

Burián Miklós

Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zene órát?

Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól

Az írás felveti azokat a gondokat, amelyekkel a hazai és külföldi zeneoktatás ma is vívja harcát. Ezek közé tartozik a gyerekek eltávolodása az ének-zene tárgyától, és magától az ének-zenétől. A szerző kitekintést ad arról, hogy milyen nemzetközi erőfeszítések történtek a probléma megoldására. A kreativitás nem bizonyult elegendőnek (főleg a tanárok ellenállása miatt). Bevezették, elsősorban angol nyelvtérületen, a komponálást mint zenei tárgyat, de a tanárok ezen a területen is alulképzettnek bizonyultak. A probléma még mindig él. A szerző kísérletet tesz, a még ma is aktuális kreativitás (improvizálás) és annak végkifejlete, a katarzis lelki okainak feltárására. Ebben a tekintetben Arisztotelészre, Lukácsra és Kodályra támaszkodik. Teoretikus elképzeléseit általános iskolai kísérleteivel próbálja gyakorlatiassá tenni. Ennek tudományos arculatot szeretne adni, és a zenei ráhangolódás mértékét saját készítésű teszttel próbálja meghatározni. A zenei ráhangolódás mérésével nem titkolt szándéka szerint a katarzis mérését is megcélozza. Mivel a teszt kidolgozása még folyamatban van, csupán egy részleges, előfelmérés eredményeit közli, amelyek bizonyos tételei nem várt eredményeket produkáltak. Az eredmények alapján a teszt tökéletesítésén dolgozik, és reméli, hogy a nagy probléma, a gyerekek zenei élményhez juttatásához, munkája jelentősen hozzájárul. Ehhez további segítséget vár, olyanokét, akik a kérdést projekten belül is felvállalnák.

Lassanként fény derül arra, hogy a hazai ének-zene oktatás csődje nem a Kodály-koncepció számlájára írható. Bár az bizonyos, hogy sok „Kodály-módszert” követő átmeneti vakságra tetézte a bajokat. Valójában azonban a dolog hátterében valami más rejtőzik. Ez a más pedig kapcsolatba hozható az ének-zene tanításának általános, nemzetközi gondjaival, amelyek mind hazánkban, mind nemzetközi szinten egyre erősebben „kopogtatnak” zeneoktatásunk ajtaján.

Erre figyelmeztet Malcolm Ross, aki fiának a véleményét adja közre, mint sajátját a „Music in school should be made a lot better by developing some interest for the children involved” (1995, 201) című írásában. Erről az érdeklődésvesztésről ír Janurik Márta is, aki a Waldorf-iskolák rugalmasabb oktatási környezetét hasonlítja a Nemzeti alaptanterv (NAT) szerint működő általános iskolák motivációban szegényebb környezetével. Kutatásai az alábbi konzekvenciák levonására készítették: „Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar ének-zene oktatás nem tölti be a szerepét, nem járul hozzá ahhoz, hogy

a fiatalok örömet leljenek a különböző zenei tevékenységekben.” (2007, 205). A fenti megállapítások a jelenlegi állapot tarthatatlanságára utalnak.

Tanulmányunk megírásának más indítókai is volt. Nem elégedhetünk meg egy negatív állapot nyugtázásával, hanem a külföldi zeneoktatás „kálváriáját” analizálva, megpróbálunk továbblépni, okokat feltárni, sőt, ha szerényen is, a kiütkeresőknek is tanáccsal szolgálni.

Az iskolai oktatás már a múltban (60-as évek) is gondokkal küszködött. A kötöttségek, a tantervi szabályozások, az órák kötelező jellege a diákok ellenállását váltotta ki (ld. *Hair* című film). A szabadság, az önrendelkezés utáni vágy a zeneoktatásban az improvizációban öltött testet, mint az egyik, szabályokkal szembeszálló zenei tevékenységben. Azonban ez a mozgalom, a diákok önállósulási törekvése is hanyatlásnak indult. A rigorózus szabályozások, a kötött tanterv és iskolarend ismét diadalát ülte. A kreativitás is visszavonulót fűjt „crucially, creativity is stifled” írja Berlyne és Sheridan (2002, 139). Ennek több oka is volt. Az egyik az, hogy a tanárok idegenkedtek az improvizációtól „They (teachers) are less comfortable with the teaching and assessment of inventing” (1998, 139). Hozzászórtak a tantervi gondolkodáshoz, a hajlékony gondolkodás távol állt tőlük, és kényelmetlen volt számukra a tanulók előtt improvizálgatni, nem beszélve arról, hogy megfelelő előkészítést sem kaptak, mert nem is kaphattak „However, it is improvisation that cannot be taught”, írja Maud Hickey (2009, 296). Ennek tudható be, hogy a gyerekek még példát sem kaptak arra, hogyan kell improvizálni.

A gyerek „iskolapadban tartására” újabb ötlet született, és ez volt a kompozíció. Előnyeit-hátrányait nem igazán mérték fel. Az idő sürgetett, a diákok közömbössége egyre nőtt. Hiába figyelmeztetett Malcolm Ross arra, hogy a kompozíció bevezetése „hamis” vágány, „a completely false trail...(where) composition owe more to the teacher’s skill as an arranger than the pupil’s as a creator?” (Idézi JOHN PAYNTER 2000, 6). A kompozíció bevezetésének, sőt, tantervbe iktatásának tekintélyes képviselői voltak (PAYNTER 2000; SAVAGE and CHALLIS 2001). Nálunk, mivel a Kodály-követők idegenkedtek a témától, a computeres komponálás iskoláinkban nem volt jellemző. A computer és a keyboard inkább a könnyűzene berkeiben vált általánossá. Paynter felsorolja, hogy milyen előnyei származnak a tanulónak a komponálásból „It benefits the general development of imagination and inventiveness” (2000, 6).

A kompozíció bevezetése a skót tantervbe, majd később máshol is, nagy megkönnyébbülés volt a tanárok számára, akik így megmenekültek az improvizáció énekes és hangszeres demonstrációitól. A diákokkal együtt az asztal mellett tervezték az elkészítendő kompozíció formáját (elsősorban technikai megbeszélések során). A kompozíciós órán többnyire egyetlen zenei hang sem csendült fel, mert a megbeszéltek főleg az otthoni feladatokra vonatkoztak (saját tapasztalatunk egy új-zélandi high schoolból). A tanulók tartalmi instrukciókat nem kaptak, mert az már beavatkozás lett volna intuitív gondolataik szabad áramlásába. Közismert viszont, hogy a computeres komponista a hangok végtelen halmazából válogat. Erre még egy szakavatott (tanult) komponista is csak hosszú stúdiumok után vállalkozhat. A gyerekeknél ez nem jelent problémát, mert valójában nem tudják felmérni, hogy a választott hanganyag mennyiben adaptálható a megadott formához. „Írnak” valamit, ami azután vagy jó vagy nem. A dolog pikantériája az, hogy a tanár, mivel nem „tanult” komponista, sem tudja megítélni vagy kijavítani a gyermeki kompozíciót.

A problémát felismerve Paynter azonnal a gyermekkomponista segítségére siet: „Even the simplest intuitive piece made up by a very young child is recognised as music only because it is heard as music” (2000, 7). Elismerjük, hogy a komponálás fejleszti a gyermek általános képzelőerjét és újítóképességét, de ha „fércmunka” születik, aligha zenghetünk dicshimnuszokat arról, hogy a komponálás milyen jót tett a gyermeknek és a zeneoktatásnak. Ellenkezőleg, Kodály szavaival válaszolunk: „Az általános iskola akkor éri el célját, ha a jó és rossz közötti különbséget is megéreztetni” (2002, 79). A leírtak alapján az derül ki, hogy a gyermek zenei felemeléséhez a kompozíció nem igazi megoldás.

Ahhoz, hogy ebben a tekintetben továbblépjünk, megoldási javaslatokkal éljünk, át kellene értékelnünk zeneoktatásunk célrendszerét hazai és külföldi vonatkozásban.

Legfőbb célnak a lélek nemesítését tartjuk. A lélek és a zene kapcsolata már Arisztotelésznél is megjelenik: „A zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezegteti és szenvedélyektől megtisztít” (*Nikomakhoszi Etika*, VII. könyv, idézi Fináczy 1984, 166). Kodály erről így ír: „A zene az emberi lélek kifejező eszköze” (2002, 56).

A katarzis elérése vagy a flow alkalmazása ehhez képest másodlagos cél. A többi, zenével kapcsolatos tétel, követelmény, mint hallás, ritmusérzék, többszólamú hallás, stílusismeret, éneklési készség, hangszerismeret, zenei memória stb. a fent megfogalmazott célokkal szemben eszköz jellegű. Írásunkban a flow-val és a katarzissal foglalkozunk érdemben.

A „flow” meteorként csapódott be a pedagógiai köztudatba. A kérdéssel Beatrix Ilari is foglalkozott „when exercising the above mentioned forms of music learning students often feel a sense of personal accomplishment, reward, well-being, and high levels of enjoyment resulting in what is often called flow (2003, 85–87). Csíkszentmihályi Mihály így fogalmaz „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. A pozitív visszacsatolás erősíti az Ént” (1997, 70). A pozitív visszacsatolásról máshol is olvashatunk Lukács tollából „A befogadó a részlegességtől a teljesség, az egyediségtől a nembeliség felé haladva tér vissza a katarzis átélésével gazdagabban az életbe (Idézi Poszler György 1980, 33).

Csíkszentmihályi, a zenével kapcsolatban, egy kicsit elbizonytalanodik: „A zeneszerző céljai homályosak” (Id. mű, 91). A flow célelméletét vitatja Józsa Krisztián „Egy tevékenység megkezdésére, folytatására sokkal inkább a tevékenységben leli örömét, mint valami cél elérésében (HIDI idézi Józsa Krisztián 2007, 28). Úgy tűnik, hogy Csíkszentmihályi „én-érzés” vesztés elmélete is hadilábon áll „Paradoxonnak tűnik, hogy az áramlat élmény során az ember elveszti az Én-érzetét, és utána az Én megerősödve kerül ki a tapasztalatból” – írja Csíkszentmihályi – (1997, 105). A jelenséget „Én transzcendenciának”-nak nevezi, majd hozzáteszi „lényünk határai az eddiginél kijebb tolódtak” (Id. m. 103). Itt megáll, mert nem akarja átlépni azt a határt, amely a fizikai és metafizikai között húzódik. Erről a határról mint demarkációs vonalról ír Karl Popper (1997, 40–47).

A lélek mint valóság már Arisztotelésznél és Kodálynál is megjelenik. Esetünkben a lélekről mint holisztikus egységről beszélünk, amely az empirikus világban éppúgy jelen van, mint a transzcendensben. Sőt, azt is feltételezzük, hogy a lélek ad otthont annak a pszichikus végkifejletnek, amit katarzissnak hívunk.

Korábban jeleztük, hogy az improvizáció nem tanítható (MAUD HICKEY i. m. 2009). Időszerűnek látjuk, hogy ennek okát továbbgondoljuk, mert a „nem taníthatóság” feltételezhetően a katarzisa is vonatkozik. Egy improvizációban a korábban rögzült elemek (apró motivika, ritmuselemek, dallamfordulatok stb.) mint tartalmi és formai elemek jelennek meg. A sorrendi változtatások mellett viszont időnként új alakulatok is megjelennek. Ez adja az improvizáció „savát-borsát”. Kérdés az, hogy az új alakulatok az elme, a tudat vagy a lélek mely állapotában keletkeznek: a céltudatos tevékenység, a flow vagy valami azon túli transzcendens élmények hatására tolnak fel a tudatalattiból. Az empirista feltehetően elzárkózik a tudatalatti élmények transzcendens jellegétől, pedig a megoldás kulcsa a transzcendensen inneni és túli világok találkozásában rejlik. Az improvizáló egyén izgalma úgy növekszik, minél több új alakulatot fedez fel. A formai-tartalmi elemeknek a céltudatosság és a logika által vezérelt halmaza egyre inkább az intuitív tartományba sodródik. Megkezdődik a tudatos és tudatalatti elemek harca, és végül a pszichikus energiák olyan magasra hágnak, hogy kisülés keletkezik (LUKÁCS idézi Poszler 1980, 32), és katarzisz élmény születik. A kisülés után ismét létrejön az egyensúly, de egy másik dimenzióban. Az emberi elme és lélek végessége egyesül végtelen természetével. Kierkegaard erről így ír „az ember a végesség és a végtelenség szintézise” (idézi Vajda 1993, 27). Ez a kiteljesedés adja meg a katarzisz jutalmát, végtelen örömet. Az egyensúly viszont hamar felbomlik, és az ember visszakerül saját dimenziójába. A katarziszban eltöltött idő viszont nem volt hiábavaló, tudatos és tudatalatti energiáinak végtelenben való feloldódása, bár átmeneti volt, olyan emlékekkel ajándékozta meg az egyént, amelyeket szívesen idéz fel később is, sőt élményeinek megújítására törekszik. A céltudatosság és a flow itt kezdi meg újabb működését.

Ezeknek az emlékeknek viszont pedagógiai haszna is van. A gyerek az élményt kiváltó tevékenység vagy zenemű megismétlésére, illetve újabb meghallgatására törekszik. Zenei érdeklődése megnyílik, elfogadja a jó zenét, az énekórát és tanárát, mert kapcsolatba hozza azzal a „mennyei” érzéssel, amelyet egy katartikus élmény során szerzett.

A KATARZIS ELÉRÉSÉNEK MÓDOZATAI

A téma tárgyalására azért van szükségünk, mert kísérleti programunk az alapján tagolódik, hogy a katarzisz elérésének milyen módozatát választjuk. Amint azt korábban jeleztük, kísérleti programunkat csak vázlatosan rögzítjük, mivel korábbi írásainkban már részletesen ismertettük.

A katarzisz elérését általában valamilyen örömszerző tevékenység előzi meg. Például ilyen az egykori és mai természeti népek rituális és kultikus táncai. A ritmikus mozgásokban gyakran kerültek transzba, és ez számukra a kiteljesedés, a köznapiságból való felemelkedés örömet nyújtotta. Ezek valamilyen beavatási szertartás, harci előkészület vagy isteneiknek való áldozat tartozékai voltak. Vitatható, hogy a dobra vagy más egyszerű hangszereikre való mozgásuk öncélú vagy a flow elveit követve „célirányos” lett volna. A kérdés valójában nem is ez, hanem az, hogy az ilyen tevékenység során miként kerültek eksztatikus állapotba. Erre nézve két okot tudunk felhozni. Az elsőre Maróthy János és Batári Mihály írásából

kapjuk meg a választ: „A zenei végtelenérzet annál erősebb, minél eksztatikusabbá fokoz egyetlen ritmusképletet, egyetlen movimentót, egyetlen alapformulát” (1980, 181).

A másik ok energetikai természetű. A benszülöttek, így az amerikai indián törzsek is táncaikat többnyire körformában járták (ld. magyar gyermekek táncformáit). Miután pszichés energiáikat a szemben táncolókra fókuszálták, az egyébként is akkumulatív motívumismételgetés feszültségét pszichés energiáikkal fokozták. Nem csoda, hogy az emelkedett idegállapotuk ekstázisba, néha katarzisba vitte őket.

Ehhez hasonló jelenség játszódhatott le a sámándobolás közben. Diószegi Vilmos erről így ír: „A dob hangja az, amely a sámánt valósággal »belelovalja« a rendkívüli idegizgalomba, ez pedig víziókkal, hallucinációkkal jár, miközben tömeg szuggesztív hatásával kielégíti az idegfeszültség levezetésének tömegszükségletét is” (1982, 41).

A katarzis elérésének másik módzata a „nyugalom” paradigmája. Arisztotelész erről így ír: „mert nem csupán a mozgásban van tevékenység, sőt a gyönyörűség inkább a nyugalomban, mint a mozgásban van” (Nikomakhoszi Etika VII. könyv 1971, 205). A görög klasszikus gondolkodás, úgy tűnik, hogy már évezredekre előre meghatározta a követendő utat. A nyugalom és a mozgás dialektikáját olvashatjuk ki Arisztotelész következő írásából „Egy mindenkinél magasabb rendű elvnek kell lennie, amely úgy mozgat, hogy maga azért mozdulatlan” (METAFIZIKA 1936, 20). A nyugalom katarzist kiváltó hatását aknázza ki Zófia Lissa *Zenei csend* című tanulmányában (1973), valamint Dimény Judit *Hang-Játék* című munkájában (1981). John Paynter és Peter Aston is foglalkozott a csend és zene jelenségével (1970). A zenei csend állapotával köthető össze Csíkszentmihályi azon állítása, miszerint „Feltételezéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz” (1997, 172). Csíkszentmihályi a „normális” állapotot feltételezhetően a „flow”-val ellentétes nyugalmi állapotnak tekinti. Itt kapcsolódunk az arisztotelészi „nyugalom” paradigmához, miszerint a gyönyörűség inkább a nyugalomban van, és ez a nyugalom a rácsodálkozás, a szabadság nyugalma, amelyben a tudatalattiból feltörő információk, a béta állapot tudatos információit némileg háttérbe szorítva, az emberi lelket a végtelen felé repítik. Nevezük ezt a „kiteljesedés” örömeinek, amely például a „végtelen tenger”, egy gyönyörű festmény, szobor vagy épület láttán fog el bennünket. Nos, ezért látjuk értelmét a zenei csend gyakorlatainak.

A nyugalom és a tevékenység arisztotelészi dialektikáját véljük felfedezni cluster gyakorlatainkban, ahol az álló hangfürtön belüli kisebb dinamikai, hangmagasságbeli és színbeli mozgások a felszínen mozdulatlan hangtömb belső dinamikáját sejtetik: a „mozdulatlanságon” belül a „mozgást.” (Gyakorlatunkról később számolunk be.)

Összefoglalva a katarzis módzatairól elmondottakat, megállapíthatjuk, hogy azokat a módzatokat részesítjük előnyben, amelyek a zenével kapcsolatosak. Ebben a tekintetben mélyen egyetértünk Lukácssal, aki erről a következőt írja: „A zene a legelvontabb »világalkotó« és katartikus hatású művészet” (Idézi Poszler 1980, 155).

Az első vonulat szerint a kreatív (improvizatív) tevékenység lehet a katarzis forrása, miközben a logikai gondolkodás helyét egyre inkább az intuitív gondolkodás veszi át. A tudatos elme logikáját, sorrendiségét, rendteremtő erejét egyre inkább a virtuálisan rendezetlennek látszó (akcidentális) elemek halmaza veszi át. Az improvizátort az exploráció öröme tölti el.

Új alakulatokat, sorrendet fedez fel, és szinte vonzza egy ismeretlen jövő felé való haladás. Megjegyezzük, hogy az arisztotelészi részvét, tragédia átélése sem hagyható ki a katarzis forrásaiból. Egy megrázó, fájdalmas élmény (pl. opera) a lélek mélyebb rétegeit mozgatja meg, és sokkal maradandóbb, mint egy felszínes örömet, vidámságot felölelő műfaj (ld. operett). Bár nem a zenével kapcsolatos, a katarzis forrásaként említhetjük az illóolajok, parfümök hatását. Az egyiptomi parfümökről a következőt írja egy tankönyv: „Gondolatai szárnyra kelnek, és boldog, álmódó állapotba kerül, mintha valami csodálatos zene hangjait hallgatná” (Aromaterápia 2004, 2).

A második vonulatot az ismétlődő tevékenységekben fedezhetjük fel: természeti népek kultikus, szakrális táncai, sámándobolások. Itt nem az „új” explorációja jelenti az örömet, hanem a „csökönnyösen” ismétlődő motívumok akkumuláló hatása vezet egy „transz” állapothoz, amely könnyen torkollik katartikus élménybe.

A harmadik vonulatot a „nyugalom és gyönyör” dialektikája képezi. Az elme normális állapota Csíkszentmihályi szerint a „káosz”. Gyanítható, hogy az elme „normális” vagy „kaotikus” állapota távol áll egy „drive” állapottól, azaz egy nyugalmi állapotban lévő elme nem emel gátat a tudatalattiból áramló információknak, mert az agy ekkor pihen. Egy ilyen állapotban történő „rácsodálkozás”, miután az elme nyitott, a rácsodálkozás tárgyát képező festmény, szobor, épület vagy zene a szabadság és végtelenség érzetét kelti. Ez az érzés az egyén kiteljesedését jelenti, és ezért az öröm forrása is egyben. A zenében egy cluster mint álló hangtömb, indukálhat hasonló érzéseket. Ebbe a kategóriába tartozik a zenei csend is, ami egy hangzó anyag negációja, amelyben az elme ismét zöld utat nyer a kalandozásra. Az ismeretlenben való kalandozás pedig mindig vonzó az egyed számára, mert valami „újnak” a felfedezését rejt magában, a köznapiságból való kiemelkedés szabadságát.

Visszatérve eredeti kérdésfeltevésünkhöz, mármint hogy miért „nem” szeretik a gyerekek az iskolai ének-zene órákat, elérkeztünk látjuk az időt, hogy egy mondatban reflektáljunk kérdésünkre: Nem kapnak elegendő élményt. Ezen próbáltunk segíteni egy sajátosan kialakított programmal, amelynek fő célja az volt, hogy a gyerekeket olyan élményben részesítsük, amely megnyitja őket az ének-zene mint tárgy és az ének-zene mint jelenség iránt. Erre kínálgattuk a kreatív (improvizációs) gyakorlatok, amelyek legtöbbjét komplex anyagban „tálaltuk” a gyerekek elé. A tisztán zenei (énekes-hangszeres) anyag mellett felhasználtunk recitatív, szöveges, mozgásos-táncos, fantázia kibontó, mesemondó, csoportos cluster képző és zenekari szimulációs gyakorlatokat. Mindezt hallgatott zenék szóbeli interpretálásával, zenére történő rajzolással és gyermekkarmesteri tevékenységgel egészítettük ki.

Az improvizációnál előnyben részesítettük a rendezett zenei anyaggal párhuzamos megnyilvánulásokat, például: zenekari mű CD-ről és a gyermekkarmester részéről beléptetett gyermekhangszerek (triangulum, dob, cintányér, metallofon) improvizációi. A félig irányított aleatória példáját követi valamely mondóka vagy vers dallamba foglalása, miközben az improvizáló metallofonon dó-szó hangokat hallat (egyenletes lüktetés szerint, két ütővel). A második típusú improvizációnk a kultikus-szakrális táncok motívumismétléseihez kapcsolódik. A gyerekek indián táncot járnak kört formálva szökdecselő mozgással, miközben az egyik gyerek dobon az egyetlen hangoztatja, a másik dobos

pedig tam-tamszerű szabad ritmusokat hallat. Az „indiánok” egy képzeletbeli tűz körül táncolnak és „vijjognak”.

A másik, hasonló játék a sámándobolás. Esetünkben nem csak egy „sámán” dobol, hanem legalább 4-5 gyerek szabad dobolása képez rendkívül érdekes komplementer hangzást. Jó, ha tanár is besegít, hogy tartsa a tempót. A többi gyerek, hogy a gyakorlat részese legyen, körformában táncmozgásokat improvizál.

A Nyugalom és Gyönyör paradigmáját alkalmazzuk egy-egy rendkívüli zenehallgatási darab kapcsán (pl. Kodály *Missa Brevis*), vagy a „mozdulatlan mozgató” dialektikája jelenik meg egy cluster gyakorlatunkban, amelynek során a hangzás együtt lélegzik egy recitált mondóka vagy vers hangulatával. A program komplex jellege a holisztikus építkezés elveit követi.

A következőkben bemutatunk egy gyakorlatot, amelyből az olvasó némi fogalmat alakíthat, hogy mi zajlik le egy ilyen énekórán. (A program egyelőre az általános iskola első és második osztályára készült el.)

A gyerekek átismétlik a *Nád alól és köd alól* kezdetű gyermekdalt (Kodály *Kisemberek dalai* 1962, 14). Majd kiválasztunk egy narrátort, aki a gyermekdal szövegét igazi színészi pátosszal adja elő. Kiosztunk két triangulumot és egy metallofont. Ellenőrizzük, hogy a gyerekek tudja-e azokat használni. Gyermekkarmestert választunk, akit később cserélhetünk. A tanár a padban ülő gyermekekkel vokális clustert formál, amelynek vezetését (erősítés-halkítás, hangmagasságváltás stb.) a gyermekkarmesterre bízva, aki nemcsak a clustert dirigálja, hanem a gyermekhangszereseknek is beint (egyesével, kettesével vagy tuttiban). A karmester beindítja a vokális clustert és a szavalót. Alkalmanként egy-egy csengő-bongó hangszert is beléptet, amelyek röpké néhány hang után leállnak. A vers hangulatát követően a karmester erősít-halkít, emel-süllyeszt. A tanár a komplexumot néhány flitterrel díszíti, amelyeket furulyán rögtönöz.

A vers háromszori elmondása után (versszakonként szünetekkel) a hangzó anyag elhal, és egy szép pianóban a semmibe vész.

Elméleti tételeinket gyakorlati mérésekkel próbáljuk alátámasztani, amelyet három tesztbattériából állítottunk össze:

- a) Implicit zenei képességek, stílusismeret,
- b) Hallgatott zenére történő ráhangolódás,
- c) Az ének-zene tárgya és tanítója iránt táplált rokon-/ellenszenv.

Az implicit zenei képességeken a belső hallással kapcsolatos zenei képességeket értjük: dallam, ritmus akkord, egyszólam-többszólam azonosítása, megkülönböztetése stb.

Jelen tanulmányunk csak a „b”-vel jelzett feladatok egyikének próbamérésével foglalkozik, ugyanis a teszt felvétele még folyamatban van, és eredmények közzétételére még nincs lehetőség. A felmérés a gyerekek zenei alapkészségeit és a zene mint tárgy és tanítója iránti attitűdjét próbálja a zenére történő ráhangolódás mértékével összehasonlítani. A zenére történő ráhangolódást azért tekintjük kiemelt területnek, mivel úgy véljük, hogy egész énekzene oktatásunk sikere vagy sikertelensége múlik azon, hogy a gyerek számára egy-egy

zenemű komoly élményt nyújt-e vagy sem. Mivel katarzist közvetlenül mérni nem tudunk, annak olyan jellegzetességeit próbáljuk megfoghatóvá tenni, amelyekből indirekt módon egy „lehetséges” katarzisz jelenlétére következtethetünk vissza. Jelen mérésünk öt megállapításból egyet a tanulóra bízunk (üresen hagyott hely), és abból, valamint egy bekarikázott egyéb megállapításból próbáljuk a gyerek zenével történő azonosuló, illetve elutasító választását megítélni. Az előre elkészített megállapítások a megoldókulcsban rangszámot kapnak. A gyermeknek a tesztben üresen hagyott helyre írott, „önálló” válasza is rangszámot kap. Ennek a nagysága függ attól, hogy értékelésében a gyermek mennyire tudott elszakadni a tesztben készen megadott szempontoktól, valamint attól, hogy fantáziaképe milyen mértékben hozható összefüggésbe a hallott zenével, mennyire szakad el egy empirikus jellemzéstől. A teszt értékelésének még nyitott kérdése, hogy az önálló válaszok értékelésére milyen objektív, a kvantifikálás követelményeinek is eleget tévő módszert alkalmazunk.

A konkrét fantáziaképektől hosszú út vezet az absztraktig. Mivel maga a hallgatással kapcsolatos élmény a valóságtól többnyire elvonatkoztatott, az absztrakt megállapítások választásait részesítjük előnyben. Ezek közül is – mint már említettük – azokat, amelyek lazább vagy szorosabb összefüggésben vannak a zene hangulatával. Ezek rangsorolása, egy lehetséges intervallumskálába való beillesztése, még további megfontolásokat igényel.

A felmérésre egy kecskeméti külvárosi általános iskola második osztályában került sor. A populációt 10 lány és 7 fiú alkotta. Az osztály énekteljesítménye közepes alattinak mondható, viszont két évig vettek részt speciális ének-zenei kísérletben, amelyet a tanulmány írója vezetett. A hallgatott zenemű Händel *Messias* című oratóriumának Alleluia tétele volt. A mű egyszeri meghallgatása után a kitöltött tesztek az alábbi eredményekről adnak számot.

Az állítások sorrendje a következő volt:

1. Tetszett, mert ritmikus volt.
2. Üres.
3. Virágoskertben sétálok.
4. Unalmas volt.
5. Bevonul a győztes sereg

Összehasonlítás		
	A tesztben adott válaszok	Saját válaszok
Ritmikus	3	> 4
Dallamos	0	<6
Virágoskert	1	= 1
Unalmas	0	< 1
Bevonul a győztes	9	> 4

Megjegyzés. A saját válaszok között egy értékelhetetlen volt. Amint látható, az önálló válaszok között egy új kategória jelent meg (dallamos), amely további következtetésekhez vezetett. A tesztben nem volt ilyen kategória. A gyerekeket a zene hallgatása készítette annak kialakítására. A hallgatott zene ilyen módon közvetlenül hatott a gyermeki kreativitásra. A ritmikus és a „bevonul” a győztes sereg megállapítások nagy száma arra enged következtetni, hogy bár ezek a tesztben megadott tételek voltak, a hallgatott zenét mind absztrakt módon, mind fantáziaképileg jól jellemezték, a gyerekek többsége elfogadta azokat.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a gyerekek összességében nem ragadtak le egy szimplifikált jellemzésnél (tetszett vagy nem tetszett), hanem egy új, absztrakt kategóriát jelöltek meg: „Dallamos”. A teszt közvetlenül nem ad felvilágosítást arról, hogy volt-e a gyerekek között olyan, aki katarzist élt át, az első lépéseket mégis megtették, egy fantáziaképtől elvonatkoztatott absztrakt kategória felé (dallamos).

Írásunk valódi célja az, hogy zeneoktatásunk problémáit analizálva, a problémák okait egy magasabb szintű vizsgálat irányába terelje. Elképzelésünk szerint külön projektben kellene foglalkozni a zene és lélek kapcsolatával, az improvizációval és a katarzissal, hogy tisztázódjanak azok a még fel nem tárt jelenségek, törvényszerűségek, amelyek az említett tételeknek tudományos bizonyítását teszik lehetővé. Ezzel nemcsak gyerekeinknek teszünk jót, hanem további kutatásokhoz is alapot teremtünk.

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ (1936): *Metafizika*. Az Akadémia filozófiai könyvtára, 9. MTA, Budapest. 20.
- ARISZTOTELÉSZ (1971): *Nikomakhoszi Etika*. Magyar Helikon, Budapest. 205.
- AROMATERÁPIA (2004): Egyiptom. Aryan Kft. Alternatív Oktatóközpont és Referenciarendelő.
- BERLYNE, C. – SHERIDAN, M. (2002): Ebb and flow of assessment in music. *British Journal of Music Education*, 19. 2. 139.
- BURIÁN M. (1981): *Új kreativitást fejlesztő oktatási eljárás kidolgozása az óvóképző intézetek énekórájára, valamint pszichológiai hatásvizsgálata*. Óvónőképző Intézetek IV. Tudományos Ülésszaka, Sopron.
- BURIÁN M (1986): Játék vagy teher? Kreativitás és komplexitás az óvodai ének-zenetanításban. *Parlando*, 26. évf. 5. sz. 15–18.
- BURIÁN M. (1986): Többdimenziós zenei feladatok az óvodában. *Ma és Holnap*, 14. évf. 2. sz. 247–250.
- BURIÁN M. (1988): A zenei kreativitás és figyelemmegosztás harmóniaalkotó szerepe az óvodai többszólamúság előkészítésében. *Óvóképző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*, 21. 249–254.
- BURIÁN Miklós (1989): Egy zenei kísérlet nyomában. *Ma és Holnap*, 18. évf. 2. sz. 143–147.
- BURIÁN Miklós (1991): Prepolyphonic Developments in Age-groups 3–6. *International Journal of Music Education*, 17. sz. 37–42.
- BURIÁN M. (1992): Mit kleinen Kindern lernen oder spielen. *Neue Musikzeitung*, April–Mai. 21.
- BURIÁN M. (2004): Énektanítás másképp. *Iskolakultúra*, 14. sz. 79–83.
- BURIÁN M. (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 15. sz. 203–206.
- BURIÁN M. (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.

- BURIÁN Miklós (2012): A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra*, 1. sz. 95–100.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (1997): Flow – Az áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest. 70., 91., 103., 107., 172.
- DIMÉNY J. (1981): *Hang-Játék*. Zeneműkiadó, Budapest.
- DIÓSZEGI V. (1982): *Sámánizmus*. Terebess Kiadó, Budapest. 41.
- FINÁCZY E. (1984): *Az ókori nevelés története*. Könyv Értékesítő Vállalat, Budapest. 166.
- ILARI, B. (2003): Research on music, the brain and cognitive development addressing some common questions of music education. *Journal of the International Society for Music Education*. 2.sz. 94.
- JANURIK M. (2007): Áramlatélmény az iskolai énekórákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 205.
- JÓZSA K. (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- KODÁLY Z. (2002): *Legyen a zene mindenkié*. Nemzetközi Kodály Társaság, Tudományos Akadémia.
- LISSA, Z. (1973): *A zenei csend*. Gondolat, Budapest.
- MACOLM, R. (1995): What's wrong with music. *British Journal of Music Education*, 12 (3). 201.
- MARÓTHY J. – BATÁRI M. (1986): *A zenei végtelen*. Zeneműkiadó, Budapest. 181.
- MAUD, H. (2009): A call for free improvisation. *International Journal of Music Education*, 27 (4). 296.
- PAYNTER, J. (2000): Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17. 1. 6– 7.
- PAYNTER, J – ASTON, P. (1970): *Sound and Silence*. Classroom Projects in Creative Music, Cambridge, At the University Press.
- POSZLER Gy. (1980): *Katarzis és kultúra*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VAJDA M. (1993): *A posztmodern Heidegger*. T. Twins Kiadó, Budapest.