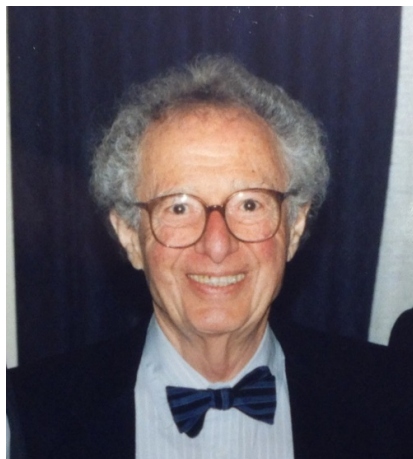


A ZENEI JELENTÉS KÉRDÉSKÖRE AZ OSZTÁLYTEREMBEN¹

Jelen tanulmány azt járja körül, hogy mi módon fogható meg és hogyan fejleszthető a zenei jelentés² a zenepedagógiában. Az értekezés egy mindenki számára elérhető, befogadó szellemű és összegző zeneoktatás mellett foglal állást, vitatja az esztétikai irányzat elsődlegességét a zenei jelentés zenetudományi és zenepedagógiai meghatározásában. Míg az esztétikai iskola a zenehallgatást helyezi előtérbe, addig Edwin Gordon kutatásai ráirányítják a figyelmet az audiáció központi szerepére a jelentés létrehozásában. A tanulmány Kodály elvi alapvetését követve az osztálytermi gyakorlat megalapozásához szükséges elméleti és filozófiai kereteket jelöli ki.

A jelentés és a zenetudomány – az esztétika szerepe

A zenetudományban a zenei jelentés fogalmával túlnyomó részben az esztéták foglalkoznak. Az ismert zenetudós, Leonard B. Meyer abszolutista nézőpontja szerint alapvetően két olyan keretrendszer létezik, amelyben az egyén a zenei jelentést kutathatja. A **formalista** megközelítés kiindulópontja szerint a jelentés az érzékelésben és a zenében létrejött belső kapcsolatrendszerek megértésében



Leonard B. Meyer (1935-2008)

¹ Az eredeti írás, James Cuskelly: Meaning in the Music Classroom megjelent: Bulletin of the International Kodály Society, 2004. Vol.29. no.1

² The meaning of music fordítása: a zenei jelentés, a zenei értelem. A kifejezés lefordításakor James Cuskelly véleményét kértem, aki kérdésekre válaszolva a német die Bedeutung és a der Sinn szavak jelentéskörére utalt. Eszerint tehát a meaning of music fordítása: a zene jelentése illetve értelme, a zenei jelentés, a zenei értelem, a tanulmány szóhasználatában a zene jelentése nem külső, hanem belső, zenei tudásra, zenei értelemre vonatkozik.

<https://penrare.wordpress.com/2014/05/06/leonard-b-meyer-papers-1935-2008/>

rejlik, eszerint tehát alapvetően intellektuális jellegű. Az **expresszionista** értelmezés egyet ért azzal, hogy a zenei jelentés magából a zenéből ered, de szerintük a zenei kifejezőképességből fakad: érzésekből és az érzelmekből eredő felfokozott állapot eredménye.

Az abszolutisták számára (formalista vagy expresszionista) a zenei jelentés alapvetően zenén belüli, azaz a dallam, a ritmus, a forma, a hangszín, a partitúra elemeiből nyert szigorúan zenei ismeret hordozhat információt és végső soron vezethet el a jelentéshez. Ezzel szemben a **referencialisták** azt állítják, hogy zenei jelentés akkor keletkezik, amikor a zenének zenén kívüli vonatkozása van, gondolatokhoz, cselekvésekhez, érzelmi állapotokhoz és tulajdonságokhoz kapcsolódik. A zenepedagógus számára megkülönböztetett jelentőségű a zene és az egyén tágabb értelemben vett személyes és szociológiai közegének érintkezése.

Nem hagyható figyelmen kívül az a hatás, amit a fiatalok populáris zenei kultúrája és a kortárs zene gyakorol tanítványainkra.

A zenepedagógia számára alapvetően téves az az előfeltevés, amit Meyer és az abszolutista esztétikai iskola követői a zeneileg művelt és képzett egyén szintjével kapcsolatosan vallanak. Ha megvizsgáljuk ennek mögöttes tartalmát, akkor megállapíthatjuk, hogy e szerint csak azok képesek a zene jelentésének felfogására, akik már birtokában vannak alaposan elsajátított, szigorúan zenei ismereteknek és tudásnak, ha úgy tetszik, akik már maguk is a zeneoktatás produktumai. Meyer a jelentés előfeltételeként tekint az egyén azon képességére, hogy intelligens módon, szerzett tudásán keresztül közelítsen a zenei tartalom, szerkezetek, viszonyok megértéséhez. Eszerint a gondolkodás szerint, akik híján vannak a zenei alapismereteknek, azok nem is képesek egyáltalán zenei jelentés felfogására. A hasonló értelmezések egy bizonyos kisebbség javára torzítják el a kérdést, és általában kirekesztik ebből a körből a népesség nagyobb hányadát.

Esztétika a zenepedagógiában

Meyer és az esztétikai irányzat követőinek munkássága a zenében képzett vagy tehetséges diák jelentéssel kapcsolatos észrevételeiben ért el fontos eredményeket. Azonban az általános értelemben vett zenepedagógia számára következtetések részlegesek, nem általánosíthatók, nem pontosak az ismereteik

a zenei képzésben nem részesült vagy gyakorlatlan egyénről. Nem veszi figyelembe a referenciális jelentést, az egyén környezetét, és nem nyújt olyan iránymutatást, amely alapján létre lehetne hozni az osztálytermi képzésben mindenki számára alkalmazható zenei tantervet. Az ehhez hasonló elitista megközelítés kevésbé gyümölcsöző a zenepedagógia számára, amelynek minden diákot támogatnia kell a zene megértésében, abban, hogy egységesített és összegzett zenei képességekre és tudásra tegyenek szert. A zenében széles körben elterjedtek a zenei műveltségi szintek előzetes meglétéről vallott nézetek, az elitizmus továbbra is meghatározó szerepet tölt be a tágabb értelemben vett zenei tanterv-fejlesztésben.

A zenetudósok körében az esztétikai felfogás jelentős területnek számít, de számos zenepedagógus munkásságában is visszaköszön. A művészet, mint esztétikai élmény fogalma a XVIII. és XIX. században jelent meg, vált széles körben elterjedt és tartósan uralkodó koncepcióvá a zenében és a zenepedagógiában egyaránt. E szerint, a művészet és a műalkotás az objektív elmélkedés célját szolgálja, középpontban a műalkotás belső strukturális jellemzőivel és arányaival. Az elmélet implicit módon azt is tartalmazza, hogy a művészi forma maga műalkotások, végső soron tárgyak gyűjteményeként létezik. Eszerint a művészet objektív szemlélődésre, elmélkedésre szánt kézzelfogható, változatlan gyűjteményben létezik. Ez az elmélet elsősorban a képzőművészetben fogadható el. Viszont teljesen fenntarthatatlan fizikai gyűjteményre redukálni egy olyan időbeli, mulandó és az előadásban létrejövő közeget, mit amilyen a zenéé. Amennyiben mégis ezt tesszük, akkor szükségszerűen lecsupaszítjuk annak számos folyamatát, összetettségét és sokféleségét egy adott látható, konkrét örökölt alkotásra – azaz egy kanonizált gyűjteményre. Kivonjuk az előadás és a részvétel szerepét a zene megvalósításából, miáltal a végső cél az esztétikai hallgatás válik; a hallgató az ily módon hallgatott zenéből nyeri azt a különleges tudást, amit az *esztétikai élmény* fogalma ír le.

Az esztétikai iskolának számos jelentős híve van a zenepedagógiában. Suzanne K. Langer (1953) elgondolását követve az esztétikai irányzat hívei a zenepedagógiában azt állítják, hogy a zenében emberi érzelm ölt formát, a zenehallgatás a különleges, *esztétikai* módján elvezet az *esztétikai élmény* létrejöttéhez a hallgatóban. Keith Swanwick *A zeneoktatás alapja* (1979) című munkájában azt állítja, hogy „a zeneoktatás esztétikai oktatás”. Bennett Reimer (1970) szerint a zeneoktatást „oly módon kell megszervezni, hogy benne az esztétikai élménynek központi szerepe legyen”.



Suzanne Langer (1895-1985)



Keith Swanwick



Bennett Reimer (1932-2013)

A zeneoktatás, mint esztétikai oktatás kritikája

A zeneoktatásban, mint esztétikai oktatásban számos lényegbevágó hiányosságot fedezhetünk fel, melyeket világossá kell tennünk. Először is, létezik az a feltételezés, mely szerint a zene definíciója az esztétikai minőségén alapul, és az összegyűjtött művekben a kiválasztás alapja a zenedarabok esztétikai minősége. Eszerint, bizonyos zeneművek megfelelnek a kánonba kerülés kritériumának, és így befogadják azokat, míg mások kívül maradnak. A kánonba bekerülés körüli szelekciós döntési mechanizmusok felületes átgondolásával is könnyen látható ennek a rendszernek a kirekesztő és hierarchikus természete. Csak azt a zenét ítéli érdemesnek a bekerülésre, amely feltételezhetően képes létrehozni az érzékszervi észlelés³ rosszul meghatározott, különleges pillanatát. A választás meglehetősen önkényesnek tűnhet, egy körön belül elhelyezkedő kiválasztott kevesek ízlését tükrözi. Az ezt a megközelítést alkalmazó, egy bizonyos stílusú zenéhez mereven ragaszkodó zenepedagógiai program kihagyja az ettől eltérő világképet megtestesítő zenét, azaz a népszerű stílusú vagy kulturálisan „más” műfajokat. A világon egyre növekvő méreteket öltő népességmozgások, és a globalizáció trendje miatt egy kötött repertoárra épülő zenepedagógiai program már nem biztos, hogy a célcsoport igényeinek megfelelhet, sőt elrettentő hatású is lehet.

A kánonba bekerülés előfeltételeinek merevsége akkor a legszembetűnőbb, ha megvizsgáljuk, mi az, ami nem kerülhet be. A kánon kirekeszti az írott kottán nem megjelenő zenei tradíciót, azaz a szójhagyományban élő zenét, továbbá azokat a zenei előadásokat, amelynek fő karakterjegye, természetének lényege az improvizáció. Mivel ezek a fent említett zenék mülékony, időbeliségükben létező formák, az esztétikai iskola nem veszi figyelembe és kirekeszti őket, hiszen a kánon megfogható jegyeivel nem rendelkeznek. Az esztétikai nézőpont

³ a sense perception fogalma

szerint az ilyen zene nem érdemleges, nem méltó komoly tanulmányozásra. Azonban tagadhatatlan a jelentősége és a fontossága az előadók, hallgatók és közösségek körében, akik zenéjükön keresztül az összetartozás érzését osztják meg egymással. Az összetartozás érzése, az ember kapcsolódása a zenéjéhez a lényeges ebben, és ez az, amin oly könnyen átsiklik az esztétikai kurzus meghatározta iskolai oktatás.

Ennek az iskolának a fő élménye az esztétikai élmény maga. Ugyanakkor, ha ráhagyatkozunk az esztétikai élmény célú zenehallgatásra, mint fő osztálytermi tevékenységre, akkor újabb komoly kérdések merülnek fel ezzel kapcsolatban. Ha pusztán gyakorlati szempontnak vetjük alá, akkor szembeszökő, hogy különösen bonyolult, ha nem lehetetlen az ilyen oktatási módszert számszerűsíteni. Az egyik diák 92 %-ra, azaz ötösre teljesít, míg a másik csak 57 %-ra, vagyis hármásra. Hogyan igazolhatnánk egy ilyen értékelést? Hogyan döntene arról a tanár, hogy melyik diáknak volt esztétikai élménye? Ki dönt az élményének a minőségéről? Valószínűsíthető, hogy az ebben az elméleti keretrendszerben megjelenő tanterv nem képes sem a jól sikerült teljesítmény mérésére, sem az eredmények meghatározására.

Az esztétikai élmény fogalma a zenei anyagon történő elfogulatlan elmélkedésen nyugszik. A diákok nem vesznek részt aktívan a zene létrehozásában, pusztán hallgatják a mások által előadott zenei darabot. Komoly kérdés, hogy valóban a tananyag sarokpontjává tegyük-e az aktív részvételtől és előadástól megfosztott zenei tevékenységet: ha azt akarjuk, hogy az egyén valódi, mély tudásra tegyen szert, a művészi forma anyagával kapcsolatba kell kerülnie. Ez a fajta részvétel a zenében⁴ alapvető, ha azt akarjuk, hogy az egyén értelmesen beépítse ezt a tudást, és ne csak pusztán megörökölje. Kevesen tudnának sikeresen elsajátítani egy nyelvet, anélkül, hogy megszólalnának. Az a zenepedagógia, amely az esztétikai célú zenehallgatást hirdeti, mint alapvető tevékenységet, szintén a zenei műveltség előzetesen meglévő szintjeinek előfeltételezéséből indul ki. Kevés esély van arra, hogy az esztétikai zenehallgatásban részt vevő számottevő tudásra tegyen szert anélkül, hogy valamennyi fogalma legyen a dallamról, a harmóniáról, a hangnemről, a hangnemek közötti kapcsolatokról, a formáról. Azonban, nincs arra kísérlet sem, hogy igazán megtanítsák ezeket az alapvető zenei elemeket. Az esztétikai gondolkodásból létrejövő zeneoktatási gyakorlat azon az alapon is megkérdőjelezhető, hogy nagyrészt önmagára vonatkozik, önmagára utal vissza mind az egyén mind pedig a társadalom szintjén. Ahhoz, hogy létre jöhessen a tudás ritka pillanata, az esztétikai élmény nagyban függ az egyén személyes,

⁴ az engagement fogalmát használja Cuskelly

valamint kulturálisan beágyazódott tudásától. Pusztán a zenehallgatásból még a privilegizált helyzetben lévő diák sem lesz képes az adott zenemű tágabb társadalmi, történelmi és környezeti vetületét átlátni. Továbbá, valószínű, hogy korlátozott lesz az a kritikai szemlélet, amely az adott zene létrejöttének folyamataira és eszközeire irányul, akár történelmi, akár kortárs formában megjelenítve. Ezen oktatási folyamatok egy olyan világgépet eredményeznek, amely legjobb esetben is elkülönült, befejezetlen és tudáshiányos. Ugyanúgy kijelenthető, hogy az ily módon formált világgép szemellenzős, gyakran és nyilvánvalóan elfogult és kirekesztő. Az ilyen értékek az egocentrizmus és az arrogancia felé vezethetnek, és semmi esetre sem a befogadó szemléletű, „a zene mindenkié”- személet irányába.

Langer (1953) úgy véli, hogy a zene és a művészetek többi ága „rejtett, személyes kapcsolatot alakít az érzés szimbólumaival, megvilágító erővel hat rájuk”(p.401) Azonban a zeneoktatás, mint esztétikai oktatás szószólói azt nem teszik világossá, hogy a repertoár egyes darabjai hogyan képesek szerves módon előhívni a nagyon keresett esztétikai választ. Ez egyúttal azt az előfeltevést tartalmazza, hogy a zenei kánon kiválogatott darabjaiban valamilyen egyetemes található. Valóban, valami egyetemesnek kellene lennie, ha ezek a darabok képesek a kulturális és történelmi korlátokon átlépve az emberi érzelmek lényeges összetevőit kommunikálni, és ezáltal egy mindenki számára elérhető esztétikai élményt nyújtani. Sokan megkérdőjelezzik ezeket az elméleteket (Koopman, Blacking, Hood, néhány közülük) s inkább afelé hajlanak, hogy a zene kulturálisan mélyen kódolt formája az emberi diskurzusnak.

Logikusan ebből az következik, hogy a zene nem hordozója az érzelmeknek, hanem sokkal inkább maga az ember az, aki a megelőző tapasztalatait, érzelmi reakcióit kapcsolja a zenehallgatás élményéhez. Az előzetesen meglévő tapasztalat, elvárások, ingerek létrehozta dinamikus interakciók hívják elő az élményt a zenei alapanyagból. Az esztétikai szemléletű zenepedagógia a diákokat előre meghatározott, kulturálisan elfogadott válaszok felé tereli, olyan kódolt zenei gesztusok irányába, amelyek bizonyos ízlések és eszmék megerősítését szolgálják. Az egyén zenei anyagra adott személyes válaszában csüng mint ideálon, és kevés érdeklődést mutat a zenei kapcsolatok megértése és fejlesztése felé. Ahelyett, hogy a zenére jellemző képességeket és tudást nyújtana, ez az iskola elsődlegesen abban érdekelt, hogy fenntartsa bizonyos kulturális értékeket, és azokat átörökítse⁵ az új generációnak.

⁵ Cuskelly itt a gentrification szót használja. Jobb híján átörökítésnek fordítottam: lényege szerint a dzsentifikáció egy elhanyagolt városrész rehabilitációját és felemelkedését jelenti,

Az esztétikai iskola, mint zenepedagógia, és mint zenetudomány

Ezen a ponton fontos, hogy felhívjuk a figyelmet az alapvető különbségre, az esztéták valamint a zenepedagógusok között, akik az esztétikai célú zenehallgatásra fejlesztnek tantervet. Az esztéták a jelentést magából a zenéből merítik, és bizonyos szintű szigorúan zenei értelemben vett tudást várnak el a jelentés létrejöttéhez, a jelentésalkotáshoz. A zenére, mint komoly tudományterületre tekintenek, amely tanulmányozásra érdemes önmagában is. Eközben a zenepedagógiában az esztétikai iskola követői a zenére, mint stimulációra tekintenek, amely bizonyos személyes válaszokat hív elő, és nem nagyon tesznek kísérletet sem arra, hogy fejlesszenek egy összesített és független zenei tudást.

Mérlegelve az eddig elmondottakat a zenepedagógus egy igen lényeges kérdésbe ütközik: mennyi zenei képzésre és zenei tudásra van szüksége az egyénnek ahhoz, hogy a zenéből valóban érdemleges tudást nyerjen? A zenei jelentés sokoldalú jellegéből adódóan erre a kérdésre nincs egyszerű válasz. Mégis annak érdekében, hogy egyszerűsítsük kérdés fölvetésünket, figyelmünk az abszolutista nézőpontra és nem a referenciális iskolára irányul, azaz a *jelentés* vizsgálatára a **zenében**, nem pedig a **zenéről**. Az én meglátásom szerint ez az a jelentésterület, ami a legközvetlenebbül érinti a zenepedagógiai gondolkodást. A további vizsgálódás és a referenciális jelentés összetett kérdésének feltárása egy másik dolgozat tárgya lehet.

Természetes vagy tanult⁶ képességek és a jelentés összefüggései

Arra a kérdésre, hogy „mennyi zenei tudás és képzettség szükséges ahhoz, hogy az egyén jelentős tudásra tegyen szert a zenéből” a válasz bizonyos esetekben az, hogy semennyire, hiszen vannak, akiknek jelentős, a legszigorúbban vett zenei tudásuk van, holott semmiféle formális zenei képzésben nem részesültek korábban. Számos példája van annak, hogy valaki, aki „soha nem vett egyetlen leckét sem zenéből” megkapó zenei előadásra képes. Hallás után tanulnak, világosan értik a dallam, a ritmus, a harmóniák közti kapcsolatokat. Sok esetben olyan képességekkel és a zenei áramlás megértésének olyan kifinomult tudásával bírnak, ami meghaladja a hosszas formális zenei képzésben részt

egy jómódúbb réteg betelepítésének elősegítésével. Itt a zenei műveltségnek, mint magasabb műveltségnek a kulturális átadásáról van szó a zenepedagógiában.

⁶ Az angol nature / nurture kifejezések fordítása. Az előbbi az ember természetes, veleszületett képességeire, tudására az utóbbi a nevelés, oktatás során szerzett tudására utal.

vevőkét is. Kétség nem férhet hozzá, hogy vannak akik, zenei téren intelligens és önálló cselekvésre képesek velük született hajlamuknak köszönhetően.

Edwin E. Gordon intelligencia-kutatásai rámutatnak, hogy az egyén egyes intelligencia területek iránt különböző fokú hajlammal születik. A veleszületett képesség azonban csak egy összetevő, Gordon kutatásai meggyőzően bizonyítják, hogy a természetes adottságok, a génállomány és a környezeti hatások interakciója hordozza magában a hosszú távú, önálló képesség kialakulását (Gordon 1999). Nem a zenei hajlam az egyetlen, ami a zenével való kapcsolatért felel. Az egyén zenei képességeinek fejlődését nagyban meghatározza a zene terén meglévő, veleszületett tehetségén túl az, hogy mennyire érik a környezetében zenei impulzusok, milyen mértékben van kitéve ezek összeadódó, egymást erősítő hatásának.



Edwin Elias Gordon (1927 – 2015)

Gordon kutatásainak szélesebb értelemben vett tanulsága vannak zeneoktatásunk számára. Részben azt állítja, hogy bizonyos egyének természetes hajlamot mutatnak bizonyos műveltségi területek iránt, másrészt azt, hogy a népesség maradék hányada (akik legalább átlagos intelligenciával rendelkeznek) is szert tehet tudásra az adott tudásterületen megfelelő oktatási környezetben, megfelelő közegnek kitéve. Ebből következik számunkra, hogy zeneoktatásunkban elsősorban olyan programok jelenjenek meg, amelyek a népesség nagyobb hányadával számolnak.

Zeneoktatásunk víziója

A tradicionális zeneoktatás paradoxona, hogy zenepedagógiai programjaink jóval nagyobb mértékben törődnek a tehetség felszínre hozásával és elszigetelésével még akkor is, ha jóval kisebb hányadát jelentik a népességnek, miközben nem vesznek tudomást az igazi lehetőségről, ami a lényegesen nagyobb hányadot kitevő népesség zenei képességének fejlesztésében rejlik. Ideje, hogy valamennyien elfogadjunk egy új zenepedagógiai jövőképet, egy olyant, ami befogadó és nem kirekesztő szemléletű, tanuláson alapul, nem veleszületett tehetségen, amely a zenének lényegét tekintve belső és nem külső értéket tulajdonít.

A zeneoktatásunk fent említett víziója szerint tehát a zenepedagógus szerepe, hogy a többség zenei részvételét lehetővé tevő tanterveket dolgozzon ki, és rendeljen meg, a többséget érje el, és számukra tegye lehetővé a jelentésszerzést. Mint minden tudásterületen, itt is elvárás, hogy a tanuló a megértés alacsonyabb szintjéről eljusson a következő szintre, amelyet a minden egyes ponton belsővé tett tudás- és képességszintek kialakítása tesz lehetővé. Az ilyen spirális vagy kontinuum fogalmi keretrendszer számol a tudásterületen elért alkalmasság különbségeivel, valamint lehetségesnek tartja azt, hogy a tanulók tanulási útjuk eltérő pontjain tartsanak.

Nyilvánvalónak hangzik, de mégis hangsúlyozni kell a tanulás fontosságát a zenében. A zene, a zeneoktatásunk hosszú ideig szenvedett attól a széleskörben elterjedt mítosztól, hogy csak a zenei tehetségnek érdemes benne részt vennie, csak ők tudnak jelentős mélységekig eljutni. Míg más tudományterületeken alapvetőnek fogadják el az [egyén] tudásfejlesztését a diszciplínán belül, addig a zenében továbbra is fennáll az a helyzet, hogy az oktatási rendszereink nem becsülik kellőképpen a tisztán zenei tanulást. Amely oktatási rendszerben a zene mint diszciplína megjelenik, ott általában a hangszeres tehetséggondozást (a vokális képzést is beleértve) helyezik előtérbe, azzal az előfeltevéssel, hogy a rendszernek a zenei tehetségeket kell támogatnia és ösztönöznie.

Részvétel és tanulás az audiáción keresztül

A zenepedagógia központi magja a zenei tanulás fogalma, abban azonban korántsem teljes az egyetértés, hogy mely zenei tevékenység, milyen típusú zenei részvétel segíti jelentősebb mértékben a megértést, a jelentésképzést. Ha valaki hangszeren játszik az vajon az éneklésnél hatékonyabb formája az érzékszervi észlelésnek? A zenehallgatás hatékonyabb eszköz a jelentésképzésnél, mint eljátszani vagy előadni a darabot? A zenei kapcsolatok

megértése egy ismerős vagy egy először hallott mű esetében könnyebb? A fenti kérdések megválaszolásához legközelebb talán Edwin Gordon kutatásai visznek bennünket. Gordon (1999) felvetése szerint a zenével való kapcsolat képességének legalapvetőbb formája az audiációs képességekben rejlik. Az audiáció az a zenében, ami a gondolat a nyelvben. A nyelv, a beszéd és a gondolat viszonyában a nyelv a kommunikáció iránti szükséglet eredménye. A beszéd az, ahogyan, a gondolat pedig amit kommunikálunk. A zene, az előadás és az audiáció hasonló viszonyrendszert alkot. A zene kommunikációs szükséglet eredménye. A zenei előadás az, ahogyan ez a kommunikáció létrejön. Az audiáció pedig, amit a kommunikáció során közlünk.

Gordon szerint a zenével összefüggésben lévő minden folyamat alapját az audiációs képesség hozza létre. Ez az a képesség, ami minden zenével való kapcsolat tényleges alapja. Amennyiben ezt a tételt elfogadjuk, akkor ebből az is következik, hogy a zeneoktatásunknak elődlegesen és mindenképp előtt az audiációs képességek fejlesztésére kell irányulnia - azaz olyan előre haladó és egymásra épülő képességfejlesztésre, aminek az a célja, hogy a diák hallja a zenei hangot külső inger hiányában is.

A Gordon-féle audiáció fogalom azonban több mint hallási percepció. A zenehallgatás, az esztétikai iskola szerinti zenepedagógia központi eleme, nem audiáció. Audiáció akkor jön létre, amikor a hang hallását követően jelentést kapcsolnak hozzá. Az audiáció olyan képesség, amely a zene időbeliségéből adódó problémát hivatott orvosolni, hiszen akkor beszélhetünk létrejöttéről, ha gondolatban halljuk és értjük a zenét, ami épp elhangzott vagy, amit valamikor még korábban a múltban hallottunk. Az audiáció külső hanghatás nélkül is létrejöhet, a kotta olvasása is előhívhatja, illetve zeneszerzés során is aktív. Gordon szerint ezt a képességet gyakoroljuk „a zenehallgatással, a zene emlékeinkből való felidézéssel, a zene előadásával, interpretálásával, zeneszerzéssel, improvizálással, vagy a zenei olvasással” (Gordon, 1999).

A lényeges elem az audiáció fogalmának értelmezésében a zenei anyaggal való elsődleges kapcsolat, valamint az aktív és tudásra épülő zenehallgatás. Ahogyan azt már korábban kifejtettük, a tudásalap nélküli, pusztán zenehallgatás nem vezet el ahhoz, hogy a diák értelmes tudást konstruáljon belőle. Az audiációs képességek fejlesztésén alapuló aktív zenehallgatás során a diákok képesek a zenei hangok értelmezésére, kapcsolatot létrehozni a zene alkotóelemei között, és az adott darabra jellemző belső viszonyokat meghatározni. Ezenkívül, a zeneszerző által alkalmazott művészi és mesterségbeli tudás is hozzáférhetővé válik számukra, amiből már a zene valódi értékelése és szeretete is fakadhat.

Az osztálytermi zenepedagógiai gyakorlat

A fenti diskurzus tanulságait a zenepedagógus kiváló osztálytermi gyakorlatként kamatoztathatja. A zenepedagógiának a zenehallgatás az egyik kiemelkedő fontosságú összetevője. Mindazonáltal, a zenei tanterv központjába az audiációs képességek folyamatos fejlesztését kell helyezni, miáltal a diákok a zenére jellemző tudásra és képességek fejlesztésére tehetnek szert. Az audiációs képességek fejlesztése során a diákok a zenei anyaggal intenzív kapcsolatba kerülnek, ami felruhazza őket azzal a képességgel, hogy tudatosan vegyenek részt a zenehallgatási gyakorlatokban. A zenehallgatási gyakorlatok célzottan arra irányulnak, hogy a diákok túllépjenek azon, hogy pusztán az előre betanult módon adjanak választ a kulturálisan kódolt zenei gesztusokra. A tanulókat abban támogatjuk, hogy minden egyes zenehallgatási élményüknek jelentős intellektuális hozadéka legyen a megértés terén, és az ily módon szerzett tudást alkalmazzák. Azt is elvárhatjuk a diákoktól, hogy más szituációkhoz is alakítsák át ezt a tudást, úgymint improvizálás, zeneszerzés, a darab előadása és elemzési feladatok. Az ebben az értelemben használt zenepedagógia a zenehallgatást integrálja a tanulás teljes kontextusába, és a befogadó szellemiségű zenei oktatást valósítja meg, mivel a zenehallgatást minden diák számára hozzáférhető, önmagában örömet jelentő és képességet is nyújtó tevékenységgé teszi.

Közös értékek – Kodály és a belső hallás fogalma

Az audiációnak központi helye van a zenepedagógiában. Kodály Zoltán évekkel megelőzve Gordont hasonló következtetésre jutott, és gyakorlott pedagógusokkal együttműködve kidolgozott egy módszertant, amelynek középpontjában az audiációs képességek folyamatos és szakaszos fejlesztése áll. Kodály természetesen a *belső hallás* fogalmát használta, Gordon *audiáció* fogalma helyett, de a két fogalom lényegét tekintve felcserélhető.

Kodály írásaiban visszatérő elem ennek a képességnek az értéke és a fontossága, az írásokból az is kiderül, hogy Kodály mélyen értette a belső hallás szerepének fontosságát a zenész fejlődésében: többek között a hallás-észlelés élesítésében, az intellektuális stimulációban, a művészi gazdagodásban, a belső hallást az improvizáció és a komponálás alapjának tartotta, és tudta, hogy aktív szerepe van a gyakorlati tudás kialakításában. Esetében mindazonáltal az is szembeszökő, hogy Kodály a belső halláshoz kapcsolódó oktatási folyamatok

értékét nem csak az egyén jogainak megerősítésében látta, hanem végső soron a társadalom előre haladásában.

Jegyzetek, szakirodalom

1. Boardman, E. (2001). Generating a Theory of Music Instruction. *Music Educators Journal*, Sept. 2001, 45-53.
2. Choksy, L (1986). *Teaching Music in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
3. Choksy, L. (1999). *The Kodály Method 1: Comprehensive Music Education* 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall.
4. Dobszay, L. (1992). *After Kodály: Reflections on Music Education*. Kecskemét: Zoltan Kodály Pedagogical Institute of Music.
5. Elliot, D. J. (1994). *Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education*. *International Journal of Music Education*.
6. Elliot, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
7. Fletcher, P. (1989). *Elitism, Egalitarianism, and Method*. *Education and Music*, Oxford [Oxfordshire]; New York: Oxford University Press.
8. Goehr, L. & Bowie, A. *Aesthetics, 1750-2000*. *The New Grove Dictionary of Music Online* ed. L. Macy (Accessed 12 December, 2002), <http://www.grovemusic.com>
9. Gordon, E. G. (1967). *Three-Year Longitudinal Predictive Validity Study of the Musical Aptitude Profile*. *Studies in the Psychology of Music*. no. 5 Iowa City, IA : University of Iowa Press.
49
10. Gordon, E. G. (1981). *The Manifestation of Developmental Music Aptitude on the Audiation of "Same" and "Different" as Sound in Music* Chicago: GIA.
11. Gordon, E. G. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns* Chicago: GIA.
12. Gordon, E. G. (1998). *Introduction to Research and the Psychology of Music* Chicago: GIA.
13. Gordon, E. G. (1999). *All about Audiation and Music Aptitudes*. *Music Educators Journal*, Sept. 1999.
14. Hanslick, E. (1957). *The Beautiful in Music*. Trans. G. Cohen. Indianapolis: The Liberal Arts Press, Inc.
15. Járdányi, P. (1966). *Folk-Music and Musical Education*. In F. Sándor (Ed.), *Musical Education in Hungary* (pp. 11-24). London: Barrie and Rockliff.
16. Langer, S. K. (1953). *Feeling and Form*, New York, Charles Scribner's Sons.
17. Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
18. Melnick, J. *Journal of Popular Music Studies*. [online]. Available: <http://www.tandf.co.uk> [Accessed 12.12.02]
19. Negus, K. *Popular Music*. [online]. Available <http://titles.cambridge.org> [Accessed,

12.12.02]

20. Reimer, B. (1970). A Philosophy of Music Education. 1st ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
21. Sándor, F. (Ed.) (1966). Musical Education in Hungary. London: Barrie and Rockliff.
22. Swanwick, K. (1979). A Basis for Music Education. Windsor, Eng: NFER Nelson.
23. Swanwick, K. (1988). Music, Mind and Education, London: Routledge.
24. Swanwick, K. (1994) Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education
London: New York: Routledge.
(IKS Bulletin, Vol. 29, No. 1, pp. 41-49, 2004)

A szerzőről

Dr. James Cuskelly a Nemzetközi Kodály Társaság elnöke, a Sound Thinking Australia és a Cuskelly College alapító igazgatója, a brisbane-i Kodály Summer School vezetője és tanára.

Fordította: **Tóth Teréz** vállalati nyelvoktatással foglalkozó tanár és pedagógiai szakújságíró, az ELTE INNOVA műhely tagja, a Kokas Klára Szakkollégium Vezetőségi tagja, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, az Új Pedagógiai Szemle és a Magyar Pedagógiai Társaság által alapított Majzik Lászlóné-díj díjazottja (2016.)

A cikk eredeti angol nyelvű verziója elérhető itt:

<http://www.parlando.hu/2019/2019-1/Cuskelly-Meaning.pdf>