben a szolfézs melletti „kitartás” másoknál is meghozza a gyümölcsét, és elősegít egy előnyös átalakulást. Ezek szerint elképzelhető, hogy a saját esetem ilyen értelemben speciálisnak mondható.

Valamivel derűsebb oldalát képezik ugyanennek a kérdésnek a pozitív attitűdváltozás példái. 15 ilyen növendék esetéről tudok beszámolni, attitűd-értékeik a következők:



8. diagram – Az attitűdváltozás pozitív irányú példái

Ezek közül a tanulók közül 8-an is megemlítik az okok között a tanár-, vagy iskolaváltást, melyen keresztül egy kedvesebb, vagy érthetőbben magyarázó tanárhoz/tanárnőhöz kerültek; ezen kívül szerepelnek közöttük olyanok is, akik a csoportjukba járó baráti környezet, a különböző okokból adódó sikerélmény-gyarapodás, az érdekes feladatok, vagy saját gondolkodásmódjuk változásának hatására formálták át a szolfézsról alkotott véleményüket. Volt például olyan, akinek az egész zenéről alkotott hozzáállása változott meg, mert emelt szintű ének-zene tagozatos iskolába kezdett járni; és legnagyobb öröömre akadt olyan is a válaszok között, amely a tárgy hasznosságának felismerésére utalt. Érdeemes megjegyezni, hogy – szemben a negatív változás példáival –

ezek a módosulások a válaszadók nagy részénél a szolfézstanulás elején, annak első, vagy második évében történt. Ez számos kérdést felvethet bennünk. Az 1. kérdés tárgyalásánál, a 4. diagram kapcsán azt állapítottuk meg, hogy a tanulók előzetes, a képzés megkezdése előtt kapott információi inkább pozitív, mint negatív hozzáállás kialakítására serkentenek. Ezek szerint a szolfézsoktatás kezdeti fázisában érhetik őket olyan benyomások, amelyek egy – jó esetben csupán átmeneti – mélypontra juttatják őket ezen a téren. Hogy ezek a hatások pontosan miben nyilvánulnak meg, az természetesen egyénenként eltérő lehet, mégis érdemes rájuk odafigyelni: ne dolgozzunk magunk ellen; pedagógusokként már a kezdetekkor igyekeznünk kell a gyerekek attitűdkialakításának pozitív irányú elősegítését; ellenkező esetben külön feladatunkká is válhat, hogy a rosszat jóvá próbáljuk változtatni.

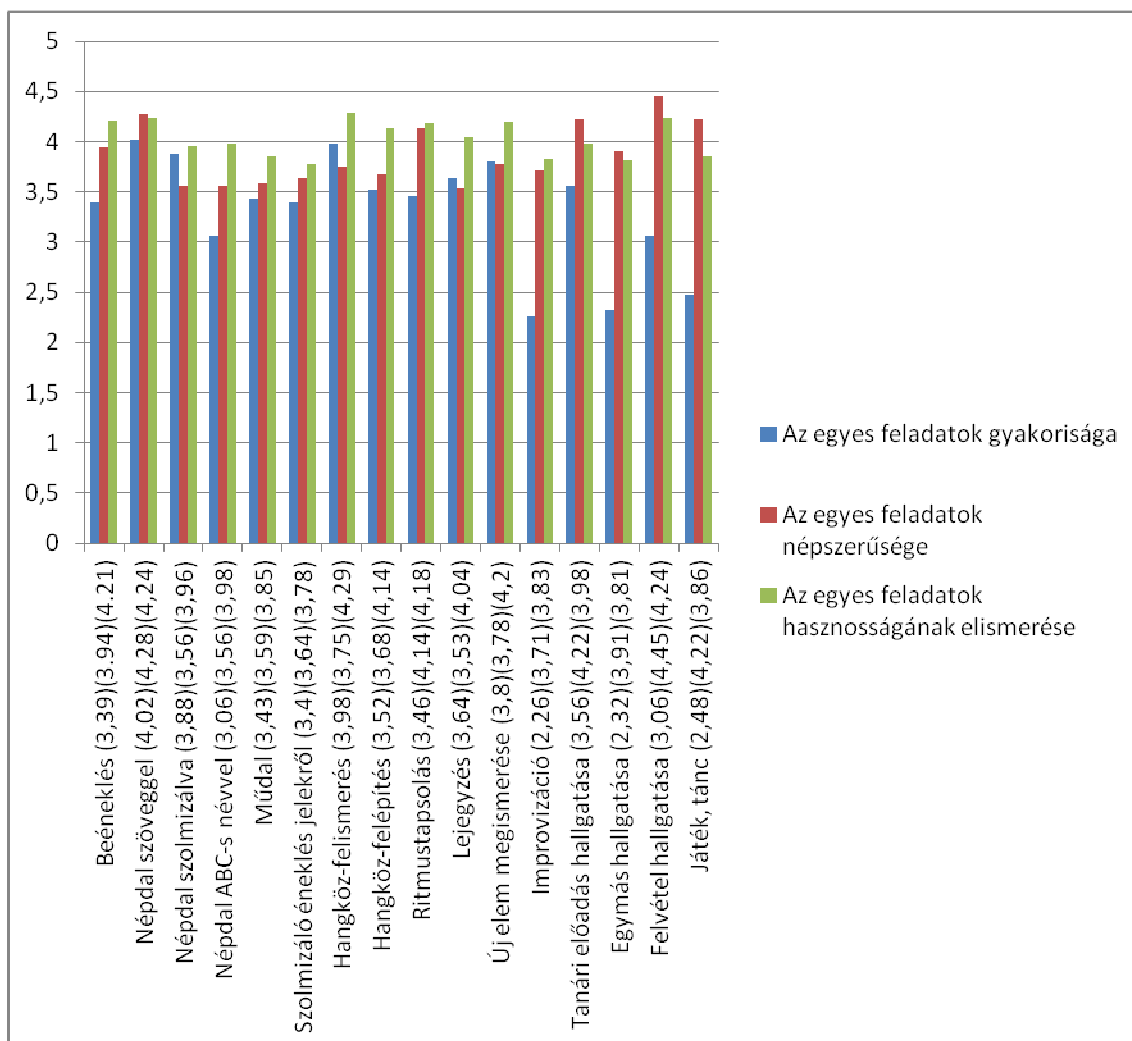
Összesen tehát a megkérdezett 50 gyermekből 22-nek volt változatlan a véleménye a képzés megkezdése óta, 13-nek vett negatív és 15-nek pozitív irányt. Egységekben nézve, tehát a változások mértékét is számszerűsítve 18 egység a mínusz és 21 egység a plusz irányában. Végeredményben majdnem azt mondhatjuk, hogy fele-fele arányban vannak egymáshoz képest; ami egyfelől biztató, másfelől azonban felhívhatja a figyelmünket az óvatosságra is.

3.4.3 A 4. kérdés tárgyalása

Szakedolgozatom egyik leglényegesebb részének a következő, 4. számú feladatot tartom, mert ezen keresztül pontosabb képet kaphattam a tanulók szolfézsról alkotott véleményéről. Ez a terület segítség lehet abban is, hogy a tárgy egyes feladatait milyen arányban illesszem egymáshoz egy tanóra megtervezése során; mely feladatokat érdemes a tanulók munkájának

éberebb, motiváltabb fázisában – például a foglalkozás elején, szünet, vagy egy-egy mozgással összekötött feladat után – alkalmaznom, és melyeket vehetem elő bátrabban akkor is, amikor fáradtabbak, tudván, hogy az adott feladat iránti attitűdjük átsegítheti őket ezen a ponton is. Érdeemes továbbá az eredmények tükrében azt is átgondolni, hogyan tehetjük a diákokat egy-egy kevésbé népszerű feladatban is lelkesebbé, érdekelttebbé; illetve hogyan érdemes magát a tennivalót átalakítani, amennyiben ez szükséges.

A feladat – mint a kérdőíven látható, és mint a 17.-18. oldalon már kifejtettem – minden egyes kiválasztott órai elem kapcsán ugyanazt a három kérdést veti fel. Én ennek a kérdés-triónak a segítségével szeretném a kapott válaszokat közölni; hogy azok érthetőbbek és áttekinthetőbbek legyenek. Az eredményeket átlagszámítással kaptam meg, tehát minden kérdésnél megszoroztam a skála adott értékét (a bejelölt válasz számát egytől ötig) az azt kiválasztó tanulók számával; majd a szorzatokat összeadtam egymással, és elosztottam a válaszadók aktuális számával. Ezért a megadott számok az egytől ötig terjedő osztályozási skála szerint értelmezendők.



9. diagram - Az egyes feladatok gyakoriságáról, népszerűségéről és hasznosságának elismertségéről kapott eredmények egymás mellé állítva

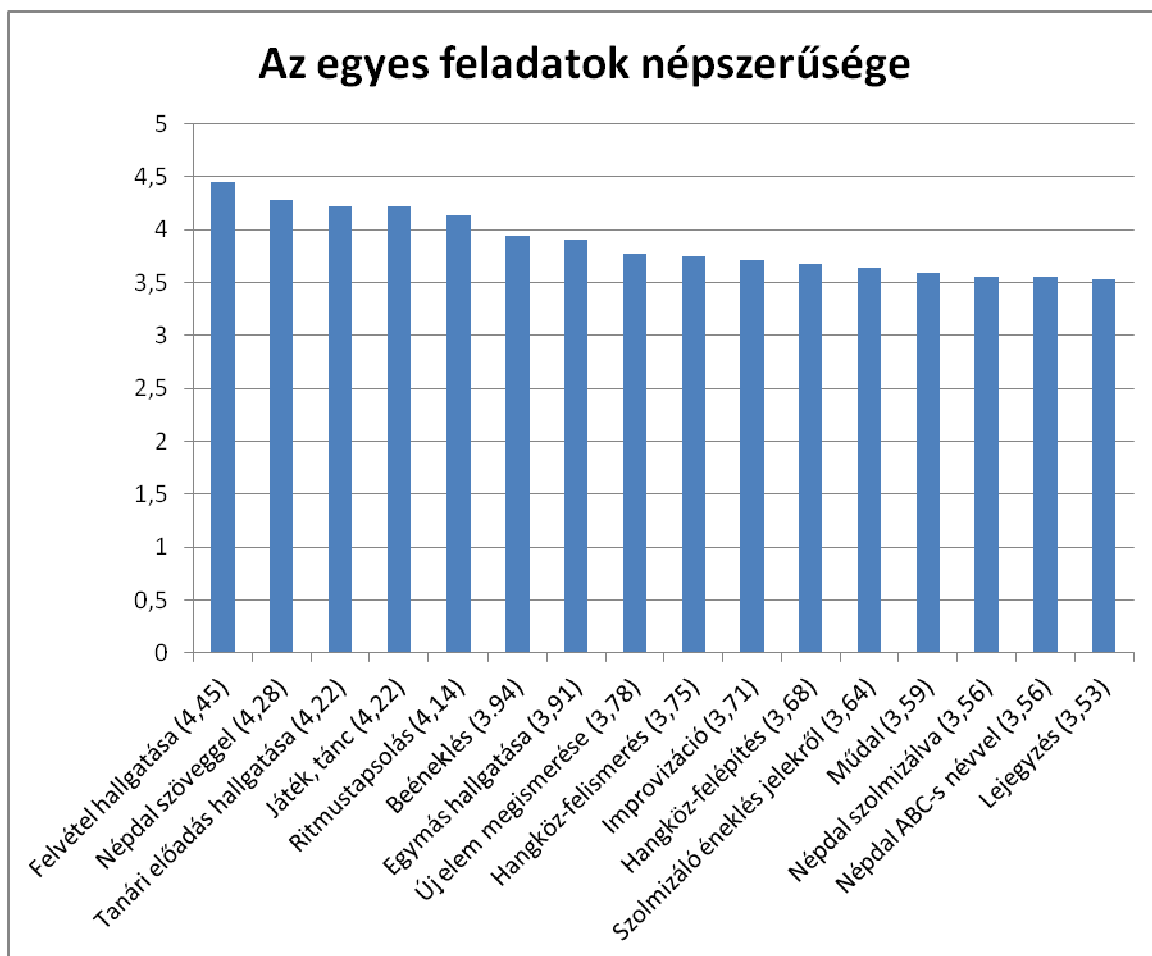
Az első kérdésre, hogy a diákok milyen gyakorisággal találkoznak az adott feladattípussal a szolfézsórákon, a kék oszlopok mutatják meg a választ, amelyeket a 9. számú diagram tartalmaz.³⁴ A beéneklés gyakorisága alapvetően biztató: ez az a terület, amely számon nem kérhetősége folytán olykor elértéktelenedik, elmarad. A népdaléneklés különböző módjai közti arány körülbelül megegyezik azzal, ami várható

³⁴ Az oszlopok alatti feladatmegnevezések után álló számok az egyes feladatok gyakoriságának, népszerűségének és hasznosság-elismerésének számokban kifejezett értékei – ebben a sorrendben. A kiemelten az óraelemek gyakoriságáról készült diagramot nem láttam szükségesnek a tárgyalás során közölni, de a 8. számú mellékletben megtekinthető.

volt, illetve ami szalmailag helyénvalónak mondható; hacsak nem túl sok az abszolút hangnévvel történő énekeltetés, melynek kapcsán leginkább negatív vélemények hangzanak el. Érdekes a hangközfelismerés és -felépítés közti eltérés, ugyanakkor sajnos nem meglepő az improvizáció, a koncertszerű szituációk és a játék, tánc alacsony értéke. Ne feledjük, az általuk kifejezett 2-es válasz így szól: „*előfordult már, de csak nagyon ritkán*”.³⁵ Mivel a feladatlapokat számozottan dolgoztam fel, volt alkalmam utánanézni, hogy akiknek a 3. számú kérdés alapján jelenlegi attitűdjük 1-es, vagy 2-es szintű – tehát erősen negatív –, azok az órákon többnyire soha nem, vagy csak nagyon ritkán találkoznak ezzel a három, ritkán előforduló, de népszerű óraelemmel. Természetesen lehet az a válaszuk erre, hogy nem lehet mindig azt csinálni, amit a gyerekek szeretnének, de el kell gondolkoznunk azon: nem térül-e meg az attitűdjükbe befektetett idő és energia a motiváltságukban és így tanulmányuk hatékonyságában, hogyha figyelemmel vagyunk ezekre a tényezőkre?

Az, hogy az egyes feladatok mennyire kedveltek a gyerekek szemében, szintén érdekes téma. Vegyük hát szemügyre az említett ábra (9. diagram) piros színű oszlopait! Érdekesség, hogy a válaszok összességét tekintve ennél a kérdéskörnél jóval kiegyenlítettebb válaszok születtek: a legkisebb érték 3, 53, a legnagyobb pedig 4,45; tehát egy egész szám különbség sincsen köztük. Mivel ez a kérdéskör dolgozatomban egyik központi területe, szeretném – a szemléletesség kedvéért – külön ábrán is közölni eredményeit:

³⁵ A számok jelentése a kérdőív 4. feladatának ismertető részében található meg.



10. diagram – Az egyes feladatok népszerűsége csökkenő sorrendben

A zenehallgatás népszerűsége meglepő első látásra, de mindenképpen tanulságos. Sokszor hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy ez az elfoglaltság a gyerekek számára túlzottan unalmas, vagy komor tevékenységet jelent. Sajnos nincs információm arról, hogy az a 31 tanuló, aki ennél a feladatrésznél az ötös számú választ jelölte be – tehát azt, hogy nagyon szeretik –, milyen verbális bevezetést kap, vagy éppen nem kap egy-egy zenemű csoportban történő meghallgatásakor. Koncertpedagógiai szempontból azonban akár ez a kérdés is megérne egy külön tanulmányt: az adott műhöz történő „közelebb segítség” mely formája a legélvezetesebb, legközvetlenebb, a befogadás szempontjából a legkedvezőbb. A népdal

éneklésében – várható módon – magas fölényrel nyert a szöveggel való megszólaltatás. Ez ráadásul a második legkedveltebb órai tevékenység – s ez igen biztató –, szemben a szolmizációs, vagy ábécés névvel történő énekléssel, melyek az utolsóelőtti helyen állnak ebből a szempontból. Számomra nem várt eredmény, hogy ez utóbbi kettő pont ugyanakkora értéket kapott; mintha azt mondanák ezzel a diákok: „Nagyon szeretünk népdalokat énekelni, de ha már megfosztjuk őket varázsuktól azáltal, hogy nem saját szövegükkel énekeljük őket, akkor tulajdonképpen mindegy is, hogy mi az a „másik szöveg”, nem szeretjük.” Ez a vélemény szemben állhat azzal a tanári törekvéssel, mely szerint célszerű minél több mindent minél rövidebb idő alatt elsajátíttatni növendékeikkel: mi sem egyszerűbb, mint a szolmizálást gyakoroltatni velük egy dalon, s közben a tananyagban szereplő népdalok közül is kipipálhatunk egyet, mert közben azt is megtanulják. Érdeemes lehet tehát újraértékelnünk a népdalok és a szolmizálást is gyakoroltató olvasógyakorlatok sajátos, differenciált szerepét. A tanári előadás megfigyelése közel áll a felvételről történő zenehallgatáshoz; ezzel függhet össze szintén magas értéke. Számomra azonban elsőre meglepő volt, hogy miért kedveltebb az utóbbi hangforrás, mint az előbbi előadás a maga pillanatnyi feszültségével és egyszerűségével. Most azt gondolom, hogy felvételről valószínűleg nagyobb, változatosabb előadói apparátust igénylő műveket szokás együttesen meghallgatni; elképzelhető, hogy csupán ennek az élményszerúsége okozza az értékbeli különbséget. És valóban, a játék csak mindezek után következik a népszerűségi listán: tehát azokat a feladatokat, amelyekben a tanulóknak nem kell egyénileg teljesíteniük, mégis zenei élményhez juthatnak általa, még a játéknál, táncnál is többre értékelték. Erről eszembe jutottak Dobszay László sorai, melyekben kifejti, hogy fontosnak tartja figyelniük, nehogy a zene elméleti oktatása során

eltávolodjunk magától a zenétől. Az élő muzsikából kell mindig kiindulnunk, s mindennek efelé kell tartania. A játékokból egy fiatal idővel kinő, de ha élő zenével találkozik, az magával vonzhatja őt, valódi, mély érdeklődést és zeneszeretetet felébresztve benne.³⁶ Tehát, magával a zenével kell megismertetnünk a tanulókat, mert erre fogékonyak igazán, hosszú távon is; s ezt mutatja az előbb ismertetett eredmény is. Ezek után az óraelemek közül közvetlenül a ritmustapsolás következik, s általánosságban is elmondhatjuk, hogy a ritmusgyakorlatok viszonylag népszerűeknek mondhatóak. Ez az a feladat, amelyet még az éneklésben kevésbé sikeres tanulók is szívesen vállalnak, s ennek is meglehetősen sok kapcsolódási pontja van magához az élő zenéhez. S úgy tűnik, hogy ez – a gyakorlati zenéléshez való közelség – nem is olyan jelentéktelen szempont a szolfézsóra elemeinek értékelésekor, mint ahogyan azt elsőre gondolnánk. A beéneklésről, mely az eredmények alapján szintén viszonylag kedvelt tevékenységnek mondható, hasonlóan elmondható, hogy célja a valódi megszólalás közvetlen segítése. Egymás előadásának hallgatása: ez igen közel áll a zenei gyakorlathoz, mégsem kapott olyan magas értéket, mint a tanári játék, vagy felvétel hallgatása: talán benne van a sejtés, hogy akkor mindenkinek kell játszania, s ez stresszt kiváltó szituáció is lehet; esetleg a feleléshez hasonló élményeket kapcsolhattak hozzá azok, akik kevésbé kedvelt feladatnak tartották. Az új elem megismerése kellemesen izgalmas óraelem lehet: nem unalmas, valamilyen új szint visz az órák folyamatába, megismerése kapcsán mégsem kell egyelőre szigorú tanári elvárásoktól tartani; ekkor a tanár az, akinek tudása – jó esetben a tanulókéval együttműködve – a középpontban áll. Ezért érthető, hogy sok diák jobban kedveli ezt a szakaszt számos, a számonkérésre talán inkább alkalmat adó feladatnál. Az, hogy a hangközök

³⁶ Dobszay: *Kodály után*, 12-13., illetve 84. o.

felismerése magasabb értékeket kapott a tanulóktól, az azzal magyarázható, hogy valamivel kisebb energia-befektetést igényel, itt ugyanis lehetőség van bizonyos lehetőségek kizárására, az esélyek szűkítésére; egy meglévő dolgot azonosítani általában egyszerűbb, mint valamit irányítottan felépíteni. Az improvizáció népszerűségi értéke ne tévesszen meg minket, s ne felejtjük el, hogy ez az elem fordul elő megkérdezetteink tanulmányaiban a legritkábban. Elképzelhető, hogy a talán soha nem látott/hallott kifejezés idegenszerűsége alapján – a magyarázat ellenére – nemigen tudtak vele mit kezdeni a tanulók. Ennél a kérdésnél láttam értelmét, hogy elvégezzem a számolást azoknak a válaszoknak a figyelmen kívül hagyásával is, akik a gyakoriságnál az 1-es számú választ jelölték be, tehát azt, hogy még sohasem találkoztak improvizációval a szolfézsórán – elképzelhető ugyanis, hogy akkor csakugyan nem találkoztak még ilyen jellegű feladattal, és válaszuk így nem mérvadó. Ezzel a számítással 4,18-as népszerűségi értéket kaptam, ami a játék-tánc és a ritmustapsolás között helyezkedne el; s ez már azt hiszem, nem is igényel további magyarázatot: a legtöbb diák jól érzik magát kreatív feladatok végzése közben. Nem tárgyaltuk még a szolmizációs jelekről való éneklést, történjen az kéz-, vagy betűjelek segítségével. Márpedig elképzelésem és kevés tapasztalatom alapján azt gondolom, hogy a gyerekek szeretnek megfejtetni dolgokat, szívesen dolgoznak egy bizonyos kódrendszer alapján. Elképzelésem szerint azért nem olyan kedvelt mégsem ez a feladat, ami miatt a hangközfelépítés sem annak felismerésével szemben: ez nehezebb. Ahhoz, hogy egy tanuló a jel alapján tisztán kiénekelje a kért hangot a korábbi, már elhangzott hangmagasságok viszonyrendszerében, a belső hallás kialakulása szükséges, továbbá meglehetősen nagy rutin, amely tapasztalatok sokaságának segítségével kész, bevésődött asszociációkkal áll a diák rendelkezésére. Amíg ezek a szükséges feltételek nincsenek meg, a

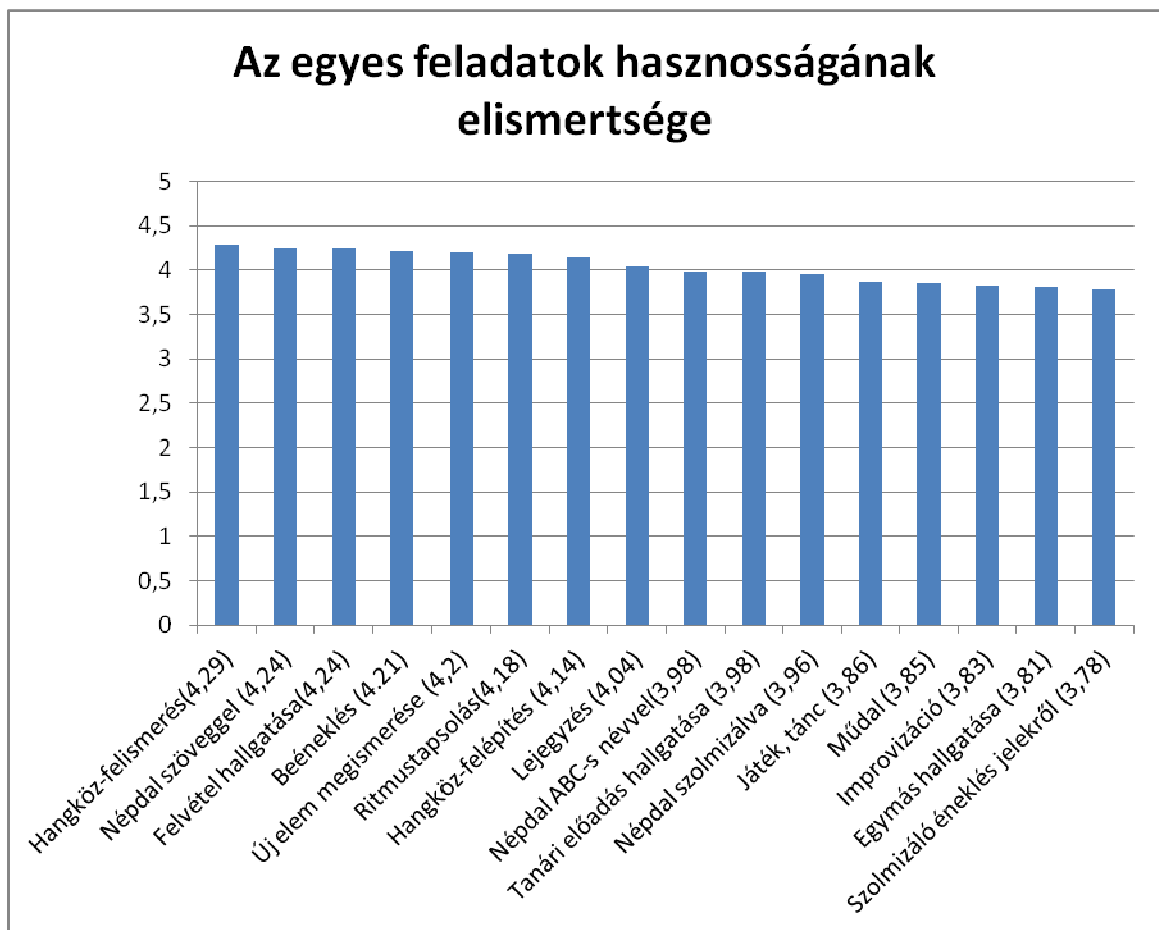
feladat csak szenvedés lehet. Ezért nagyon fontos, hogy a jelekről történő éneklés gyakoroltatását megelőzően, illetve azzal párhuzamosan még több olyan szolmizáló éneklést iktassunk be, melyek a másik irányt kellően megerősítik. Tehát elképzelhetőnek tartom, hogy ismert, vagy hallott dallamfordulatok szolmizáló éneklése segíthet, hogy később a jelrendszer is előhozza a kívánt hangközlépéseket, illetve - ugrásokat a belső képzet számára. Ezenkívül nagyon fontosnak tartom ebben a feladatkörben is a fokozatosság elvét, melyet Papp Károlyné kiválóan épít bele a szolmizációs jelrendszerek használatába. Eszerint mindig a könnyű lépésekből kell kiindulni, azokból, amelyek kiéneklése a gyerekeknek – például tapasztalataikból adódóan – nem jelent nehézséget. Ezeken keresztül kell elérni a kívánt hangot, majd, ha így már biztosan megtalálják azt, akkor rá kell vezetni őket arra, hogy a „segéd-hangokat” csupán a képzeletükben szólaltassák meg, s így előbb-utóbb az eredetileg nehezebb hangköz is könnyen bevésődik, és azonnal előhívhatóvá válik. A műdal éneklésével sajnos úgy tűnik, nincsenek teljesen kibékülve a tanulók, de ne feledjük, hogy több osztály tantervében eleve nem is igen szerepelnek ilyen jellegű művek, hacsak a tanár önszántából nem csempészi be azokat a csoport tananyagába. Emellett azonban feltételezhető az is, hogy a műdaloknak a népdalokhoz képest valamivel idegenebb hatása, íze olykor taszítóvá is válhat számukra. Erre tehát szintén érdemes figyelniük: nem elég eléjük tárni a műzene gyöngyszemeit, segítenünk is kell őket abban, hogy annak sajátos másságát megfelelő módon fogadják és dolgozzák fel; érdemes lehet valamilyen formában közelebb hozni számukra azt a stíluskört, amelynek keretein belül az adott mű/részlet értelmezhető. Talán itt szabad élnünk az improvizáció lehetőségének megadásával: hogyan tudnak tájékozódni egy megadott kontextuson belül? A listánk utolsó helyén a ritmus-, vagy

dallamlejegyzés áll, ami szintén igen elgondolkodtató. Valószínű, hogy gyakran nem tudásszintjüknek megfelelő diktandókat kapnak a növendékek, hanem adott esetben nehezebbeket. Egy módszertani kézikönyvben ezt olvashatjuk: „*A dallamdiktálás nehézsége ne haladja túl az első látásra énekelt dallamok nehézségét.*”³⁷ Márpedig annak a dallamnak a nehézsége, amelyet bátran oda merünk adni a diákoknak lapról-olvasási feladatként, általában jóval az elméleti tudásszintjük alatt van. Ahhoz, hogy a gyerekek értelmét lássák ennek a tevékenységnek, és ne formálja kedvezőtlenül a tárgy iránti attitűdjüket, mégis az szükséges, hogy tanárként legyünk türelmesek, és elsősorban azt mérjük le ebben a feladatmegoldásban, hogy meglévő, biztosan elmélyült tudásukat milyen mértékben tudják a gyakorlatban alkalmazni; ne pedig azt, hogy hol áll elméleti tudásuk csúcspontja. Halászék ajánlják a ritmus-visszhang (rövid ritmusmotívumok visszatapsoltatása a gyerekekkel) és az improvizált ritmuskánonok alkalmazását is, melyek találó módon fejlesztik a lejegyzéshez szükséges képességeket. Hogyha könnyíteni szeretnénk egy-egy diktandó lejegyzésén, célszerű lehet először csak ritmust, vagy csak dallamot leíratni a tanulókkal.

Az egyes feladatok iránti attitűd egyik – affektív – formálójaként tartom számon magát a feladat iránti szimpátiát, hozzáállást, melyet az imént röviden ismertettem. Most azonban tekintsük meg a másik fontos – kognitív – összetevő eredményeit is; azt, hogy a diákok mennyire látják hasznosnak, célravezetőnek a különböző szolfézshoz kapcsolódó feladatok végrehajtását! A 9. diagram adatait áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a harmadik, zöld oszlopok mutatják egymáshoz képest a legkisebb eltéréseket. Mindösszesen 0,51 százaléki különbség van a leginkább és a

³⁷ Halász Kálmán és Veszprémi Lili: *A szolfézs-tanítás kézikönyve – A szolfézsszotályok tananyaga; Részletes útmutatás az I. év tanításához* (Egyetemi Könyvkiadó N. V., Budapest, 1950), 11. o.

legkevésbé hasznosnak értékelt feladatok között. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy csupán öt olyan feladattípust találunk az ábrán, amelyeket a tanulók népszerűségük alapján magasabb számmal láttak el, mint célravezetőségük szerint – ezek az óra élményszerűbb részei: népdaléneklés, zenehallgatás, játék –, az esetek többségében azonban ez éppen fordítva van. Tulajdonképpen itt megszólal a megkérdezettek őszintesége: „van, amit nem szeretünk, de tudjuk, hogy az is hasznos lehet.” Röviden nézzük meg közelebbről is a kapott eredményeket – az átláthatóság kedvéért külön diagramon is!



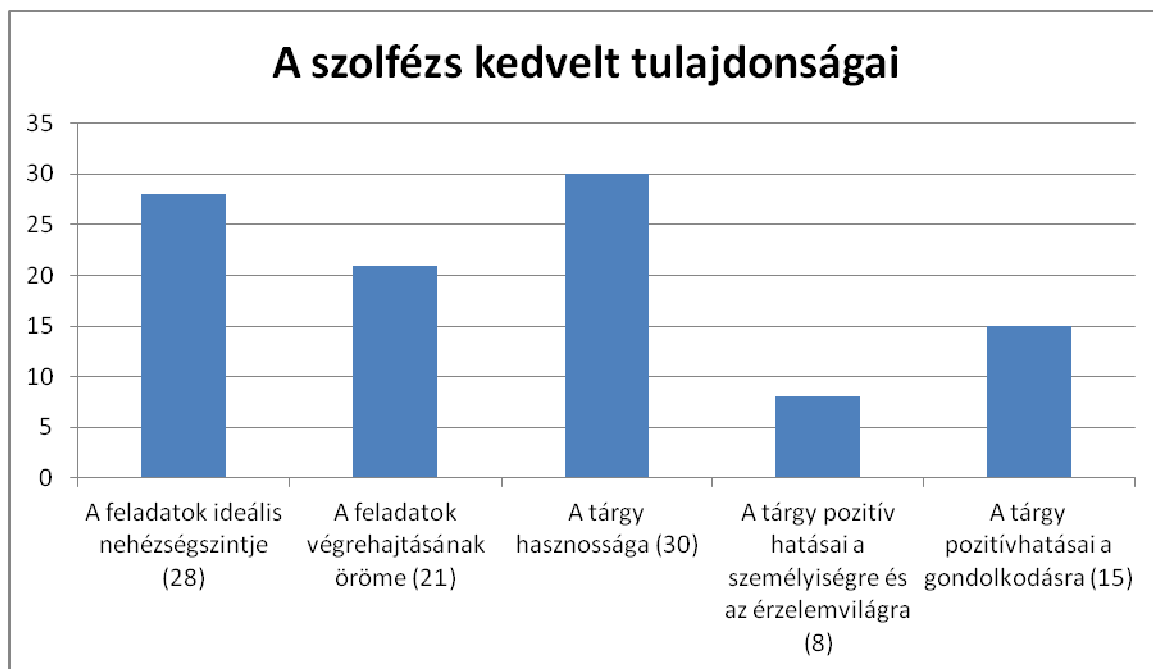
11. diagram – Az egyes feladatok hasznosságának elismerése csökkenő sorrendben

Sok kisebb-nagyobb különbséget vehetünk észre a népszerűség és az elismertség szempontjából való elrendezésben; az egyik legjelentősebb közülük az, hogy a lejegyzés ebben a megközelítésben jóval magasabb értéket kapott. Hasonló ugrást fedezhetünk fel a népdalok ábécés névvel való megszólaltatásának eredményei között: talán a hangszerjáték szempontjából nézve ismerik el válaszadóink ennek a feladatnak a hasznát. Meglepő azonban, hogy a jelekről történő szolmizáló éneklés a legkevésbé célravezetőnek ítélt szolfézsórai foglalatosság. Valószínűleg nem látják világosan, hogy ez a belső hallást milyen mértékben fejleszti, s hogy ennek mi a jelentősége. Éppen ezért tartom fontosnak általánosságban véve is, hogy az óráinkon ne sajnáljunk néhány percet a különböző órai tevékenységek értelmének megéreztetésére, rövid ismertetésére, magyarázatára; hiszen ez nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanultak a diákok gondolkozásában egy kerek, egész tudásanyaggá formálódjanak, s így gyakorlati alkalmazásuk se ütközzön annyi akadályba. Nyilvánvaló a párhuzam egy feladatról való affektív és kognitív vélekedés között, melyek egymásra is hatással lehetnek. Leggyakrabban talán a gondolkodásmód formálhatja az érzelmi viszonyulást: ha egy tanuló látja, hogy egy feladattípus nagyon jót tenne zenei fejlődésének, megpróbál pozitívabban viszonyulni ahhoz; lehet példa azonban arra is, hogy egyszerűen a csinálás öröme magával hozza a fejlődést, és később ebből fakadhat a felismerés az elsajátított tudás/képesség értelméről is.

Hosszasan elemeztük az erre a feladatra kapott válaszokat, de azt hiszen, nem volt hiábavaló nagyító alá vennünk a gyerekek szolfézshoz való hozzáállását. Most menjünk tovább, s nézzük meg, milyen eredmények jöttek ki az 5. számú feladat feldolgozásából!

3.4.4 Az 5. kérdés tárgyalása

Ennél a kérdésnél a tanulók bármennyi választ bejelölhettek, nem kellett korlátozniuk magukat egyetlen gondolat mellett. Lássuk, melyik válaszmonddal hány gyermek tudott azonosulni, tehát hogy mi az, amit leginkább szeretnek a tanulók a szolfézsban!



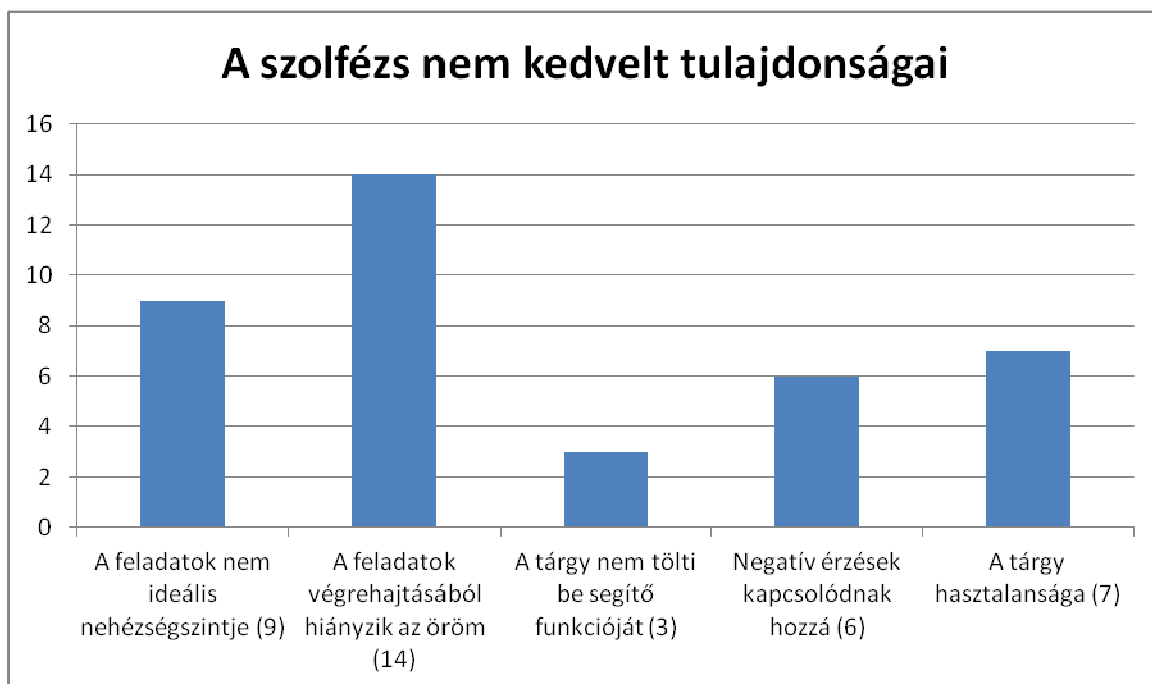
12. diagram – A szolfézs kedvelt tulajdonságai

Az, hogy a gyerekek a tárgy értékelésekor annak általános zenei használhatóságát választották a legpozitívabbnak, elsöre meglepő volt számomra. Másfelől nyilván átgondolták a korábbi kérdések kapcsán a szolfézsoktatás különböző elemeinek célját, illetve célszerűségét; s ez valamilyen értelemben kitágította gondolkozás módjukat. Ezután következik gyakorlatilag a sikerélmény és a *flow* kialakulásának lehetősége: a se nem túl könnyű, se nem túl nehéz, tehát ideális szintű feladatok megléte. Ez rendkívül nagy szerepet játszhat abban, hogy milyen a gyerekek hozzáállása a szolfézsához. Ebből a 28 tanulóból csupán egynek negatív a jelenlegi attitűdje a tárgy iránt, 3-nak semleges és a többi 24-nek

mind pozitív, s azt hiszem, ezzel egy rendkívül meggyőző adatot kaptunk arról, hogy milyen fontos odafigyelni a feladatok nehézség szintjére – akár még a tananyagon való gyors és felszínes végigfutás ellen is figyelmeztetésül szolgálhat. Ezután következnek azok, akik a feladatok elvégzésében örömeiket lelik: ebből a 21 tanulóból 15 érezte úgy az előző kérdésnél, hogy ideális nehézségű feladatokat kap a szolfézsórákon, 6 ezt nem jelölte be, de általános jelenlegi attitűdjét nagy részben pozitívnak értékelte. Nyilvánvaló, hogy a tárgy transzferhatásaival kevésbé vannak tisztában ezek az átlagosan 11 éves gyerekek, ehhez képest azonban bátorító, hogy körülbelül a harmaduk úgy nyilatkozott, hogy ezeket is szeretik a tárgyban. Azt, hogy tapasztalat, sejtés, vagy csupán remény alapján jelölték-e be a tanulók a d és az e válaszokat, sajnos nem tudjuk, azonban hozzáállásuk mindenképpen bátorító. Volt lehetőség, hogy a diákok egyéb válaszokat is megfogalmazzanak ahhoz a kérdéshez, hogy mit szeretnek a szolfézsoktatásban. 14-en éltek is vele, s válaszaikban nagyon sok minden előkerült: zenetörténeti, valamint népzenei ismereteik fejlődése, az iskolai ének-zene órák, valamint a hangszeres képzés kiegészítése, a játékosság és az érdekesség, a tanár módszerei és maga a zeneszeret, melyet egy válaszadó így fogalmazott meg: „*Nagyon érdekes a hangok elhelyezkedése, és nagyon szeretem a zenét.*”

3.4.5 A 6. kérdés tárgyalása

A 6. feladat válaszai jóval ritkásabbak, s ez önmagában már eleve biztató; azonban nézzük meg figyelmesen a tárgyat ért kritikákat is:



13. diagram – A szolfézs nem kedvelt tulajdonságai

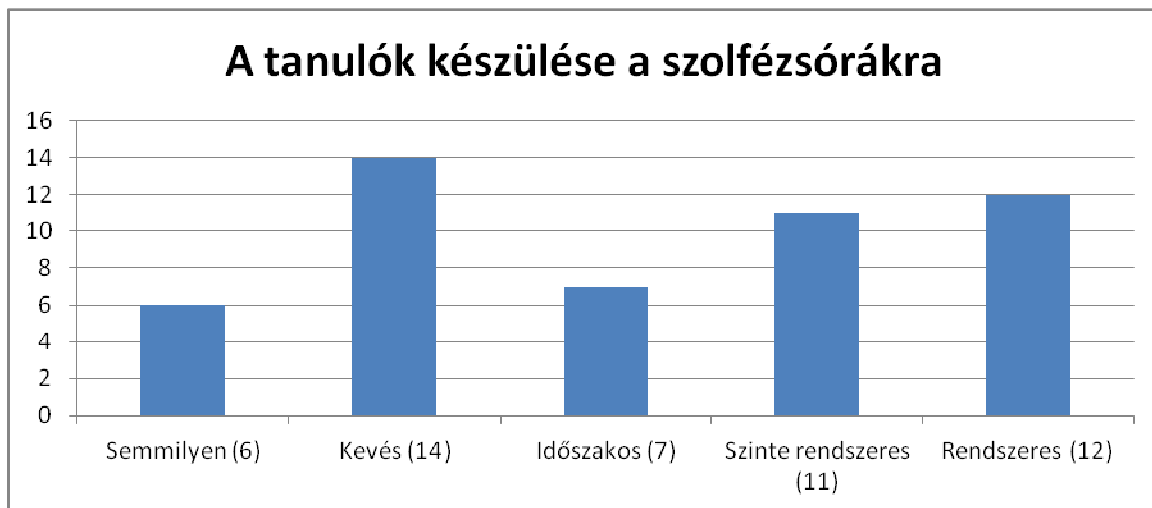
A feladatok szárazsága talán nem meglepő annak, aki valamennyire beelát a szolfézsoktatás mai formájának veszélyeibe. Nyilván számos ok állhat ezek mögött a válaszok mögött: az időhiány, a tanári módszerekbe rejtett kreativitás és valljuk be: talán az elmélet és a gyakorlat mesterséges szétválasztása vonja maga után óhatatlanul is ezt a következményt. Egy szabályszerűségekből felépülő művészeti ág oktatását kettészedtük: szabályszerűségek és művészi tanítására – hogyha sarkítva fogalmazok. A történeti bevezetőben szó volt arról a mainál jóval komplexebb képzési rendszerről, ami az első ezredforduló végéig uralkodott, de még azután is sokáig jelen volt. Sajnos sokszor egészen eltávolodik egymástól a gyakorlati és az elméleti képzés. Legtöbbször nemcsak a tantárgy, hanem a tanár is más e kettő oktatásában; más tanterem, létszám, légkör, kifejezések és módszerek a jellemzőek, és mindezek útjában állhatnak annak, hogy a tanuló fejében kerek egészé álljon össze, amivel zenei tanulmányai során

megismerkedik. De véleményem szerint némi odafigyeléssel meg tudjuk akadályozni azt, hogy ezek az akadályok veszélyes méretűvé növekedjenek. Nagyon fontos szerepet játszhatnak a kölcsönös utalások a „másik” tantárgyra, hiszen ugyanarról van szó, legfeljebb más megközelítéssel. Sokat számíthat, hogyha a szolfézsórán minél inkább törekszünk arra, hogy a tanultakat gyakorlatba ültessük át például a közös éneklés kamaraénekléssé való formálásával, hangszerek bevonásával, vagy legalább az élő zenélésre való minél gyakoribb utalásokkal, összekapcsolásokkal. Emellett természetesen az is nagyon hasznos, hogyha a hangszeres tanár igyekszik a növendék elméleti ismereteiből valódi hasznot hajtani, hogy a szolfézsórán tett erőfeszítések igazán célba érhessenek. Mivel sem az elméleti magánoktatás, sem az azonos személyű szolfézs- és főtárgy-tanár kinevezése nem megoldható a zeneiskolai képzésben, nagyon fontos ezeknek az összekapcsolási lehetőségeknek a tudatos keresése és kihasználása. Így nemcsak a tantárgy szárazságán változtathatunk pozitív irányban, hanem annak funkcióját is sokkal inkább képes lesz az betölteni. A feladatok nehézségi szintjének jelentőségéről fentebb már volt szó; a tárgy haszталanságára szintén a gyakorlattal való „kapcsolattartás” lehet megoldás; továbbá az, hogy ha tanárként lehetőségünkben áll választani bizonyos feladattípusok preferálása között, akkor inkább dönthetünk a hangszeres képzést közvetlenebbül segítő foglalatosságok mellett, amennyiben a csoportot kevésbé érezzük motiválnak a szolfézs elvontabb rétegeivel való megismerkedésben. A negatív érzések sok mindenből eredhetnek, melyeket eddig tárgyaltunk: a tanár személye, a feladatok nem ideális szintje, a módszerek, a légkör, és még sorolhatnánk, de nem szeretném megismételni a már leírtakat. Ebben a feladatban is volt lehetőség azonban egyéb kritikákat megfogalmazására, melyeket még röviden érdemes lehet áttekintenünk. 11 tanuló írt ide

negatív attitűdformáló tényezőket: az iskola távolságát, a tanári magyarázatok érthetlenségét, a fárasztó írásbeli feladatokat – ne felejtjük el, hogy ezek a gyerekek napjaik nagy részét könyvek és füzetek fölött töltik – és általánosságban a feladat nem ideális nehézségi szintjét, mely egyéni kudarchoz, értetlenséghez és unalomhoz egyaránt vezethet. Véleményem szerint ráadásul sokszor éppen azokat fenyegeti leginkább az unatkozás, akik valamiről lemaradtak, esetleg egy fontos mozzanatot nem értenek, vagy nem tanultak meg, s így nem tudnak aktív részeseivé válni az órának. Így elérkeztünk ahhoz a ponthoz, mely tanúsíthatja, hogy nemcsak a képzési rendszernek és a tanároknak, hanem magán a tanulónak is nagy szerepe lehet attitűdjének kialakulásában.

3.4.6 A 7. kérdés tárgyalása

Nézzük meg az órára való készülésről (7. kérdés) kapott adatokat is:



13. diagram – A tanulók készülése a szolfézsórákra

Egy diák megjegyzésként oda írta válasza mellé, hogy azért készül csak keveset az órákra, mert általában nem is kapnak házi feladatot és tanulnivalót otthonra; s valóban, ez azt gondolom, sok tanuló választát

kiegészíthetné. Gyakran a tanárok nem mernek számítani az otthoni munkára, mert így talán egységesebben tudnak csoportjaikkal haladni, nincs olyan nagy egyéni különbség az elvégzett és el nem végzett feladatok terén. Azt is elképzelhetőnek tartom, hogy ezzel is a tantárgy népszerűségét igyekezzenek fenntartani; hogy a gyerekek ne az otthoni feladatok miatt viszonyuljanak esetlegesen negatívan ahhoz. Engem nagyon érdekel, hogy ez jogos hivatkozás-e. A házi feladat ugyanis nagyon hasznos abból a szempontból, hogy a tanulók a két szolfézsóra között eltelt idő alatt is foglalkozzanak néhány perccel a tárggyal, így a tananyag, illetve az egyes feladatokkal való tennivalók sokkal inkább rögzülnek, mintha csak a tanórán találkoznának azokkal. Talán nem érdemes erről a lehetőségről egy kérdéses jogosságú aggodalom miatt lemondanunk. Ezért utánanéztem, hogy azok a diákok, akik a 7. kérdésnél a 4-es, vagy az 5-ös számú választ jelölték be (23 tanuló), tehát akik minden bizonnyal rendszeresen kapnak otthoni feladatot is, milyen jelenlegi attitűddel rendelkeznek. Az eredmény a következő: az említett 23 gyerek közül 5-nek hármás, 7-nek négyes 11-nek pedig ötös szintű a jelenlegi attitűdje a tárgy iránt. Átlaguk 4,26-os. Ez egyáltalán nem mondható rossznak, tehát azt mondhatjuk, hogy mindenesetre érdemes átgondolnunk, helyes-e, érdemes-e házi feladat feladásával segítenünk a szolféztanulás hatékonyságát. Természetesen nem kell, hogy az sok, vagy nehéz legyen; éppen csak a gyakorlás, elmélyítés funkcióját kell, hogy betöltse.³⁸

3.4.7 A 8. kérdés tárgyalása

Mikro-kutatásomnak egy fontos és érdekes területe az, amely szabadon engedte megfogalmazni a megkérdezett diákoknak a szolfézzsal

³⁸ A házi feladat jelentőségéről és alkalmazásának megfelelő módjáról bővebben is olvashatunk Falus Iván: *Didaktika c.* könyvében.

kapcsolatos gondolataikat. A 9. kérdés felhívására összesen 13 tanuló reagált, többnyire az 5. és 6. feladat gondolatait folytatva: mit szeretnek, és mit nem szeretnek benne; illetve, hogy szerintük hogyan lehetne a képzésen pozitív irányban változtatni. Ezek szerint osztályozva a válaszokat: szeretik a szolfézsban a tanár kedvességét, az órák jó hangulatát, magát az éneklést és a kottázást, valamint a lehetőséget sok mű és zeneszerző megismerésére. Nem kedvelik viszont más gyerekek ezek ellentetteit: ha a tanár türelmetlen, nem figyel oda igazán rájuk, vagy saját tevékenységére; illetve a rossz hangulatú órákat sem. Továbbá volt, aki megfogalmazta, hogy nem mindig látja értelmét a tananyag elsajátításának, szeretne több játékot, jobb légkörű órákat, ugyanakkor „rendes” tananyagot. Egy másik diák megjegyezte, hogy az iskolában kitűnő tanuló ugyan, de szolfézsból nem ilyen jók az eredményei; s ez nem csak a tárgyi tudáson, hanem az attitűdön is múlik. Szintén negatívumként írt valaki az órák időpontjáról: iskola után már fáradtnak érzi magát hozzá. Többen szeretnék, hogy több játékos feladat legyen az órákon, s ebben a kifejezésben az is benne rejlik: nem feltétlenül a zenétől, a tananyagtól teljesen elrugaskodó játékot szorgalmazzák talán, csupán az amúgy is elvégzendő tevékenységek játékosabbá tételét. Véleményem szerint ez nem olyan nagy kérdés, amire igény esetén ne válaszolhatna a szakma helyesléssel. Egy diák abban szeretne változást látni, hogy mindenki a korának megfelelő feladatot kapjon – ez jogos felvetés, a kérdés az, hogy ha ezt ő nem így látta történni, az a tanár hibája, vagy esetleg a diákok szorgalmán is múlhat a probléma megléte. Volt egy olyan hozzászólás is, amely szerint jó lenne a csoporttal zenei kiállításokra is ellátogatni. Örülök neki, hogyha valakinek gyermek létére igénye van erre – érdemes lenne ezt a nyitottságot és érdeklődést kiaknázni.

3.4.8 A szülők válaszainak értékelése

A szülők válaszait szeretném még röviden ismertetni. Az 50 kitöltött kérdőívből mindössze 5 darab volt olyan, amelyikben semmilyen értékelést nem kaptam tőlük a szolfézsoktatásra vonatkozólag. Az első kérdésre, hogy mennyire tartják hasznosnak ezt a képzést, 41-en adtak feleletet: 9-en a 3-as, ugyanennyien a 4-es és 23-an az 5-ös választ jelölték meg. Ez meglehetősen jó arány: a legnegatívabb válasz is semleges volt, és csupán a kitöltők 22%-ától. 56%-uk pedig nagyon hasznosnak tartja a tárgy tanítását. Arra vonatkozóan, hogy hány részletben lenne jobb a heti 90 perc foglalkozást megtartani, a szülők közül 9-en jelölték meg a 2x45 perces és 36-an az 1x90 perces elosztást. Tanárként talán szívesebben választanám az előbbi, rövidebb alkalmakat annak érdekében, hogy frissebb társasággal tudjak dolgozni, de nyilván bonyolultabb lenne akkor az odajutást és a felszerelés otthétét több alkalommal is megoldania a szülőknek és a gyerekeknek. Végül hadd foglaljam össze, hogy milyen gondolatokat fogalmaztak meg a hozzátartozók a kérdőív utolsó soraiban. Pozitív értékelést 14 szülőtől kaptam, akik elismerték többek között a zene szeretetének a növelését, a zenei kulturális igény fölkelését, a népzene továbbadását, az éneklési és szolmizációs készség fejlesztését, a Kodály módszer alkalmazását, a zeneelméleti és zenetörténeti áttekintést, rendszerezést (részben, mint az általános műveltség fontos összetevőjét), illetve a sok zenehallgatást, melynek segítségével a tanulók ízlése és érdeklődése nyitottabbá válik. Külön megemlézték továbbá a beéneklés, a többszólamú éneklés és az egyéni gyakoroltatások jelentőségét, valamint a ritmusérzék fejlesztését. Volt, aki kiemelte, hogy örül a szolfézsórákon előkerülő, amúgy kevésbé ismert népdaloknak is, mert így adekvát módon

egészíti ki a szolfézstanítás az iskolai ének-zeneoktatást. Egy szülő elégedettséget fejezett ki a tanárok zenei felkészültsége és a képzés ebből is adódó minősége iránt; egy másik pedig kijelentette, hogy a hangszeres tanulás alapjának tartja a szolfézsoktatást, elismerve ezzel annak szerepét. Többen mégis úgy fogalmaztak, hogy „maga a tárgy jó lenne, de...”, és ezzel sajnos át kell térnünk a 21 negatív kritika áttekintésére is. Több közülük az órák késői időpontját, vagy azok időtartamát említette meg, s volt, aki a képzés kötelező éveinek számát sokallotta azok számára, akik nem zenei pályára készülnek. Ehhez annyit fűznék hozzá, hogy az utóbbi szavak írója más problémákat is megfogalmazott a szolfézzsal kapcsolatban: a tanár módszereit, illetve azt, hogy a gyermeke sincs igazán tisztában a tárgy hasznával, lényegével. Véleményem szerint, ha tisztában lenne vele, és látná gyakorlati alkalmazhatóságát – s ennek elősegítésének pedagógiai vonatkozásait már érintettük –, akkor sem ő, sem szülője nem sokallaná a rászánt időt. Más hozzászólók is panaszkodtak a tanárok módszereire és még inkább arra, hogy gyermekük nem képes alkalmazni a szolfézsórán tanultakat a hangszeres órán, hiányzik a két területnek az összekapcsolása a gyerekek tudatában. Egy véleményből hadd idézzek: „*A szolfézsoktatás ne egy önmagában álló megtanulandó tudomány legyen, hanem a zenéről szóljon. Minden a zenéből induljon ki. Szervesen tartozzon a hangszeres órán tanultakhoz.*” Azt hiszem, ezek a gondolatok sokunk céljai között szerepelnek, hogyha a szolfézsoktatásra és annak hibáira, hibalehetőségeire tekintünk. Többször előkerül a válaszok között, hogy a tanárok módszerei meghatározóak lehetnek: a változatosság, színesség, a tanári lelkesedés, a belső motiváció erősítése, esetenként a játékoság és a gyerekek kreativitásának kiaknázása éppúgy meghozhatják a pozitív hatást, mint ahogy az egyhangúság és az unalmasság a negatívát. Fontosnak tartják azt, hogy inkább lassabb és mélyebb legyen a tudásszerzés folyamata, mint

hogy negatív érzések alakuljanak ki a diákokban a tárgy iránt. Volt, aki megemlítette, hogy szükség esetén akár kisebb létszámra is lehetne bontani a csoportokat. Gondoltak még a zenei élményekhez segítő feladatok gyarapítására, a különböző hangszerekkel való alaposabb megismerkedésre – hogy akár szabadon ki is próbálhassák azokat –, illetve több zeneirodalmi tartalomra, mivel nem minden gyermek kap olyan ének-zenei képzést az iskolában, ami ezt az űrt be tudná tölteni. S fölmerült még, hogy a szülők gyakran nincsenek igazán tisztában a gyermekeik felé támasztott elvárásokkal, s e célból is érdemes lenne időnként nyílt napot tartani a zeneiskolákban. Rengeteg tanulságos gondolat, melyek azt hiszem, nem igényelnek hosszas magyarázatokat. Nyilvánvaló, hogy nem lehet mindent – amit jogos elvárásnak tartunk ezek közül – azonnal bevonni a gyakorlatba, de szerintem kezdetben éppen elég lehet egy kis nyitottság felőlük. Hogyha észben tartjuk az elhangzott ötleteket, vagy akár csak általánosságban is azt, hogy bizony szempont kell, hogy legyen az órák elemeinek megszervezésében a gyerekek attitűdjének formálódása, akkor alkalomadtán nagyobb eséllyel élünk az effajta kínáló lehetőségekkel, és reménység szerint olyan légkört hozhatunk létre szakmai környezetünkben, ahol a jogos elvárást támogató kollegák, szülők és tanulók egyaránt elégedettek lehetnek.

3.5 A hipotézisek és az eredmények egymás mellé állítása

Összegzésül utaljunk arra röviden, hogy a bevezetőben, illetve a 15.-16. oldalon feltett kérdésekre milyen válaszokat kaphattunk. Abban a kérdésben, hogy mi a társadalomnak a szolfézsról alkotott véleménye, illetve ennek leképeződése a gyerekekben, viszonylag pozitív visszajelzést kaptunk a 40,43%-os semleges, illetve 51,06%-os pozitív válaszokkal. Ott nem említettük külön, de annak a négy gyereknek, akik kifejezetten negatív

töltetű információkat kaptak megelőzőleg a szolfézsról, azoknak kezdeti attitűdjük is legfeljebb semleges volt, jelenlegi hozzáállásuk azonban változó: igen negatív és igen pozitív is van közöttük. Ez egyfelől figyelmeztetés, hogyha arra a tanulóra gondolunk, akinek megelőző és mostani vélekedése is a legrosszabb válasszal illethető; ugyanakkor biztatás is: van, aki hasonló érzésekkel kezdett neki szolfézs tanulmányinak, ma azonban az attitűdskála legpozitívabb válaszát tartja igaznak magára nézve. A kívülről hozott előítéletek tehát megmaradhatnak, ha nem éri azokat ellenkező irányú inger, de gondos odafigyeléssel pozitívrá is változtathatóak. Arra a kérdésre, hogy mit szeretnek a szolfézsban a gyerekek, azt a választ kaphattuk, hogy leginkább az ott szerzett tudás használhatóságát, illetve az ideális szintű feladatokon keresztül talán a – Csíkszentmihályi Mihály könyveiből ismert – *flow*, vagy valamilyen ahhoz közeli élmény kialakulását (12. diagram). És melyek azok a negatív tartalmú jellemzők, amelyeket a megkérdezett tanulók közül a legtöbben jelöltek be? Ezek először is a feladatok örömhánya, szárazsága, másodsor pedig – az előző diagram adatainak kontrasztjaként – éppen a feladatok nem ideális nehézségi szintje, tehát közvetetten a *flow* kialakulásának esélytelensége. Ismételten az a tanulság tárul elénk, hogy mennyire lényeges az egyes teendőknek a meglévő tudásszinthez illeszkedő, körültekintő megválogatása. Azt, hogy általánosságban mennyire jogosak az egyes kritikák, melyek a tárgyat érik, többnyire érintettük az egyes válaszok feldolgozásánál. Természetes továbbá, hogy a jogosságot inkább az adott szituáció, környezet, tanári módszerek milyensége válaszolhatná meg igazán. A konkrét feladattípusok gyakoriságáról, népszerűségéről és általuk nyerhető gyakorlati haszon elismeréséről; illetve ezek egymáshoz való viszonyáról a 9., 10. és a 11. diagramok adnak összefoglaló tájékoztatást. Feltettem magamnak a kérdést

még a kérdőívek feldolgozása előtt, hogy ha valaki – akár negatív attitűddel is, de – kitartóan foglalkozik a szolfézzsal, akkor jó esélyei vannak-e annak megkedvelésére. Erre azt a választ kaptam az eredményekből, hogy a pozitív irányú változások a hozzáállás terén inkább a képzési folyamat elején, a negatívak pedig inkább több éves tanulmányok után következnek be. Ez azonban mégsem tekinthető szigorú és általános tendenciának. Láthattuk, hogy sok esetben csupán a tanárváltás jelentett kiváltó okot, ennek időpontja pedig – és így az eredmények alakulása is – véletlenszerű. Arra a feltevéssem, hogy amit hasznosnak lát egy tanuló az óra elemei között, azt általában szereti is, részben megerősítő választ kaptam; sőt azt, hogy jellemzően hasznosabbnak látják az egyes feladatokat, mint amennyire szeretik azokat. (9. diagram) Az előképzőben való részvételre adott válaszok sajnos nem voltak egyértelműek, így az azokból levonható eredmények is bizonytalanok. Az órákra való készülés és a tárgy iránti attitűd kapcsolatáról számomra meggyőző adatok kerültek felszínre, melyeket a 7. kérdés tárgyalásánál részleteztem. A hangszer-specifikus vonásokról szerezhető adatokat még nem összegeztük. Alapvetően az volt számomra kérdéses, hogy azok, akik szólóhangszeren tanulnak, ugyanolyan előszeretettel viseltetnek-e a tantárgy iránt, mint azok a társaik, akik rendszeresebben találkoznak gyakorlásuk során többszólamúsággal. Azt az eredményt kaptam, hogy az előbbi csoport jelenlegi attitűdjének átlaga 3,68, míg a billentyűs és akkordikus hangszereseké 3,73. A különbség elenyésző – egy tizednyi sincs –, így alapvetően azt mondhatjuk, hogy ez a kérdéskör nem hangszerfüggő. A bevezetőben feltett utolsó kérdésem az volt: elérhető-e szakmai-pedagógiai hozzáértéssel, hogy a növendékek szívesen tanuljanak szolfézzsal. Erre azonban nem számszerűsített adatokból fogunk választ kapni.

4. REAGÁLÁS A SZAKIRODALOM NÉHÁNY IDEVONATKOZÓ SZEMELVÉNYÉRE

A gyakorlat érvein elgondolkozva forduljunk most annak válaszaihoz. Számos példaértékű zenepedagógus fogalmazott meg olyan gondolatokat a gyerekek tanulási attitűdjével kapcsolatban, amelyek feleletül, vagy megerősítésül szolgálhatnak számunkra. Az egyik, szorosán témánkhoz kapcsolódó ilyen forrás Józsné Horváth Zsuzsanna interjúja, melyet a Fóttv készített vele *Szolfézszt tanulni, de hogyan?* címmel.³⁹ A beszélgetés számos olyan tényezővel foglalkozik, melyek hatással lehetnek a tanulóknak a tárgy iránt kialakított hozzáállásukra. Először említik meg benne magának ennek a képzési tartománynak a szerepét, értelmét, melynek elismerése/el nem ismerése igen fontos attitűd-formáló tényezővé válhat. Érdekes minél több irányból (szülőktől, főtárgy-tanároktól, illetve magától a szolfézsztanártól is) tudatosítani a növendékekben, hogy ez a tárgy a hangszerstanulás nélkülözhetetlen és értelmes kiegészítője, ahhoz, hogy pozitív hozzáállásuk kialakítása ne ütközzék akadályokba. Külön örültem annak, hogy szóba jön ebben az interjúban a belső hallás fogalma és jelentősége: ez ugyanis az a képesség, működés, amelynek elsajátításával lehetővé válik nemcsak a hangszerjáték folyamatossága, hanem a megszólalás előre eltervezése, formálása is. Ez az a lényeges pont, ami miatt a muzsikálás több kell, hogy legyen egy kódrendszer folyamatos leolvasásánál, s ami a kifejező előadást lehetővé teszi. Tulajdonképpen a szolfézsztanulás számos eleme erre hivatkozva nyer igazolást, ezért szükség esetén szabad ennek lényegét a gyerekek és a szülők felé is kommunikálni

³⁹ Józsné: „*Szolfézszt tanulni, de hogyan?*” Az említett interjú – részben rövidített – írott formája az 5. számú mellékletben olvasható. További adatok a forrásról, illetve annak feldolgozásáról a 26-os lábjegyzetben találhatóak.

– akár az olvasás találó hasonlatán keresztül. Ezután a kottaolvasás szerepéről is elhangzik néhány tanulságos gondolat: hiába tehetséges valaki, hogyha elméleti képzés hiányában saját korlátaiba kénytelen ütközni – sok élő példát is találhatunk erre. Már említettük a tárgy kötelezőségének az esetleges attitűdformáló erejét, illetve a szülők, hozzátartozók véleményének meghatározóságát, melyek hatását meglehetősen nagy feladat visszafordítani, hogyha egyszer már elindultak egy negatív irányba. Olvashatunk egy érdekes példát erről is. Egy természetes jelenség, hogy a gyerekek a délutáni órák idejére elfáradnak, ennek tudomásulvétele és szeretettel való kezelése nagyon lényeges lehet. Ismét hangsúlyoznunk kell az életkori sajátosságok, illetve az aktuális érzelmi, lelki, szellemi és fizikai állapotuk figyelembevételének fontosságát. Érdekes és élményszerű órai feladatok tervezésének gyakorlati vonatkozásairól olvashatunk még nagyon sok jó ötletet a dalanyag összeállításától a zenehallgatás elemeinek megtervezésén át a tárgy iránti személyes kötődés kialakításáig. Egy, a dolgozatomban már említett kérdés ismét előkerül: a főtárgy- és a szolfézstanárok közötti kommunikáció. Elsőre evidensnek tűnik, hogy ez fontos és célravezető eleme a képzésnek, sok esetben azonban mégis hiányzik a zeneiskolák működésének gyakorlatából. Talán nem túlzás feltennem a kérdést: nem volna-e érdemes akár szervezett keretek között is biztosítani a lehetőséget zenetanárok között, hogy időnként minden gyermek haladásáról elbeszélgethessenek pár szóban? Mert hogyha például két tanár – órarendi beosztása alapján – rendszeresen elkerüli egymást, akkor nem áll módjukban ennek a sok előnyt jelentő munkának a kiaknázása, amely pedig közvetetten a gyerekeknek a szolfézs iránti attitűdjükre is pozitív hatással lehetne. Tulajdonképpen már akár szándék, illetve gesztus szintjén is sokat számítana, hogyha a hangszeres és a szolfézstanár kölcsönösen gondolna,

számítana kollegájának munkájára. Szeretném, hogyha ez általánosan így működhetne a zeneoktatásban.

Ennek a forrásnak számos elemével állnak szinkronban Sapszon Ferenc gondolatai, melyeket a *Szolfézs – Hogy „hallja, amit lát, és lássa, amit hall”* című interjújában fogalmaz meg.⁴⁰ Ő a nyelvtanhoz hasonlítja a szolfézszt, ismeretének jelentőségét az írás-olvasás szintjére emeli. Hadd idézzek tőle néhány, témánkhoz szorosan kapcsolódó szót:

Sokféleképpen lehet a szolfézszt tanulni. A legnagyobb probléma az, ha a szolfézs elszakad a zenétől, a zenei elemek öncélú, és sokszor bonyolult gyakorlásává válik. De ha közben állandóan zenélek, ha a zenei elemek gyakorlása játékos, ha a zenei történéssel folyamatos kapcsolatban van, ha a gyerekek állandóan alkotnak, élményben van részük, akkor – én úgy tapasztalom – nagyon szeretik a szolfézszt.

Sapszon Ferenc is hangsúlyozza, hogy az oktatásnak türelmesnek kell lennie, kivárva a továbbhaladással, amíg a tanulóknak elmélyülnek a megszerzett ismeretek, úgy, hogy alkalmazni is tudja azokat. Erről eszembe jutottak Dobszay László gondolatai is, melyeket a szolfézsztanítás jellegzetességeiről írt:

Alaposan, elmélyülten foglalkozhatik a kulcsponthoz tartozó problémákkal. A szolfézsra leginkább az egyes problémákban való elmélyülése jellemző. A jövő a puritán szolfézsztanításé. Kevés, de nagyon jól megválasztott problémával foglalkozni sokáig alaposan, rengeteg (akár száznál is több) zenei emlékkép alapján, s folyton zenélve.

⁴⁰ Sapszon Ferenc: *Szolfézs – Hogy „hallja, amit lát, és lássa, amit hall”*, (Letöltve: 2013. április 13.), <<http://www.kulonoram.hu/zene/szolfezs>> A cikk az internetes elérhetőségen kívül a 9. számú mellékletben is elolvasható.

[...]A szolfézs türelmes. Ráér. Addig foglalkozik egy problémával, míg beérik az osztály átlagánál.⁴¹

Ismét felhívás szól hangszeres és szolfézstanárok felé is, hogy egymás munkáját kölcsönösen igyekezzenek megkeresni, értékelni, kiaknázni az egyes növendékek képzése során – például a formaérzék fejlesztésekor. Ne feledjük, hogy ezáltal a tanulók szolfézs-szeretete is növekedhet, felfedezve a tárgy gyakorlati alkalmazhatóságát. Zámbó Ferencné Perger Erzsébet ének- és szolfézstanárnő egyik interjújában a személyes kapcsolatokra hívja fel a figyelmet, melyet tanulóival mindig igyekezett egyre szorosabbá, gazdagabbá tenni. Úgy látja, hogy ha erre törekszik, kellő odafigyeléssel van feléljük, és kifejezi irántuk szeretetét, akkor fegyelmezésre sincs szükség; a gyerekek ugyanis megérik nyitottságát, elfogadását. „A velük töltött szabadidő munkám során sokszorosan kamatozott”⁴² – olvashatjuk. Szerinte nagyon lényeges momentum, hogy a szolfézstanár szeresse, amit csinál, és így a gyerekek zeneszeretét is erősítse, táplálja; továbbá, hogy a tanulók minél gyakrabban részesüljenek sikerélményben, mely további motivációt is jelenthet számukra. Papp Károlyné szavai kapcsolódnak ehhez: „Az eredményesség örömét is át kell, hogy éljük, mert ez lendíti tovább munkájukat. Pl. szolfézssóráról: ha egy kétszólamú mű szépen megszólal, mindenki mindig ezt szeretné énekelni.

⁴¹ Dobszy László: *Szolfézs és a hangszer kapcsolatáról – hangszeres tanárok számára* (Parlando 1963/3, Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezetének zenepedagógiai folyóirata), 12.-19. o., interneten: <<http://parlando.hu/1963/1963-3/1963-03-04-Szolfezs.htm>> A cikk az internetes elérhetőségen kívül a 10. számú mellékletben is elolvasható.

⁴² Zámbó Ferencné Perger Erzsébet: „*Ha szívvel-lélekkel teszem a dolgom, azt a gyerekek észreveszik*” – Zámbó Ferencné Perger Erzsébet zenetanárral Csanda Mária beszélget (Parlando, 2011/4, Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezetének zenepedagógiai folyóirata), interneten: <<http://www.parlando.hu/2011/2011-4/2011-4-20.htm>> A cikk az internetes elérhetőségen kívül a 11. számú mellékletben is elolvasható.

Pedig nehéz és kitartó munkával jutottak el eddig!”⁴³ Egy másik helyen pedig a diákok oldaláról közelíti meg ezt az alapszabályt:

Meg kell tanítani a gyerekeket arra, hogy a legkisebb eredménynek is örüljenek a szolfézs órán: egy hangköz vagy hangzat sikeres meghallásának, egy rövid dallam memorizálásának, leírásának, egy formai elem felismerésének, stb. ugyanúgy kell örülni, mint egy hangszeres darab megszólaltatásának.⁴⁴

Tulajdonképpen, hogyha egy tanár eljut odáig, hogy nemcsak megdicsérni képes a növendékeket egy-egy sikeresen végrehajtott feladat után, hanem egészen át is tudja adni nekik ezt a siker-kereső, önértékelő attitűdöt, azzal az órák általános pozitív légkörét, sőt az egész zenetanulási folyamatot édesebbé, kedvesebbé teheti a gyerekek számára. És kétségtelen, hogy ez a kitartó munkának folyamatos hajtóereje lehet. Gondoljunk vissza egy pillanatra a kérdőívek feldolgozásából nyert egyik eredményre, mely szerint a diákok nagyon szeretik a népdalok szöveggel való éneklését – még a játéknál és a táncnál is jobban –, viszont majdnem az utolsó helyekre tették azok szolmizációs és abszolút hangnévvel való megszólaltatását! Szorosan kapcsolódik ehhez Papp Károlyné figyelmeztetése, aki óva int attól, hogy a népdalok az olvasógyakorlatok szerepét töltsék be a szolfézsoktatásban, sokkal inkább szorgalmazza azok élményszerű, saját

⁴³ Papp Károlyné: „A gyerekekkel való kapcsolat nagyon meghatározó”, in: Fehér Anikó: *Muzsika a katedrán – Beszélgetés 25 magyar zenepedagógussal* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest, 2011), 168. o., interneten: <<http://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-22.htm>> A cikk az internetes elérhetőségen kívül a 12. számú mellékletben is elolvasható.

⁴⁴ Papp Károlyné Papp Zsuzsa tapasztalatai a zeneiskolai szolfézsoktatásról, in: Fehér Anikó: *Muzsika a katedrán – Beszélgetés 25 magyar zenepedagógussal* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest, 2011), 169. o., interneten: <<http://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-22.htm>> A cikk az internetes elérhetőségen kívül a 13. számú mellékletben is elolvasható.

szövegükkel való, akár ritmustapsolással, tánclépésekkel egybekötött előadását. Azért írok erről örömmel, mert magam is tanúja voltam a nála látogatott szolfézsórákon, hogy a gyerekek igenis nyitottak erre – nem elsősorban divatból és nem is kényszerből, hanem azért, mert bennük van az igény az önkifejezésnek az éneklés által kínált módjára, és szeretnek is élni ezzel a lehetőséggel. Nagyon jó példát láttam az óráin azoknak a problémáknak megoldására – vagy sokkal inkább: elkerülésére –, melyekről dolgozatírásom során elmélkedtem. Ha mottószerűen kellene megfogalmaznom, mit tanultam meg nála, ezt mondanám: minél többet kérdezni, és minél kevesebbet mondani. Ő így ír erről:

*Mindig az ő szempontjaikat kell figyelembe venni, azaz gyermek centrikusnak kell tanítani. A munka során lehetőleg észrevétlenül aktivizálni kell őket, velük kell észrevetetni, felfedeztetni a zenei jelenségeket, velük kell megfogalmaztatni, feldolgoztatni ezeket. Így a munka sajátjukká válik. Minden tanulóval egyénileg is törődni kell, azonnal észre kell venni a legkisebb eredményességet is. Ha a tanulók látják, hogy a tanár velük örül, megnyerjük őket. Zenét tanítunk, tehát a muzikális, szép éneklés, zeneileg helyes megszólaltatás lehet csak célunk. Meg kell mutatni a szépet, javítani kell, dolgozni kell érte, és az eredmény lelkesíti a tanulókat. Az értelmes munkát szeretik a gyerekek is, a tanárok is! A tudatossá váló tanári munka a későbbiekben nagyon fontos és óriási fejlődést eredményezhet!*⁴⁵

Az ebben a fejezetben érintett gondolatok, irányelvek, melyek mellett még bizonyára elkötelezett zenepedagógusok tapasztalatinak

⁴⁵ Fehér Anikó: *Muzsika a katedrán – Beszélgetés 25 magyar zenepedagógussal* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest, 2011), 166. o.

sokaságát megemlíthetnénk, számomra komoly bátorításul szolgálnak. Korántsem lehetetlen ezek alapján elérni azt, hogy a növendékek szívesen vegyenek részt a zeneiskolai oktatásnak mind az „elméleti”, mind a „gyakorlati” megközelítésű óráin – már amennyire szétválasztható ez a kettő egymástól; a fent idézett sorok mind erre mutatnak rá. Egyik legfőbb – ezek szerint tehát nem elérhetetlen – szakmai célomnak azt tekintem, hogy leendő növendékeim értelmes eszközként tekintsenek a szolfézs tantárgyra, melyet hangszeres tanulmányaik, zenére szánt szabadidejük, a zenével kapcsolatos gondolkodásuk során egyaránt alkalmazni tudnak és szeretnek.

BEFEJEZÉS

Dolgozatom végén örömmel állapítom meg, hogy nem hiába kezdtem el vizsgálni a gyerekek szolfézs iránt kialakított attitűdjének területét. Sok kellemes csalódás ért közben, sok kérdésre kaptam akár informatív, akár útmutató, tanácsadó, didaktikus jellegű választ. Mindenekelőtt abban erősödtem meg, hogy a különböző forrásokból érkező negatív kritikák, melyek a szolfézsoktatást érik, tulajdonképpen nem áthidalhatatlan problémákra utalnak. Legtöbb esetben nem magának a tantárgynak szólnak, hanem sokkal inkább módszereknek, körülményeknek. Ez egyrészt biztatás: lehet a pedagógiai tevékenységünket mindig jobbá és jobbá tenni – egyéni és szervezeti szinten egyaránt –, és ennek igenis lehet szép eredménye! Másrészt kihívás: megfigyelhettük, hogy ha erre nem törekszünk, vagy nem a megfelelő eszközökkel, akkor annak szomorú következményei is lehetnek az egyes növendékek zenei tanulmányait illetően. Ezért nagyon lényeges egy olyan tanári attitűd kialakítása, mely

nem tartja érdektelennek a tanulók attitűdjét a tárgy iránt, hanem szem előtt tartja annak jelentőségét, és tenni, változtatni is képes az érdekében, hogyha szükséges, illetve szakmailag helytálló. Örülök annak, hogy látok magam előtt követendő példákat a zeneoktatásban, talán ez lehet az egyik legerősebb, leghatásosabb biztatás egy kezdő tanár számára. A legkézzelfoghatóbb tanulságok között tartom számon a feladatok ideális nehézségi szintjének jelentőségét, a tárgy tanításában a türelmességet; tehát azt, hogy nem szabad az elvégzett, vagy megtanítandó ismeretek mennyiségére akkora hangsúlyt helyezni, amekkora már a minőség rovására megy. A „leadott tananyag” kifejezés nem feltételezi azt, hogy a növendékek át is vették azt. Az „átadott tananyag” szókapcsolat ezzel szemben feltételezi azt a fajta türelmességet, ami kivárja, amíg a tanuló képes elfogadni, befogadni az új ismereteket, és nem vágja hozzá, amíg ő nem képes vele mit kezdeni. Igaz, valószínű, hogy elméletben könnyebb ezt elfogadni, mint a határidők között sietve betartani, de valahol mégiscsak a gondolatokból indulnak ki a cselekedetek, így nem felesleges tisztázni és eligazgatni azokat. Végül még egy következtetés: érdemes tudatosan is keresni az alkalmat arra, hogy a szolfézsoktatás egyes elemeire és egészére vonatkozóan is tudatosítsuk a tanulóknál azok gyakorlati értelmét – még ha elvont, vagy közvetett is az. A gyerekek reményeim szerint nyitottak a kevésbé kézzelfogható célok kitűzésére is, hogyha személyessé tudjuk tenni azokat számukra; hogyha igyekszünk minél gyakrabban olyan zenei élményekhez segíteni őket, amelyek belső motivációt munkálhatnak bennük. Én például nagyon szívesen mélyedek el egy-egy hangköz, vagy harmónia milyenségében, akusztikai kifejezésében még akkor is, hogyha azok „egyszerűek”. Ahogyan a zene egésze, úgy annak apró elemei is ébreszthetnek érzelmeket bennünk, lehetnek tetszésünkre, és vezethet megfigyelésük hálás, a Teremtőre pillantó

csodálkozáshoz. Többedik hasonlatként én is hadd fogalmazzak meg egyet: a szolfézs a zenében olyan, mint a mikrobiológia a természettudományban. Amikor az apró elemek gondos kidolgozottságát figyeljük, az éppúgy válhat hátborzongató felfedezéssé, mint a hatalmas és nyilvánvaló jelenségek tudomásulvétele. *„Ami ugyanis nem látható belőle: az ő örök hatalma és istensége, az a világ teremtésétől fogva alkotásainak értelmes vizsgálata révén meglátható.”*⁴⁶

⁴⁶ *Szent Biblia* (Magyar Bibliatársulat, Budapest, 1996), 171. o.

IRODALOMJEGYZÉK

DOBSZAY László: *Kodály után – Tűnődések a zenepedagógiáról* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete, Kecskemét, 2009)

DOBSZAY László: *Szolfézs és a hangszer kapcsolatáról – hangszeres tanárok számára* (Parlando 1963/3, Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezetének zenepedagógiai folyóirata), 12.-19. o., interneten: <<http://parlando.hu/1963/1963-3/1963-03-04-Szolfezs.htm>>

Dr. ERDÉLYI Sándor és SZABÓ Katalin: *A zenei nevelés múltja és jövője – 30 éves a Váci Zeneiskola* (Váci Zeneiskola, Budapest, 1994)

FEHÉR Anikó: *Muzsika a katedrán – Beszélgetés 25 magyar zenepedagógussal* (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest, 2011)

HALÁSZ Kálmán és VESZPRÉMI Lili: *A szolfézs-tanítás kézikönyve – A szolfézsosztályok tananyaga; Részletes útmutatás az I. év tanításához* (Egyetemi Könyvkiadó N. V., Budapest, 1950)

HEGYI István: *Világunk zeneoktatási öröksége* (Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1996)

JÓZSÁNÉ Horváth Zsuzsanna: *Szolfézszt tanulni, de hogyan?*, Fóttv, (Letöltve: 2013. április 13.), <<http://www.fottv.hu/vivanaturavideo.php?vid=7215953ab>>

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* (Osiris Kiadó, Budapest, 2002)

SAPSZON Ferenc: *Szolfézs – Hogy „hallja, amit lát, és látja, amit hall”*, (Letöltve: 2013. április 13.), <<http://www.kulonoram.hu/zene/szolfezs>>

SZABÓ Helga: *A magyar énektanítás kálváriája I.* (Budapest)

SZABOLCSI Bence: *Régi muzsika kertje* (Magyar Kórus, Budapest, 1947)

SZABOLCSI Bence, Tóth Aladár; főszerk.: Bartha Dénes; szerk. Tóth Margit: *Zenei lexikon* (Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1965)

Szent Biblia (Magyar Bibliatársulat, Budapest, 1996)

WOLFF, Christoph: *Johann Sebastian Bach: A tudós zeneszerző* (Park Könyvkiadó, Budapest, 2004)

TURMEZEYNÉ Heller Erika és BALOGH László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés* (Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 2009)

ZÁMBÓ Ferencné Perger Erzsébet: „*Ha szívvel-lélekkel teszem a dolgom, azt a gyerekek észreveszik*” – *Zámbó Ferencné Perger Erzsébet zenetanárral Csanda Mária beszélget* (Parlando, 2011/4, Magyar Zeneművészek és Táncművészek Szakszervezetének zenepedagógiai folyóirata), interneten: <<http://www.parlando.hu/2011/2011-4/2011-4-20.htm>>

∴

A szakdolgozat vizsgálati részének alapját képző kérdőív

Kedves Szolfézst Tanuló Fiatalok!

A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zeneismeret szakos hallgatójaként készülök szakdolgozatom megírására, melynek témája a zeneiskolai növendékek szolfézs tantárgyhoz való hozzáállása lesz, tehát az, hogy Ti hogyan viszonyultok hozzá, mit gondoltok róla. Ezért szeretném a Ti segítségeteket kérni abban, hogy minél őszintébben, pontosabban, érthetőbben és figyelmesebben válaszoljatok a kérdésekre. A kérdőívekre nem szükséges sem nevet, sem monogramot írni, a válaszaitokat teljesen anonim módon kezelem, ezért bátran lehetnek őszinték magatokhoz és hozzám is. Természetesen nem kötelező a kérdőív kitöltése, de nagyon sokat segít nekem a munkámban. Ha egyedül nehéz válaszolnod a kérdésekre, vagy nem értesz valamit, nyugodtan kérd szülőd, nevelőd, vagy valamelyik tanárod segítségét!

Előre is köszönöm válaszadásaidat és további sikeres zenei tanulmányokat kívánok Neked!

Török Mihályné Bálint Nóra

Hány éves vagy? Nemed (Húzd alá!): fiú lány

Melyik zeneiskolába jársz?

.....

Mielőtt hangszeren kezdtél volna tanulni, jártál zenei előképzőbe? Ha igen, hány évet?

Milyen hangszeren tanulsz és hányadik éve?

.....,éve.

Milyen tagozatos vagy: „A”, vagy „B”? (A legtöbb zeneiskolai tanuló „A” tagozatra jár, „B” tagozatot azok a növendékek választhatnak, akiknek terveik között a zenei pályaválasztás gondolata is szerepel.) Karikázd be!

„A” „B”

Ki a szolfézstanárod? (A választ anonim módon kezelem.)

.....

Szívesen tanulsz nála?

.....

A következő feladatokban azoknak az állításoknak a számát/betűjelét karikázd be, melyeket magadra nézve igaznak tartasz! Egy kérdésnél csak egy választ jelölj!

1) Mielőtt a zenei előképzőt/a szolfézs tárgyat elkezdted tanulni, mit hallottál róla, milyen érzésekkel kezdtél el járni rá?

1 – Rengeteg rosszat hallottam róla és már az elejétől kezdve kedvetlenül, negatív érzésekkel és negatív hozzáállással jártam rá.

2 – Nem sok jót hallottam róla, ezért az elejétől kezdve volt bennem egy kis neheztelés a tárgy iránt.

3 – Hallottam jót is rosszat is, semleges érzésekkel kezdtem el szolfézszt tanulni.

4 – Több jót hallottam róla, mint rosszat, ezért alapvetően pozitív volt a hozzáállásom a szolfézs iránt.

5 – Rengeteg jót hallottam már róla és nagyon örültem, hogy lehetőségem van szolfézszt tanulni.

2) Mik voltak az első benyomásaid, amikor már megkezdted a zenei előképzőt/a szolfézs tanulást?

1 – Nagyon rosszul éreztem magamat az órákon, az egész szolfézszt borzasztónak találtam.

2 – Elég rosszul éreztem magamat az órákon és nem szerettem a szolfézszt.

3 – Nem éreztem túl jól magamat az órákon, de kimondottan rosszul sem, nem volt különösebb véleményem a szolfézsról.

4 – Egészen jól éreztem magamat az órákon, alapvetően szerettem a szolfézszt.

5 – Nagyon jól éreztem magamat az órákon, az egész szolfézszt nagyon szerettem.

3) Mit gondolsz most a szolfézsórákról?

1 – Nagyon rosszul érzem magamat az órákon, az egész szolfézszt borzasztónak találom.

2 – Elég rosszul érzem magamat az órákon és nem szeretem a szolfézszt.

3 – Nem érzem túl jól magamat az órákon, de kimondottan rosszul sem, nincs különösebb véleményem a szolfézsról.

4 – Egészen jól érzem magamat az órákon, alapvetően szeretem a szolfézszt.

5 – Nagyon jól érzem magamat az órákon, az egész szolfézszt nagyon szeretem.

Azért kérdeztem meg ugyanazokkal a szavakkal a jelenlegi véleményedet is a szolfézsrről, mert van olyan tanuló, akinek a szolfézsstanulás közben megváltozott a kezdeti véleménye. Te be tudsz számolni ilyen változásról? Ha igen, kérlek, válaszolj a következő 2 kérdésre is (a; b), ha nem, a következő 2 kérdést figyelmen kívül hagyhatod.

a) Körülbelül mikor történt ez a változás? Hányadik éve tanultál akkor szolfézszt?

.....
.....

b) Tudod, vagy sejtet, hogy mi válthatta ki ezt a változást? Írd le, mit gondolsz!

.....
.....
.....
.....
.....

4) Kérlek, hogy a szolfézsóra különböző elemeire vonatkozóan bekarikázással jelöld...

- a legfelső számsorokon, hogy milyen gyakran fordul elő az adott gyakorlat/feladat az órákon! (1 – sohasem fordult még elő ilyen; 2 – előfordult már, de csak nagyon ritkán; 3 – szokott ilyen gyakorlat/feladat lenni az órákon, de nem túl gyakran; 4 – gyakran előfordul ez a feladat/gyakorlat, majdnem minden órán; 5 – minden órán előfordul ez a gyakorlat/feladat) Ha nem érted, vagy nem jut eszedbe, hogy az feladattípus alatt éppen mire is gondolok, egyik számot se karikázd be!

- a középső számsorokon, hogy mennyire szereted azt a feladattípust! (1 – nagyon nem szeretem; 2 – nem szeretem; 3 – semleges vagyok a feladattal kapcsolatban; 4 – szeretem; 5 – nagyon szeretem)

- a legelső számsoron, hogy mennyire tartod hasznosnak zenei műveltséged és hangszertanulásod szempontjából! (1 – egyáltalán nem; 2 – nem sok haszna van; 3 – nem tudom; 4 – látom valamennyi hasznát; 5 – nagyon hasznosnak találom)

beéneklés (óra elején ugyanazt a kis dallamot a skála több hangjáról is megszólaltatjuk), hangképzés

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

népdalok éneklése szöveggel

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

népdalok éneklése szolmizálva

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

népdalok éneklése ábécés névvel

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

más, konkrét zeneszerzőktől származó dalok, vagy szöveg nélküli, hangszerre írt darabok éneklése szöveggel, szolmizálva, vagy ábécés névvel

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

szolmizáló éneklés kéz-, vagy betűjel alapján

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

hangközök felismerése kottakép, vagy hallás (például a tanár zongorajátéka) alapján

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

hangközök felépítése kottázva (például egy megadott alaphang fölé), vagy énekelve (például egy zongorán megszólaltatott hang fölé kell énekelni a kért hangköz másik hangját)

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

ritmustapsolás

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

egy, a tanár által megszólaltatott ritmussor, vagy dallam lejegyzése a füzetbe

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

a tanár magyarázatának segítségével valamilyen új zenei elemmel (például szolmizációs hanggal, hangközzel, ritmusképlettel, zenei kifejezéssel, zenei formával, zenei korszakkal, zeneszerzővel...) ismerkedünk meg és foglalkozunk vele

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

improvizáció (például egy dalrészlet végét nekünk kell kitalálnunk, vagy szabadon alkothatjuk meg egy-egy ütem ritmusát)

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

a tanár előadásában meghallgatunk egy-egy zeneművet (például zongorán, vagy más hangszeren)

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

mi, tanulók, meghallgatjuk egymás hangszeres játékát

Milyen gyakran fordul elő?	1	2	3	4	5
Mennyire szereted?	1	2	3	4	5
Mekkora hasznát látod?	1	2	3	4	5

felvételtől meghallgatunk egy-egy zeneművet

Milyen gyakran fordul elő? 1 2 3 4 5

Mennyire szereted? 1 2 3 4 5

Mekkora hasznát látod? 1 2 3 4 5

közös játék (például körjáték, labdázás, vagy másmilyen játék a többiekkel együtt, esetleg valamilyen zenei feladattal egybekötve); tánc

Milyen gyakran fordul elő? 1 2 3 4 5

Mennyire szereted? 1 2 3 4 5

Mekkora hasznát látod? 1 2 3 4 5

5) Karikázd be azoknak az állításoknak a betűjelét, amelyeket igaznak tartasz magadra nézve. Ennél a kérdésnél több betűt is bekarikázhatsz.

Szeretem a szolfézsban azt, hogy...

a – a feladatok se nem unalmasak, se nem érthetetlenek számomra.

b – a feladatok végrehajtása örömet, élvezetet ad.

c – a zenében való eligazodásomat, zenei fejlődésemet, és hangszer tanulásomat segíti.

d – szépségeitől gazdagabbá válik személyiségem, érzelmi világom.

e – gondolkodásomnak jobbá, gyorsabbá, rendszerezettebbé, összetettebbé válását segíti elő.

f – egyéb:

.....
.....

6) Karikázd be azoknak az állításoknak a betűjelét, amelyeket igaznak tartasz magadra nézve. Ennél a kérdésnél több betűt is bekarikázhatsz.

Nem szeretem a szolfézsban azt, hogy...

a – a feladatok sokszor unalmasak, vagy érthetetlenek számomra.
(Húzd alá, melyik fordul elő gyakrabban!)

b – a feladatok végrehajtása nem örömmel tölt el engem.

c – sem zenei gondolkodásomat, sem hangszertanulásomat nem segíti igazán; nem tudom a szolfézsórán tanultakat más zenei időtöltéseim (kamarazenélés, koncertlátogatás, zenehallgatás...) közben hasznosítani és a hangszeres órán tanultakkal összekapcsolni, összeegyeztetni.

d – számomra inkább negatív, mint pozitív érzések kapcsolódnak hozzá, és ezért úgy érzem, inkább káromra, mint hasznomra van a szolfézsórák látogatása.

e – nem vagyok meggyőződve hasznosságáról, ezért sokszor felesleges idő- és energia-befektetésnek tartom.

f – egyéb:

.....
.....

7) Mennyit szoktál készülni a szolfézsórákra? (házi feladatok, tanulnivalók elvégzése)

1 – semennyit

2 – csak számonkérések előtt, amikor nagyon rá vagyok kényszerítve

3 – időnként felkészülök egy-egy órára

4 – általában nagyjából felkészülök az órákra

5 – rendszeresen és alaposan készülök fel az órákra

8) Ha bármi más gondolatod van a szolfézs tárgyjal kapcsolatban, amelyet fontosnak tartasz leírni; ha van valami, amit nagyon jónak tartasz benne,

vagy valamilyen ötlet fogalmazódott meg benned arról, mit lenne szükséges másképp csinálni, írd le ide, vagy a lap hátuljára!

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Köszönöm szépen a segítségédet!

Tisztelt Szülő/Nevelő!

Kérem, amennyiben nem jelent problémát, legyen szíves az alábbi kérdésekre válaszolni!

Mennyire tartja hasznosnak a szolfézsoktatást? Válaszát bekarikázással jelölje az attitűdskálán! (1 – semmi értelmét nem látom; 5 – nagyon hasznosnak tartom)

1 2 3 4 5

Ha dönthetne gyermeke órabeosztását illetően, melyik lehetőséget választaná?

 hetente két 45 perces szolfézsóra
perces szolfézsóra

 hetente egy 90

Mit lát határozottan jónak, megtartandónak a szolfézsoktatásban?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Miben szeretné, ha változás történe?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Köszönöm szépen a segítségét!

....

A szerző: Török Mihályné Balogh Nóra a Hubay Jenő Zeneiskola
szolfézstanára

A jelen dolgozat Szakdolgozat, Zenetanári MA (Zeneismeret)