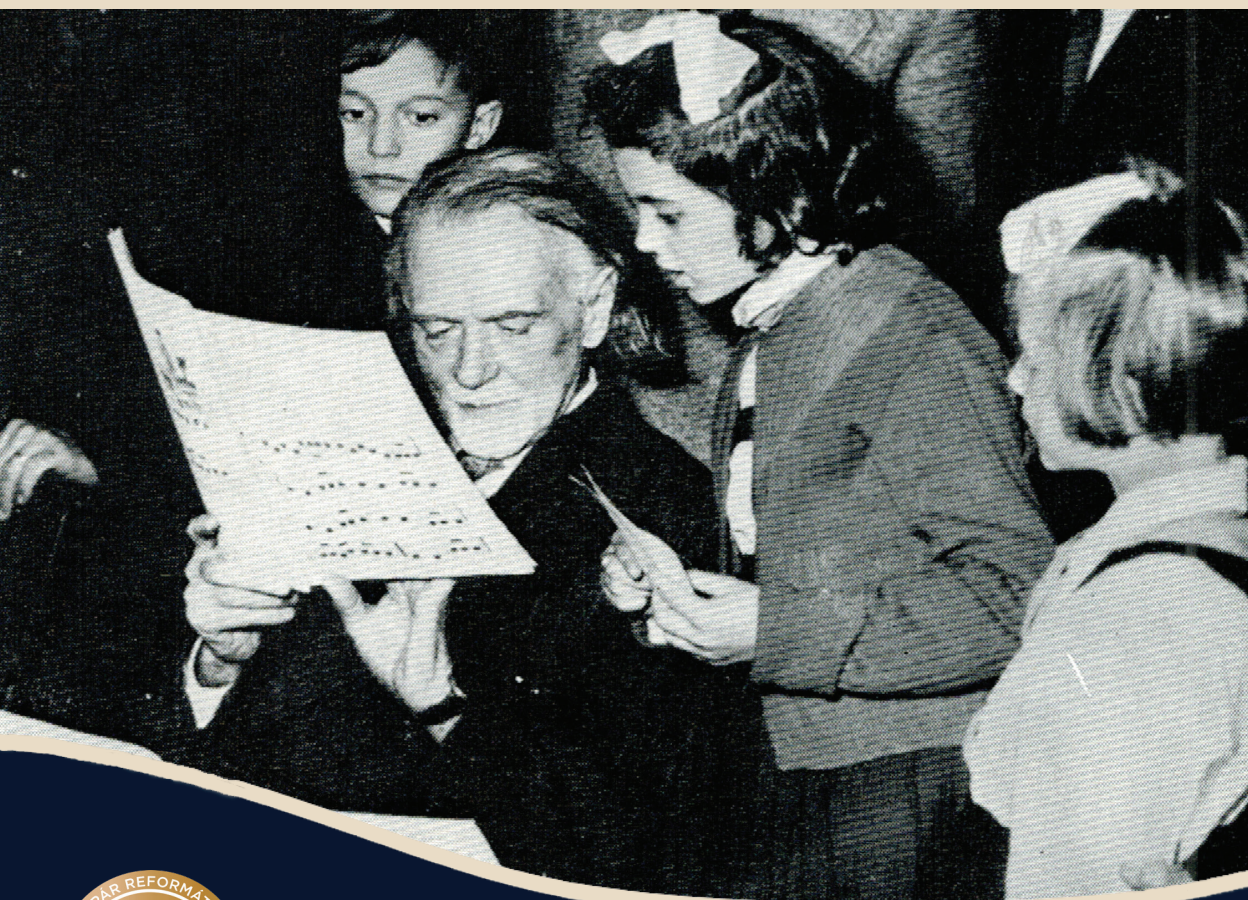


KODÁLYI ÉRTÉKEK, KORSZERŐ MÓDSZEREK AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁSBAN



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Kodályi értékek, korszerű módszerek az ének-zene oktatásban

Kodályi értékek, korszerű módszerek az ének-zene oktatásban

Szerkesztette:
KÖNCSE KRISZTA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2026

Jelen tanulmánykötet a *Módszertanok régen és ma* című,
40608T800 témaszámon támogatott projekt vállalásaként készült el,
amelyet a Károli Gáspár Református Egyetem a tudományos projektek
támogatására kiírt „Kutatási Projektek Támogatása 2025–2026”
pályázati konstrukció keretében finanszíroz.

Szerkesztő
KÖNCSE KRISZTA

Szakmai lektor
MÉHES BALÁZS

Nyelvi lektor
VALLENT BRIGITTA

Műszaki szerkesztő
TÓTH TIBOR

Borítókép
Kodály Zoltán látogatása a kicsinyek szolfézsóráján Debrecenben,
Kodály Zoltánné engedélyével

ISBN 978-615-6637-85-7
DOI [10.61376/QAMD2016](https://doi.org/10.61376/QAMD2016)

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2026
© Szerzők, szerkesztők, 2026

A kiadásért felelős
PROF. DR. PAP FERENC
a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

Előszó	6
Köncse Kriszta: Szemléltetés és szemléletesség az énekórákon	8
Galambos Ádám Balázs: Aktuális kérdések az ének-zene oktatás területén I. . .	34
Galambos Ádám Balázs: Aktuális kérdések az ének-zene oktatás területén II. . .	52
Tamás Margit: Az elmélkedés és a passzivitás kilátástalansága	70
Varró-Sasi Ildikó: Zenei kaleidoszkóp, mint színes kavics	90

ELŐSZÓ

A zenei nevelés napjainkban egyszerre állandó és változó terület. Állandó, mert alapvető céljai – az emberi személyiség gazdagítása, az érzelmi intelligencia fejlesztése, a közösségi élmények megteremtése és az értékközvetítés – évtizedek óta változatlanok. Ugyanakkor folyamatosan változó is, mert a társadalmi környezet, a tanulók igényei, az oktatáspolitikai elvárások és a pedagógiai kutatások újabb és újabb kérdéseket fogalmaznak meg az énektanítás tartalmával, módszereivel és eredményességével kapcsolatban. A jelen kötet e kettősség mentén kíván hozzájárulni a zenepedagógiai gondolkodáshoz: egyszerre támaszkodik a kodályi zenei nevelés meglévő hagyományaira és keresi a megújulás korszerű lehetőségeit – elsősorban a módszerek tekintetében.

A tanulmányok közös kiindulópontja az a meggyőződés, hogy az ének-zene tantárgy oktatása túlmutat önmagán. A zenei tevékenység nem csupán zenei készségeket fejleszt, hanem hozzájárul a gondolkodás, a figyelem, az emlékezet, az együttműködés, az önkifejezés és az érzelmi szabályozás fejlődéséhez is. A nemzetközi tudományos kutatások egyre meggyőzőbb bizonyítékokkal támasztják alá a zene transzferhatásait, miközben a pedagógiai gyakorlat továbbra is azzal a kihívással szembesül, hogy a tanulók motivációját és a tantárgy társadalmi presztízst miként lehet megerősíteni.

A kötet első tanulmánya az alsó tagozatos ének-zene oktatás módszertani kérdéseit járja körül. Középpontba állítja az élménypedagógiát, a játékot, a mozgást, a szemléltetés és a szemléletesség didaktikai szerepét, valamint azt a konstruktív pedagógiai szemléletet, amely a gyermek természetes kíváncsiságára és aktív részvételére épít. A szerző rámutat arra, hogy a kisgyermek számára a tanulás akkor válik valódi személyes tapasztalattá, amikor az ismeretszerzés örömmel, alkotással, felfedezéssel és közös énekléssel kapcsolódik össze. Mindez különösen fontos az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában, amikor a pedagógus feladata nem csupán a tudás közvetítése, hanem a biztonságos, motiváló tanulási környezet megteremtése is.

A kötet jelentős hangsúlyt helyez a kodályi örökség újra felfedezésére, igyekszik újra megvizsgálni az abban található változatos módszerek felhasználási lehetőségeit, és azok adaptálást a jelenlegi intézményi környezetben. A tanulmányok nem a kodályi örökség megkérdőjelezésére vállalkoznak, hanem annak vizsgálatára, hogy miként őrizhető meg a koncepció időtálló értékrendje a 21. század iskolájában. Bemutatják a hazai zenepedagógiai diskurzus fontosabb álláspontjait, a módszer gyakorlati alkalmazásának nehézségeit, valamint azokat a szakmai törekvéseket, amelyek a megújulást nem a hagyomány feladásában, hanem annak korszerű értelmezésében látják. A Kodály Zoltán és Ádám Jenő által megfogalmazott alapelvek – az éneklés öröme, az aktív zenélés, a fokozatosság és a gyermekközpontúság – ma is olyan pedagógiai értékek, amelyekre eredményes zenei nevelés építhető.

A kötet másik fontos egységét a nemzetközi kitekintést nyújtó tanulmány-összefoglalók alkotják. Európa különböző országaiban végzett kutatások mutatják be a zenei nevelés aktuális kérdéseit: a tantárgy társadalmi megítélését, a zenetanárképzés kihívásait, a populáris zene szerepét, a közös éneklés közösségformáló erejét, a népzene helyét az oktatásban, a digitális és hibrid tanulás tapasztalatait, valamint a zene más tantárgyakban betöltött támogató szerepét. A különböző országok példái azt igazolják, hogy bár az oktatási rendszerek eltérőek, a zenepedagógia alapvető kérdései meglepően hasonlóak. Ez a nemzetközi perspektíva nem csupán összehasonlításra ad lehetőséget, hanem ösztönözheti a hazai szakmai gondolkodás megújulását is.

A záró tanulmány a zenei kreativitás és az improvizáció fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusképzésben és az általános iskolai gyakorlatban. A kutatási eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy az alkotóképesség fejlesztése nem mellékes eleme, hanem lényegi része a zenei nevelésnek. A kreatív zenei tevékenységek erősítik az önbizalmat, a problémamegoldó gondolkodást és az együttműködési készséget, ugyanakkor sikeres alkalmazásuk megfelelő módszertani felkészültséget és tudatos pedagógiai tervezést igényel.

A kötet egészét áthatja az a szemlélet, hogy a zenepedagógia fejlődése csak a hagyomány és az innováció párbeszédében valósulhat meg. A múlt tapasztalatainak ismerete nélkül nincs hiteles megújulás, ugyanakkor a jelen kihívásaira sem adhatók kizárólag a korábbi válaszok. A kutatási eredmények, a nemzetközi tapasztalatok és a gyakorlati pedagógiai kísérletek együttesen járulhatnak hozzá ahhoz, hogy az ének-zene tantárgy ismét azt a helyet foglalja el az iskolai nevelésben, amelyet személyiségformáló ereje alapján megérdemel.

Bízunk abban, hogy e tanulmánykötet hasznos olvasmány lesz a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, a gyakorló pedagógusok, a kutatók és mindazok számára, akik fontosnak tartják a zenei nevelés ügyét. Reményeink szerint az itt közölt írások nem csupán új ismereteket közvetítenek, hanem szakmai párbeszédet kezdeményeznek, inspirációt nyújtanak a mindennapi pedagógiai munkához, és hozzájárulnak ahhoz, hogy a közös éneklés, a zenei alkotás és az élményszerű tanulás a jövő iskolájában is meghatározó nevelő erő maradjon. A kötetet olvasó oktatók és pedagógusok munkáját Isten áldása kísérje! Köszönetünket fejezzük ki a Károli Gáspár Református Egyetemenek a kötet elkészüléséhez nyújtott támogatásért.

Nagykőrös, 2026. június 1.

Köncse Kriszta (DLA) főiskolai tanár
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Hittanoktató-és Kántorképző Intézet
Egyházzenei és Zenepedagógiai Tanszék

KÖNCSE KRISZTA

SZEMLÉLTETÉS ÉS SZEMLÉLETESÉG AZ ÉNEKÓRÁKON

Bevezetés

Az intézményi nevelés egyik legösszetettebb feladata a tanulók figyelmének felkeltése és hosszabb távú fenntartása. A kisiskolás korosztály fejlődési sajátosságai – különösen a játékoság iránti igény, a mesevilágban való gondolkodás és az érzelmi fogékonyság – olyan pedagógiai lehetőségeket kínálnak, amelyek tudatos módszertani tervezéssel hatékonyan beépíthetők a tanítás-tanulás folyamatába. A gyermekek többsége ebben az életkorban még szoros kapcsolatban áll az óvodai élményekkel, ahol a szabad játék, a történetmesélés és a kreatív tevékenységek meghatározó szerepet töltenek be mindennapjaikban. Az iskolába lépés időszaka különösen is nehéz átmenetet jelent számukra, mivel az óvodai nevelésre jellemző kötetlenebb, élményalapú tevékenységek fokozatosan háttérbe szorúlnak, és előtérbe kerülnek a feladatvégzésre és teljesítményalapú értékelésekre összpontosító tanórák. A sikeres iskolakezdés érdekében ezért indokolt olyan pedagógiai módszerek alkalmazása, amelyek képesek hidat képezni az óvodai és az iskolai tanulásszervezés között.

A tanulók akkor válnak igazán motiválttá, ha a tananyag nem elszigetelt információhalmazként jelenik meg számukra, hanem pozitív élményekhez, érzelmekhez és személyesen átélt tapasztalatokhoz kapcsolódhatnak. Ennek megfelelően a pedagógus szerepe nem merülhet ki az ismeretek közvetítésében, hanem olyan tanulási környezet kialakítására kell törekednie, amely lehetőséget biztosít az aktív felfedezésekre, az önálló gondolkodásra és a kreatív problémamegoldásokra. A konstruktív pedagógiai szemlélet a tanuló meglévő tudására épít, és rávezető kérdésekkel juttatja el a gyermekeket az új ismeretek megértéséhez, felismeréséhez, elmélyítéséhez. Ez a folyamat nem csak kognitív fejlődést eredményez, hanem hozzájárul az önbizalom erősödéséhez és a tanulási motiváció hosszú távú fenntartásához; a gyermekekben ösztönösen jelen lévő kíváncsiságra, kutatási vágyra építve kívánja a tanulás folyamatát megkönnyíteni. Amennyiben a pedagógus képes a gyermekek belső világához igazítani a tanítás folyamatát, jelentősen megkönnyítheti az iskolai környezetbe és elvárásokba való beilleszkedést. A játékos és élményalapú módszerek alkalmazása nemcsak a tanulók motivációját növeli, hanem a pedagógus-tanuló kapcsolat minőségére is pozitív hatást gyakorol. A közösen megtett felfedező út során kialakuló bizalmi légkör elősegíti az együttműködést, valamint teret ad a tanulók személyiségének kibontakozásához.

A modern pedagógiai kutatások¹ egybehangzóan hangsúlyozzák az érzelmi tényezők jelentőségét a tanulásban: az új ismeretek akkor rögzülnek tartósan, ha azok pozitív emocionális élményekkel társulnak; a tanulás elmélyülésének legfontosabb kulcsa az érzelmi bevonódás mértéke, valamint a tudás rögzüléséhez vezető út színessé, változatossá tétele. Vagyis érdekeltté kell tenni a gyermeket abban, hogy saját gondolkodási útvonalán keresztül jusson el a felismerésekig. Amennyiben a gyermek élményeken keresztül találkozik a tananyaggal, mélyebben rögzül tudása, és így könnyebben visszaidézi majd azt, amit tanult. A gyermekek számára különösen is fontos, hogy aktív résztvevői legyenek saját tanulási folyamatuknak, ne pusztán passzív befogadói az ismeretanyagnak. Nap mint nap rengeteg inger éri őket: új elvárások, friss tapasztalatok és sok feszültség, melyeket nem képesek olyan higgadt módon és tudatosan kezelni, mint a felnőttek. A játékos tanulás során mindezek feloldódnak bennük, megszűnik a negatív irányba tartó felfokozott lelkiállapot. A folyamatok átfordításával, a gyermeki létet felébresztő mesevilág és a felfedezettő tanulási módszert alkalmazó stratégiákkal belső világuk rendezettebbé válik, ami segíti a stresszmentes tanulást.

Az alsó tagozatos tanórák legfontosabb eszközei a játék, a mozgás és a szemléltető eszközök használata, valamint a szemléletesség, mivel ezek segítségével egyfajta láthatatlan tanulás valósul meg az osztályteremben.

A *játék* – mint pedagógiai eszköz – különösen is alkalmas a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére, mivel alternatív kommunikációs csatornákat nyit meg azok számára, akik verbálisan nehezebben fejezik ki magukat. A mesei elemek, játékos feladatok és dramatikus helyzetek oldottabb légkört és hatékony tanulást eredményeznek úgy, hogy valójában a gyermek észre sem veszi, hogy közben tanul.

A *mozgás* és az idegrendszer érési folyamata szoros kölcsönhatásban vannak egymással: ha nem megfelelő a mozgásfejlődés, akkor az értelem sem fejlődik abban az ütemben, ahogyan kellene, illetve csak megfelelő mennyiségű és minőségű mozgás eredményezhet idegrendszeri érést. Az iskolában a tanulók idejük nagy részében ülőmunkát végeznek, ezért fontos lenne, hogy ezt megszakítva – egy tanórán akár többször is – legyen lehetőségük mozgásos feladatok elvégzésére.

A *szemléltető eszközök* használata, a *szemléletesség* mint módszer a pedagógiai gyakorlatban több évszázados múltra tekint vissza: annál jobban rögzíthetünk új ismeretet, minél többféle tapasztalati oldalról kaphatunk róla benyomásokat. A szemléltető eszközök használatakor a többféle érzékszerv bevonásával segíthetünk abban, hogy a tanulandó anyag mélyebben beágyazódjon, és valódi tudássá váljon: az elvont fogalmakat szimbolikus képek, tárgyak, eszközök segítségével teszi érthetőbbé, konkrétabbá. A szemléltetés nem azonos a szemléletességgel. A szemléltetés alatt azokat a konkrét tárgyakat, eszközöket értjük, melyek segítségével támogatást adunk a tananyag megértéséhez. A szemléletesség az oktatási folyamat egészére

¹ Fehér Ágota – Fodor Szilvia: Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában, in *Iskolakultúra* 2020, 30. évf. 12. szám, 43–57.

vonatkozik, didaktikai elv, amely a magyarázat során az elvont fogalmakat példák segítségével teszi érthetőbbé. Mindkettő a jobb rögzülést segíti, és a kétféle módszer kiegészíti egymást.

Az ének-zenei nevelés a tanuló személyiségfejlődése szempontjából kiemelkedő jelentőségű, ugyanis olyan készségeket, képességeket, kompetenciákat is fejleszt, melyek hatással vannak egyéb, nem zenei képességekre is – ezt nevezzük transzferhatásnak – és mellette a lelkiállapotot, társas kapcsolatok minőségét is befolyásolja. Éppen ezért az ének-zene tanulását nem a hagyományosnak tekintett tanulási módok (pl. utánzás, másolás)², hanem a rávezetés, ráérettetés, a gyakorlás (ismétlés) és az önreflexivitás támogatja. A tanítási órák legfőbb törekvése a zenei készségek fejlesztése: a belső hallás fejlesztése, önálló dallamalkotásokra való képesség kialakítása, de mindezek mellett a zenei élmények megtapasztalása is szükséges ahhoz, hogy örömtelivé váljon a tanulás folyamata, és a gyermek beleélje magát az éneklésbe, alkotásba.

Tanulmányomban a fenti módszerek segítségével mutatom be – gyakorlati példákon keresztül –, hogyan lehet innovatívvá tenni az énekórák megtartását a különböző szemléltetési lehetőségeken keresztül úgy, hogy az órák hagyományos struktúrája ne változzon.

Az énekórák felépítése

Az énekórákon sokféle tevékenység folyik, és alapvetően az alábbi főbb elemekből állnak:

1. Énekes köszönés
2. Beéneklés
3. Dalcsokor
4. Készségfejlesztés
5. Új ismeret rögzítése
6. Új dal tanulása
7. Zenehallgatás
8. Játékos feloldás
9. Az óra értékelése
10. Énekes elköszönés

A főbb elemek sorrendjei nem kötelező érvényűek, tehát az óra menetében bizonyos mértékben variálhatóak (5–8. elemek).

² Lásd NAT 2020 ének-zene kerettanterv, [Link](#) (Letöltés: 2025. 07. 31.)

Énekes köszönés

Az óra elején a tanító énekes köszönéssel köszönti az osztályt. Az óra énekes köszönéssel való indítása segíti az osztálynak a ráhangolódást egy újabb tantárgyra, meg-alapozhatja az óra tananyagát, a gátlásosabb gyerekek is bátrabban bekapcsolódnak a közös éneklésbe. A rögtönzött dallamot a sokféle lehetséges variációból az alábbi szempontok figyelembevételével választhatjuk ki: mi az adott órán a tanítandó anyag, milyen képességekkel rendelkezik az osztály, milyen tudásanyagot birtokolnak. Célszerű már a köszönést is az óra tananyagához igazítani. Például, ha egy első osztályos órán a *szó-mi* reláció után a *lú* hangot szeretnénk bevezetni, a köszönés dallamának eleje a meglévő ismeretet, a befejezése az új ismeretet tartalmazhatja (1. ábra).



1. ábra: Énekes köszönésre példa (saját készítésű kotta)

Az alábbiakban a különböző hangkészleteknek megfelelő énekes köszönés egy-egy lehetőségét közöljük (2. ábra).

1. osztály s-m-l	2. osztály d-r-l,	3. osztály s, - d'	4. osztály f - t, - t

2. ábra: Az énekes köszönés hangkészlethez igazítva az egyes osztályok szerint (saját készítésű kották)

Az énekes köszönések változatos szövegűek lehetnek. Amikor az adott dallamot először hallják a gyerekek, csak szöveggel ismétlik meg, amikor új szolmizációs hangok közötti relációt kívánunk tanítani az órán, mozdulattal követhetjük a dallamot. Ha a dallamfordulatból már minden szolmizációs hangnevet ismernek a gyerekek,

a szöveges éneklés után szolmizálva és szolmizációs kézzel is mutathatják a dallamot – a szemléltetés itt a dallammutatás és a szolmizációs kézjelek által valósul meg. Ha elsős osztályunk van, a köszönő személyét egy bábfigura is megtestesítheti, ami játékos felütést adhat az órának.

Beéneklés

Mivel az énekórán a legfőbb tevékenység az éneklés, a helyes éneklés megéreztetése minden órának feladata; ugyanolyan fontos, mint testnevelésórán a bemelegítő gyakorlatok. A legfrissebb kutatások bizonyítják ezt: amennyiben az énekórán nincsen rendszeres hangképzés, egy idő után az énekhang és éneklési képesség fejlődése – hiába énekelnek az órán – stagnál, majd regresszívvé válik, és visszatér a kezdeti kiinduló állapotba.³ Itt szükséges megjegyezni, hogy a tanító énekhangjának képzettsége is meghatározó szerepet tölt be abban, hogy milyen minőségű hangon énekel az osztály, és a beéneklés egyúttal a tanító hangját is karbantartja. A gyakorlatok célja nemcsak a szép és helyes éneklés kialakítása, hanem a megfelelő légzés, testtartás és hangadó szervek megóvása is. A beénekléssel az artikulációt intenzívebbé tesszük, a hangerőt növelhetjük, a hangterjedelmet bővítjük.

Lehet rövid és könnyed, lazító tornával, majd légzőgyakorlattal kezdeni, hogy a tüdő vitálkapacitását, a véráram és az agy oxigénellátását növeljük, és hogy a teljes szervezetet felfrissítsük. Utána következhetnek a beéneklő gyakorlatok, melyekből legalább három legyen, hogy az éneklésben résztvevő izomcsoportokat kellően átmozgassuk. Ügyeljünk arra, hogy a gyakorlatok ambitusa fokozatosan bővüljön (pl. terc, kvint, oktáv hangterjedelem), és hogy az első gyakorlatok dallama fentről lefelé tartson (pl. mrd, sfmrd).

A beéneklés folyamata: az osztály áll, a tanító bemutatja az elvégzendő gyakorlatot, az osztály megismétli, majd egy kis szekunddal magasabb kezdőhangot ad, és arról is elismétlik a dallamot. A gyakorlatokkal felfelé haladva kis szekundonként adjuk meg az új kezdőhangot, visszafelé haladva nagy szekundonként. Az egyes gyakorlatokat, hogy ne legyenek unalmasak, és motiválva érezzék magukat a gyerekek, képzettársításokkal vezethetjük fel (szemléletesség). Pl. méhecskékként zümmögünk egyik virágról (hang) a másikra szállva. Vagy: fussunk fel a dombra, szaladjunk le a dombról (skálamenet)! Vagy: szöcskeként ugráljunk a hangunkkal felfelé, majd lefelé (staccato) – ezeknél a gyakorlatoknál a rekeszizom rugalmas mozgását eddzzük. A beéneklést mozdulatokkal is kísérhetjük, hogy a dallami viszonyokat térben is elképzelhessük, és hogy egyúttal a kottaolvasást is előkészítsük (szemléletesség). A szöveges beéneklő gyakorlatok – bár népszerűek – kevésbé fejlesztik a hangképzést, mivel a sokféle magánhangzó miatt a megfelelő éneklési pozíció (rezonancia, nazoorális csengés) megtalálása nehezebb; ezért inkább kerüljük ezeket.

³ Kovács Katalin – Szabó Norbert – Józsa Krisztián – Janurik Márta: Az éneklési képesség keresztmetszeti vizsgálata általános iskolás tanulók körében, in *Magyar Pedagógia* 124. évf. 2. szám, 111–142.

Kezdsnek az *ng* hangzóval (megemelt lágyszájpadban képzett hang) való „zümmögés”-es gyakorlatokat válasszuk, majd a fentről lefelé tartó dallamok jöjjenek *m* vagy *n* hangzóval indított magas hangrendű, ajakréses vagy ajakkerekítéses, felső nyelvállású magánhangzókkal (*i*). Minél magasabbra megyünk a gyakorlatokkal, annál nyíltabb hangzókkal énekelhetünk, nagyjából ebben a sorrendben:

I, Ü, U, É, Ö, E, O, A, Á

Az első gyakorlatok kezdőhangja a *fisz'* magassága körül legyen (*f'*, *g'* is lehet), mivel ilyen idős gyermekeknek a *c'-c''* hangok közötti éneklés a komfortos, vagyis a legmélyebb és legmagasabb hang közötti ideális középtávolságot a *fisz'*-nél találjuk. Ahogy említettük, a beéneklő gyakorlatokhoz mozdulatokat is társíthatunk. Mivel a lefelé tartó dallamoknál a tiszta intonációt nehéz megtartani, a dallammal ellentétesen emelhetjük a kezünket, ami segít vizualizálni a hangok tiszta megtartását. A terc ambitus után a kvint ugrásokhoz kipattanó virágbimbót utánozhat a kézmozdulatunk: nyugalmi helyzetből először magastartásba, majd leeresztve a kéz. A staccato gyakorlatoknál, a rekeszizom ellazítása érdekében akár a térdünkkel is rugózhatunk. Egy oktáv ambitusnál már a magas hanggal ellentétes, lefelé tartó mozdulatokkal, karunkat lengetve és térdünket rogyasztva „beesüllyedhetünk” a magas hangba, így a rekeszizom ellazul. A rásegítő mozdulatok (szemléletesség) ne legyenek öncélúak – vagyis ne csak valamit mutassunk, vagy valahogyan mozogjunk –, hanem a tisztább hangadást, bátrabb éneklést, magasabb hangok kiéneklését segítsék! Az osztály hangterjedelmének növelését célzó gyakorlatoknál hagyatkozzunk a fülünkre: csak addig kell erőltetni a magas hangokat, amíg van néhány gyermek aki énekl; akiknek ezek már nehézséget okoznak, ne próbálkozzanak tovább a hangadással! Az alábbiakban a lehetséges beéneklő gyakorlatokból közlünk néhány példát (3. ábra).

The image displays three musical exercises on a dark blue background. Each exercise consists of a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), and a set of lyrics below it.

- Exercise 1 (Top Left):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "Ng___".
- Exercise 2 (Top Middle):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "Mi-ü - i - ü - i".
- Exercise 3 (Top Right):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "Mö___".
- Exercise 4 (Middle Left):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "Szi - ja _____ szi".
- Exercise 5 (Middle Right):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "He-hé-hi-ho-hú".
- Exercise 6 (Bottom Left):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "Jó___ ho-ho-ho-ho-ho - ho - ho - ho".
- Exercise 7 (Bottom Right):** The staff shows a melody starting on a whole note, followed by two eighth notes, and ending with a quarter rest. The lyrics are "Ja_____ ja - ha - ha - ha - ha".

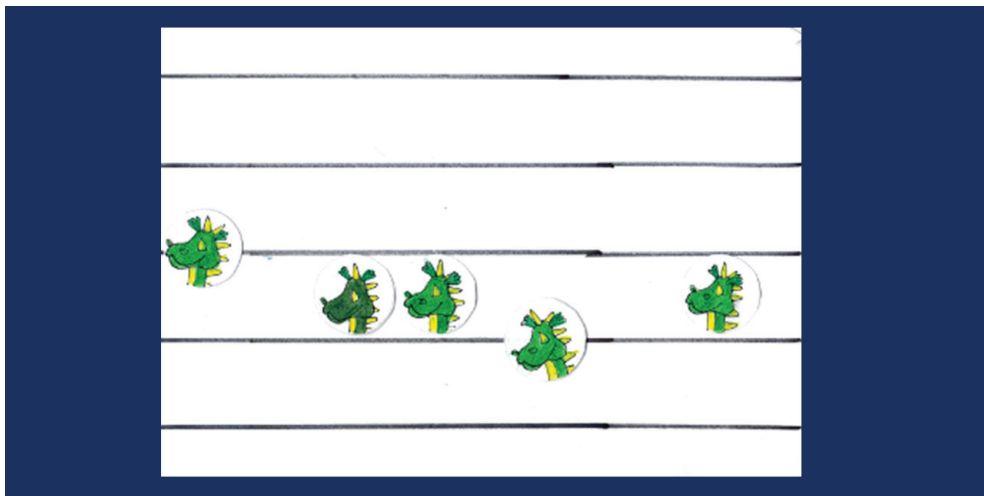
3. ábra: Beéneklő gyakorlatok (saját készítésű kották)

A dalsokor

Dalsokor alatt – hagyományos értelemben – három, összefüggően elénekelt népdalt értünk, melyek tempóikban, karaktereikben különbözőek. A dalsokor tematikája sokféle lehet, attól függően, hogy mi az óra célja: új tananyag tanításakor az új ismeretet készíti elő, tehát bizonyos zenei elemeik közösek (pl. pontozott ritmika); ismétlő órán akár tematizált is lehet (pl. virágokról szóló énekek). Dalsokorba olyan dalokat válasszunk, melyeket már előző órákon tanultak a gyerekek. A tanulmányban egy újszerűbb – változatosabban felépített – dalsokor-megvalósítást mutatunk be. A dalsokrot az alábbi vázlat alapján állíthatjuk össze: érdeklődés felkeltése – zenei felismertetés – közös éneklés – motívum kiemelése mozgással az új ismeret tanításának előkészítéséhez. Ezt a folyamatot mindhárom kiválasztott dal esetében elvégezzük.

Alsó tagozaton, hogy felkeltsük az érdeklődést az éneklendő dal iránt, néhány mondatos történettel, mesével vezethetjük be (pl. *Ma egy sárkány vezet minket végig a dalokon, aki három fejéből fújja a tüzet. Én úgy hallom, hogy már közeledik is, és valamit énekel, vajon melyik éneket éneklí?*). A felvezetés után zenei felismertetés, rejtvény következik, mely így az emlékeztést, logikai és kombinatív gondolkodást fejleszti.

A zenei felismertetés többféle technikával történhet. A gyerekeknek csak dalrészletet mutatunk (nem énekeljük a szövegét). Ha még nem ismerik a szolmizációs hangokat, vagy van olyan szolmizációs hang, amit még nem ismernek a kiválasztott részletben, a táblán képeket helyezhetünk el a dallam irányának és ritmikájának megfelelően (szemléltetés) (4. ábra).



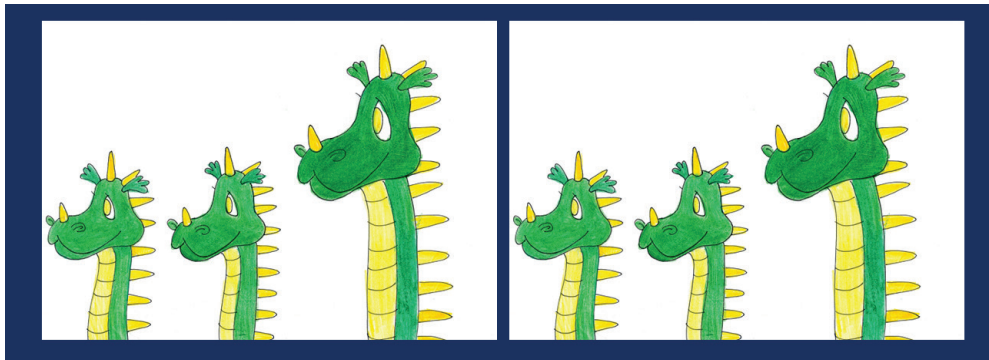
4. ábra: Dallamkirakó képekkel (saját készítésű ábra)

Hogy a felismerés sikeres legyen, a hangkészletet megadjuk, vagyis a különböző magasságban elhelyezett képekre mutatva az adott hangot lálázza bemutatjuk (ez a

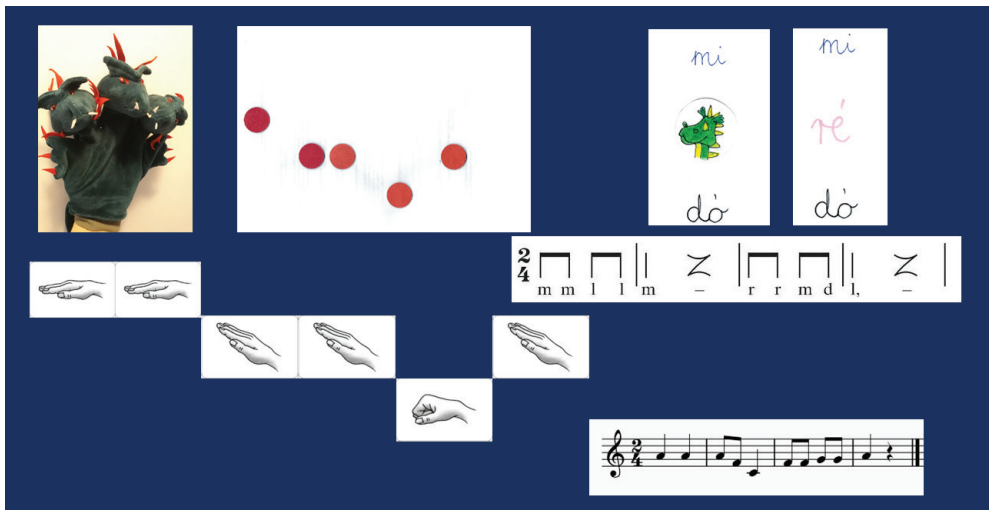
módszer első és második osztályban ajánlott). Utána a kezdőhangot megadva, magukban éneklük a gyerekek a táblán látott dallamkirakó alapján a dallamot, majd várjuk a megfejtéseket (ha nem sikerül kitalálniuk, néhány hangot beledúdolunk, vagy az osztály együtt hangosan éneklő alázva a motívumot a táblára kitett képek alapján).

Ha ritmusáról szeretnénk felismertetni a dalt, de még nem ismerik a ritmusokat, kisebb-nagyobb ábrákkal tehetjük meg ugyanezt. A kisebb ábrák a nyolcadokat, nagyobb ábrák a negyed értékeket, az üres lap a szünetet szimbolizálja (5. ábra).

A felismertetés egyéb lehetőségei: bábokat mozgatunk a dallam irányának megfelelően a térben (itt is kezdőhangot adunk). Történhet továbbá hangjegyeket imitáló korongokról, szolmizációs kézjelről és hangoszlopról (az ismeretlen hangot kérdőjel vagy kép helyettesítheti), betűkottáról, kottáról, hangszerjátékról a felismertetés (6. ábra). Egyik esetben sem derül ki még a gyerekek számára a dal szövege.



5. ábra: Ritmuskirakó képekkel (saját készítésű ábra)



6. ábra: A felismertetés lehetőségei összefoglalva (saját készítésű ábra)

Fontos, hogy a tanító sohase szolmizálja el a dalt felismertetéshez, csak kezdőhangot adjon és/vagy hangkészletet mutasson be! Ugyanis, ha a tanító szolmizálva énekel, valójában a dalt éneкли el, csak más szöveggel, ami így túlzott segítséggé válik. A felismertetéshez természetesen olyan részletet érdemes választani, amely még nem tartalmazza az új ismeretet. Kevésbé fejleszti a zenei hallást, ha furulyáról vagy dúdolásból történik a dalfelismertetés, de ha a dalt másképp nem tudnák kitalálni, ez a módszer is megfelelő.

Miután rájöttek a dalra, énekeltesük el minden versszakával; ha játék tartozik hozzá, játszassuk el, sőt a szöveghez ritmikus mozdulatokat is társíthatunk: pl. az *A part alatt* kezdetű dalnál utánozhatjuk az állatok által végzett munkafolyamatokat, a *Katalinka szállj el* dalnál a katicabogár repdeső szárnymozdulatait (szemléletesség) imitálhatjuk kezünkkel. Körjátékok esetében lehet a kiválasztott szereplőknek eszközt adni pl. kalapot, botot, zsebkendőt, kendőt stb. (szemléltetés).

Mivel a dalsokor valójában már az új ismeret előkészítését is szolgálja, egy-egy dal eléneklése után kiemelhetjük mozgással azt a részletet, melyre a készségfejlesztési részben szükség lesz, vagyis az új ismeretet tartalmazza. Például, ha a *szó-mi* relációt szeretnénk tanítani az órán, mondhatjuk a gyerekeknek, hogy a magasabbik hangnál álljanak, a mélyebb hangnál hajlítsák a térdüket; vagy ha a *szó-lá* relációt tanítjuk, a *szó* hangnál álljunk, a magasabb hangnál emeljük fel kezünket magastartásba. Fontos, hogy ne utánzással történjék mindez, hanem hagyjuk, hogy a gyerekek maguk figyelhessék meg (hallásfejlesztés), merre megy a dallam, és aszerint mozogjanak. Miután mozgással kiemeltük a dalrészletet, a következő két dalnál is végigvezetjük ugyanezeket a folyamatokat. Célszerű az érdeklődés felkeltésénél a három dalra összefüggő történetet kitalálni (pl. *Nagyon forró lett a lábunk alatt a talaj a tűzokádó sárkánytól. Fussunk tovább a kertbe, de képzeljétek, olyan erősen tud fűjni a sárkány, hogy még a fák is hajladoznak tőle! Milyen fáról szól a dalunk?* Majd a harmadik dal előtt ezt mondom: *A meggyfánkon sok-sok bogárka sorakozott, de olyan nagyon hajladoztak a fák, hogy elrepültek róla. Melyik bogárkáról fogunk énekelni?*). Összefoglalva: a dalsokor minden dala előtt rövid történetmesélés, majd változatos zenei felismertetés, közös éneklés, végül egy olyan részlet kiemelése történik mozgással, melyre az órán még szükségünk lesz az új ismeret tanításához.

Készségfejlesztés

Az óra készségfejlesztési része a legösszetettebb, ezért nagyon nehéz olyan vázlatot adni, mely minden új ismeret tanítására alkalmas lenne. Általánosságban elmondhatjuk, hogy akkor sikeres az óra készségfejlesztési része, ha sok példán és sokféle módon, változatos és játékos feladatokkal vezetjük rá a tanulókat az új zenei elem tulajdonságainak meghatározásához. A dalrészleteket áténekeltetve, zenei jelenségekre rákérdezve maguk kell, hogy felismerjék az összefüggéseket; a végkövetkeztetést és az új ismeretre vonatkozó megállapításokat is ők tegyék meg! A készségfejlesztés során törekedjünk arra, hogy az új ismeret átadása mindig rávezető kérdésekkel és

szemléletes példákon keresztül történjen – csak a fantáziánkon múlik, milyen ötleteket felhasználva vezetjük el a gyerekeket az új ritmuselemhez vagy szolmizációs hanghoz.

Először is vegyük sorra, milyen fejlesztési területek lehetnek egy-egy órán:

- új szolmizációs hang
- új ritmuselem
- új ütemfajta
- zenei dinamikák
- zenei tempók
- zenei karakterek
- zenei formák megismertetése
- hangszínek megkülönböztetése
- zenei olvasás
- zenei írás
- zenei memória fejlesztése
- tiszta intonáció
- belső hallás fejlesztése
- zenei improvizáció

Az utóbbi területek minden alkalommal jelen vannak a készségfejlesztés folyamatában. A tanító vegye figyelembe az adott osztály tudásszintjét, ismerje a NAT követelményrendszerét, tudja kiválasztani a megfelelő mennyiségű és minőségű zenei anyagot. A készségfejlesztés valójában olyan folyamat, amely állandó gyakorlást igényel: a hallásfejlesztés és éneklési képesség, ha nem gondozzák, visszafejlődhet. Éppen ezért figyelni kell arra, hogy minden órán szinte minden készségfejlesztési terület megjelenjen! Az óra ezen részén is törekedjen arra a nevelő, hogy a gyermekek közvetlen tapasztalati úton ismerkedjenek meg a tanítandó zenei elemekkel: sokat énekeljenek, és az új ismeret átadása játékos feladatokon keresztül történjék! Szintén fontos, hogy ne csak csoportosan, vagyis osztályként énekeljenek a gyerekek, hanem páros, valamint egyéni megszólalásokat is alkalmazzunk, így a tiszta intonáció jobban fejlődik. A hamis énekléseket úgy tisztogathatjuk, ha a tanári bemutatást ismételtetjük el mindenféle instrukció nélkül: a gyermek énekel, a tanár énekel, a gyermek ismét énekel. Így nem érzi magát ügyetlennek az, aki még nem tud tisztán intonálni.

Az alábbiakban a készségfejlesztési rész lehetséges útját mutatjuk be. Ha a ritmustanítás áll a középpontban, érdemes a dalsokor után mondókákon keresztül, csak a ritmusokkal foglalkozni. Módszertanból ugyan létezik az ún. ritmuselvonás gyakorlata, ami azt jelenti, hogy egy népdal ritmusát felhasználva tanítjuk az új

ritmuselemet, azonban zenei szempontból ez a módszer kevésbé elfogadható. Ha ugyanis a népdalt megfosztjuk eredeti szép dallamától, olvasógyakorlatot csinálunk belőle – Kodály is azért írt erre a célra alkalmas gyakorlatokat, hogy ne a népdalt „gyötörjük”. Tehát kedvezőbb az első módszer, amikor a dallam nélküli mondókákra tanítjuk a ritmust, így a népdal nem sérül, nem áldozzuk fel annak értékét a ritmustanítás érdekében. A mondókából kiemelt, új ritmuselemet tartalmazó ütemeket (legalább kettőt) mérő ütések mellett hangoztatjuk, és jelöljük, hogy az adott szótag alatt hány mérőütés hangzott el. A mérőütésnél kisebb ritmusértékek tanításakor épp a fordítottjára kérdezzük rá: egy mérőütés alatt hány szótagot mondtunk. Új szolmizációs hang tanításakor természetesen már a dalból történik a dallamelvonás: egy dalnak azt a részletét választjuk ki, melyben szerepel az új hang, és viszonyítjuk elhelyezkedését a már ismert hangokhoz. Sok dalt, dalrészletet használunk fel a szemléltetéshez! Az új ismeret rögzítése a megszerzett tapasztalatok alapján, közös megbeszélés eredményeként történjen, többféle oldalról megvilágított rávezető kérdéssel! Miután rögzítjük az új ismeret zenei jelét, helyettesítsük vissza az órán korábban felhasznált mondókákba, dalokba, és azokat az új megnevezéssel hangoztatva is énekeltesük el! Ha azt szeretnénk, hogy elmélyüljön az ismeret, játékos feladatokon keresztül is gyakoroljuk felismerését többféle módon – hallás alapján és kottaképről is! Ne feledkezzünk meg a többszólamú ritmus- és énekgyakorlatokról sem! Kodály Zoltán szerint „teljesen tisztán csak az tud egyszólamban énekelni, aki előtte már tisztán énekelt többszólamban”.⁴

Az alábbiakban kétféle óratervezet készségfejlesztési részletét közöljük. Az első egy ritmuselem tanítása, a második egy új szolmizációs hang tanítása.

Tekintettel arra, hogy a legnehezebb feladat a gyerekeknek feltett kérdések pontos és célravezető megfogalmazása, az alábbi tervezetrészletekben az óravezetés mondatról mondatra történő – a tanító által (az alábbiakban T-vel jelölve) a gyerekeknek feltett konkrét kérdéseket tartalmazó – megfogalmazását adjuk.

Óratervezet részlete

Szinkópa tanítása 3. osztályban – készségfejlesztési rész

A tanulók már ismerik az önálló nyolcad fogalmát, ezen az órán tanulják a szinkópát. T: – Dalsokrunk utolsó dala a *Gólya gólya gilice* kezdetű dal volt. Énekeljük! Most ismét énekelj el, de a dal minden soránál mást kell csinálnod! Az első sorát úgy énekelj szöveggel, hogy közben tapsold a ritmusát, a második sorát tapsold, és mondd hozzá a ritmusneveket énekelve, a harmadik sort pedig szolmizálva énekelj el!

T: – Most ismét énekelj el a *Gólya, gólya gilice* dal [7. ábra] első sorát úgy, hogy közben a lábunkkal a nyolcad mérőket dobogjuk! Amikor egy kis szünetet tartunk, tegyük a szánk elé a kezünket, hogy véletlenül se énekeljünk bele a szünetbe!

⁴ Kodály Zoltán: Utam a zenéhez – öt beszélgetés Lutz Besch-sel 1964–1966, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés III.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982, 560.

7. ábra: *Gólya, gólya, gilice* népdal (saját készítésű kotta)

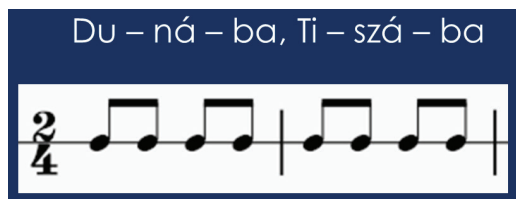
T: – Most álljatok fel, énekeljünk el a már jól ismert *Mondok egyet Elemér* kezdetű dalt [8. ábra], és közben helyben járjatok, és kopogjatok ceruzával a padon egyenletes negyed mérőket! Most énekeljétek el az első sorát, és közben kopogjatok a ceruzákkal egyenletes nyolcad mérőket!

8. ábra: *Mondok egyet Elemér... müdal*⁵ (saját készítésű kotta)

T: – Most mondjuk el egy másik állatról szóló versünket ritmikusan! A versben szereplő állatunk vízi állat. Melyik versünk szólt hazánk két legnagyobb folyójában úszkáló vízi állatról?

*Sej-haj, folyóba
Sok a hal valóba,
Dunába, Tiszába
Se szeri, se száma.*⁶

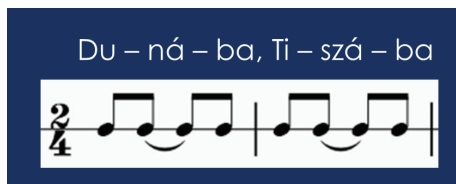
T: – Most mondjátok el ismét, és kopogjátok hozzá a nyolcad mérőket! Írjuk fel, hányat koppintottunk a *Tiszába, Dunába* szövegek alatt [9. ábra]!

9. ábra: *Mondókához* mérőütés társítása (saját készítésű kotta)

⁵ Saját szerkesztésű kotta; szöveg: Weöres Sándor, zene: Kodály Zoltán

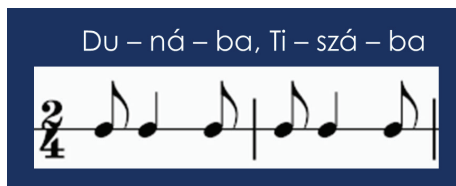
⁶ Weöres Sándor: *Forgós-ropogós*, in Weöres Sándor: *Bóbita*, Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó, 2005, 35.

T: – Most fejtük meg a kiemelt szavak ritmusát! Lassan mondjátok, és kopogjátok a nyolcadokat! Volt-e olyan szótag, amit hosszabban tartottunk? Melyik szótagra jutott több koppantás? Hányat koppantottunk rá? Mennyit érhet, ha kettőt koppantottunk rá [10. ábra].



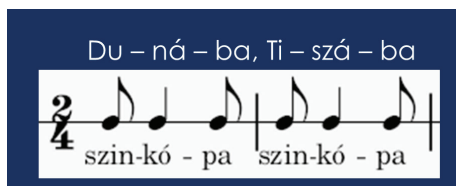
10. ábra: Mérőütés megfigyeltetése a mondókában (saját készítésű kotta)

T: – Melyik az a ritmus, ami két nyolcad hosszúságú? Hány szótagból álltak a szavaink? Melyik lesz a három szótagból a negyed érték? Mi lesz az egy-egy koppantásnyit erő ritmus [11. ábra]?



11. ábra: A mondóka ritmusának megfejtése (saját készítésű kotta)

T: – Ha összeolvassuk a ritmusokat, hogyan mondanád ki? *TI TÁ TI*. Ennek a ritmus-sornak a gyakorlóneve/ritmusneve a szinkópa. Hány ritmuselem alkot egy szinkópát? Már ismeritek az egyedül álló nyolcadnak a képét, két ilyen kis zászlós nyolcad közé fog befurakodni a negyed. Fel is rajzolom nektek ezt a táblára, és aláírom, hogy szinkópa, majd néhányszor nyolcad kopogások alatt ismételtetjük [12. ábra].



12. ábra: Az új ritmuskombináció megnevezése (saját készítésű kotta)

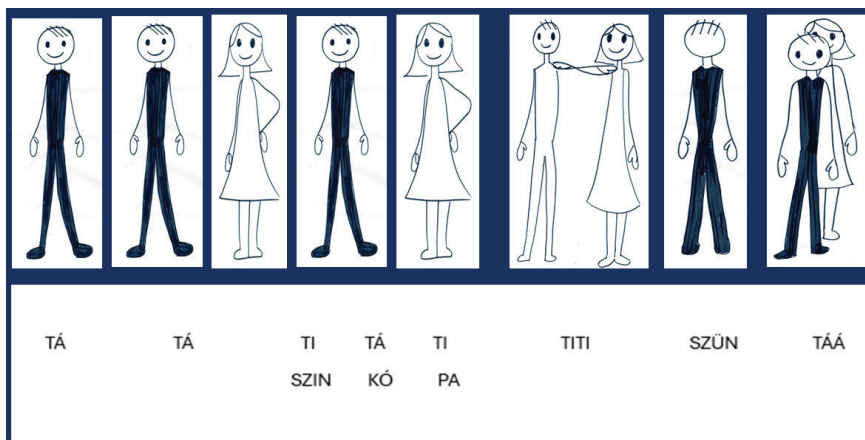
T: – Most ismét mondjátok el a mondókánkat szöveggel! Most ritmusnévvel és tapsal is! Ti mondjátok olyan szavakat mérőzés alatt, melyeknek a ritmusképlete szinkópa lesz! Aki tud ilyen szót, az tapsolva mutassa be nekünk, mi a mérőt hangoztatjuk!

A gyerekek mondanak szinkópás szavakat, és le is tapsolják őket, majd az egész osztály közösen tapsolja nyolcad kopogás mellett (számóca, diófa, apóka, faláda stb.).

T: – Helyettesítsük vissza a *Mondok egyet Elemér barátom* dalunkba az új ritmust! Ha szinkópát hallasz, üsd ki a combodon a ritmusát!

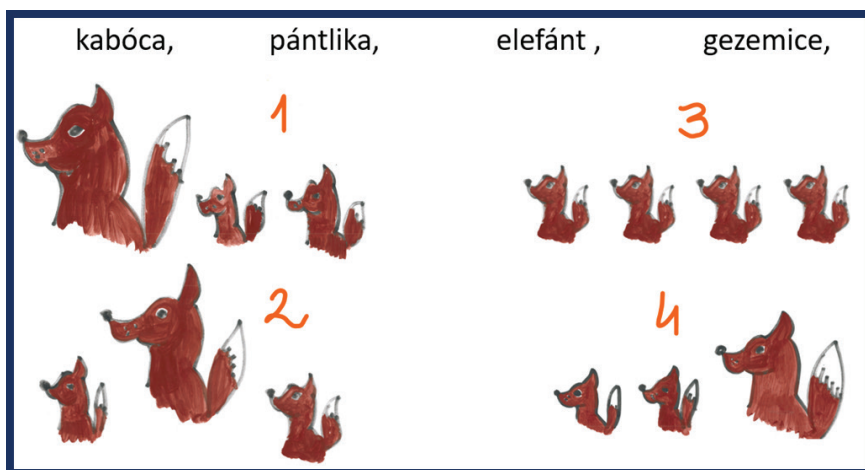
T: – Most játszunk élő ritmusos játékot!

Kihívok gyerekeket. Két ütemnyi ritmust tapsolok, majd az osztály megismétli, ezalatt a gyerekek összerendeződnek a tapsolt ritmusképlet szerint. Az önálló nyolcadot érő szereplő csípőre teszi a kezét, a negyed érték áll, a negyed vagy nyolcad szünet hátat fordít, a két nyolcad értéket képviselő gyerekek a válluknál összekapaszkodnak, a félkotta érték esetében ketten egymás mögé állnak (13. ábra).



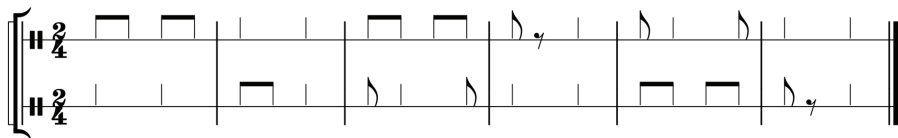
13. ábra: Élő ritmusok (saját készítésű ábra)

Majd újabb ritmussor következik, és átrendeződnek, vagy újabb gyerekcsoport jön ki. Következő játék lehet a szó–ritmus párosító: a táblán lévő szavakat ritmus-szimbólumokhoz kell párosítani. A ritmusokat előtte megfejtjük, nyolcad mérőzés mellett ritmusnévvel eltapcsoljuk. Lehet neveket is ritmizáltatni (14. ábra).



14. ábra: Ritmusjáték szimbólumokkal (saját készítésű ábra)

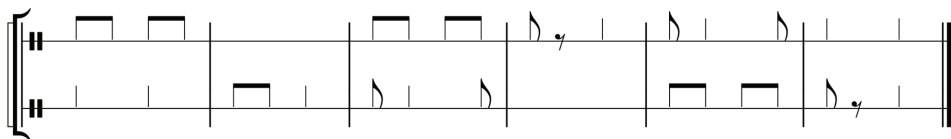
A játékok után kétszólamú ritmusgyakorlatra is van lehetőség (15. ábra). Ha ilyen gyakorlatokat szeretnénk megvalósítani, fontos, hogy a két szólam különböző hangszínnel szólaljon meg!



15. ábra: Kétszólamú ritmusgyakorlat (saját készítésű kotta)

Először mindenki eltapsolja ritmusnévvel a felső sort, utána az alsó sort kopogja ritmusnévvel együtt. Végül az osztály egyik felének a felső sort kell majd tapsolnia, az osztály másik felének pedig az alsó sort kell kopognia (ritmusneveket már nem mondunk), és megcserélve is kipróbáljuk.

A feladatot visszafelé olvasva is kipróbálhatjuk. Ha lehetőség van rá, egy-egy ütem helyére szabad improvizációval egyéni feladatként újabb ritmusértékeket helyettesíthetnek be a gyerekek, akár párban is előadva (egyikük az alsó, másikuk a felső szólam hiányzó ütemeit pótolja ki) (16. ábra).



16. ábra: Kétszólamú ritmusgyakorlat hiányos ütemekkel (saját készítésű kotta)

A készségfejlesztési rész lezárulta után következhet az új dal tanítása. A következőkben bemutatott készségfejlesztési tervezetrészlet egy új szolmizációs hang bevezetésének tanításához ad segítséget.

Az alsó szó szolmizációs hang tanítása 3. osztályban – készségfejlesztési rész

A dalsokor utolsó dala az *Anyám, édesanyám...* kezdetű dal volt, amit minden versszakával elénekeltünk (17. ábra).



A-nyám,é-des - a-nyám el-fes-letta csiz-mám. El-fes-letta csiz-mám, ki varr-jameg im-már?

17. ábra: *Anyám, édesanyám...* népdal (saját készítésű kotta)

T: – Énekeljük el ismét a dalt állva, a legmélyebb hangnál pedig guggoljatok le! Most tegyétek meg ugyanezt a *Megismerni a kanászt...* dallal [18. ábra]!

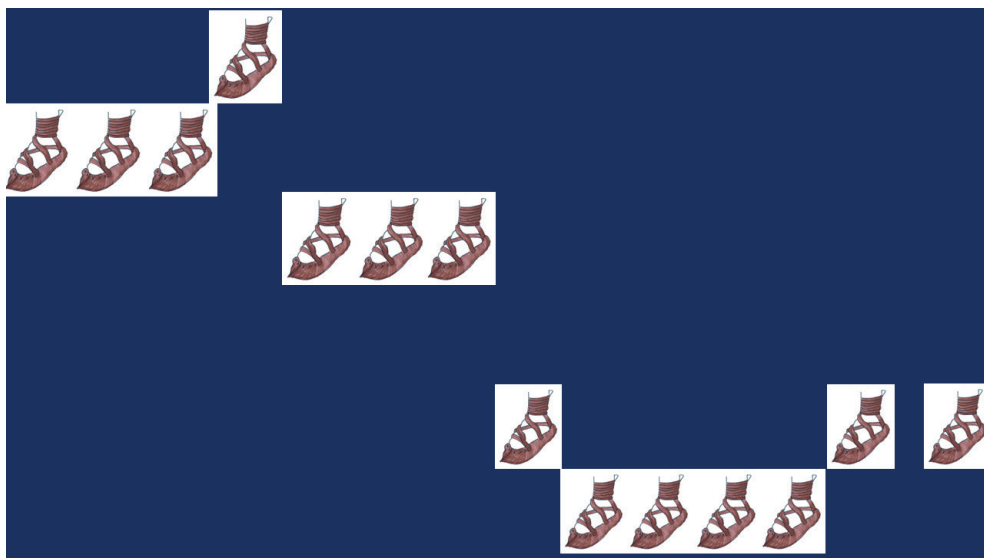


Meg-is-mer-ni a-kanászt é-kes-já-rá-sá-ról, el-ö-l-fü-zött-boc-sko-rá-ról ta-ris-ny-as-zí-já-ról.

18. ábra: *Megismerni a kanászt...* népdal (saját készítésű kotta)

T: – Most mutassátok a hangok irányát kezetekkel az „*elöl fűzött...*” résztől! Itt láttok elszórtan képeket, tegyék ki a táblára a dallam rajzát a 2. sortól, miközben lassan lalázva éneklitek!

Közben kérdezem, hogy hova kerüljenek a képek (lejjebb-feljebb) (19. ábra).



19. ábra: *Megismerni a kanászt* népdal részlete az „elöl fűzött bocskoráról” kezdetű szövegtől dallamkirakóval (saját készítésű ábra)

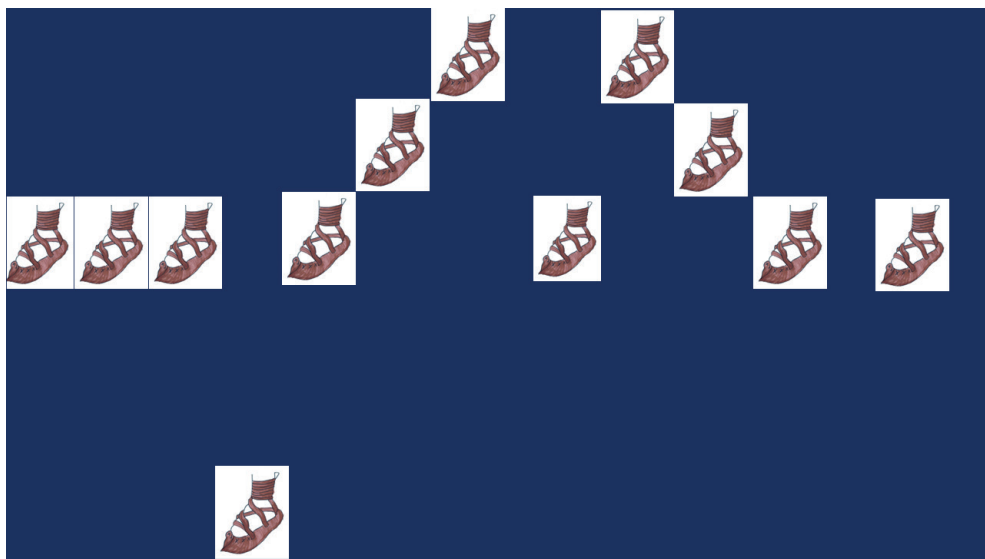
T: – Most nézzük meg, milyen hangokat ismerünk már belőle szolmizálva! Ha *ré* a kezdőhang, milyen hangra lépünk utána?

Ezeket felírjuk a hangoszlopra is (20. ábra). Az ismeretlen hangot még csak dűdoljuk.



20. ábra: *Megismerni a kanászt* népdal részlete az „elől fűzött bocskoráról” kezdetű szövegtől dallamkirakóval és szolmizációs hangoszloppal (saját készítésű ábra)

T: – Milyen hang lakhat a *lá* hang alatt? Énekeljük el szolmizálva a dal 2. sorát. Emlékeztek még, hogy az *Anyám, édesanyám* dalban is volt olyan hely, ahol leguggoltatok a mély hangnál. Énekeld el a dal első sorát, és ahol guggolunk, mutasd, milyen kézjelet fogsz használni! Most a dallam elejét rakjuk ki képekkel a táblára, és közben szolmizáld el a dal első sorát [21. ábra]!



21. ábra: *Anyám, édesanyám* kezdetű népdal részlete dallamkirakóval (saját készítésű ábra)

T: – Most énekelj a szolmizációs kézjelemről! Ahol *szó*,-t mutatok, guggolj is le! Furulyán hallasz rövid dallamokat, ahol úgy hallod, hogy *szó*,-t játszok, guggolj le! Most vedd elő a korongjaidat, és rakd ki azt a dallamot, amit hallasz!

Táblán ellenőrizzük. Ezeket a gyakorlatokat ugyanabban a hangnemben játsszuk. Lehet utána élő zongorás játékot játszani, ami azt jelenti, hogy kihívok gyerekeket, mindenki egy-egy szolmizációs hangot képvisel (kézzel mutatja, hogy ki ő), és amilyen dallamot lálázva énekelek, olyan sorrendben kell átrendeződniük. Vagy kézzel helyett ők maguk mutatják a hangok magasabb, mélyebb elhelyezkedését (áll, guggol, térdét hajlítja, kezét magasba emeli stb.). Bőven válogathatunk olyan játékos feladatokból, melyek segítik a hangmagasságok érzékelését (pl. kakukktójas, dallamtelefon, visszhangjáték, hiányos ütemek stb.). A következő órák feladata marad, hogy az ötvonalas rendszerben is elhelyezzük *dó* és *lá*, hanghoz viszonyítva a *szó*, hangot.

Ha az órán új ismeretet tanítunk, célszerű a készségfejlesztési rész után olyan új dalt kijelölnünk megtanításra, melyben az adott jelenséget felismertethetjük.

A készségfejlesztés fontos szakasza az improvizáció – ezt akkor alkalmazzuk, amikor az új ismeret már magabiztosan reprodukálható. Mivel az énekórák fő célja az alkotási kedv növelése, vagyis egyfajta biztatás a saját „szerzemények” megszületésére, a következő kisebb fejezetben ezekre is mutatunk példákat.

Improvizáció, önálló alkotások

Kodály egyik legfontosabb, máig sokat idézett gondolata így szól: „rögtönözne minden épkézláb gyermek, ha hagynák.”⁷ A gyermekben eredendően ott él a spontán önkifejezés vágya, ha olyan környezet veszi körül, ahol helye van az éneklésnek. Ekkor magától dúdol, bármilyen arra alkalmas eszköz segítségével ritmusokat állít elő, önállóan farigcsál halandzsa szövegekre dallamokat. Az improvizáció számára nem különleges tevékenység, hanem természetes kommunikációs forma – ugyanúgy, mint a beszéd előtti gügyögés vagy a játék. Ha tehát a pedagógiai környezet támogatja ezt a belső késztetést, a zenei képességek szinte „maguktól” bontakoznak ki benne. Az alábbiakban a különböző improvizációs lehetőségeket mutatjuk meg nehézségi sorrendben.

Kiss Áron *Játékkönyv* című könyvéről írt kritikájában ezt írja Kodály: „Sok szövegnek a dallama nincs meg... Nem lehetne az elveszett dallamokat pótolni, s némely zenétlen, mondókás játékot is zenére tenni?”⁸

Ha Kodály Zoltán is biztatott erre, mi is kérhetjük a gyerekeket, hogy mondókákra adott hangkészlettel rögtönözzenek dallamot. Népdalnál egy-egy szövegrészletet cserélthetünk ki (pl. *Molnár legény voltam én* kezdetű dalban a foglalkozást változtathatjuk meg).

⁷ Kodály Zoltán: *Gyermekkarok*, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982, 44.

⁸ Kodály Zoltán: *Énekes játékok*, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés II.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982, 62.

A táblán lévő ritmus- vagy betűkottával írt dallamsorban üresen hagyhatunk ütemeket, melyekbe a gyerekek találhatnak ki ritmusokat, dallamokat. Hangoszlopról adott kezdődallam után szekvenciasorokat énekeltehetünk. A magyar népdalokhoz szorosan kapcsolódó kvintváltásból is lehet improvizációs gyakorlat. Adott pentaton hangkészletű dallamra lefelé vagy felfelé énekeltehetünk kvintválaszt.

Zenei formákat is improvizálhatunk: a periódus első fele adott, fejezze be ő. Rondóformánál (ABACA) az adott A dallamsorhoz találjon ki B és C dallamsort, majd felváltva énekeljük ezeket: A dallamrész az osztályé, B dallamrész a szólistáé.

Dallamok ritmusával is játszhatunk: diminuálhatjuk (pl. negyed értékből nyolcad lesz), augmentálhatjuk (negyed értékből fél érték lesz), szaporíthatjuk (22. ábra). Ehhez szorosan kapcsolódik a variációs formák megalkotása.



22. ábra: Adott dallam variációs lehetőségei (saját készítésű kotta)

A dallam ritmusát adott ütemmutatóhoz alakíthatjuk (23. ábra).



23. ábra: Adott dallam igazítása más-más metrumokhoz (saját készítésű kotta)

A többszólamú énekléshez kapcsolódóan is lehet improvizálni.

T: – Találjuk ki, hogy a kétféle szolmizációs hang közül melyik ütembe melyik hang illik az adott dal kíséretéhez [24. ábra]!



24. ábra: Adott dallamhoz kíséret szerkesztése (saját készítésű kotta)⁹

Ez csak néhány példa volt arra, milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a zenei alkotási készségek fejlődésének elősegítésére.

A készségfejlesztési részt követheti az új dal tanításának szakasza, ahol szintén többfajta módszer közül válogathatunk.

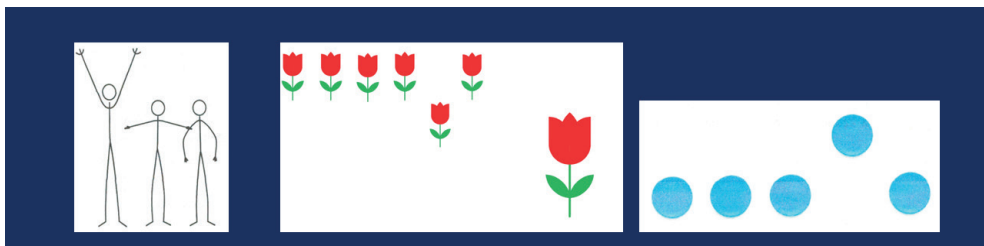
Új dal tanítása

Az új dal tanításakor általában az alábbi módszerekből válogatunk:

- a) **Hallás utáni daltanítás.** A tanítói bemutatás után a gyerekek ismételtetik a dalt. Bár ez a legegyszerűbb módszer, kevésbé fejleszt, ezért, ha lehet, ezt a módszert csak ritkán használjuk! Ha mégis így tanítunk, a dallam nehézségétől függően egybefüggően vagy részekre bontva ismételtetjük szöveggel énekelve a dalt. Szempontokkal segíthetjük a daltanulást, vagyis minden újbóli bemutatás előtt kérdéseket tehetünk fel: pl. van-e benne ismétlés, hasonló sorok, lefutó-felfutó hangok (skála), nagyobb ugrás, szöveg jelentésére rákérdezhetek stb.
- b) **Globális daltanítás.** Leginkább a mozgással, körjátékokkal összeköthető daloknál alkalmazzuk. Ezt a módszert inkább csak első osztályban használjuk, viszont a népi hagyományokban mindig is játékkal együtt tanulták a gyerekek a dalokat.
- c) **Jelrendszerről történő daltanítás.** Ezen belül is többféle módszert választhatunk, és akár egy dalon belül is variálhatjuk a különböző lehetőségeket. Szolmizációs kézjelről, szolmizációs hangoszlopról, betűkottáról, hangjegyekről is lehetséges dalokat tanítani. Fontos az előkészítés: hangkészleten lépegetünk, kisebb ugrásoktól haladjunk a nagyobbak felé, de csak akkor használunk nehezebb fordulatokat, ha azok a dalban is előfordulnak. Előkészítéskor a dalnál lassabb tempót válasszunk a gyakorlásra! A gyerekek először magukban, belső hallással képzeljék el a dallamot, majd hangosan énekeljék. Ennél a módszernél utólag kap szöveget a dal.

⁹ Wolfgang Amadeus Mozart: Három német tánc (K. 605.) 3. tétel Trio részlete alapján.

- d) **Szimbólumokkal történő daltanítás.** Ez jelenthet nagymozgással lekövetett, képekből kirakott, akár színes korongokkal is kirakható dallamokat (25. ábra). Fontos, hogy mindig megadjuk a mozdulathoz/adott képhez/koronghoz tartozó hangmagasságot! Először a gyerekek magukban, belső hallással képzeljék el a dallamot, majd hangosan is énekeljék el. Itt is utólag kap szöveget a dal.
- e) **Kombinált daltanítás.** A leggyakrabban használt módszer, mely a fenti módszereket vegyíti. Az új dal tanítása után az óra soron következő része a zenehallgatás.



25. ábra: Szimbólumok használata daltanításkor (saját készítésű ábra)

Zenehallgatás

A zenehallgatás feltétele, hogy a tanító széles repertoárismerettel rendelkezzen, zeneileg igényes zenékből merítsen, valamint ismerje a legjobb művészekről származó felvételeket. A tankönyvi ajánlásokon túl, egyéb zenét is beemelhet a meghallgató zeneművek közé. Az élményhez a legkiválóbb előadókat kell kiválasztani, és a zenét megfelelő minőségű berendezésen kell lejátszani, hangfalakkal kihangosítva. Alsó tagozaton egy percnél ne legyen hosszabb a zenei részlet, mivel a gyerekek figyelme ennél tovább nem tartható fenn, ha csak ülnek, és csendben zenét hallgatnak. Lehet megfigyelési szempontot adni, és többször meghallgattatni ugyanazt a zenét, akár más feldolgozásban is. A zenehallgatás történhet hagyományos módon: a gyerekek csendben meghallgatják a zeneművet, utána a tanító kérdést/kérdéseket tesz fel, majd ismét meghallgatják. Az óra zenehallgatási részét felhasználhatjuk az órán énekelt új dal utólagos, vagy az éneklendő anyag motivációs céllal, előre történő meghallgatására is.

Ugyanakkor a szemléltetés adta lehetőségeket itt is kihasználhatjuk: mozgással társíthatjuk, különböző eszközöket, ritmushangszereket használhatunk. Testünkön is adhatunk ritmuskíséretet, rajzoltathatunk zenére, képekből kiválaszthatják a gyerekek, hogy melyik illik a zene hangulatához. Más tanórába is lehet éneklést, zenehallgatást beépíteni.

A zenehallgatás alkalmas lehet új ismeret előkészítésére, megerősítésére, a hangulat és karakter ábrázolás megértésére. Megfigyeltethetünk zenei jelenségeket: lassú, gyors, gyorsuló/lassuló tempó, legato, staccato, magas, mély, hangos, halk, halkuló/erősödő, skála, ismétlés, szekvencia, zenei forma. Felhasználhatjuk a hangszínhallás

fejlesztésére, később pedig a hangszerek hangjának felismerésére. Táncsal és egyéb mozgásformákkal kísérve pedig biztosíthatjuk az aktív befogadói élményt.

Néhány példa a lehetséges mozgásokra: gyors–lassú tempóváltásoknál futás–lépés; halk–hangos hangerőváltásnál összehúzzuk magunkat, majd szélesre tárjuk kezünket; crescendónál törpe járásból fokozatosan felegyenesedve óriás lépésekkel lépkedünk; staccato–legato utánpótlásakor a kezünket rázva mozdulunk vagy széles íveket rajzolva a levegőben stb. A polifonikus többszólamúság érzékeltetésére a padon vagy a táblán korongokkal jelezhetjük a különböző magasságban megszólaló szólamok elindulását. A padosorokban ülő gyerekeket is kinevezhetjük egy-egy szólamnak: például a bal oldali padosor a legmélyebb szólam, a középső a középmagasan mozgó szólam, az ablak felőli padosorban ülők képviselik a magas szólamot. Amikor egy-egy szólam belép, az adott padosorban ülők felállnak, vagy felemelik kezüket. Vagy az osztály elé hívok ki annyi gyermeket, ahány belépő szólamunk lesz: minden gyermek egy-egy szólam, akkor kezdhetnek el lépdelni a zene lüktetésére, amikor a saját szólamuk indul.

Eszközhazsnálathoz kapcsolódóan egy hatalmas lepedőt is érdemes beszerezniünk, melyet kifestítve fel-le emelhetünk, hullámozó dallamokat (például akkordfelbontásokat) lekövetthetünk vele, vagy a zene hangulatához igazodva napfelkeltét imitálhatunk mozgatasával stb. Barokk indulók hallgatasakor akár királyi palást is lehet belőle, és királyi udvar bevonulását imitálhatjuk használatával, szalagok mozgatasával lágyabb karakterű dallamok ívét írhatjuk le. Csak a kreativitásunkon múlik, milyen ötletekkel színesítjük az óra ezen szakaszát.

Az órai intenzív munkát jóleső érzés játékokban feloldani, így mindenképpen körjátékkal vagy egyéb mozgásos feladattal kerekítsük le az óra végét.

Körjáték, tánc, játékos feladatok

A körjátékok során a különböző szereplők megjelenítése segíti a gyermekeket a játékba való beleélésbe: egyszerre ad egyéni és közösségi élményt az ezekben való aktív részvétel. A szerepjáték lehetőséget teremt az érzelmi azonosulásra, a közösségi élmény megélésére, valamint az önkifejezésre. A játék öröme motiváló erőként hat a gyermekekre, hogy legközelebb is aktív részesei legyenek az órának. Amikor állatokról szóló ének kerül elő (ló, róka, kutya stb.), készíthetünk papírból álarcot és pamutból farkakat, hogy ezeket viselje a szereplő. A vőfély vagy házasodni szándékozó legény kezébe vőfélybotra emlékeztető, szalagokkal díszített botot/fakanalat adhatunk. Nem szükséges, hogy teljes jelmezbe öltöztessük a gyermekeket, elegendő a nagyobb átéléshez egy-egy karaktert idéző tárgy. Fontos, hogy az eszközök a népi hagyományokat tükrözzék, hogy a gyermekek így is kapcsolódhassanak a kulturális örökséghez. A pedagógus figyeljen arra, hogy amikor egy játékhoz például zsebkendőre van szükség (pl. *Elvesztettem zsebkendőmet*), az egyszerűbb megoldásnak tűnő papírzsebkendő helyett valódi hímzett kendőt használjon, a modern mintás ruhadarabok helyett pedig az egyszerű népi viseletet idéző darabokat, pl. kékfestő szoknyát. Módszertanilag akkor érdemes a dalokat egyből a játékával együtt énekelni, ha

egyszerű a dallam és a játék is (pl. *Tekeredik a kígyó*). Ha viszont akár a dallam, akár a játék nehezebben elsajátítható, várjunk addig a játékkal, amíg a gyerekek magabiztosan tudják az éneket. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy néhány tankönyvi dalnál nem a teljes dallam vagy játék szerepel. Éppen ezért érdemes a tanítónak utána járni, hogy mi a dal eredeti szövege, dallama, játéka egy-egy körjátéknak. Kiváló tájékozódási lehetőséget nyújt ehhez a Hungaricana adatbázis¹⁰, mely lehetőséget biztosít arra, hogy egy-egy népdalt többféle variációban is meghallgathasson az érdeklődő, akár meghatározott tájegységek szerint rákeresve a tanítandó dalra. Mindezek a pedagógus szakmai felkészülését szolgálják, segítve az autentikus tempó, a szöveghez igazodó, olykor egyenetlen lüktetés megérzését, ezáltal is segítve a minél hitelesebb bemutatást.

A népzenei felvételeken túl az interneten már archív vagy modern filmfelvételek is elérhetők a népi körjátékokról, amelyek további inspirációt nyújthatnak a pedagógus számára a hagyományok élő módon történő továbbadásához.

Az órát lezáró dalhoz, ha nem tartozik körjáték, mi magunk is kitalálhatunk egyszerű koreográfiákat. Ha pedig nem lehet szerepjátékokat társítani hozzá, egyszerű tánclépésekkel tehetjük oldottá az éneklést. Ha úgy gondoljuk, hogy valamelyik dalt még gyakoroltatni kellene, de már elfáradt az osztály, a jól ismert hideg-meleg játékot használhatjuk fel a sokszori ismételtetéshez. A játék folyamata: kiküldünk egy gyermeket, majd elrejtünk egy tárgyat; behívjuk (Jöhet a cica, megsült a hurka!), és az adott dalt énekeljük többször folyamatosan úgy, hogyha a megtalálendő tárgy felé közelít a diák, hangosabban, ha távolodik, halkabban éneklünk.

Értékelés

A gyerekek szeretik, ha a tanórai aktivitásukat szóban értékeljük, ezért az elköszönés előtt erről se feledkezzünk meg!

Énekes elköszönés

Az óra végén, ha a köszönésünket az órán tanult új ismerethez kötjük, már kérhetjük, hogy szolmizálják vagy énekeljék vissza ritmusnevekkel.

¹⁰ Népzenei Gyűjtemény MTA–BTK Zenetudományi Intézet, [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

Összegzés

A tanulmányban bemutattuk miként lehetséges bevonni a különböző szemléltető-eszközök használatát az énekórákon. Sok pedagógus panaszkodik arra, hogy nehéz a gyermekek figyelmét lekötni, a gyerekek világától már távol állnak a népdalok, le kell cserélni a dalanyagot, azonban, ha egy tanító felkészült, és fontosnak tartja a magyar hagyományok életben tartását, a dalanyag lecserélése helyett a saját módszereiben kell keresnie a megújulási lehetőségeket. Összefoglalva tehát a kodályi örökség megtartható, ha a pedagógus tudatosan és megfelelő tudással felvértezve készül minden órára.

„A siker eléréséhez fontos a kellő szaktudás, de nem kevésbé esik latba az a szeretet, melyet a tanító lelke sugároz.”¹¹

Irodalomjegyzék

Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*, Budapest, Turul Kiadás, 1944.

Fehér Ágota – Fodor Szilvia: Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában, in *Iskolakultúra* 2020, 30. évf. 12. szám, 43–57.

Kodály Zoltán: Utam a zenéhez – öt beszélgetés Lutz Besch-sel 1964–1966, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés III.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982, 560.

Kodály Zoltán: Gyermekkarok, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982.

Kodály Zoltán: Énekes játékok, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés II.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982.

Kovács Katalin – Szabó Norbert – Józsa Krisztián – Janurik Márta: Az éneklési képesség keresztmetszeti vizsgálata általános iskolás tanulók körében, in *Magyar Pedagógia* 124. évf. 2. szám, 111–142.

NAT 2020 ének-zene kerettanterv [Link](#)

Népzenei Gyűjtemény MTA–BTK Zenetudományi Intézet [Link](#)

Weöres Sándor: Forgós-ropogós, in Weöres Sándor: *Bóbita*, Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó, 2005.

Absztrakt

Az intézményi nevelés egyik legfontosabb kihívása a tanulók figyelmének felkeltése és tartós fenntartása. Az alsó tagozatos gyermekek életkori sajátosságai – a játékoság iránti igény, a mesevilághoz való kötődés és az érzelmi nyitottság – olyan pedagógiai lehetőségeket kínálnak, amelyek tudatos alkalmazásával eredményesebbé tehető a tanítás-tanulás folyamata. A kisiskolások még erősen kötődnek az óvodában megszokott élményszerű, szabad játékra épülő tevékenységekhez, ezért az iskolakezdés jelentős változást és alkalmazkodást igényel számukra. Az óvodai, kötetlenebb tanulási környezetet fokozatosan felváltják a feladatorientált, teljesítményközpontú tanórák, ezért fontos, hogy a pedagógus olyan módszereket alkalmazzon, amelyek hidat képeznek a két nevelési szakasz között. A tanulási motiváció akkor válik tartóssá, ha a gyermek nem elszigetelt ismeretanyaggal találkozik, hanem a tanultak pozitív élményekhez, érzelmekhez és személyes tapasztalatokhoz kapcsolódnak. A pedagógus feladata ezért nem csupán az ismeretátadás, hanem

¹¹ Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*, Budapest, Turul Kiadás, 1944, 307.

olyan tanulási környezet megteremtése, amely ösztönzi az aktív részvételt, a felfedezést, az önálló gondolkodást és a kreatív problémamegoldást. A konstruktív pedagógiai szemlélet a tanulók meglévő tudására épít, és kérdésekkel, rávezető feladatokkal segíti az új ismeretek elsajátítását. Ez nemcsak a kognitív fejlődést támogatja, hanem erősíti az önbizalmat, valamint hosszú távon fenntartja a tanulási motivációt is. A gyermekek természetes kíváncsiságára építő, élményalapú tanulás megkönnyíti az iskolai környezethez való alkalmazkodást, miközben a pedagógus és a tanulók közötti bizalmi kapcsolatot is erősíti.

Az új ismeretek akkor rögzülnek tartósan, ha pozitív élményekhez kapcsolódnak, ezért fontos, hogy a gyermek saját tapasztalatai és gondolkodási folyamata révén jusson el a felismerésekhez. Az aktív részvétel mélyebb tudást eredményez, miközben csökkenti az iskolai elvárásokból fakadó feszültséget. A játékos, mesékre és felfedezésre épülő módszerek oldják a stresszt, rendezettebbé teszik a gyermek belső világát, és elősegítik a nyugodt, örömteli tanulást.

Az alsó tagozatos oktatás meghatározó eszközei a játék, a mozgás, a szemléltető eszközök és a szemléletesség elve. A játék nemcsak a tanulás élményét fokozza, hanem fejleszti a szociális és érzelmi kompetenciákat, valamint lehetőséget biztosít azoknak a gyermekeknek is az önkifejezésre, akik verbálisan nehezebben kommunikálnak. A mozgás kiemelt jelentőségű, mivel az idegrendszer fejlődésével szoros kapcsolatban áll, ezért a hosszabb ülőmunkát célszerű rendszeresen mozgásos feladatokkal megszakítani.

A szemléltetés és a szemléletesség szintén alapvető pedagógiai eszközök. A szemléltetés konkrét tárgyak, képek vagy eszközök alkalmazását jelenti, míg a szemléletesség olyan didaktikai alapelv, amely példák és érzékletes magyarázatok segítségével teszi érthetővé az elvont fogalmakat. A több érzékszerv bevonásával szerzett tapasztalatok elősegítik az ismeretek mélyebb rögzülését, így a két módszer egymást kiegészítve járul hozzá a hatékony tanuláshoz.

Az ének-zenei nevelés különösen fontos szerepet tölt be a személyiségfejlődésben, hiszen nemcsak a zenei készségeket fejleszti, hanem más képességekre és kompetenciákra is kedvező hatást gyakorol. A zene transzferhatása megmutatkozik a gondolkodás, a társas kapcsolatok és az érzelmi fejlődés területén is. Az énektanítás eredményességét elsősorban a rávezetés, a gyakorlás, az önreflexió és az élményszerű tanulás segíti, nem pedig a pusztá utánzás. A zenei élmények, a belső hallás fejlesztése és az alkotó tevékenységek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulás örömteli élménnyé váljon. A tanulmány célja annak bemutatása, hogy a szemléltető és az élményalapú módszerek alkalmazásával miként tehetők innovatívabbá az énekórák anélkül, hogy azok hagyományos felépítése, kodályi szemlélete megváltozna.

Abstract

One of the greatest challenges of institutional education is capturing and sustaining students' attention. The developmental characteristics of primary school children—particularly their need for play, their affinity for fairy tales, and their emotional openness—offer valuable pedagogical opportunities that, when consciously integrated into teaching practice, can significantly enhance the effectiveness of the teaching and learning process. Young learners remain strongly attached to the experience-based, free-play activities characteristic of preschool education; therefore, the transition to primary school requires considerable adaptation. The flexible learning environment of preschool is gradually replaced by task-oriented instruction and performance-based assessment, making it essential for teachers to apply methods that bridge these two stages of education.

Learning motivation becomes long-lasting when children encounter knowledge not as isolated information but as something connected to positive experiences, emotions, and personal discoveries. Consequently, the teacher's role extends beyond the mere transmission of knowledge to creating a learning environment that encourages active participation, exploration, independent thinking, and creative problem-solving. Constructivist pedagogy builds upon learners' prior

knowledge and guides them toward new understanding through carefully designed questions and discovery-based activities. This approach not only promotes cognitive development but also strengthens self-confidence and supports long-term learning motivation. Experience-based learning, rooted in children's natural curiosity, facilitates their adaptation to the school environment while fostering a trusting relationship between teachers and students.

Knowledge is retained more effectively when it is associated with positive experiences. Therefore, it is essential that children arrive at new insights through their own experiences and cognitive processes. Active participation results in deeper understanding while reducing the stress associated with school expectations. Playful, story-based, and inquiry-oriented teaching methods help alleviate anxiety, organize children's inner world, and promote a calm, enjoyable learning environment.

The fundamental instructional tools of primary education include play, movement, visual teaching aids, and the principle of visualization. Play not only enriches the learning experience but also develops children's social and emotional competencies, while providing opportunities for self-expression, particularly for those who experience difficulties with verbal communication. Movement is equally important, as motor development and neurological maturation are closely interconnected. Since pupils spend a considerable part of the school day engaged in sedentary activities, prolonged periods of sitting should be regularly interrupted with movement-based tasks.

Visualization and the use of visual teaching aids are also fundamental pedagogical tools. Visual teaching aids refer to concrete objects, pictures, or materials that facilitate comprehension, whereas visualization is a broader didactic principle that makes abstract concepts more accessible through illustrative examples and meaningful explanations. Learning experiences that engage multiple senses promote deeper knowledge retention, making these complementary approaches highly effective in supporting meaningful learning.

Music education plays a particularly significant role in children's overall personality development. It not only develops musical skills but also positively influences a wide range of cognitive, emotional, and social competencies through transfer effects. The effectiveness of music education relies primarily on guided discovery, repeated practice, self-reflection, and experience-based learning rather than simple imitation. Meaningful musical experiences, the development of inner hearing, and opportunities for creative musical expression contribute to making learning enjoyable and personally engaging. This study aims to demonstrate how the integration of visual and experience-based teaching methods can make music lessons more innovative while preserving both their traditional instructional structure and the pedagogical principles of the Kodály concept.

A tanulmány szerzője:

Dr. Köncse Kriszta főiskolai tanár

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Hittanoktató- és Kántorképző Intézet

koncse.kriszta@kre.hu

GALAMBOS ÁDÁM BALÁZS

AKTUÁLIS KÉRDÉSEK AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁS TERÜLETÉN I.

két évtized nemzetközi zenepedagógiai fejleményei alapján

Az ének-zene tantárgy megítélése (a tanulók és a szülők körében) kettős. A tantárgyak *hasznosságát* vagy a *jövőbeni érvényesüléshez való hozzájárulását* vizsgáló hazai és nemzetközi kutatásokban rendre a tantárgyak közötti rangsor alján helyezkedik el. Más a helyzet, ha az *érzelmi élményt*, az *önkifejezést* vagy a *stresszoldást* vizsgáló tanulmányok eredményeit nézzük. Ezekben a kutatásokban az ének-zene tantárgy már az élmezőnybe tartozik. A most összegyűjtött tanulmányok magyar nyelvű összefoglalóin keresztül azt kívánom bemutatni, hogyan gondolkozik az ének-zene tantárgyról, annak szerepéről és a zenetanárképzésről néhány kutató és pedagógus tágabb hazánkban, Európában (illetve az érezhetően eltérő szemlélet miatt egy amerikai kutató gondolatai is olvashatók). Láthatjuk, hogy milyen kérdések merültek fel bennük, milyen válaszokat és megoldásokat találtak, és hogy miben szeretnének változtatni. A kutatásokról teljes képet természetesen az eredeti tanulmányok áttekintése ad, amire bátorítom is az olvasót, mert több tanulmány megismerése során is új, az ének-zenei nevelés módszertanához kapcsolódó megközelítésekkel és ötletekkel gazdagodhat.

Ausztria: Jürgen Oelkers tanulmánya

A tanulmány¹ azt a kérdéskört járja körbe, hogy milyen legitimitása van a zenei nevelésnek a jövő iskolájában, amikor az oktatáspolitikai és a társadalmi elvárások hangsúlya egyre inkább a mérhetőségre, az egységesítésre és a kompetenciaalapú gondolkodásra épül. Oelkers kiindulópontja, hogy az ének-zene tanórak státusza jelenleg biztosnak mondható, mivel értékét kulturális és társadalmi szinten is széles körű konszenzus övezi. Ugyanakkor rávilágít arra a tényre is, hogy ez a konszenzus egyben akadályozza is a kritikus reflexiót, és elfedi azt a tényt, hogy a zene helye az iskolarendszerben nem több mint történelmileg és politikailag meghatározott döntések eredménye.

A tanulmány történelmi áttekintésben, kezdve az antik kortól egészen a napjainkig mutatja be a zene szerepét az oktatásban kiemelve, hogy a zene az emberiség minden korszakában az általános műveltség szerves részének számított. Oelkers

¹ Jürgen Oelkers: Gehört Musik in die Schule der Zukunft?, in Wilfried Aigner – Eveline Christof – Julia Köhler (szerk.): *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule* Innsbruck, Studien Verlag, 2019, 18–30.

hangsúlyozza, hogy ezek a történelmi érvek önmagukban ma már nem elegendők az ének-zene tantárgy iskolai legitimitásához.

A szerző elemzése rámutat arra, hogy a kortárs iskolarendszereket a teljesítményorientáció és az empirikus mérhetőség határozza meg. A nemzetközi összehasonlító mérések, mint például a PISA-felmérések, implicit módon teremtenek hierarchiát a tantárgyak között, előnyben részesítve azokat, amelyek eredményei tesztekkel könnyen mérhetők. Oelkers inkább a mérőeszközök és értékelési módszerek korlátaira mutat rá: az ének-zene tantárgy hatása csak hosszú távon érzékelhető, és összetettsége miatt nehezen mérhető, így az ilyen jellegű tesztek során aránytalanul nagy hátrányba kerül a többi tárgygal szemben.

A tanulmány során előtérbe kerülnek azok az érvek, amelyek az ének-zene iskolai nélkülözhetetlenségét más tanulási területekre gyakorolt pozitív hatásokkal próbálják igazolni (kognitív fejlődés, matematikai teljesítmény, szociális kompetenciák javulása). Oelkers szerint ez a megközelítés azért problematikus, mert az ének-zene pedagógiai értékét külsődleges elemekhez köti, így megfosztja önálló nevelési jelentőségétől. Ha az ének-zene kizárólag eszközként jelenik meg, elveszíti autonómiáját, és könnyen feláldozhatóvá válik egy hasznosabbnak ítélt tantárgy érdekében.

Oelkers tanulmánya szerint az ének-zenei nevelés iskolai szerepe kizárólag világosan meghatározott és reális nevelési célok mentén védhető. Elutasítja a zenei nevelés idealizálását hangsúlyozva, hogy a zene nem garantál semmiféle erkölcsi nemesedést, magasabb intelligenciát vagy társadalmi sikert. Ugyanakkor a zenén keresztül olyan tapasztalatokat tesz hozzáférhetővé a diákok számára, amelyek más tantárgyakban nem lelhetők fel, például az esztétikai érzék, az időbeli és formai szerkezetek megértése, a koncentrált figyelem gyakorlása, valamint a közös alkotás és a zenekultúrába való bekapcsolódás és részvétel lehetősége.

A szerző kiemeli, hogy az iskolai ének-zenei nevelés célja nem a professzionális zenészképzés, hanem a kulturális kompetencia fejlesztése. Ez magában foglalja a zenei jelenségek értelmezését, értékelését és reflexív befogadását, valamint a kulturális hagyományokkal való tudatos kapcsolat kialakítását. Ezek a célok pedig nem illeszthetők a kompetenciamérések világába, mégis alapvető jelentőséggel bírnak egy harmonikusan működő ember, sőt a társadalom szempontjából.

Oelkers záró gondolata szerint az ének-zene tantárgy iskolai jövője szorosan összefügg az oktatáspolitikai emberi műveltségről való elképzelésével. Amennyiben az iskola kizárólag mérhető, gazdaságilag hasznosítható teljesítményekre összpontosít, a zenei nevelés elkerülhetetlenül marginalizálódni fog. Ezzel szemben, ha az oktatás megőrzi humanista küldetését, a zene továbbra is törvényszerű és pótolhatatlan része maradhat a jövő iskolájának.

Lengyelország: Barbara Kamińska tanulmánya

A tanulmány² a lengyel gyermekek és fiatalok éneklési készségeit vizsgálja, bemutatta azok húsz évvel ezelőtti és jelenlegi szintjét, a mérhető változásait és mindezek pedagógiai következményeit. A szerző kiindulópontja, hogy az éneklés az általános zenei műveltség egyik alapvető eleme, amely nemcsak zenei, hanem személyiség-fejlődési és kommunikációs szempontból is értékes. Az éneklési készség szintje ugyanakkor erősen függ az oktatási környezettől, a pedagógiai módszerektől és a társadalmi, kulturális változásoktól, ezért elengedhetetlen a zenei nevelés mindenkori hatékonyságának megítéléséhez annak rendszeres vizsgálata.

A tanulmány központi célja a tanulók készségeinek empirikus feltárása és összehasonlító elemzése két különböző időszakban végzett kutatás alapján. Kamińska korábbi, az 1980-as évek végén végzett vizsgálatait veti össze egy mintegy húsz évvel későbbi (2011) adatfelvétellel. A szerző hipotézise szerint a társadalom és az oktatáspolitikai átalakulása, valamint az ének-zene tanórák megítélése és a zenei nevelés szerepének csökkenése negatív hatást gyakorol az éneklési készség fejlődésére.

A tanulmány elméleti részében kifejti az éneklési készség komplex fogalmát. Ez magába foglalja az intonációs pontosságot, a megszólaltatott hangterjedelmet, a hangszín minőségét, a ritmusérzékét és a belső zenei hallást. Kamińska hangsúlyozza, hogy a készség nem veleszületett adottság, hanem fejleszthető képesség, amely megfelelő pedagógiai környezetben minden gyermek számára garantált. A fejlődés elmaradásaért a legtöbb esetben nem biológiai, fiziológiai okok, hanem a zenei nevelés színvonala a felelős.

Kamińska vizsgálata során a résztvevők egyszerű dallamokat énekeltek vissza, amelyek mérhetővé tették az intonációs pontosságot, a hangterjedelmet és az általános énektechnika értékelését. Az adatgyűjtés mindkét időszakban egységes szempontok szerint történt, így az eredmények könnyen összehasonlíthatók voltak.

Az eredmények elemzése alapján Kamińska megállapítja, hogy a gyermekek éneklési készsége a később vizsgált időszakban gyengébb képet mutat, mint a nyolcvanas évek végén végzett kutatás. Az intonáció és az énektechnika területén tapasztalható a legnagyobb romlás. A szerző szerint egyre több gyermek küzd alapvető intonációs problémákkal, amelyek akadályozzák a tiszta éneklést és a népdalok, zenei szemelvények pontos megszólaltatását. Ez a jelenség nemcsak az egyén szintjén, hanem a csoportos zenei tevékenységekben, például az iskolai éneklésben és kórusmunkában is problémát jelent.

A tanulmány rámutat arra is, hogy az éneklési készség szintje a korcsoportok között szignifikáns különbségeket mutat. A fiatalabb gyermekeknél természetesen nagyobb fejlődési potenciál figyelhető meg, míg az idősebb korosztályoknál a hiányzó alapok miatt helytelen éneklési technikák rögzültek, fejlesztésük már komoly akadályokba ütközik.

² Barbara Kamińska: The Vocal Competence of Children and Youth – Diagnostic Research, *Interdisciplinary Studies in Musicology*, 2011, 87–95.

A szerző részletesen elemzi azokat a lehetséges okokat, amelyek az éneklési készség szintjének aggasztó romlásához vezethetnek. Ezek között kiemeli az iskolai ének-zene tantárgy óraszámának csökkenését, a pedagógusok nem megfelelő módszertani megközelítéseit, valamint azt a jelenséget, hogy az éneklés egyre inkább háttérbe szorul más zenei tevékenységekkel szemben. Továbbá a média és a passzív zenehallgatás jelensége és térnyerése is hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek kevesebbet énekelnek.

A tanulmány fontos pedagógiai következtetése szerint az éneklési készség fejlesztése nem tekinthető másodlagos feladatnak a zenei nevelésben. Kamińska hangsúlyozza, hogy az éneklés alapvető eszköze a zenei hallás, a ritmusérzék és az általános zenei gondolkodás fejlődése. Ennek hiányában a gyermekek zenei ismeretei felszínessé válhatnak, és elveszíthetik élményszerű jellegüket. A szerző véleménye szerint az általa elvégzett vizsgálat rendszeres alkalmazása segíthet az egyéni problémák korai felismerésében és célzott pedagógiai beavatkozások megtervezésében.

Egyesült Államok: Robert Larson tanulmánya

A tanulmányban³ a populáris zene integrálásának kérdését vizsgálja a felsőoktatás zenei képzésében, különös tekintettel arra, hogyan hat ez az intézmények arculatára, tanterveire és a zenészképzés hagyományos modelljeire. Larson kiindulópontja az, hogy a populáris zene egyre markánsabb jelenlétet mutat a zenei kultúrában, és ennek következtében a felsőoktatási intézményeknek mérlegelniük kell, miként reagálnak erre a változásra képzésük során. A szerző úgy érvel, hogy a populáris zene beemelése az akadémiai zenei nevelésbe nem pusztán új műfajok oktatását jelenti, hanem alapvető átalakulást indít el az intézmények küldetésében és identitásában.

Larson áttekintést nyújt arról, miként lépett be a jazz a zeneoktatásba az 1960-as és 1970-es években. Eleinte még szkeptikusan fogadták, majd fokozatosan vált elfogadottá, később a tanterv részévé. A szerző ezt a történelmi párhuzamot használja fel annak szemléltetésére, hogy a populáris zene beemelése egyáltalán nem példa nélküli jelenség, hanem a korábbi megkezdett út folytatása. Larson rámutat, hogy a jazznek mint műfajnak az oktatásba való beemelése szintén komoly vitákat váltott ki, különösen az általános oktatási rendszerekben, ahol a *magas művészet* és a *mester-tanítvány* modell dominált. Ugyanakkor a jazz példája azt is mutatja, hogy a kezdeti ellenállás idővel csökkenhet, különösen, ha az új műfajok pedagógiai és elméleti értéke bizonyítható.

Larson részletesen elemzi a népszerű zene jelenlegi helyzetét a felsőoktatásban. A hagyományos zenei képzés gyakran csak a klasszikus zenére és a jazzre koncentrált, amelyek hosszú ideje meghatározzák a zenetanárképzés és a zenei szakirányú képzések tananyagát. Azonban Larson szerint ez a modell ma már nem tükrözi a valóságot, ugyanis a diákok zenei érdeklődése és gyakorlata nagyrészt a populáris

³ Robert Larson: Popular Music in Higher Education: Finding the Balance, *College Music Symposium*, 2019/2 1–14. [Link](#)

zene világához kötődik. A jelenlegi zenei munkaerőpiac kihívásai – különösen a hagyományos műfajokban képzett zenészek szűkös foglalkoztatási lehetőségei – már arra késztetik az intézményeket, hogy átgondolják, milyen ismereteket is kell átadniuk a diákok számára. Larson hangsúlyozza, hogy a populáris zene oktatása olyan készségeket is fejleszt, amelyek értékesek lehetnek a kortárs zenei környezetben (zeneszerzés, marketing).

A tanulmány érvelése szerint a populáris zene oktatása nemcsak a kreatív alkotói folyamatokban való részvétel miatt fontos, hanem azért is, mert összekapcsolja a tananyagot a hallgatók mindennapi zenei tapasztalataival. Ez a megközelítés a tanuló motivációjának erősödéséhez vezethet, hiszen a diákok olyan zenei tartalmakkal foglalkozhatnak, amelyekhez érzelmi és kulturális kötődésük is van. Larson szerint ez kiemelten fontos a zeneoktatás során, mert a diákok a zenének aktív részesei szeretnének lenni, nem csupán passzív befogadók. Ennek a paradigmaváltásnak kulcskérdése, hogy a felsőoktatási intézmények mennyire képesek megfelelően előkészíteni és felkészíteni a hallgatókat a jelenlegi zeneipar sokszínű kihívásaira, beleértve a legmodernebb eszközöket, a kreatív iparban való elhelyezkedést, valamint a kulturális és társadalmi szerepvállalást.

Larson rávilágít arra is, hogy a populáris zene integrálása a felsőoktatási tantervbe szerkezeti és pedagógiai kihívásokat vet fel. A hagyományos oktatási keretek gyakran formális, elméleti és interpretációs megközelítést alkalmaznak, ezzel szemben a populáris zenei tanulás gyakran informális, kreatív és *peer learningen* (kortársak közötti tanuláson) alapuló módszereket részesít előnyben. A populáris zene oktatásában a hangsúly sokszor a gyakorlati készségeken, az improvizáción, a kreatív kifejezésen és a zenei produkcióval kapcsolatos technikai kompetenciákon van, amelyek nem illeszkednek a hagyományos *mester–tanítvány* modellhez és a már kialakult, hagyományos tantermi gyakorlatokhoz. Larson úgy véli, hogy egyensúlyi helyzetet kell találni a jelenlegi elméleti oktatás és a gyakorlatközpontú, kreatív populáris zenei képzés között, a szerző rámutat arra, hogy a populáris zene eredete és társadalmi szerepe eltér a klasszikus zene helyzetétől, hiszen a populáris zene a tömegek zenei világa, amely nemcsak hallgatott zeneként, hanem gyakorolt formában is jelen van a diákok életében.

Éppen ezért a szerző szerint a felsőoktatási intézmények felelőssége, hogy a hallgatók valóban rendelkezzenek azokkal a sokoldalú készségkészletekkel, melyek a 21. századi zenei környezetben való boldoguláshoz szükségesek.

Összegzésként Larson megállapítja, hogy a populáris zene felsőoktatásba való integrálása jelentős, de szükséges átalakulás, amely új tartalmat emel be a tantervbe, valamint az oktatóktól és a hallgatóktól egyaránt egy új gondolkodásmódot igényel.

Szerbia: Jelena Beočanin – Marija Kaplarević tanulmánya

A tanulmány⁴ egy, a felsőoktatási szolfézsoktatásban bevezethető új módszert vizsgál. Ez a módszer a zenei hallást fejleszti, kifejezetten a kortárs szerb zeneszerzők atonális és kiterjesztett tonálisú kompozícióin keresztül. A tanulmány szerzőinek kiindulópontja, hogy a kortárs zene – amely gyakran eltér a hagyományos tonális struktúráktól – különleges lehetőségeket kínál a hallási képességek fejlesztésére, ugyanakkor az oktatótól több figyelmet és a könnyebb érthetőség eléréseért multimodális megközelítést igényel. A tanulmány célja feltárni, hogyan lehet a hallgatókat aktív részvételre, koncentrált figyelemre és kreatív interpretációra ösztönözni, miközben új, komplex hangzásrendszereket ismernek fel.

A kutatás központi eleme a multimodális tanulás, azaz több érzékszerv egyidejű bevonása: a hallgatók nem csupán hallgatják a zenét, hanem elsősorban reprodukción keresztül (a hanginformációk mélyebb kognitív feldolgozásán keresztül) visszaénekelik, mozgás révén pedig térbe is áthelyezik a hallottakat. A módszer célja, hogy a hallgatók közvetlenebb elméleti és érzékszervi kapcsolatot alakítsanak ki a zenével, ami különösen fontos a kiterjesztett tonálisú és atonális művek esetében.

A kísérleti programot harmadéves zeneművészeti egyetemi hallgatók körében végezték, akik a szolfézsórákon komplex hallásfejlesztési feladatokat oldottak meg. A vizsgálat során a hallgatók a kortárs szerb komponisták atonális és kiterjesztett tonálisú kompozícióit ismerték meg, amelyek reprezentálták a kortárs zeneszerzés változatos stílári sajátosságait. A feladatok során a hallgatók figyelme a hangmagasság, ritmus, dinamikai árnyalatok, frázisok és harmóniai kapcsolatok felismerésére irányult, miközben a multimodális megközelítés segítette a tananyag feldolgozását.

Az eredmények azt mutatták, hogy a módszer alkalmazása pozitív hatással volt a hallgatók zenei hallásának fejlődésére, különösen a hallott minták pontos reprodukálásában, a ritmikai és a dinamikai különbségek érzékelésében. Fejlődést értek el továbbá az atonális struktúrák felépítésének megértésében. A tanulmány rámutat arra is, hogy a fejlődés mértéke nem volt minden hallgatónál egyforma. A különbségek hátterében a hallgatók előzetes zenei ismeretei és az abból adódó eltérő fejlődés mértéke arra utal, hogy a multimodális módszer hatékonysága részben az egyéni zenei tapasztalatoktól is függ.

A hallgatók visszajelzései szerint a multimodális gyakorlatok motiválóbba és élményszerűbbek, mint a hagyományos, passzív zenehallgatási feladatok. A szerzők szerint ez a módszer nem csupán a hallási képességeket fejleszti, hanem a zenei intuíción, a kreatív gondolkodás és a művek interpretációs képességeinek fejlődését is elősegíti, melyre a kortárs szerb zeneszerzők művei különösen alkalmasak sokszínű harmóniai és ritmikai tartalmuk miatt.

⁴ Jelena Beočanin – Marija Kaplarević: The development of musical hearing in solfeggio teaching through a multimodal treatment of atonal and extended tonal music by Serbian composers, *TEME*, 2024/3, 723–743.

A kutatás hetente többször, több órában, folyamatos értékeléssel zajlott. A szerzők hangsúlyozzák, hogy bár a rövid távú kísérlet nem eredményezett szignifikáns javulást minden résztvevőnél, a tendenciák egyértelműen azt mutatják, hogy a multimodális megközelítés hosszú távon jelentős hatással bírhat elsősorban a zenei hallás fejlődésére.

A tanulmány végkövetkeztetése szerint az általuk alkalmazott *literal parallelism*⁵ alapú szolfézsoktatás új perspektívát kínál a kortárs és atonális zene megértésében. A szerzők javaslata, hogy ezt a módszert a zenei hallás fejlesztése érdekében rendszeresítsék nemcsak egyetemi szinten, hanem a konzervatóriumi és középiskolai oktatásban is (1–5. ábra).



Figure 1. The first task of the written test – students' copy



Figure 2. The first task of the written test – examiner's copy

1. ábra: Hallásgyakorlat feladat, atonális dallam lejegyzése

⁵ A módszer az ismétlésen alapul, és a felejtés, vagyis a „hanginformációk” emlékezetből való eltűnése ellen irányul. Ebben a megközelítésben a zenei információt kétoldalúan, illetve többszörösen kezelik, elsősorban reprodukció révén, de a „hanginformációk” mélyebb kognitív feldolgozásán keresztül is.



2. Задатак бр. 2: Од задатог тона у улазној или излазној смеру запишите четворозвук истеријне структуре. За сваки четворозвук прво ћете чути означени тон, затим симултано испољење саставља и још два пута његово разлагање.

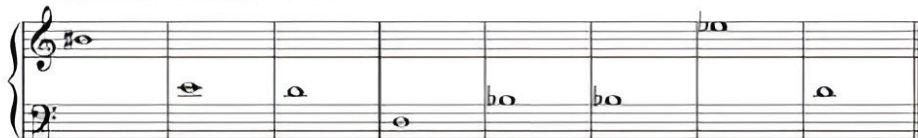
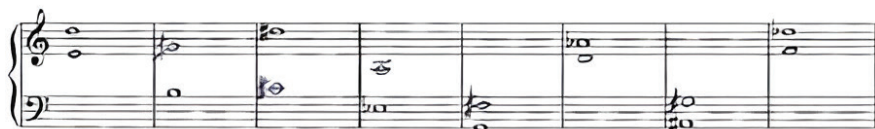


Figure 3. Tasks for measuring the sensitivity of harmonic hearing – students' copy

1. Задатак бр. 1: прво ћете чути означени тон, а потом његово симултано дејство са другим тоном. Потребно је записати други тон.



2. Задатак бр. 2: од задатог тона у улазној или излазној смеру запишите четворозвук истеријне структуре. За сваки четворозвук прво ћете чути означени тон, затим симултано испољење саставља и још два пута његово разлагање.

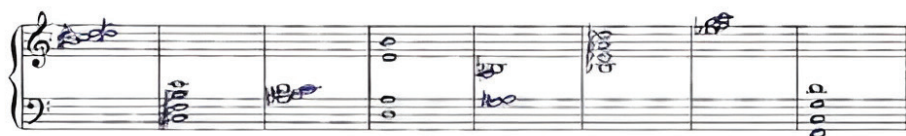
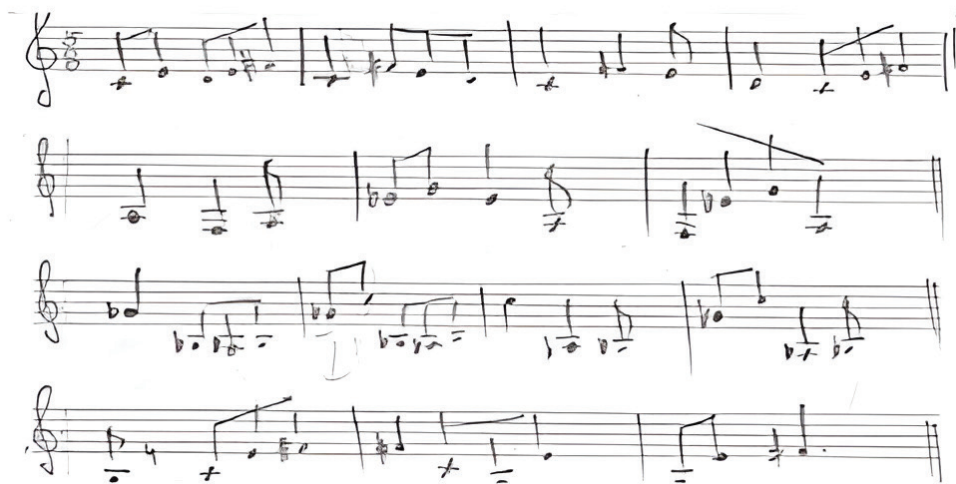


Figure 4. Tasks for measuring the sensitivity of harmonic hearing – examiner's copy

2. ábra: Hallásgyakorlat feladat, hangköz és harmónia lejegyzése

The musical score is written for four voices: Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B). The first system features a Solo section for the Soprano part, with the lyrics "He - ma se - - - -". The other parts have the lyrics "y - ni - na!". The second system is marked "Tutti" and "rit. e morendo", with all parts singing "y - ni - na!". The score includes various musical notations such as dynamics (p, pp), articulation (accents), and phrasing (slurs).

4. ábra: Vojislav Ilić *Nema leba* című kórusművének záró ütemei



5. ábra: Egy diák dallam-improvizációja Vojislav Ilić *Nema leba* című kórusmű részleteiből származó, megadott hangsorra

Svájc és Franciaország: Angelika Güsewell, François Joliat és Pascal Terrien tanulmánya

A tanulmány⁶ a professzionális zenetanárképzés kérdését vizsgálja a svájci és francia felsőoktatásban, különös tekintettel a tanárképzésbe belépő hallgatók elvárásaira. A szerzők kiindulópontja, hogy az európai tanárképzésben az elmúlt évtizedekben egyre hangsúlyosabbá vált a „professzionizált” tanárképzés modellje (a tanári munka komplex, reflektív és tudás alapú szakmaként való értelmezése). E megközelítés szerint a tanár nem pusztán tantárgyi tudás közvetítője, hanem olyan szakember, aki pedagógiai döntéseit tudományos ismeretekre, gyakorlati tapasztalatokra és önreflexióra alapozza. A tanulmány központi kérdése, hogy az ének-zene szak képzésébe belépő hallgatók elvárásai mennyiben találkoznak ezzel a professzionizációs modellel, illetve hogy kimutathatók-e különbségek a svájci és francia hallgatók, valamint a különböző képzési profilok között.

A tanulmány elméleti kifejtése a tanári professzionizáció fogalmára épül, amely a tanári kompetenciák sokrétű értelmezését hangsúlyozza. A szerzők rámutatnak arra, hogy a professzionizált tanárképzés nem kizárólag technikai készségek elsajátítását jelenti, hanem magában foglalja az elméleti tudás, a gyakorlati tapasztalat és a reflektív gondolkodás integrációját. A zenetanárképzés sajátos helyzetben van ebben a folyamatban, mivel a tanári identitás kialakulását erősen befolyásolja a hallgatók előzetes zenei ismerete, hangszeres vagy énektechnikai képzettsége, valamint

⁶ Angelika Güsewell – François Joliat – Pascal Terrien: Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations, *International Journal of Music Education* 2016/4, 526–540.
[Link](#)

művészi önazonossága. A szerzők szerint ez gyakran feszültséget eredményez a művészi és pedagógiai szerepfelfogás között.

A kutatás célja annak feltárása, hogy a tanárképzésre jelentkező hallgatók milyen elvárásokat fogalmaznak meg magukban a képzés irányába, illetve ezek az elvárások inkább a professzionizált tanárképzés komplex modelljéhez vagy inkább egy előadóművészi képzési elképzeléshez állnak-e közel. A szerzők összehasonlító vizsgálatot végeztek Svájcban és Franciaországban bevonva különböző típusú zene-tanárképzési szakok hallgatóit, köztük általános iskolai zeneoktatásra készülő és a zeneiskolákban oktatni készülő zenetanárokat is.

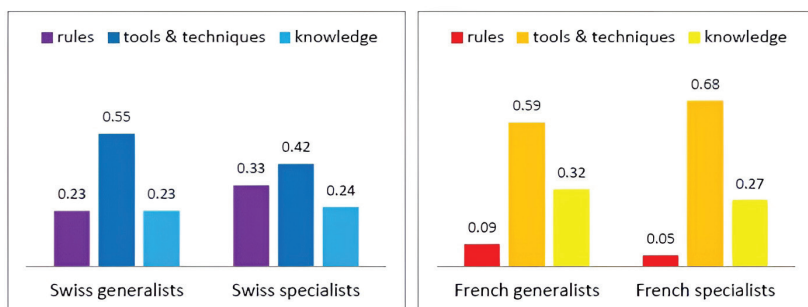
A kutatás kvalitatív vizsgálatra épült. A kutatók a hallgatók írásbeli válaszait és a nyitott kérdésekre, állításokra adott reflexióit elemezték, amely így lehetővé tette a hallgatói elvárások mögött rejlő gondolatok és prioritások feltárását is. Az elemzés során a szerzők kitértek arra, hogy az elvárások milyen tudásterületekre irányulnak: zenei szaktudásra, pedagógiai, didaktikai ismeretekre, a gyakorlati tanítás módszertanára, illetve a kutatásalapú kompetenciákra.

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók elvárásai nagyrészt összhangban állnak a professzionizált tanárképzés alapelveivel, ugyanakkor bizonyos hangsúlyeltolódások is megfigyelhetők. A legtöbb hallgató kiemelten fontosnak tartja a gyakorlati, azonnal alkalmazható tantárgypedagógiai módszerek elsajátítását, különösen az osztálytermi munka, a tanulói motiváció és a tanórai szervezés területén. Ezzel párhuzamosan megjelenik az az igény is, hogy a képzés támogassa a tanári identitás kialakítását, valamint segítsen a pedagógiai problémák tudatos elemzésében és megoldásában.

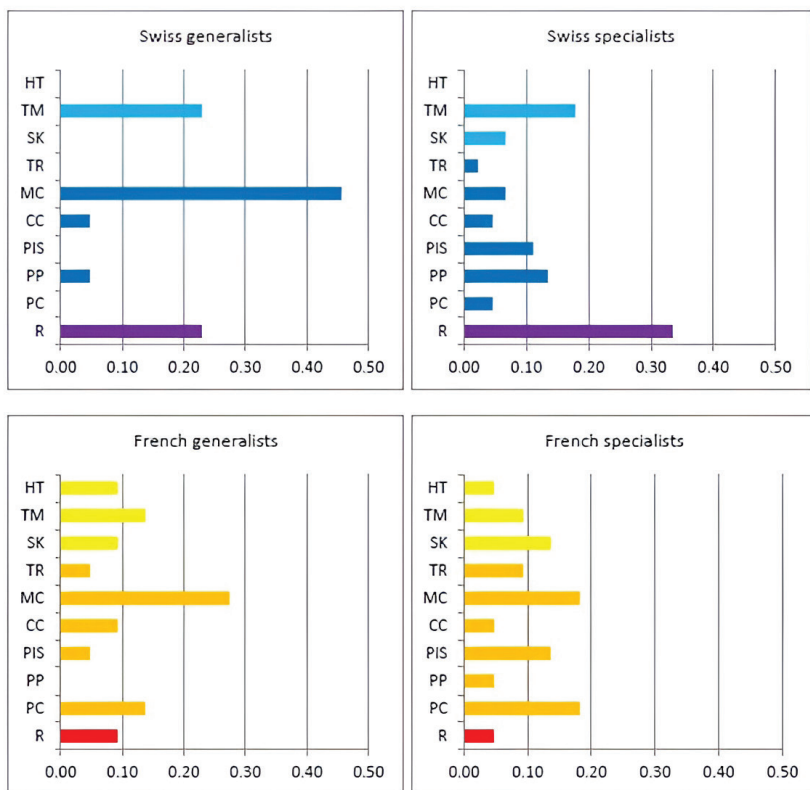
A tanulmány egyik fontos megállapítása, hogy a hallgatók általában nem kérdőjelezi meg a szilárd zenei alapok szükségességét, sőt sokan előfeltételnek tekintik a magas szintű zenei kompetenciát a tanári szakmai fejlődéshez. Ugyanakkor a hallgatók elsősorban közvetlenül alkalmazható tudást várnak, kevésbé hangsúlyozva az elméleti vagy kutatásalapú területet.

Az összehasonlító elemzés alapján nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a svájci és francia hallgatók elvárásai között. Hasonlóképpen az alapfokú és a zene-művészeti képzések hallgatói között sem jelentkeznek éles eltérések az elvárásokban. Ez az eredmény arra utal, hogy a professzionizált tanárképzés modellje mindkét országban hasonló módon hat a hallgatói gondolkodásra.

A tanulmány következtetése szerint a hallgatói elvárások összességében kompatibilisek a professzionizált zenetanárképzés modelljével, ugyanakkor fontos kihívást jelentenek az egyetemi zenei szakok számára. A szerzők természetesen megjegyzik, hogy a tanárképzésnek nem a hallgatói elvárások kiszolgálása a feladata, hanem azok tudatos alakítása, annak érdekében, hogy a leendő zenetanárok hosszú távon reflektív, autonóm és szakmailag megalapozott pedagógusokká váljanak (6–7. ábra).



6. ábra: Svájci és francia alapfokú és a zeneművészeti képzések hallgatóinak elvárásprofiljai (n = 30)



Note. N = 30 (Swiss generalists = 10, Swiss specialists = 8, French generalists = 6, French specialists = 6); different colors represent the three categories of expectations; R = recipes; PC = professional context; PP = pedagogical teaching project; PIS = professional inter-subjectivity; CC = teacher-pupil co-construction; MC = musical competencies; TR = teaching relationship; SK = scientific knowledge; TM = teaching methods; HT = history of music teaching and learning.

7. ábra: Svájci és francia alapfokú és a zeneművészeti képzések hallgatóinak részletes elvárásprofiljai

Svédország: E. Bojner Horwitz, David Thorarinn Johnson, Viveka Lyberg-Åhlander, Brigitta Sahlén, Petri Laukka, Pia Bygdéus tanulmánya

A tanulmány⁷ azt vizsgálja, hogyan lehet az éneklési tevékenységeket napjaink iskoláinak mindennapi gyakorlatába integrálni, továbbá milyen támogatásra van szükség ahhoz, hogy az énekes foglalkozások a tanórák integrált részévé váljanak. A kutatás Svédországban, fókuszcsoportos interjún keresztül gyűjtött adatokat, amelyben mindössze öt gyakorló zenetanár vett részt. Kérdésként merült fel, hogy a zenetanárok miként indítanak el énekes tevékenységeket az általános iskolában, milyen tanításpedagógiai módszereket alkalmaznak, és mindezek során milyen nehézségekbe ütköznek. A kutatásra 2021 szeptemberében került sor, a résztvevők különböző svéd egyetemeken végezték el a tanárképző szakot, különböző zenei háttérrel és szakmai tapasztalattal rendelkeztek. Az interjú kérdései az énekes tevékenységek tanításával kapcsolatos didaktikai eszközökre, módszerekre és ötletekre irányultak.

A szerzők a tanulmány bevezetőjében kifejtik, hogy az elmúlt évtizedekben az énekes tevékenységek jelenléte az európai zeneoktatásban háttérbe szorult annak ellenére, hogy számos kutatás szerint pozitív kapcsolatot mutat az éneklés a társas beilleszkedés, illetve a kognitív és nyelvi fejlődés között.

A szerzők az elemzés során hat fő téma szerint csoportosították az eredményeket. Az első téma a pedagógiai és módszertani rugalmasság volt. A tanárok kiemelték, hogy a sikeres énekórákhoz elengedhetetlen a rugalmasság és az empatikus tanári hozzáállás. A rugalmasság magában foglalja a különböző multimodális tanulási módszerek alkalmazását és a modern eszközök használatát.

A második téma a rutin és ismertség szerepe volt. A pedagógusok arról számoltak be, hogy a dalok és a hozzájuk kapcsolt játékok ismétlése rendkívül fontos ahhoz, hogy a gyerekek motiváltak legyenek az éneklésben való részvételre. A rendszeres énekes rutinok (például ugyanazzal a dallal indítani az órát) segítenek a tanulóknak abban, hogy magabiztosabban bekapcsolódjanak a tevékenységbe, és erősítik a közösségi munkát.

A harmadik téma kapcsán a tanárok rámutattak arra, hogy az éneklés több mint hangképzés: ez egy multimodális tevékenység, amelyben a mozgás, a gesztusok, a mimika és a vizuális eszközök segítik a tanulási folyamatot.

Negyedikként a tanulmány a hangszeres kíséret és a hangszerek szerepét vizsgálta az énektanításban. A tanárok egyetértettek abban, hogy az élő hangszeres kíséret nagyban segíti az énekes tevékenységeket, és hozzájárul a dallamvezetés, ritmus és zenei struktúrák megértésében. Bár a digitális eszközök és az előre felvett kísérek hasznosak, a hagyományos akusztikus hangszerek – különösen a zongora vagy a

⁷ E. Bojner Horwitz – David Thorarinn Johnson – Viveka Lyberg-Åhlander – Brigitta Sahlén – Petri Laukka – Pia Bygdéus: Making space for singing in the 21st century classroom – A focus group interview study with primary school music teachers in Sweden. *British Journal of Music Education*, 2024/2, 209–223.

gítár – olyan jelenlétet biztosítanak, ami nem helyettesíthető semmilyen elektronikus vagy technológiai eszközzel.

Az ötödik téma a bizonytalanság és az akadályok jelensége volt. Az interjúalanyok beszámoltak arról, hogy még gyakorló zenetanárok és tanárjelöltek is gyakran érzik bizonytalannak magukat az énekes tevékenységek vezetésében. Ez részben abból fakad, hogy a tanárképzés nem mindig biztosít elegendő hangszeres vagy tantárgypedagógiai, módszertani ismeretet, másrészt, hogy a tanárok gyakran nem rendelkeznek megfelelő repertoárral. Emellett kulturális vagy családi okok miatt egyes gyerekeket nem engednek énekelni, ami további kihívásokat jelent.

Végül a hatodik fő téma az éneklés és más tanulási tevékenységek közötti kapcsolat volt. A tanárok tapasztalatai szerint az énekes tevékenységek természetesen kapcsolódnak össze más tanulási területekkel (például a nyelvi fejlesztéssel).

A szerzők tisztában vannak vele, hogy a minta igen kis méretű, de az eredmények betekintést nyújtanak abba, hogy milyen elemek támogatják az éneklés sikeres beépítését a mindennapi iskolai gyakorlatba.

Az összegzésben a tanulmány rámutat arra, hogy az énekes tevékenységek helye az általános iskola tanmenetében ne a megszokott módon kerüljön összeállításra, hanem egyfajta komplexitáshoz közelítő tudatos tervezést, tantárgypedagógiai, módszertani sokszínűséget követelő módon annak érdekében, hogy teljes mértékben kibontakozhasson, és szolgálja a gyerekek fejlődését a 21. században.

Hollandia: Madelon E. M. Leenaars, Tale Evenhuis és Cathalijn H. C. Leenaars tanulmánya

A tanulmány⁸ azt vizsgálja, hogy az általános iskolai oktatásban az ének-zene tantárgyhoz kapcsolódó kompetenciák és egyéb zenei tevékenységek milyen segítséget nyújthatnak más tantárgy ismereteinek elsajátításakor. A szerzők alapfeltevése szerint a zene nem csupán önálló művészeti tantárgyként fontos, hanem eszköze a matematikai, nyelvi, természettudományos és más kognitív készségek fejlesztésének. A tanulmány célja kettős: egyrészt feltárni a tanárok gyakorlati tapasztalatait és véleményét a zene integrációjáról más tantárgyakban, másrészt áttekinteni a meglévő kutatásokat és módszereket, amelyek a zeneoktatás más tantárgyakba való bevonását vizsgálja. A kutatás egy tapasztalati felmérés és a szisztematikus irodalmi áttekintés kombinációja.

A felmérés során több száz általános iskolai tanárt vontak be, akik különböző tantárgyakat oktatnak, és különböző iskolai környezetben dolgoznak. A tanárok kérdőíven keresztül osztották meg tapasztalataikat arról, hogy milyen gyakran és milyen módon emelik be a zenét egyéb tantárgyaik tanítása során, illetve milyen előnyöket és nehézségeket tapasztalnak, és mennyire érzik magukat felkészültnek

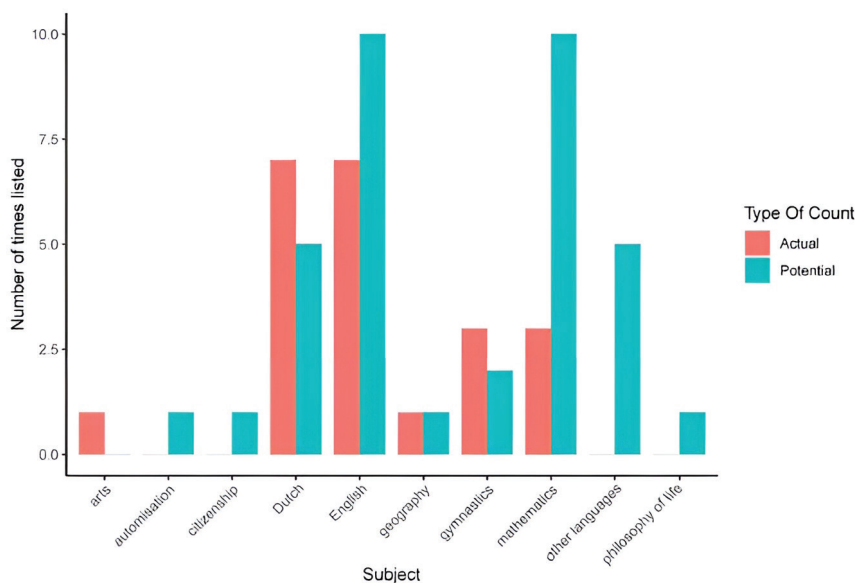
⁸ Madelon E. M. Leenaars – Tale Evenhuis – Cathalijn H. C. Leenaars: Using music for other subjects in primary schools: empirical survey findings from teachers and a systematic scoping review, *Cogent Education*, 2025/1, 1–19.

ezen integrált módszerek alkalmazásakor. A kérdőív elemzése rámutatott arra, hogy a tanárok többsége felismeri a zene előnyeit más tantárgyak tanításakor, ugyanakkor ezek megvalósításához sokan kevésnek érzik a saját zenei képességeiket.

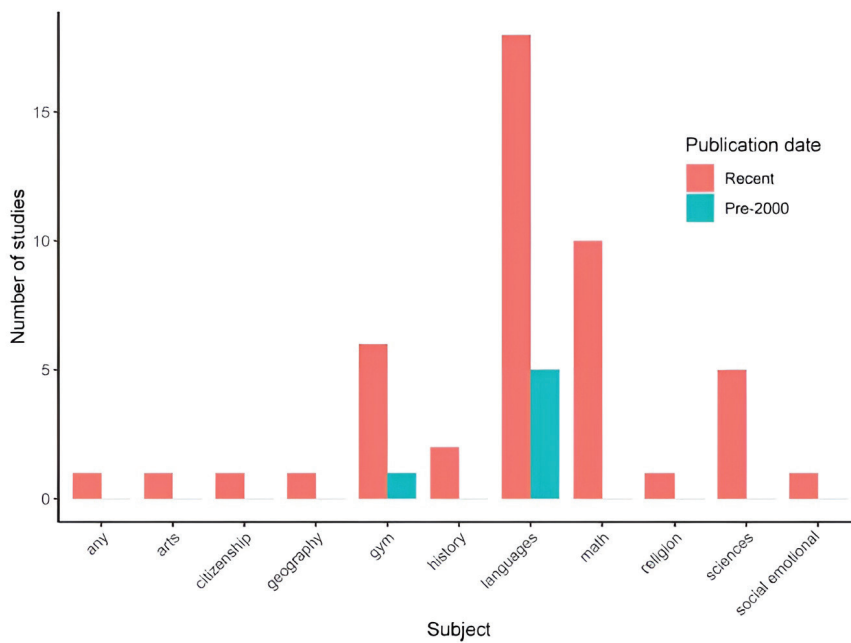
Az empirikus eredmények szerint a tanárok leggyakrabban a matematikai és a nyelvi készségek fejlesztésére alkalmazzák a zenei példákat. A tanárok beszámoló szerint a zenei tevékenységek növelik a tanulók motivációját, segítenek a figyelem fenntartásában és a komplex feladatok megoldásában. Ugyanakkor a tanárok nem tervezik, inkább csak spontán módon alkalmazzák a zenei gyakorlatokat, vagy csekély mértékben használják a zene nyújtotta eszköztárat. A szerzők itt kiemelik, hogy módszertani ajánlásokra, a tanárok fejlődésének támogatására és a tanárképzés megerősítésére van szükség. A képzett zenepedagógusok és a zenében jártas tanárok gyakrabban integrálják tudatosan a zenei jógyakorlatokat más tantárgyak oktatásakor.

A tanulmány második részét az irodalmi áttekintés adja. A szerzők több nemzetközi kutatás eredményeit tekintették át, hogy összegyűjtsék azokat a tantárgypedagógiai módszereket, amelyek az ének-zene más tantárgyakba történő integrációját segítik.

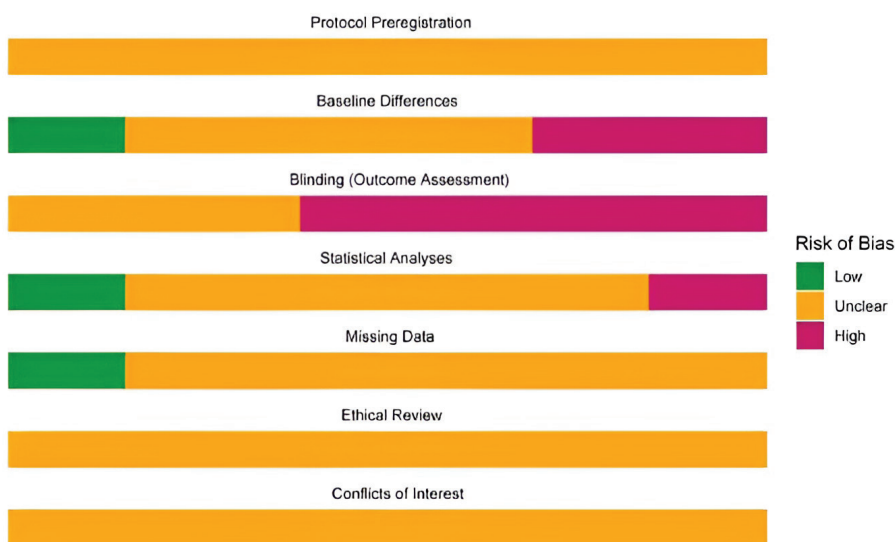
A tanulmány eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a zene más tantárgyak integráns részeként nem csupán egy eszköz a tanulás támogatására, hanem fokozza a tanulók motivációját és érdeklődését. A tanárok beszámoló szerint a diákok aktívabbak, jobban figyelnek, és együttműködőbbek azokon az órákon, ahol zenei tevékenységek is megjelennek. A tanulmány egyértelműen rámutat arra is, hogy az ének és a zene képes hidat képezni a különböző tantárgyak között elősegítve az interdiszciplináris gondolkodást és a kreatív problémamegoldást (8–11. ábra).



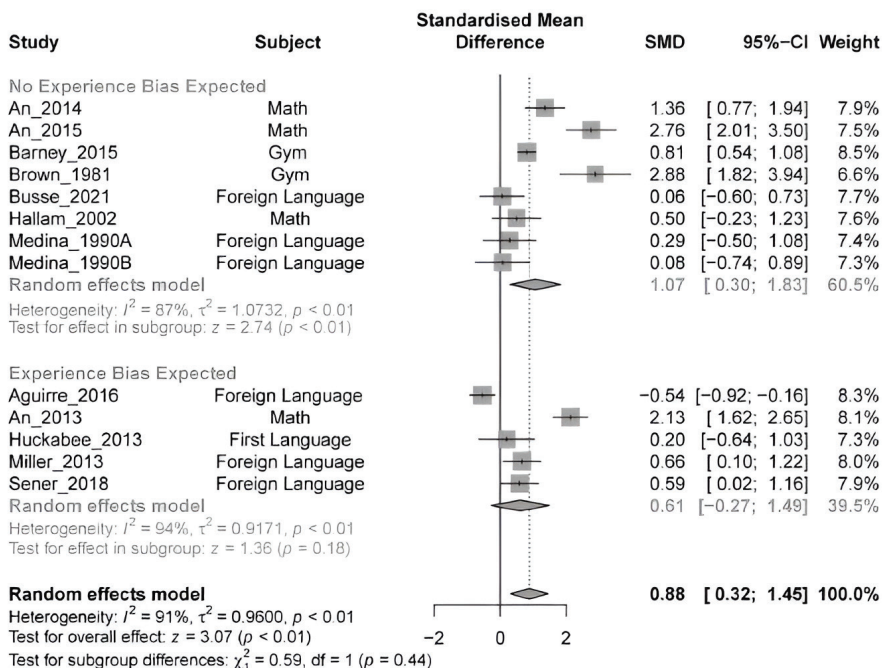
8. ábra: A zene tényleges és lehetséges használata más tantárgyakban (kutatási eredmények).



9. ábra: Egyéb tantárgyak a zene integrálásával (szakirodalmi adatok)



10. ábra: A torzítás kockázata a zene diákokra gyakorolt hatását vizsgáló kvantitatív tanulmányokban



11. ábra: A diákok eredményeit kvantitatív módon bemutató tanulmányok meta-analízise.

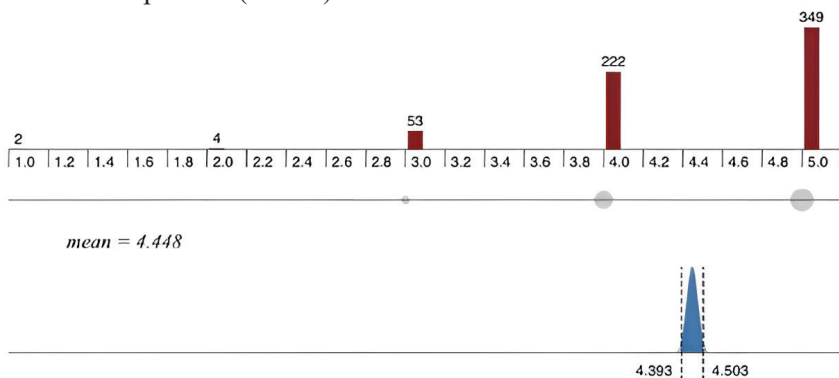
AKTUÁLIS KÉRDÉSEK AZ ÉNEK-ZENE OKTATÁS TERÜLETÉN II.

két évtized nemzetközi zenepedagógiai fejleményei alapján

Olaszország: Johann van der Sandt, Carlo Nardi tanulmánya

A tanulmány¹ a közös éneklés pozitív hatásait vizsgálja az olasz egyetemi kórusok 630 tagjának bevonásával. A szerzők kiindulópontja, hogy a közös éneklés nem csupán zenei élmény, hanem kapcsolatépítő, identitásformáló és olyan mentális egészséget erősítő tevékenység, amely különösen fontos az egyetem sokszínű környezetében. Ott ugyanis életkor, nem, etnikum, társadalmi háttér és megélt tapasztalatok tekintetében nagyon különböző emberek találkoznak.

A kutatók 2018–2019-ben egy kérdőíves felmérést végeztek, amelyet 25 olasz egyetemi kórus 630 tagja töltött ki. Az adatok – a tagok egyéni tapasztalataira, motivációira és megelégedésére alapozva – lehetővé teszik a kórusban való részvétel pozitív hatásainak feltérképezését (1. ábra).



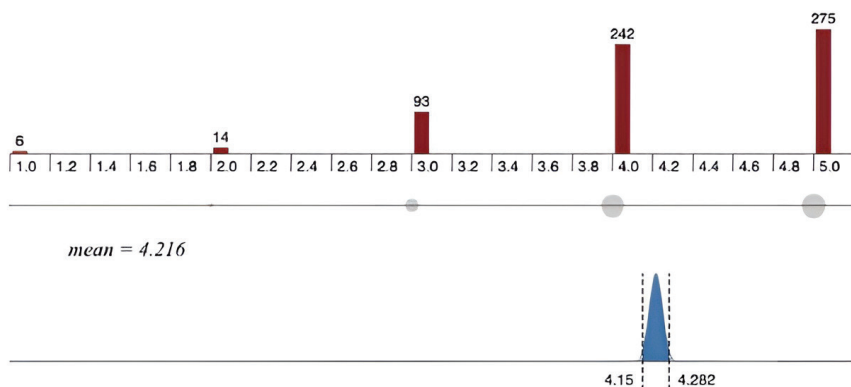
1. ábra: „A vokális készségek fejlesztése fontos tényező számomra a kóruséneklésben.” kijelentéshez tartozó válaszok.

A válaszokból kiderült, hogy a kórusművek ösztönözték a tagokat zenei ismereteik elmélyítésére, új zenei ismeretek szerzésére és énektechnikájuk fejlesztésére. További előnyként olyan általánosabb képességek fejlődését is tapasztalták, mint a koncentráció képesség és a hibákból való tanulás képessége. Bár egyes résztvevők szeretnék, hogy a kórusban való részvételhez minden esetben tartozzon egyetemi kredit, a valóságban sok intézmény nem integrálja ezt a zenei tevékenységet a képzésbe.

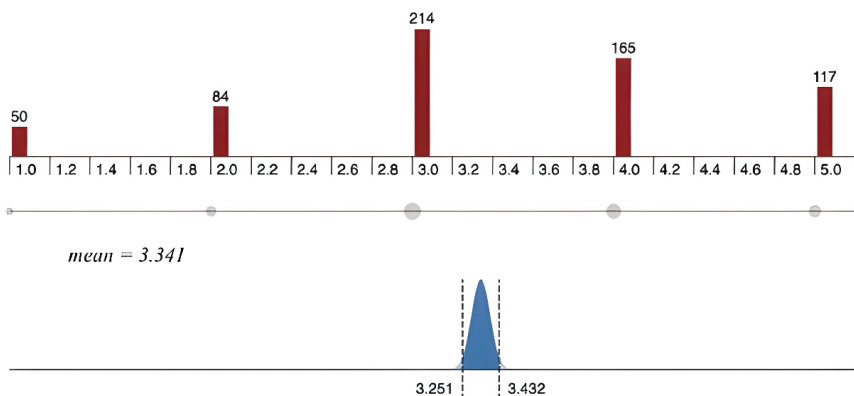
¹ Johann van der Sandt – Carlo Nardi: The benefits of choral singing: A study of Italian university choirs (2018–19). *International Journal of Community Music*, 2024/1, 61–86.

A kutatás további része azt vizsgálta, hogy a kórusban való részvétel pozitív hatással van-e a résztvevők lelki egészségére és hangulatára. A kórustagok több mint háromnegyede számolt be arról, hogy a kórusban való részvétel energizáló erővel bír, és olyan pozitív élmény, amely javítja a közérzetet, és csökkenti a mindennapi stresszt.

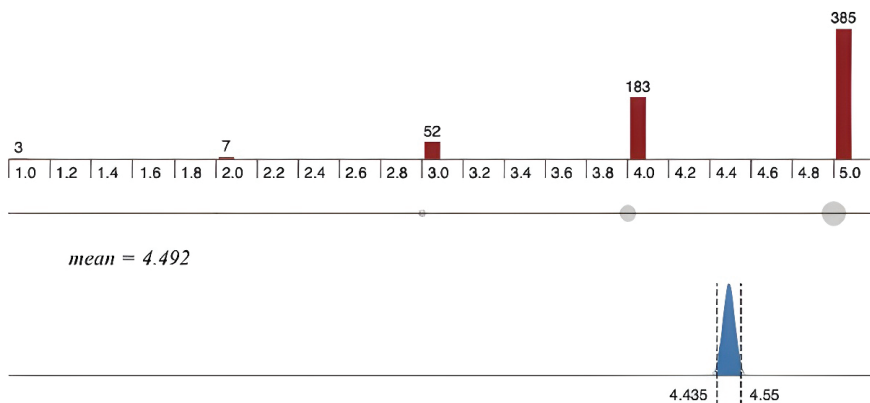
A tanulmány megpróbálja feltárni a szociális vonatkoztatásokat is. A kórusban való részvétel erősíti a közösségi érzést, megalapozza a kapcsolatok kialakulását, és segíti azok fenntartását, valamint csökkenti a társadalmi elszigeteltség érzését. A résztvevők gyakran említették, hogy a kórus tevékenységei (próbák, koncertek, együttes fellépések) lehetőséget biztosítanak új barátságok kialakítására, generációk közötti kapcsolatok létrehozására és a közösségen belüli együttműködésekre. Mindemellett a szociális háló erősítése is kulcsfontosságú. A kórusok gyakran olyan eseményekben is részt vesznek, amelyek a helyi közösség számára nyújtanak értéket (pl. gyermekeknek vagy időseknek szervezett fellépésekkel) (2–5. ábra).



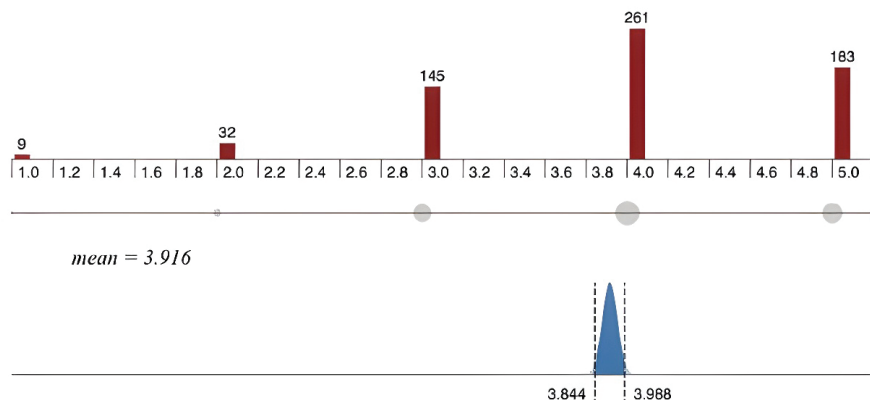
2. ábra: A „Fontos számomra, hogy egy csoporthoz és az ahhoz kapcsolódó közösségi élethez tartozzak.” kijelentéshez tartozó válaszok



3. ábra: „A kórusban éneklés segített megváltoztatni a más kultúrákról alkotott képemet.” állításhoz tartozó válaszok eloszlása



4. ábra: Az „Örülök, hogy az érzelmeimet a kóruossal szerzett művészi élményeken keresztül kifejezhetem.” állításhoz tartozó válaszok eloszlása



5. ábra: Az „Amikor a kóruossal töltök időt, legyen szó próbáról, koncertről vagy bármilyen más alkalomról, mély érzelmi élményekkel gazdagodom.” állításhoz tartozó válaszok eloszlása

Finnország: Henna Suomi, Lenita Hietanen és Heikki Ruismäki tanulmánya

A tanulmány² a finn általános iskolai tanárképzésben résztvevő hallgatók saját zenei képességeinek megítélését vizsgálja az alaptanterv zenetanítási követelményeihez kapcsolódóan. A szerzők kiindulópontja, hogy a zeneoktatás a tanító szak egyik alapvető feladata, ugyanakkor az elmúlt évtizedekben a tanítóképzésben a zenei tanulmányok aránya jelentősen csökkent. Ez felveti a kérdést, hogy a leendő tanítók mennyire felkészültek az ének-zene tantárgy oktatására, ahol a kreativitás, az

² Henna Suomi – Lenita Hietanen – Heikki Ruismäki: Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland. *Music Education Research*, 2022/3, 327–339. [Link](#)

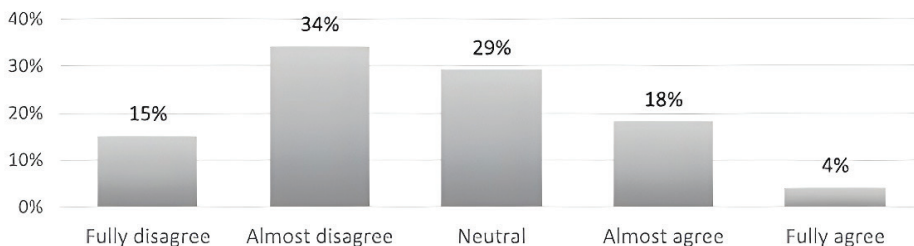
éneklés, a hangszerhasználat és a zenei alkotás komoly zenei képzettséget és szakmai tudást igényel tőlük.

A kutatás öt különböző tanítóképző karról összesen 392 hallgató bevonásával készült. Az adatok a hallgatók önértékelését vizsgáló kérdőív segítségével kerültek összegyűjtésre. A kérdőív a résztvevők zenei készségeit, önbizalmát és tanítási kompetenciáit vizsgálta. A kérdőív fókuszában az éneklés, a hangszeres játék, a zeneelmélet, a zenei alkotás, valamint a különböző zenei stílusok ismerete állt. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja, mennyire érzik magukat kompetensnek a hallgatók az alaptantervben megfogalmazott zenei feladatok ellátására.

Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók többsége nem tartja magát teljes mértékben felkészültnek az ének-zene tantárgy oktatására. A résztvevők közül kevesen értettek egyet teljesen azzal, hogy a szak a megfelelő zenei képzést biztosította számukra. A legtöbb hallgató bizonytalanságot érzett a saját zenei készségeivel kapcsolatban. Ez a bizonytalanság olyan alapvető tevékenységek terén is megmutatkozott, mint az éneklés vezetése, kórusmunkák koordinálása vagy az egyszerű zenei alkotási feladatok irányítása. Ez arra utal, hogy a jelenlegi tanárképzés nem biztosít elegendő gyakorlati és elméleti felkészítést a leendő pedagógusok számára.

A tanulmány kiemeli, hogy a hallgatók korábbi zenei tapasztalatai jelentősen befolyásolják önértékelésüket. Akik részt vettek kórusban, játszottak hangszeren, vagy korábban aktívan foglalkoztak zenével, hajlamosabbak voltak magasabb szinten értékelni saját kompetenciáikat, míg azok, akik kevesebb ilyen tapasztalattal rendelkeztek, gyakran bizonytalannak érezték magukat. A tanárképzésen kívüli zenei tevékenységek tehát kiegészítő szerepet töltenek be, de önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy minden hallgató kompetenssé válhasson.

A kutatás három fő problématerületet azonosított: az éneklés, a hangszeres játék és a zenei alkotás módszertanában való felkészültség hiányát; a zeneelméleti és stílusismereti tudás elégtelenségét; valamint a pedagógiai kompetencia és a zenetanításhoz szükséges magabiztos tudás közötti összefüggést. A hallgatók többsége úgy érezte, hogy a felsőoktatási képzés nem biztosította számukra a kellő tudást a zenei feladatok hatékony irányításához.



6. ábra: A tanulók válaszai
„A tanítóképzés jó zenei készségeket adott nekem a zenetanításhoz” kérdésre.

A kutatás rámutatott a tanítóképzés pedagógiai és gyakorlati hiányosságaira is. Bár az alaptanterv világosan meghatározza a tanítandó zenei tartalmakat, a tanítóképző szakok nem biztosítanak elegendő gyakorlati órát és kreatív zenei projektekben való részvételt (6. ábra).

A szerzők hangsúlyozzák, hogy a tanítóképzés fejlesztése elengedhetetlen a hallgatók kompetenciáinak megerősítéséhez. A szakoknak biztosítaniuk kell több gyakorlati zenei kurzust, és minél több olyan kreatív zenei projekttel kell megismertetniük a hallgatókat, amelyek fejlesztik a zenében való jártasságukat. A cél az, hogy minden leendő tanító képes legyen magabiztosan és hatékonyan oktatni az ének-zene tantárgyat függetlenül attól, hogy milyen zenei tapasztalattal rendelkezik.

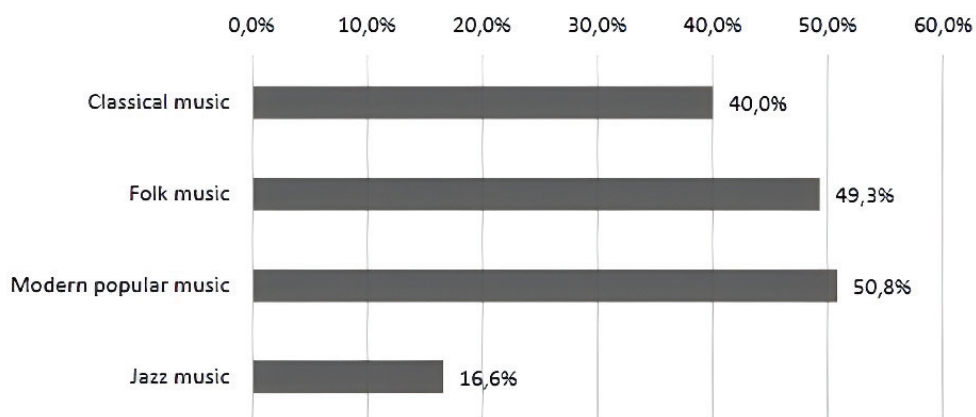
Csehország: Marek Sedláček és Judita Kučerová tanulmánya

A tanulmány³ a népzene helyzetét vizsgálja a kortárs cseh zeneoktatásban, különös tekintettel arra, hogy a népzene miként jelenik meg az iskolai gyakorlatban, és milyen jelentéssel bír a tanulók és a pedagógusok körében. A szerzők abból a felismerésből indulnak ki, hogy bár a népzene hagyományosan a cseh zenei kultúra meghatározó eleme, az iskolarendszerben betöltött szerepe egyre inkább marginalizálódik, és elszakad eredeti közösségi és kulturális rendeltetésétől. A tanulmány központi kérdése ezért nem az, hogy a népzene része-e az iskolai tanterveknek, hanem az, hogy az iskolai zeneórákon milyen módon válik – vagy nem válik – élő és maradandó élménynyé. A népzene nem pusztán dalanyag vagy történelmi emlék, hanem olyan zenei gyakorlat, amely egyszerre a közösségi együttlétet segítője és az identitás, valamint a kulturális emlékezet hordozója. Az iskolai környezet azonban gyakran olyan didaktikai és intézményi keretek közé szorítja, amelyek megváltoztatják e komplexitást. A tanulmány célja annak feltárása, hogy ez az átalakulás hogyan ment végbe, és ez milyen zenei és nevelési következményekkel jár.

A kutatás alapját a 2019 és 2021 között végzett vizsgálatok adják, amelyek során a kutatók a cseh általános és középiskolai énekórák gyakorlati megvalósulását figyelték meg. Az adatgyűjtés pedagógusinterjúkra, kérdőíves felmérésekre és tantervi dokumentumok elemzésére épült. Az eredmények azt mutatják, hogy a népzene a hivatalos tantervekben stabil és fontos helyet foglal el, a tanórai megvalósítás azonban ettől jelentősen eltérő képet mutat. Egyes pedagógusok tudatosan törekednek arra, hogy a népdalokat, népzenei műveket élményszerű, aktív tanulási formákban közvetítsék, míg más esetekben a népzene jelenléte kimerül néhány hagyományos népdal sematikus megszólaltatásában. A tanítás középpontjában sok esetben a dallam és a szöveg pontos elsajátítása áll, miközben háttérbe szorulnak azok az érzelmi tartalmak, jelentések, amelyek a népzene élővé, a bennük rejlő szimbólumvilágot pedig az egész közösség számára általános érvényűvé tennék. Ritkán jelenik meg a mozgás,

³ Marek Sedláček – Judita Kučerová: Folk music in the Czech music classroom, in: Thade Buchborn – Thomas De Baets – Georg Brunner – Silke Schmid (szerk.): *Music is what people do*. Innsbruck: Helbling, 2022, 189–201. [Link](#)

az improvizáció, a variálás vagy a közös zenélés öröme, és a népdalok zenei, társadalmi, történelmi és kulturális összefüggései is gyakran kimaradnak az órai feldolgozásból. Ebben a formában a népzene statikus, avítt tartalom, amely nem kapcsolódik a tanulók saját zenei világához (7. ábra).

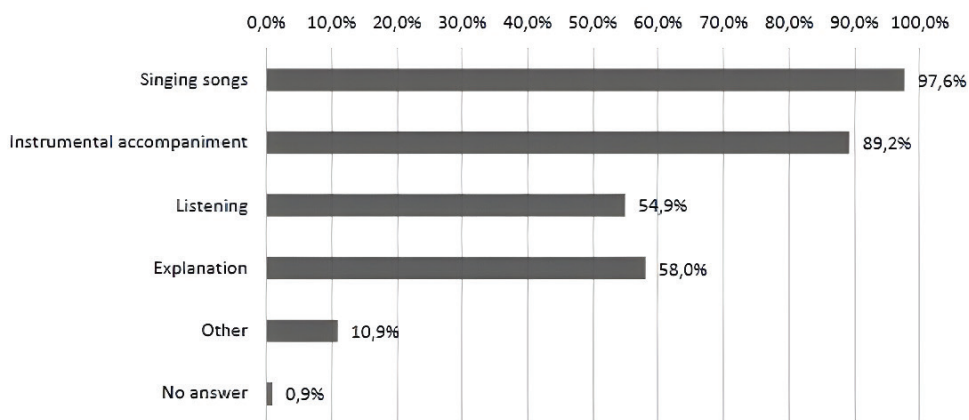


7. ábra: A zenei műfajok képviselete az oktatásban

Sedláček és Kučerová elemzik a pedagógusok attitűdjét is. A kutatás szerint az oktatók többsége alapvetően fontosnak tartja a népzene tanítását, ugyanakkor gyakran bizonytalanok abban, hogy hogyan lehetne azt valóban élővé és élményszerűvé tenni. A bizonytalanság mögött több tényező áll: a tanítóképzés során megszerzett gyakorlati tapasztalatok hiánya, a módszertani eszköztár korlátozottsága, az időkeretek szűkössége, valamint az a feltételezés, hogy a tanulók számára idegen a népzene világa. Ebből fakadóan sok pedagógus a biztonságos, de kevésbé inspiráló megoldásokat választja, amelyek nem használják ki a népzene teljes pedagógiai potenciálját.

A tanulmány hangsúlyozza, hogy a népzene oktatásának lehetőségei messze túlmutatnak a hagyományőrzésen. A népzene alkalmas arra, hogy a tanulók saját élményeiken keresztül tapasztalják meg a közös zenélés, az együttműködés és önkifejezésük kreatív formáit (8–9. ábra).

A tanulmány végkövetkeztetése szerint a népzene jövője a cseh zeneoktatásban csak pedagógiai szemléletváltás mentén biztosítható. Amennyiben a népzene továbbra is csak kötelező tananyagként van jelen, világa bezárul a gyermekek előtt. Amennyiben az iskola képes teret adni az élő zenei tapasztalatszerzésnek és a kreatív megközelítéseknek, a népzene az ének-zene órák egyik legfontosabb tanulási területévé válhat.



8. ábra: Tanórai tevékenységek a népzene kapcsán

		Primary school	Czech language – music education	Uncertified for music education	Foreign languages – music education	Conservatory / Academy of Music
Teachers' recommendations	Singing	32.8 %	22 %	31 %	31 %	29 %
	Content of song (working with lyrics)	21.5 %	15 %	12.6 %	13.9 %	26 %
	Activity concept of work with a folk song	17.4 %	9.7 %	11.5 %	15.6 %	19.4 %
	Experience form (folklore concerts, competitions, projects, etc.)	11.8 %	16.6 %	23 %	13 %	9.7 %
	Modernisation (multimedia technologies pop music arrangement, etc.)	-	6.9 %	2.3 %	3.9 %	-
Impact	Influence of family, kindergarten	13.9 %	18.6 %	20.7 %	13.9 %	22.6 %
	Teacher as a role model	15.9 %	4 %	8 %	6.5 %	6.5 %

9. ábra: Tanárok ajánlásai a népzennel való foglalkozáshoz és a népzene osztálytermi használatát befolyásoló tényezők – tanári képesítésük típusa szerint

Szlovákia: Martina Krušinská tanulmánya

A szerző a tanulmányában⁴ a szlovák iskolák zenei nevelésének etnopedagógiai alapjait vizsgálja. Kiindulópontja, hogy az oktatás és nevelés nem tekinthető kulturálisan semleges folyamatnak, mivel minden pedagógiai tevékenység egy adott társadalmi, történeti és kulturális környezetbe ágyazódik be. Ebből adódóan a zenei nevelés is szoros kapcsolatban áll a tanulók kulturális háttérével, identitásával és társadalmi tapasztalataival. A tanulmány központi kérdésként azt vizsgálja, hogy milyen elméleti alapokon nyugszik a regionális zeneoktatás Szlovákiában, és miben segíthet mindebben az etnopedagógia.

Krušinská részletesen bemutatja az etnopedagógia fogalmát és tudományos hátterét. A szerző hangsúlyozza, hogy az etnopedagógia nem kizárólag a hagyományos vagy „archaikus” kultúrák tanulmányozására irányul, hanem a modern társadalmakban zajló nevelési folyamatokat is elemzi. Ebben az értelemben az etnopedagógia releváns elméleti keretet kínál a napjainkban felerősödő identitáskeresés jelenségéhez és az ehhez kapcsolódó pedagógiai kérdések vizsgálatához.

A tanulmány kiemeli, hogy a zenei nevelés különösen alkalmas terepe az etnopedagógiai elvek alkalmazásának. A zene életünk egyik legösszetettebb kifejezési formája, amely egyszerre hordoz esztétikai, érzelmi, szimbolikus és közösségi tartalmat. A népzene és a hagyományos zenei gyakorlatok nemcsak zenei struktúrákat közvetítenek, hanem történeteket, értékeket, normákat és közösségi emlékezetet is. Krušinská szerint a zenei nevelés etnopedagógiai megközelítése lehetővé teszi, hogy a tanulók a zenei tanulás során saját kulturális tapasztalataikra és élményeikre építsenek, aminek köszönhetően a tanulási folyamat személyesebbé válik.

Krušinská ismerteti a tájegységi néphagyományokra fókuszáló iskolák megjelenését és szerepét a szlovák oktatási rendszerben. Ezek az iskolák elsősorban az 1989 utáni társadalmi és oktatáspolitikai változásoknak köszönhetően jöttek létre, amikor az oktatásban nagyobb hangsúlyt kapott a pluralizmus, az alternatív pedagógiai irányzatok és a helyi kezdeményezések támogatása. Az iskolák pedagógiai programja a helyi és regionális kulturális örökségre épít, beleértve a történelmi hagyományokat, a nyelvi sajátosságokat és a művészeti kultúrát. A regionális zeneoktatás nem a nemzeti tantervek alternatívájaként, hanem azok kiegészítéseként értelmezendő. A helyi népzenei ismeretek beépítése a tananyagba nem zárja ki az egyetemes zenei értékek megismerését, hanem éppen ellenkezőleg: stabil kulturális alapot teremt a tágabb zenei világ befogadásához. A tanulók számára a saját kulturális környezetükből származó zenei kincs érzelmileg közelebb áll, így motiválóbba és könnyebben elsajátítható, mint más zenei példák. A hagyományos dallamok és zenei formák nem kizárólag reprodukcióra szolgálnak, hanem inspirációt nyújtanak az alkotáshoz.

⁴ Martina Krušinská: Music pedagogy in the context of Ethnopedagogy: Theoretical background of music education in regional culture-oriented schools in Slovakia, *Paedagogica Musica*, 2022/2, 41–55.
[Link](#)

Krušinská következtetése szerint az etnopedagógia szilárd elméleti alapot biztosít a regionális zenei nevelés számára Szlovákiában. A zenei nevelés etnopedagógiai értelmezése választ ad a modern oktatás kulturális és társadalmi kihívásaira, miközben megőrzi és tovább élteni a regionális kulturális örökséget.

Lettország: Madara Ivane és Baiba Trīnīte tanulmánya

A tanulmány⁵ az éneklés során megvalósuló hallás és hangképzés közötti koordináció fejlődését vizsgálja, a lett nyelvű metodikai szakirodalom tükrében. A szerzők kiindulópontja, hogy az éneklés, a hangképzés komplex pszichofiziológiai folyamat, amelyben a zenei hallás, a motoros készségek és a kognitív kontroll szorosan összekapcsolódik. Különösen gyermekkorban meghatározó, hogy ezek a részfolyamatok milyen módon és milyen módszertani keretek között fejlődnek, mivel a helytelen énektechnikák hosszú távon akadályozhatják a hangképzés fejlődését.

A kutatók a 21. században megjelent lett nyelvű módszertani irodalom rendszerezett elemzését tűzték ki célul, hogy feltárják, miként értelmezik és írják le a szerzők a hallás és a hangképzés közötti koordináció kialakulását az énektanítás folyamatában. A vizsgálat fókuszában a mutálás előtti életkorban lévő gyermekek állnak, akik részt vesznek egyéni énekórákon, csoportos zeneoktatásban vesznek részt, vagy kórusban énekelnek. A szerzők szerint ebben az életkorban különösen fontos a helyes hangképzés, ezért nélkülözhetetlen a megfelelő módszertani megközelítés.

A kutatás kvalitatív irodalomelemzésre épül. Ivane és Trīnīte kiválasztották és elemezték azokat a lett nyelven megjelent szakmai és módszertani kiadványokat, amelyek kifejezetten a hangképzéssel, a zenei hallás fejlesztésével, valamint a vokális készségek kialakításával foglalkoznak. Az elemzett források között megtalálhatók zenepedagógusok, kórusvezetők és énektanárok módszertani útmutatói, valamint pedagógiai jellegű szakmunkák. Az elemzés során a szerzők arra összpontosítottak, hogy a különböző szerzők milyen terminológiát használnak, milyen fejlődési modelleket ismertetnek, és milyen gyakorlati módszereket javasolnak a hallás és a hangképzés összekapcsolásához.

A tanulmány egyik központi megállapítása, hogy a vizsgált szakirodalomban alapvető konszenzus figyelhető meg abban, hogy a tiszta intonáció és a helyes hangképzés nem veleszületett adottság, hanem tanulható és fejleszthető képesség. A szerzők egyetértenek abban, hogy a hallás és a hangképzés közötti koordináció fokozatosan alakul ki, mely szoros kapcsolatban áll a zenei érettséggel és a belső hallás kialakulásával. Ivane és Trīnīte rámutatnak arra, hogy bár a tartalmi megállapítások hasonlóak, a terminológia és a módszertani leírások jelentős eltéréseket mutatnak.

A módszertani ajánlások elemzése során a tanulmány megállapítja, hogy a legtöbb szerző empirikus pedagógiai tapasztalataira építi javaslatait. Gyakran jelennek meg

⁵ Madara Ivane – Baiba Trīnīte: Development of Coordination between Hearing and Voice in Singing: Review of Methodical Literature in the Latvian Language, *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020/3, 223–233. [Link](#)

olyan módszerek, mint a dallamismétlés, a rövid motívumok visszaéneklése, a hangterjedelem fokozatos bővítése, valamint a mozgással és gesztusokkal kísért éneklés. Ezen technikák hatékonyságát nem támasztják alá empirikus, tudományos kutatások. A módszertani leírások intuitív megközelítést tükröznek, és nem építenek a modern vokálpedagógia, pszichológia vagy neurológia eredményeire.

A tanulmány egyik fontos következtetése, hogy a lett nyelvű módszertani irodalomban hiányzik az egységes, tudományosan megalapozott modell a hallás és a hangképzés koordinációjának fejlesztéséhez. Bár a gyakorlati tapasztalatokon alapuló módszerek értékesek, a szerzők szerint szükség lenne a nemzetközi kutatási eredmények integrálására, valamint empirikus vizsgálatokra, amelyek alátámasztják vagy finomítják a meglévő pedagógiai gyakorlatot. A terminológia egységesítése és a módszertani ajánlások tudományos megalapozása hozzájárulna a hangképzés hatékonyságának növeléséhez.

Észtország: Inge Raudsepp, Anu Sepp és Inkeri Roukonen tanulmánya

A szerzők a tanulmányukban⁶ a közös éneklést mint a kultúra közvetítésének egyik alapvető eszközét vizsgálják az észt társadalomban. Kiindulópontjuk, hogy a közös éneklési szokása Észtországban nem pusztán zenei vagy művészeti tevékenység, hanem mélyen beágyazott társadalmi és kulturális gyakorlat, amely jelentős szerepet játszik a nemzeti identitás kialakulásában, fenntartásában és annak generációk közti továbbadásában. A tanulmány központi kérdése, hogy miként járul hozzá a közös éneklés a kulturális értékek, normák és közös emlékezet átörökítéséhez, illetve az elmúlt évtizedekben milyen változások történtek mindebben.

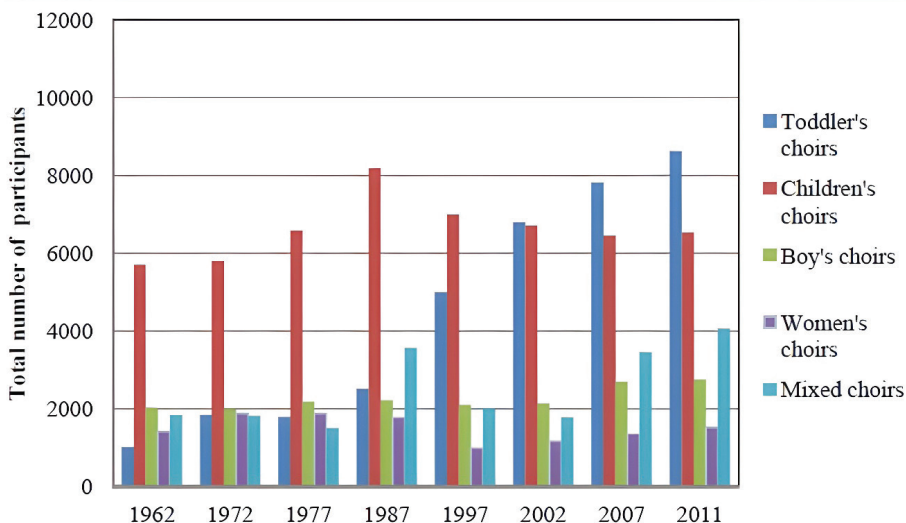
A tanulmány elméleti háttere a kulturális transzmisszió fogalmára épül. A szerzők hangsúlyozzák, hogy ez a folyamat nem kizárólag tudatos tanulás eredményeként, hanem gyakran informális és közösségi élmények során valósul meg. A szerzők megpróbálják elsősorban Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger és Hans-Georg Gadamer gondolatait alapul véve hermeneutikai szempontból is vizsgálni a közös éneklés történeti és kulturális összefüggéseit.

A szerzők részletesen bemutatják a közös éneklés történeti gyökereit, ismertetik a 19. században kialakult kórusmozgalmat és a *Laulupidu* hagyományát. Ezek a hagyományok idővel a nemzeti összetartozás szimbólumaivá váltak, fontos szerepet játszottak az észt nemzeti ébredésben a katonai, politikai elnyomás időszakában is. A közös éneklés az észt történelemben gyakran az ellenállás eszköze volt.

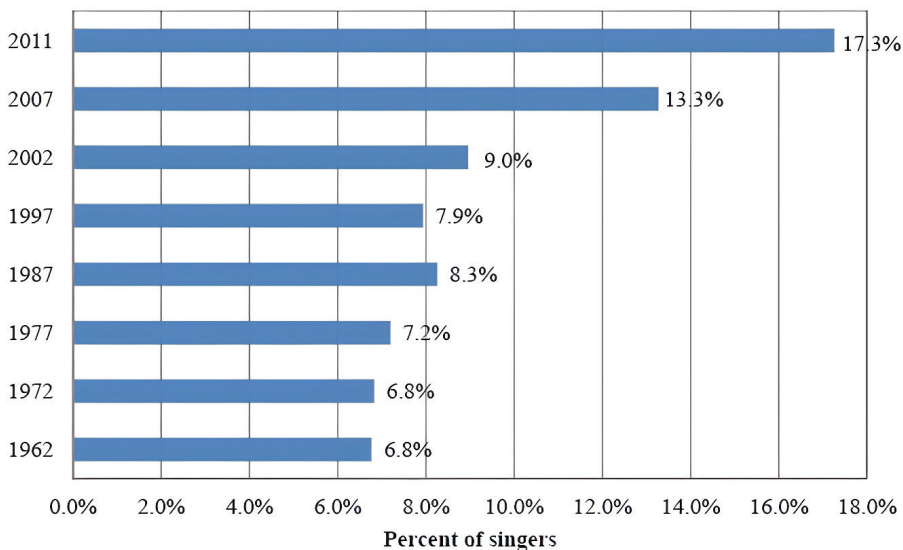
A kutatás 1962 és 2011 között vizsgálja a közös éneklés szerepét, hogy hogyan változott a társadalmi szerepe és jelentése az eltérő politikai és társadalmi környezetben, beleértve a szovjet időszakot és az Észtország függetlenségének visszaállítást követő évtizedeket. A szerzők rámutatnak arra, hogy bár a közös éneklés formái

⁶ Inge Raudsepp – Anu Sepp – Inkeri Roukonen: Joint Singing as a Means of Cultural Transmission in Estonia, *Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference*, 2015/2, 155–164. [Link](#)

és intézményi keretei változtak, alapvető funkciója (a közösség összekapcsolása, a kultúra és a nemzeti identitás megerősítése) változatlanul megmaradt (10–11. ábra).



10. ábra: Különböző kórustípusok résztvevői az ifjúsági dalfesztiválokon (n=)



11. ábra: Az ifjúsági dalfesztiválokon részt vevők a tanulók teljes létszámához viszonyítva (%)

A tanulmány külön figyelmet fordít a közös éneklés pedagógiai funkciójára. Az iskolai zeneoktatás, a kóruséneklés és az informális éneklési alkalmak mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek elsajátítsák a közösséghez tartozás élményét és a nemzeti identitásuk értékét. A tanulmány arra is rámutat, hogy a modern társadalmi

változások, a globalizáció, a digitalizáció és az individualizáció új kihívások elé állítják Észtországban a közös éneklés hagyományát. Ugyanakkor ezek a változások nem feltétlenül gyengítik a közös éneklés szerepét, hanem új formák kialakulását ösztönzik. A szerzők következtetése szerint Észtországban a közös éneklés pedagógiai és kulturális jelentősége továbbra is kimagasló, megőrzése és támogatása nélkülözhetetlen az észt kulturális örökség megtartásához.

Litvánia: Giedrė Gabnytė Bizevičienė és Barbora Bizevičiūtė tanulmánya

A tanulmány⁷ a Litván Zene és Színházművészeti Akadémián a COVID-19 világjárvány idején végzett empirikus vizsgálat néhány eredményét mutatja be.

A bevezetőben a kutatók kifejtik, hogy a COVID-19 világjárvány idején a világ hatalmas gazdasági, társadalmi és kulturális kihívásokkal nézett szembe arra kényszerítve a társadalom minden rétegét, hogy alkalmazkodjanak az új létfeltételekhez beleértve az akadémiai világot is. Kutatásaik szerint a COVID-19 világjárvány előtt Észtországban a diákoknak mindössze 23%-a, Svédországban 16%-a, Angliában 10%-a és Litvániában 8%-a vett részt távoktatásban. A távoktatásra való nagyon gyors globális átállás ezért hatalmas kihívást jelentett a diákok, a tanárok és az oktatási intézmények számára. Bár minden régió felsőoktatásának megvannak a maga sajátosságai, nyilvánvalóvá váltak a közös, többdimenziós kihívások, amelyek társadalmi, gazdasági és pszichológiai, mentális egészségügyi szempontok szerint csoportosíthatók. A világjárvány időszakából eredő társadalmi kapcsolatok korlátozása illetve kizárása jelentősen csökkentette a hallgatók azon képességét, hogy hatékonyan használják ki a különböző tanulási lehetőségeket a megváltozott környezetben.

A bevezetőben Katarina Habe, Michele Biasutti és Tanja Kajtna: Wellbeing and flow in sports and music students during the COVID-19 pandemic című tanulmányára hivatkoznak. Habe és munkatársai empirikus tanulmánya azt sugallja, hogy a zenész hallgatók különösen érzékenyek voltak a COVID-19 hatásaira. Tapasztalataikat összehasonlítva a sportolókéval azt találták, hogy a sportolók a világjárvány pozitívabb illetve kevésbé negatív hatásait tapasztalták meg, mint a leendő zenészek, bár a világjárvány által érzékelt fenyegetés hasonló volt a két csoport esetében. Megfigyelték, hogy a távoktatásban tanuló zenészek gyakran elveszítik lelkesedésüket és céltudatosságukat, kevésbé motiváltak, valamint apátia és közöny hatja át őket. A kutatók annak elemzése érdekében, hogy a COVID-19 világjárvány hogyan befolyásolta a litván hallgatók tanulmányainak minőségét, empirikus vizsgálatot indítottak, amely a Litván Zene- és Színházművészeti Akadémia hallgatóinak tapasztalataira fókuszált. Ez Litvánia egyetlen olyan felsőoktatási intézménye, amely zene-, színház-, film- és táncművészetre specializálódott, és előadóművészeti szakembereket képez. Jelenleg körülbelül 1000 hallgató tanul ebben a felsőoktatási intézményben, és körülbelül

⁷ Giedrė Gabnytė Bizevičienė – Barbora Bizevičiūtė: Challenges of Distance Learning in the Context of Music Studies: the Case of Lithuania, in *International Journal of Membrane Science and Technology*, 2023, Vol. 10, No. 1, 709–717.

400 hallgató tanul a Zeneművészeti Karon, ahol az empirikus kutatást végezték. Sok európai művészeti iskolához hasonlóan a világjárvány az intézmény oktatási folyamatának átszervezéséhez vezetett a hibrid oktatás bevezetésével, amelyet végül a teljes távoktatás váltott fel radikális változásokat idézve elő az oktatás szervezésében, felborítva a megszokott tanulási és művészi gyakorlatot. A tanulmány célja a hallgatók tapasztalatainak elemzése, reflektálása és összefoglalása volt egy kérdőíves felmérés segítségével, feltételezve, hogy a hallgatók preferenciái, elvárásai és érzelmi tapasztalataik jövőbeni kifejezése lehetővé teszi a hibrid oktatás szervezésének javítását, és elősegíti a hallgatók pszicho-emocionális jólétét.

Annak érdekében, hogy a hallgatók tapasztalatai alapján informatív és objektív eredményeket kapjanak, a kutatók egy online kérdőíves felmérést szerveztek, amely 14 kérdésből állt (1 nyitott, 5 félig zárt és 8 zárt kérdés). A következő kutatási kérdések merültek fel: Melyik tanulási módot (kontakt, hibrid, távoktatás) részesítik előnyben a hallgatók? Hogyan változott a hallgatók motivációja és érzelmi jóléte a távoktatás bevezetése után? Változott-e a hallgatók és az oktatók közötti kommunikáció a világjárvány alatt? Milyen előnyei és hátrányai vannak a távoktatásnak a zenei tantárgyakban? A kérdőívhez Likert-skálát választottak (5 lehetséges állításértékelési formátum semleges közép kategóriával).

A kérdőívben arra kérték a diákokat, hogy osszák meg, hogyan befolyásolta a távoktatás az érzelmi jólétüket. Kiderült, hogy a kommunikáció hiánya (37,4%), az az érzés, hogy senki sem törődik velük (11,8%), valamint a szorongás, feszültség és stressz (27,2%) voltak a legnagyobb problémák, amelyeket a távoktatásra való áttérés után tapasztaltak. A diákok 11,8%-a érezte biztonságosabbnak a távoktatás útján történő tanulást, mint a kontakt oktatást, és csak a diákok 3,7%-a jelezte, hogy a tanulás módja semmilyen módon nem befolyásolta a jólétüket.

Hipotézisként megfogalmazódott, hogy ha a hallgatók érzelmi jóléte megváltozik a világjárvány alatt, akkor a tanulási motivációjuk is megváltozik. A tanulmány eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók többségének a távoktatás iránti motivációja csökkent a világjárvány alatt, míg a hallgatók mindössze 5,9%-ának nőtt. A hallgatók 19,3%-a számolt be arról, hogy a tanulási motivációja változatlan maradt. Statisztikailag szignifikáns összefüggést találtak a motiváció és a hallgatók előadástípusra (csoportos, egyéni) vonatkozó preferenciái között: azok a hallgatók, akik a karanténidőszak alatt a motiváció csökkenéséről számoltak be, megfelelőbbnek találták a csoportos előadást a távoktatáshoz, mint az egyénit. Érdekes módon a válaszadók több mint 80%-a a távoktatást kifejezetten a csoportos előadások esetén tartotta alkalmasnak a tanuláshoz, és valamivel több mint 11% mondta, hogy a távoktatás mind a csoportos, mind az egyéni előadásokra alkalmas. Csak néhány százalék mondta, hogy a távoktatás inkább csak az egyes tantárgyak tanulmányozására megfelelő. Összefüggést találtak a hallgatók motivációjának változása és a tanulási módra (jelenléti/táv/hibrid) vonatkozó preferenciák között: azok a hallgatók, akiknek a tanulási motivációja csökkent, nagyobb arányban részesítették előnyben a jelenléti tanulási

módot, mint azok, akiknek a motivációja változatlan maradt vagy nőtt. Statisztikailag szignifikáns összefüggés mutatkozott a tanulási motiváció csökkenése és a távoktatás során tapasztalt szorongás között is: azok a hallgatók, akik a világjárvány alatt a tanulási motiváció csökkenéséről számoltak be, intenzívebb szorongást, feszültséget és stresszt tapasztaltak.

Amikor arról kérdezték őket, hogy mit preferálnának, ha tanulási módot választanának, kiderült, hogy a hallgatók több mint fele (51%) a jelenléti-, 42%-uk a hibrid- és csak 7%-uk választaná a távoktatást. Megállapították, hogy azok a hallgatók, akik gyakorlati oktatásban részesülnek (hangszerjáték), a jelenléti és a hibrid oktatást részesítik előnyben, ezzel szemben az elméleti tárgyat (zenetudomány) tanulók a távoktatást részesítik előnyben. Érdekes módon a zeneszerzést tanuló hallgatók egyike sem választotta a jelenléti oktatást.

A tanulmány eredményei által megerősített egyik legfontosabb megállapítás egybeesik a zenei neveléssel foglalkozó kutatók általános véleményével: a jelenléti oktatás az egyetlen és nélkülözhetetlen tanulási alternatíva a zeneművészeti tantárgyak esetében. A jelenléti oktatás elengedhetetlen ahhoz, hogy a zenei folyamat „élő” legyen, a művész természetes és autentikus környezetben alkosson és tanuljon, szakmailag fejlődjön, ezáltal teljes művészi eredményt érhessen el. A hallgatók azonban úgy vélik, hogy a táv- és/vagy hibrid oktatásnak vannak pozitív oldalai is, és minekutána a világjárvány okán valós körülmények között is kipróbálták mindkét tanulási módot, intelligensen és kreatívan alkalmazkodtak mindkét oktatási formához. A tanulmány eredményei azt mutatták, hogy a távoktatás inkább a csoportos órákra alkalmazható.

A hallgatók a tanulási motivációjuk egyértelmű változásáról számoltak be a világjárvány idején: a motiváció csökkenése a szorongás és a feszültség növekedéséhez vezetett. A résztvevők hangsúlyozták a hallgatók és a tanárok közötti kommunikáció fontosságát is. Megállapították, hogy a hallgatók gyakran hiányolták az oktatók tantárgyspecifikus támogatását, valamint a pszichológiai támogatást és bátorítást. A hallgatók szerint a tanárok támogatása segített volna nekik megbirkózni az online tér és bezártság által okozott pszichológiai problémákkal. A hallgatók többségének a tanárokkal való kommunikációja változatlan maradt, de egyes hallgatók tapasztalatai arra utalnak, hogy a tanárokkal való kommunikáció formálisabbá és hidegebbé vált. Az eredmények azt mutatták, hogy az empátia fontos volt a diákok számára a világjárvány alatt, mivel hiányzott a tanár és a diák közötti kölcsönös reflexió a pszichoemocionális jóllétükről, ami lehetővé tette volna számukra, hogy jobban megértsék egymást, és megbirkózzanak a pszichológiai kihívásokkal.

Összefoglalva elmondható, hogy a hallgatók szerint a jelenléti oktatás hiánya megnehezítette saját tanulási folyamatuk megfelelő értékelését és megértését, a megszerzett ismeretek minőségének ellenőrzését, és veszélybe került elhivatottságuk. Vagyis féltek attól, hogy elveszítik érdeklődésüket a tantárgy iránt, valamint hogy nem lesznek képesek szakmai eredményeket produkálni és jelentős művészi teljesítményeket létrehozni.

Irodalomjegyzék

- Bočanin, Jelena – Kaplarević, Marija: The development of musical hearing in solfeggio teaching through a multimodal treatment of atonal and extended tonal music by Serbian composers, *TEME*, 2024/3.
- Bizevičienė, Giedrė Gabnytė – Bizevičiūtė, Barbora: Challenges of Distance Learning in the Context of Music Studies: the Case of Lithuania. in *International Journal of Membrane Science and Technology*, 2023, Vol. 10, No. 1.
- Güsewell, Angelika – Joliat, François – Terrien, Pascal: Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations, *International Journal of Music Education* 2016/4. [Link](#)
- Horwitz, E. Bojner – Johnson, David Thorarinn – Lyberg-Åhlander, Viveka – Sahlén, Brigitta – Laukka, Petri – Bygdéus, Pia: Making space for singing in the 21st century classroom – A focus group interview study with primary school music teachers in Sweden. *British Journal of Music Education*, 2024/2.
- Ivane, Madara – Trīnīte, Baiba: Development of Coordination between Hearing and Voice in Singing: Review of Methodical Literature in the Latvian Language. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020/3. [Link](#)
- Kamińska, Barbara: The Vocal Competence of Children and Youth – Diagnostic Research, *Interdisciplinary Studies in Musicology*, 2011.
- Krušinská, Martina: Music pedagogy in the context of Ethnopedagogy: Theoretical background of music education in regional culture-oriented schools in Slovakia. *Paedogica Musica* 2022/2. [Link](#)
- Larson, Robert: Popular Music in Higher Education: Finding the Balance, *College Music Symposium*, 2019/2. [Link](#)
- Leenaars, Madelon E. M. – Evenhuis, Tale – Leenaars, Cathalijn H. C.: Using music for other subjects in primary schools: empirical survey findings from teachers and a systematic scoping review, *Cogent Education*, 2025/1.
- Oelkers, Jürgen: Gehört Musik in die Schule der Zukunft?, in Wilfried Aigner, Eveline Christof, Julia Köhler (szerk.): *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule* Innsbruck, Studien Verlag, 2019.
- Raudsepp, Inge – Sepp, Anu – Roukonen, Inkeri: Joint Singing as a Means of Cultural Transmission in Estonia. *Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference*, 2015/2. [Link](#)
- van der Sandt, Johann – Nardi, Carlo: The benefits of choral singing: A study of Italian university choirs (2018–19). *International Journal of Community Music*, 2024/1.
- Sedláček, Marek – Kučerová, Judita: Folk music in the Czech music classroom. In: Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner, Silke Schmid (szerk.): *Music is what people do*. Innsbruck: Helbling, 2022. [Link](#)
- Suomi, Henna – Hietanen, Lenita – Ruismäki, Heikki: Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland. *Music Education Research*, 2022/3. [Link](#)

Absztrakt

Az ének-zene tantárgy megítélése (a tanulók és a szülők körében) kettős. A tantárgyak hasznosságát, vagy a jövőbeni érvényesüléshez való hozzájárulását vizsgáló hazai és nemzetközi kutatásokban rendre a tantárgyak közötti rangsor alján helyezkedik el. Más a helyzet, ha az érzelmi élményt, az önkifejezést, vagy a stresszoldást vizsgáló tanulmányok eredményeit nézzük.

Ezekben a kutatásokban az ének-zene tantárgy már az élmezőnybe tartozik. A most összegyűjtött tanulmányok magyar nyelvű összefoglalóin keresztül azt kívánom bemutatni, hogy hogyan gondolkodik az ének-zene tantárgyról, annak szerepéről és a zenetanár-képzésről néhány kutató és pedagógus tágabb hazánkban, Európában.

Jürgen Oelkers *Gehört Musik in die Schule der Zukunft?* című tanulmánya azt a kérdéskört járja körbe, hogy milyen legitimitása van a zenei nevelésnek a jövő iskolájában, amikor az oktatáspolitikai és a társadalmi elvárások hangsúlya egyre inkább a mérhetőségre, az egységesítésre és a kompetenciaalapú gondolkodásra épül.

Barbara Kamińska *The Vocal Competence of Children and Youth – Diagnostic Research* című tanulmánya a lengyel gyermekek és fiatalok éneklési készségeit vizsgálja, bemutatva azok húsz évvel ezelőtti és jelenlegi szintjét, a mérhető változásait és mindezek pedagógiai következményeit.

Robert Larson: *Popular Music in Higher Education: Finding the Balance* című tanulmányában a populáris zene integrálásának kérdését veszi górcső alá a felsőoktatás zenei képzésében, különös tekintettel arra, hogyan hat ez az intézmények arculatára, tanterveire és a zenészképzés hagyományos modelljeire.

Jelena Beočanin és Marija Kaplarević *The development of musical hearing in solfeggio teaching through a multimodal treatment of atonal and extendedtonal music by Serbian composers* című tanulmánya egy, a szerb felsőoktatási szolfézsoktatásban bevezethető új módszert vizsgál.

Angelika Güsewell, François Joliat és Pascal Terrien *Professionalized music teacher education: Swiss and French students' expectations* című tanulmánya a zenetanárképzés professzionalizációjának kérdését tárgyalja a svájci és francia felsőoktatásban.

E. Bojner Horwitz, David Thorarinn Johnson, Viveka Lyberg-Åhlander, Brigitta Sahlén, Petri Laukka, Pia Bygdéus: *A Making Space for Singing in the 21st Century Classroom* című svéd tanulmány azt mutatja be, hogyan lehet az éneklési tevékenységeket napjaink iskoláinak mindennapi gyakorlatába integrálni, továbbá milyen támogatásra van szükség ahhoz, hogy az énekes foglalkozások a tanórák integrált részévé váljanak.

Madelon E. M. Leenaars, Tale Evenhuis és Cathalijn H. C. Leenaars: *Using music for other subjects in primary schools: empirical survey findings from teachers and a systematic scoping review* című tanulmánya azt vizsgálja, hogy az általános iskolai oktatásban az ének-zene tantárgyhoz kapcsolódó kompetenciák és egyéb zenei tevékenységek milyen segítséget nyújthatnak más tantárgy ismereteinek elsajátításakor.

Giedrė Gabnytė Bizevičienė, és Barbora Bizevičiūtė *Challenges of Distance Learning in the Context of Music Studies: the Case of Lithuania* című tanulmányában a Litván Zene és Színházművészeti Akadémián a COVID-19 világjárvány idején végzett empirikus vizsgálat néhány eredményét mutatja be. A tanulmány célja a hallgatók tapasztalatainak elemzése, reflektálása és összefoglalása volt egy kérdőíves felmérés segítségével, feltételezve, hogy a hallgatók preferenciái, elvárásai és érzelmi tapasztalataik jövőbeni kifejezése lehetővé teszi a hibrid oktatás szervezésének javítását, és elősegíti a hallgatók pszicho-emocionális jólétét.

Johann van der Sandt és Carlo Nardi *The benefits of choral singing: A study of Italian university choirs (2018–19)* című tanulmánya a közös éneklés pozitív hatásait tanulmányozza az olasz egyetemi kórusok 630 tagjának bevonásával.

Henna Suomi, Lenita Hietanen & Heikki Ruismäki *Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland* című tanulmánya a finn általános iskolai tanítóképzésben részt vevő hallgatók saját zenei képességeinek megítélését vizsgálja az alaptanterv zenetanítási követelményeihez kapcsolódóan.

Marek Sedláček és Judita Kučerová *Folk Music in the Czech Music Classroom* című tanulmánya a népzene helyzetét ismerteti a kortárs cseh zeneoktatásban, különös tekintettel arra, hogy a népzene miként jelenik meg az iskolai gyakorlatban, és milyen jelentéssel bír a tanulók és a pedagógusok körében.

Martina Krušinská *Music pedagogy in the context of Ethnopedagogy: Theoretical background of music education in regional culture-oriented schools in Slovakia* című tanulmányában a szlovák iskolák zenei nevelés etnopedagógiai alapjait vizsgálja.

Madara Ivane és Baiba Trīnīte *Development of Coordination between Hearing and Voice in Singing: Review of Methodical Literature in the Latvian Language* című tanulmánya az éneklés során megvalósuló hallás és hangképzés közötti koordináció fejlődését mutatja be, a lett nyelvű metodikai szakirodalom tükrében.

Inge Raudsepp, Anu Sepp és Inkeri Roukonen *Joint Singing as a Means of Cultural Transmission in Estonia* című tanulmányukban a közös éneklést mint a kultúra közvetítésének egyik alapvető eszközt vizsgálják az ész-társadalomban.

Abstract

Opinions on the subject of music (among students and parents) are mixed. In domestic and international studies examining the usefulness of school subjects or their contribution to future success, music consistently ranks at the bottom of the list. The situation is different, however, when we look at the results of studies examining emotional experience, self-expression, or stress relief. In these studies, music ranks among the top subjects. Through the Hungarian-language summaries of the studies collected here, I aim to illustrate how some researchers and educators in Europe view the subject of music, its role, and music teacher training.

Jürgen Oelkers's study, titled "*Gehört Musik in die Schule der Zukunft?*", explores the question of the legitimacy of music education in the school of the future, at a time when educational policy and societal expectations are increasingly focused on measurability, standardization, and competency-based thinking.

Barbara Kamińska's study, "*The Vocal Competence of Children and Youth – Diagnostic Research*" examines the singing skills of Polish children and youth, presenting their levels twenty years ago and today, the measurable changes, and the pedagogical implications of all this.

In his study titled "*Popular Music in Higher Education: Finding the Balance*" Robert Larson examines the issue of integrating popular music into music education in higher education, with particular attention to how this affects the institutions' profiles, curricula, and traditional models of musician training.

Jelena Beočanin and Marija Kaplarević's study, "*The Development of Musical Hearing in Solfeggio Teaching through a Multimodal Treatment of Atonal and Extended-Tonal Music by Serbian Composers*" examines a new method that could be introduced into solfeggio instruction in Serbian higher education.

The article by Angelika Güsewell, François Joliat, and Pascal Terrien, titled "*Professionalized Music Teacher Education: Swiss and French Students' Expectations*" examines the issue of the professionalization of music teacher education in Swiss and French higher education.

E. Bojner Horwitz, David Thorarinn Johnson, Viveka Lyberg-Åhländer, Brigitta Sahlén, Petri Laukka, Pia Bygdéus: The Swedish study titled "*Making Space for Singing in the 21st Century Classroom*" demonstrates how singing activities can be integrated into the daily practice of today's schools, as well as what support is needed for singing sessions to become an integral part of lessons.

The final study, by Madelon E. M. Leenaars, Tale Evenhuis, and Cathalijn H. C. Leenaars, titled "*Using Music for Other Subjects in Primary Schools: Empirical Survey Findings from Teachers and a Systematic Scoping Review*" examines how competencies related to music education and other musical activities in elementary school can assist students in acquiring knowledge in other subjects.

In their study titled “*Challenges of Distance Learning in the Context of Music Studies: the Case of Lithuania*” Giedrė Gabnytė Bizevičienė and Barbora Bizevičiūtė present some of the findings from an empirical study conducted at the Lithuanian Academy of Music and Theater during the COVID-19 pandemic. The aim of the study was to analyze, reflect on, and summarize students’ experiences using a questionnaire-based survey, based on the assumption that articulating students’ preferences, expectations, and emotional experiences will enable improvements in the organization of hybrid education and promote students’ psycho-emotional well-being.

Johann van der Sandt and Carlo Nardi’s study, titled “*The Benefits of Choral Singing: A Study of Italian University Choirs (2018–19)*” examines the positive effects of singing together, drawing on data from 630 members of Italian university choirs.

Henna Suomi, Lenita Hietanen and Heikki Ruismäki’s study, “*Student teachers’ views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland*” examines how students enrolled in Finnish elementary school teacher education programs assess their own musical abilities in relation to the music education requirements of the core curriculum.

Marek Sedláček and Judita Kučerová’s study, “*Folk Music in the Czech Music Classroom*” examines the status of folk music in contemporary Czech music education, with particular attention to how folk music is represented in school practice and what significance it holds for students and teachers.

In her study titled “*Music Pedagogy in the Context of Ethnopedagogy: Theoretical Background of Music Education in Regional Culture-Oriented Schools in Slovakia*” Martina Krušinská examines the ethnopedagogical foundations of music education in Slovak schools.

Madara Ivane and Baiba Trīnīte’s study, titled “*Development of Coordination between Hearing and Voice in Singing: Review of Methodological Literature in the Latvian Language*” examines the development of coordination between hearing and voice production during singing, as reflected in Latvian-language methodological literature.

In their study titled “*Joint Singing as a Means of Cultural Transmission in Estonia*” Inge Raudsepp, Anu Sepp, and Inkeri Roukonen examine communal singing as a fundamental means of cultural transmission in Estonian society.

A tanulmány szerzője:

Galambos Ádám Balázs egyetemi tanársegéd

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Hittanoktató- és Kántorképző Intézet

galambos.adam.balazs@kre.hu

TAMÁS MARGIT

AZ ELMÉLKEDÉS ÉS A PASSZIVITÁS KILÁTÁSTALANSÁGA

Elöljáróban

A talányos cím magyarázata és értelme a tanulmányból bomlik majd ki, amelynek fókusza az éneklés, a zenei nevelés Kodály előtt és után. Az e témakörben évtizedek óta halmozódó tanulmányok, vitairatok elméleti alapvetései jórészt helytállóak, a jobbítási szándék fogalmazódik meg minden véleményben, ám a gyakorlatban semmiféle változás nem érzékelhető (a gátló okok az oktatáspolitikától a szakmai, pedagógiai attitűdökön át az óraszám és a zenepedagógus-személyiség kérdésköreit mind magukban foglalják). Miközben minden muzsikus megtapasztalja az éneklés, zenélés emberformáló erejét, úgy tűnik, ezt a tanítási gyakorlatban megvalósítani mégsem magától értetődő. Kodály Zoltán százéves tervének víziója – hogy a zenei analfabetizmus a kétezres évek elejére megszűnik hazánkban – egyelőre nem teljesült (az utóbbi évtizedek oktatásügyi, szemléletbeli, módszertani változtatásai sem hozták meg – legalábbis a zenepedagógia terén – a várt eredményt).

Körkép

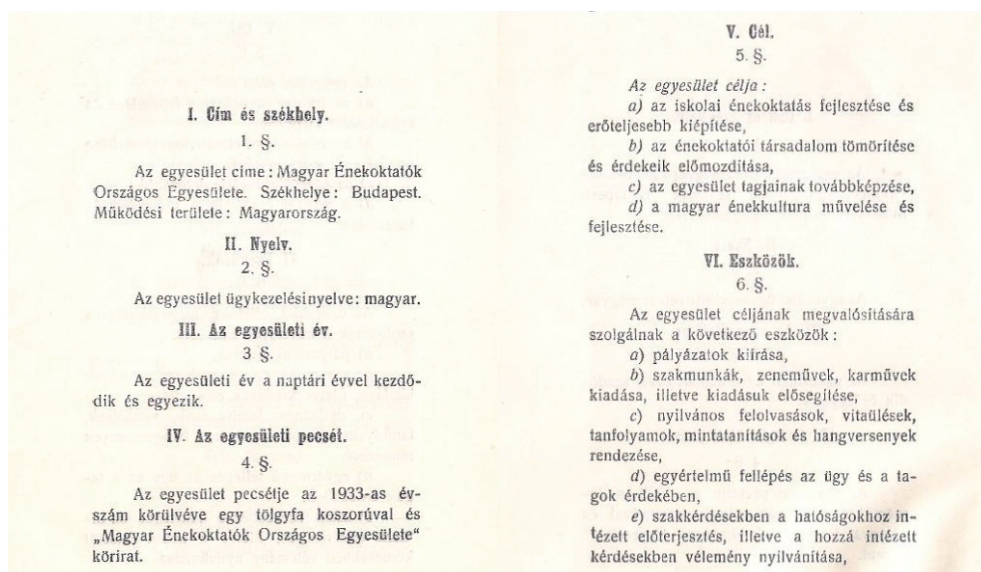
A többször módosított, átdolgozott és hivatalossá vált tantervek állandósult változásokat eredményeztek. Ezek a tantervek (a jelenlegi is) a zenei nevelést a többi készségterülettel együtt a művészeti nevelés tárgykörébe olvasztották. A tanulmányok egy része a mindenkori oktatáspolitikai zenei nevelésre vonatkozó elégtelen rendelkezéseit, a tantervek hiányosságait, pontatlanságait teszi szóvá: „A konkrétumokat pontatlan, illetve rosszul definiált fogalmak terhelik. Tisztázatlan marad a zenei írás-olvasás jelentősége; elkülönített tevékenységként jelenik meg az aktív zenélés és a zenehallgatás.”¹ Ezek a nem jelentéktelen mozzanatok vezettek az évtizedek óta tartó torzulásokhoz. Bár ez a tendencia már az 1960-as években, Kodály idejében kezdetét vette: „A ... tanterv [...] inkább kitéssékeli a zenét eddig szerzett helyéről, semhogy fejlesztené, [...] nemcsak az írástudatlan, aki nem tud betűt olvasni, hanem az is, aki nem tud zenét olvasni. [...] a tanterv lélektani képtelensége, hogy nagyobb zenei műveltséget kíván adni kisebb gyakorlati, pozitív tudással.”²

¹ Gönczy László: A zenei nevelés közoktatási funkcióit és programját meghatározó oktatáspolitikai és pedagógiai tévképzetek, *Gradus*, 2015, 135. [Link](#) (Letöltés: 2025. 03. 18.)

² Kodály Zoltán: Még néhány szó a tantervről, in Bónis Ferenc (szerk) *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1961, 134–135.

A publikációk másik csoportja a napjainkban is zajló empirikus kutatások (zenei készségek, transzferhatások) eredményeivel alátámasztott érvekkel a megújítás lehetőségeire javasol megoldásokat, a Kodály-koncepció eredményeinek továbbfejlesztését, megújítását célozza. Nem kevés azon kutatások száma sem, amelyek lényegét a transzferhatás- és neurológiai vizsgálatok alkotják³. Mások a pedagógusképzés tekintetében is a szemléleti megújulás szükségességében látnak megoldást: „Ha a tanárképzésben résztvevő tanárok nem képesek a lépésváltásra, további évtizedeket késik az a szemléleti megújulás, aminek már kellene hatnia.”⁴ „A teljes magyar tanárképzés van válságban, a tanárképzésben évtizedek óta tartó kontraszelekció több ezer rossz tanárt ömlesztett a rendszerbe.”⁵

Ádám Jenő már az 1940-es évek végétől a legfontosabbnak tartotta, hogy megteremtődjék az az intézményi keret, amely segítségével elháríthatók a hatékony zene-pedagógiai tevékenység útjában álló akadályok; megalapították a Magyar Énekoltatók Országos Egyesületét (1. ábra), a Zeneakadémián két féléves tanfolyamot (2. ábra) indítottak tanítói diplomával rendelkezők számára (azonban az idők folyamán mások ezeket megszüntették, sorsára hagyva a jövő generációk zenei nevelését).

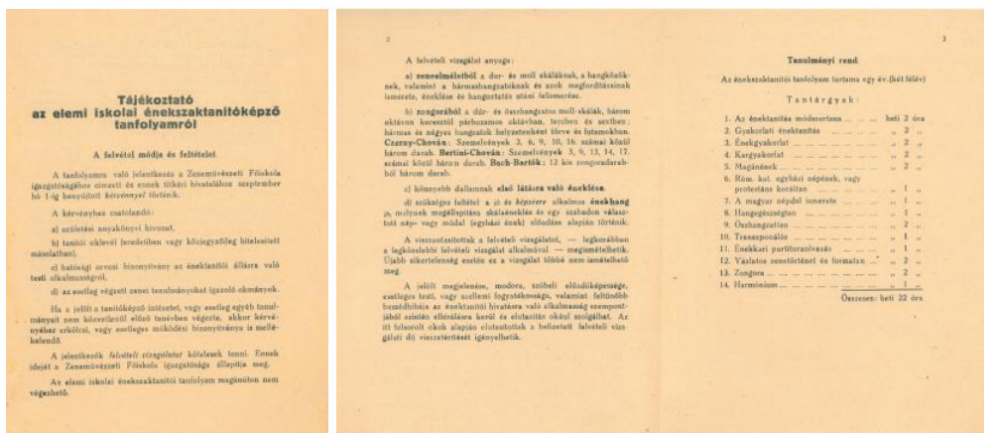


1. ábra: A Magyar Énekoltatók Országos Egyesületének Alapszabályzata (1933)
(Forrás: Ádám hagyaték, Szigetszentmiklós)

³ Janurik Márta: *A zenetanulás transzferhatásairól hazai és nemzetközi kutatások tükrében*, 2020. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 06.)

⁴ Laczó Zoltán: Visszatekintés és hogyan tovább? Az iskolai ének-zene tanításról, *Parlando*, 2002. 1. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 20.)

⁵ Nemes László Norbert: *Az iskola zeneoktatás válsága*, 2016, 4. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 11.)



2. ábra: Az ének-szaktanítóképző tanfolyam tájékoztatója
(Forrás: Ádám hagyaték, Szigetszentmiklós)

A módszer

A Kodály-módszer/koncepció/szisztéma/pedagógia/filozófia 2017 óta hungaricum.⁶ Ennek elvi alapjai sokak számára jól ismertek, miközben a lényegét, megvalósítását keveseknek sikerül elérni, továbbadni a következő generációk számára. A koncepció elvi lényege címszavakban összegezve: a teljes emberi élet nélkülözhetetlen része a zene. A gyermek, sőt az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a zenei nevelés. Az intézményes zenei nevelés megalapozása már óvodáskorban kiemelt jelentőségű, hiszen ebben az életkorban alapozhatók meg azok a zenei képességek, készségek és attitűdök, amelyek a későbbi zenei fejlődés meghatározó elemeivé válhatnak. A zeneértő közönségnevelés az iskola feladata. Fontos az éneklésközpontúság. Csak értéket, zenei (népzenei) dalanyagot alkalmazzunk. Fontos a tanító személye, szakértelme. Cél a zenei analfabetizmus megszüntetése, a magyar zenei közízlés felemelése.⁷ Mindezeket Kodály tanulmányaiból, előadásainak összegyűjtött anyagából ismerjük.⁸

Több évtizedes távlatból is ugyanazok a problémák köszönnek vissza: „A koncepció alapja – a zene demokratizálásának a szándéka, amelyet a 'Legyen a zene mindenkié!' mozgósító gondolat fejez ki leginkább”. – így vélekedik Laczó Zoltán a *Parlando* folyóirat 2002. 1. számában. Ugyancsak 2002-ben Bergenben a 25. ISME kongresszuson a norvég szakemberek arról beszéltek, hogy felismerték, a művészeti nevelésre egyre nagyobb szükség van korunkban. Ezért a tanítóképzés óratervében a művészeti nevelés tárgyait legalább 30%-ban szerepeltetik. (Hazánkban, a zenében

⁶ Hungaricum Bizottság: *A Kodály-módszer Hungaricum*, 2017. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 10.)

⁷ Erős Istvánné: Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia, *Parlando*, 2008, 50, 5, 4–9. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 10.)

⁸ *Visszatekintés I-III.* szerk: Bónis Ferenc, 1982. *Közélet, vallomásos zeneélet*, 1989.

ez csak az ének-zene műveltségi területen tanuló hallgatók képzésében valósul meg.) 2007. március 19–21. között megrendezett Nemzetközi Kodály Konferencián a külföldi előadók sorában az első előadó Gilbert De Greeve, a Nemzetközi Kodály Társaság elnöke azt hangsúlyozta, hogy a jelenlegi helyzet nem az, amit Kodály akart. Gyengült, vesztett erejéből a gyermekek ízlésének fejlesztése; a képzés alapossága kívánni valót hagy maga után, és nem is elegendő; a zene mindennapos élvezete, a zenei általánosok világa csak szűkebb körben érvényesülhet.⁹ „Miért ingott meg tehát a társadalom hite a módszer hatékonyságában? Azért, mert sok helyütt gépiessé vált, mert az ügyesebbek „mutatvánnyá” értéktelenítették, mert a zene és a szépség helyét átvette a szűkkeblű technikázás..., nemzeti szerepe elüzletiesedett, az eszmét nemcsak terjesztettük, de ki is árusítottuk.”¹⁰

De mi haszna a bölcsekedéseknek, ha minden változatlanul megy tovább? Mi az ok? Mi a megoldás? Mi volt ezelőtt?

Módszerek, rendszerek Kodály–Ádám előtt

Sztankó Béla a Budai Tanítóképző zenei tárgyat tanító oktatója (Ádám Jenő tanára) 1934-ben készített tanulmánysorozatban ad részletes tájékoztatást a zenei nevelés kapcsán kialakult, elterjedt és hazánkban is alkalmazott zenetanítási módszerekről, amely az Énekszó című zenepedagógiai folyóirat első számaiban meg is jelent (Ádám Jenő hagyatékában különlenyomatban található). Szembetűnő, hogy a dokumentum szakmai nyelvezte, a használt zenei kifejezések nagy eltérést mutatnak a ma használatos zenei szaknyelvhez képest (a rendszerek ismertetése esetében – a világosabb érthetőség végett – a mai szaknyelvet használom – az ábrákon az akkor használatos szakkifejezések olvashatók).

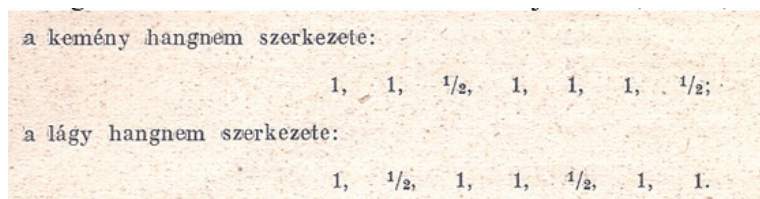
Bevezetésképpen Sztankó Béla arról ír, hogy az évszázadok folyamán kialakult különböző tanítási módszerek az önálló éneklés (kottaolvasás) érdekében figyelemre méltó elvek megvalósítására törekedtek: a gyermeket szoktassuk öntevékenységre, az elméleti tudnivalókat a gyakorlati készségből vezessük le, az énektanítás egész folyamatában a fokozatosság elve érvényesüljön, előbb a dolog lényegét sajátíttatjuk el, utána a járulékokat (elnevezés, jelölés), egyszerre csak egy nehézség leküzdését valósítsuk meg, didaktikai célok (hangeltalálás, szemléltetés) a mielőbbi kottaolvasóvá válás érdekében történjenek. Majd az akkor ismert módszerek megértéséhez elengedhetetlenül szükséges ismereteket definiálja: a hangsorok állandó szerkezetét számsorral jelölték (3. ábra).

A hangnemszerkezet, kromatika, enharmónia fogalmait is tisztázza, valamint meghatározza, hogy mit értünk abszolút és relatív módszeren. Ezután egyenként sorra veszi az akkor ismert és alkalmazott módszerek megalkotóit, a módszerek főbb

⁹ Kenesei Éva: Zenei képzésünkről nemzetközi kitekintésben, *Gyermeknevelés*, 2013. [Link](#) (Letöltés: 2025. 02. 02.)

¹⁰ Antal-Lundström Ilona: Kodály Zoltán zenei nevelési rendszerének pedagógiai értelmezése, *Parlando*, 2015. 6. 2. [Link](#) (Letöltés: 2025. 04. 14.)

jellemzőit. Tanulmánya teljes mértékben leíró jellegű, kizárólag az ismeretadás a célja, nem kritikai szempontú.



3. ábra: (Forrás: Sztankó, 1934. 3.)

Relatív rendszerek

A Tonic-Solfa rendszerre épülő metódusok

Alapjait az angol Sarah Ann Glover fektette le, majd John Curwen fejlesztette tovább és tette világhírűvé a 19. század közepén, majd a Tonic-Solfa Társaság (1853) és kollégium (1879) tagjai dolgozták ki. Ennek a módszernek az újdonsága az volt, hogy szolmizációs hangneveket (do, re, mi, fa, sol, la, ti) alkalmaztak a zenei hangok megnevezésére, a módosított hangokra külön hangneveket alkalmaztak/használtak/vezettek be (felemeléssel módosított: de, fe, se, le, leszállítással módosított: ra, ma, sa stb.), ugyanakkor az abszolút magasságot is meghatározták (4. ábra), a moduláló dallamokat a tonikai hang (do) áthelyezésével oldották meg (innen a rendszer elnevezése), ritmikai jelölések horizontális irányban: idő-tér egyenlőség a ritmus értékének függvényében (5. ábra).

Ily szkematikus hangtáblák:							Moduláló tábla.				
I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	s	do = fa			
—	DO ¹	DO ¹	DO ¹	DO ¹	—	—	f	t	M	l	r
—	—	—	ti	ti	—	—	m	l	re	s = do	t
—	—	—	—	la	—	—	r	s	DO	f	m
SOL	SOL	SOL	SOL	SOL	—	—	do = f	t	ti	m	l
—	—	—	—	fa	—	—	l	r	la	r	s
MI	MI	MI	MI	MI	—	—	s	do = fa	SOL = do	t	m
—	—	—	re	re	—	—	f	t	MI	l	r
DO	DO	DO	DO	DO	—	—	m	l	re	s = do	t
—	—	—	ti	ti	—	—	r	s	DO	f	m
—	—	—	—	la ¹	—	—	do = f	t	t	m	l
—	—	SOL ¹	SOL ¹	SOL ¹	—	—	l	r	la	r	s
—	—	—	—	—	—	—	—	—	SOL = do	f	—

4. ábra: A modulálás (Forrás: Sztankó, 1934, 5.)



5. ábra: A ritmus (Forrás: Sztankó, 1934, 6.)

Az ütemvonalak tulajdonképpen hangsúlyjelek (6. ábra).

4		d			d : —		= $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$	hangjegy	
4		d	:	d		d :		= $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$	szünet
4		d . d	:	d		d : d . d		= $\frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8}$	
4		d	—		d : — . d		= $\frac{1}{2} + \frac{3}{8} + \frac{1}{8}$	stb.	

6. ábra: Ütemvonalak (Forrás: Sztankó, 1934, 6.)

A számjelzéses rendszer (Galin–Paris–Chevé-féle számjelzéses kottairás)

A rendszert Pierre Galin alapozta meg Jean-Jacques Rousseau ötlete nyomán, majd Aimé Paris és Emile Chevé fejlesztették tovább. Az előzőhöz hasonlóan szintén relatív rendszerről beszélhetünk (7. ábra).

ut	re	mi	fa	sol	la	si	ut
1	2	3	4	5	6	7	1

7. ábra: Számjelzéses rendszer (Sztankó, 1934, 8.)

Ezt a rendszert már Pestalozzi iskolájának énekpedagógusai is használták. Carl August Zeller (1774–1846) neves német zenepedagógus elméletében a tiszta intonáció és a hangeltalálás abszolút kiindulópontja a dúr hármashangzat. Pestalozzi követőjeként Zeller úgy vélte, hogy a zenei hallás és az éneklés természetes alapját a harmonikus felhangrendszerből magától értetődően adódó alaphármashangzat alkotja, és a gyerekeknek a dallamlépéseket, skálákat is ebből kiindulva kell elsajátítaniuk. Börje Christian Leopold Nathorp svéd lelkész és zeneigazgató is a számokat a zenei hangok jelölésére használta. A magasabb vagy alacsonyabb oktávokat a számok alá vagy fölé helyezett pontokkal vagy vonásokkal jelezte, a ritmikai értékeket a számok mellé tett pontokkal, térközökkel vagy egyéb kiegészítő karakterekkel határozta meg.

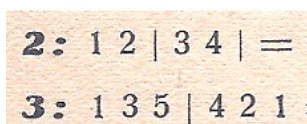
Christian Adam Klett dettingeni lelkész 1827-ben megjelent munkájában az ún. volksnote-ot javasolta, mely által vonalakkal kísérelte meg szabályozni a ritmikai jelölést. Johann Friedrich Wilhelm Koch (1759–1831) német lelkész és zenepedagógus rámutat a skálák és kulcsok által determinált hangjegyírás bonyodalmas voltára,

számokkal való jelölést javasol (énekeskönyvekben). A menzurális jelölés magyarázata ebben a rendszerben (8. ábra): a szám maga egy méretegységet jelöl, a pont a hang megnyújtása, a zérus szünetjel.

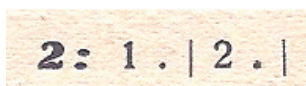


8. ábra: Menzurális jelölés (Forrás: Sztankó, 1934, 8.)

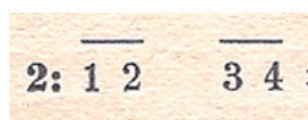
Metrum és ritmus jelölésének módja: kettes ütem negyed értékű ut-re mi-fa hangmagasságokkal, hármas ütem negyed ritmusértékekkel ut-mi-sol fa-re-ut hangmagasságokkal (9. ábra). Kettes ütemben fél értékű (kétméterű) ritmusértékek, ut-re hangmagasságokkal (10. ábra). Kettes ütem nyolcadokkal, ut-re mi-fa hangmagasságokkal (11. ábra). Skálabővítés, azaz több oktávot átfogó jelölésmód (az egyvonalas oktávban csak a számok, kisoktáv a számok alatt ponttal, kétvonalas oktáv a számok fölött ponttal (12. ábra).



9. ábra: Metrumok
(Forrás: Sztankó, 1934, 9.)



10. ábra: Kettes ütem
félkotta értékkel
(Forrás: Sztankó, 1934, 9.)

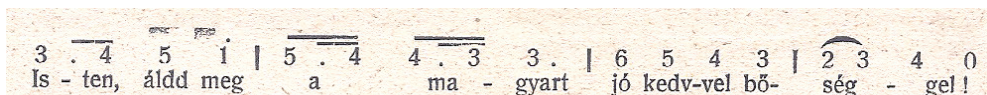


11. ábra: Kettes ütem
nyolcad értékekkel
(Forrás: Sztankó, 1934, 9.)



12. ábra: Skálabővítés (Forrás: Sztankó, 1934, 9.)

Módosított hangok jelölésére szolgáló jelek: fel (//) : te, re stb., le (V) : tö, rö stb. Példaként a magyar Himnusz kezdetének lejegyzése ezzel a módszerrel (13. ábra).



13. ábra: A Himnusz lejegyzése számkottával (Forrás: Sztankó, 1934, 10.)

Noha a rendszer mellőzi a skálák külön elnevezési módját, az egységes elnevezéssel a hangnemet alkotó hangok hangközviszonyai között állandó és egységes kapcsolat létesít, és bár nélkülözi a térbeli szemléletet, ugyanakkor lényeges, egyben helytálló elveket fogalmaz meg: a zene olyan természetes megnyilvánulása az emberi életnek, hogy hiánya valóságos lelki veszteség – foglalhatjuk össze Sztankó Béla gondolatait. Továbbá az alábbi véleményen van: a hangjegy szerinti tanításnak nagy nevelő értéke a zenei képesség fejlesztésében áll. Az ének-zene tanításának céljai közül nem maradhat ki a hangjelölés olvasása és írása, a tanulóknak önjelentő próbálgatása,

kutatgatása, gyakorlása, öntevékenysége, önálló gondolkodása, öncselekvése fogja a tanulót oda vezetni, hogy a vezető, vagyis a tanítás és a tanító később nélkülözhetővé válják. A csupán hallás után való tanítási eljárás útjában áll a tanulóknak, és passzív tétlenségre szoktatja őket ahelyett, hogy önálló és öntudatos együttműködésre adna indítékot. A fő nehézség nem az éneklés lényegében van, hanem a rendszer megértésében, külső jelekkel való ábrázolásában.

Az alaphang helyzetét változtató rendszer

Ezt a metódust Johann Rudof Weber, a münchenbuchsee-i tanítóképző intézet tanára, a svájci dalárdák szövetségének kitűnő és nagytekintélyű „Sänger Vaterné” vezette be.

Egyik fő műve *Útmutató/Vezérkönyv az iskolai ének tanítás elméletéhez és gyakorlatához*.¹¹ A könyv két részből áll. Az I. kötet (elmélet) fejezetei: zenetörténeti áttekintés, az énektanítás módszerének fejlődése, vagyis Rousseau, Hiller, Walder, Pfeiffer és Nägeli, Lindner, Nathorp és Gläser, Gersbach, Reinthaler, Auberlen, Heinroth, Hohmann módszereinek bemutatása és ezek kritikája, majd saját rendszerének ismertetése. A II. kötet (gyakorlat) első része a képzés időszerkezetét és szintjeit taglalja 10 évfolyamra elosztva (alsó fok: 1–3., középfok: 4–6., felsőfok: 7–10. évfolyam). A kötet második részében a zenei készségfejlesztő (érzékeltető) gyakorlatok (hallás- és hangfejlesztés, ahol a hangok felfogása és reprodukálása a fő cél; ritmikai, melodikai, harmóniai, dinamikai gyakorlatok elő- és utóéneklés segítségével), az olvasási gyakorlatok (hangjegy szerint való önálló éneklés) mindvégig párhuzamosan haladnak a zenei ismeretek (a ritmikai, melodikai, harmóniai elemek) és a szöveges dalok tanításával. Az egységek mindig egy zenei jelenség, egy alapgondolat körül kristályosodnak ki. A fejlesztő gyakorlatok közül egy példa a hangsorok énekeltetésére hangnevekkel (14. ábra). A módosított hangok éneklése lalázva, majd hangnévvel (15. ábra). A változó dó helyeit vastag vonalak jelölik (16. ábra). A változó dó helyek értelmezése (17. ábra).

kemény skála hangnév-sora ez:

ut (=do), re, mi, fa, sol, la, si, ut (=do);

s bármely lágy skála hangnév-sora ez:

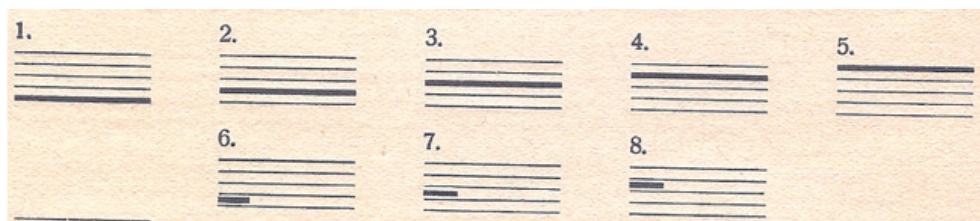
la, si, ut (=do), re, mi, fa, sol, la.

14. ábra: Hangsorok hangnevekkel (Forrás: Sztankó, 1934, 12.)

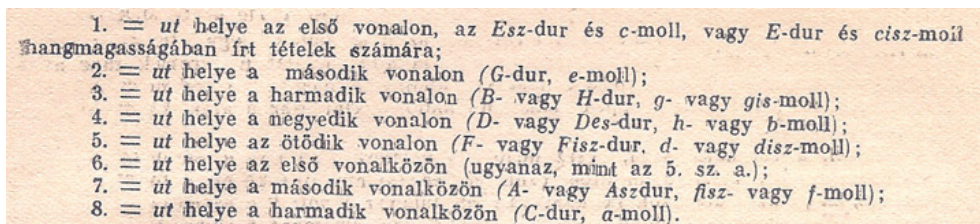
|| c h c | d cis d | e dis e | f e f | g fis g | a gis a | h ais h | c ||

15. ábra: Módosított hangok (Forrás: Sztankó, 1934, 12.)

¹¹ *Theoretisch-praktische Gesanglehre als Anleitung zum Schulgesangbuch für die allgemeinen Volksschulen der Kantons Bern* (1849)



16. ábra: A változó dó jelölése (Forrás: Sztankó, 1934, 12.)



17. ábra: A változó dó helyeinek értelmezése (Forrás: Sztankó, 1934, 13.)

Ez a kétkötetes gyűjtemény vált később a népiskolai énektanítás vezérfonalává, és az egyik legelterjedtebb rendszer volt; ehhez alapvetően hozzájárult a kitűnő metodikai kidolgozottsága.

Magyar átdolgozása is ismert: *Vezérkönyv a népiskolai énektanításhoz, kiváló tekintettel az osztatlan iskolára.*¹²

Az első kiadásban Gyertyánffy Istvánhoz írt (meleghangú) ajánlás olvasható, mivel ő volt az, aki Weber művét Sándorékkal megismertette, átdolgozását ajánlotta és lehetővé tette.

Az átdolgozott magyar kiadás felépítése: az abszolút és relatív rendszer rövid egybevetését az általános utasítások követik (helyes, alapos és ma is megszívlelendő írás), majd további fejezetek szólnak a hallási gyakorlatokról, hangkülönböztetési gyakorlatokról, a hangeltalálásról, az olvasói, a hangjegyzési, a hangképzési gyakorlatokról, a daltanulmányozásról.

A részletes utasítás az anyagot hat évre dolgozza fel – szemben az eredeti Bern-féle 10 évfolyamossal.

Sándor Domokos és Horváth Gyula vezérkönyve által ismerte meg a magyar tanítás a maga idejében a legjobban kidolgozott népiskolai énektanítási rendszert.

¹² J. R. Weber berni zeneigazgató rendszere nyomán egybeállították: Sándor Domokos és Horváth Gyula, székelykeresztúri tanítóképző tanárok, Eger, érseki-lyceum 1875. 1878. Később Bátori Lajos, a csurgói tanítóképző tanára dolgozta át (IV. kiadás 1900.).

Abszolút rendszerek

A normál hangfokozatok rendszere

J. A. Heinroth göttingeni zeneigazgató, a rendszer kidolgozója úgy véli, hogy a hangírásnak és hangelnevezésnek történeti alapon kifejlődött rendszere van, nincs szükség más, külön rendszerű hangjelölésre és elnevezésre. Az írás- és elnevezésmódot egyszerűsíteni, redukálni kell (népiskolában is alkalmazható fokig) – kivonat (egy zenei kulcs is elegendő/diskánt-kulcs – első vonal *c'*, normál skála: C-a, G-e, F-d, időmérték a negyed (18. ábra), az énekek, dalok zenei tárgykörének kell meghatároznia a hangjelölés, elnevezés (elméleti) anyagát és módszerét, a hagyományokhoz való hűség, a meglévőhöz való ragaszkodás elengedhetetlen.

$\frac{1}{4}$ hangjegy = mértékegység;	$\frac{1}{8}$ hangjegy = felezett érték
$\frac{1}{2}$ „ = kétszeres érték	$\frac{1}{16}$ „ = négyfelé osztott érték.
1 „ = négyszeres érték	

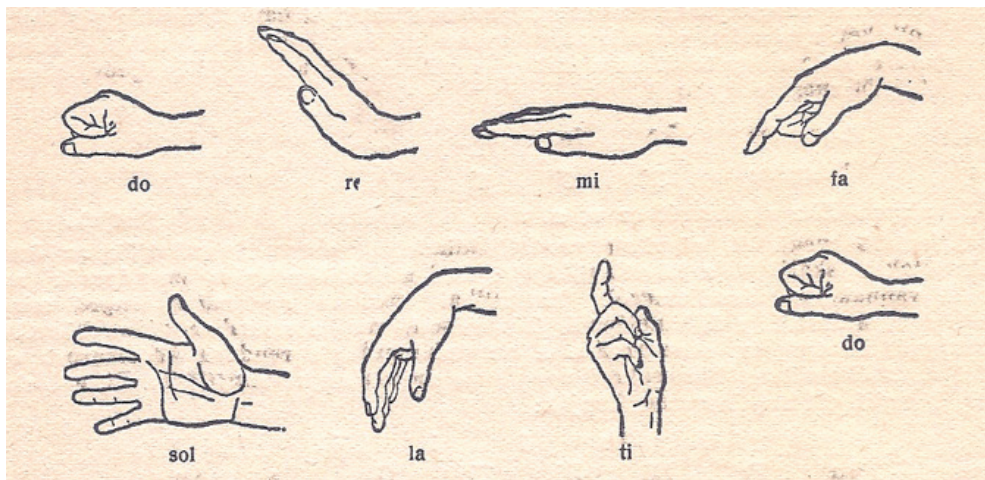
18. ábra: Ritmusértékek jelölése (Forrás: Sztankó, 1934, 15.)

Heinroth rendszerének továbbfejlesztője Bartalus István, aki a magyar metodikus énektanítás meghatározó alakja.¹³ Rendszerének jellegzetessége, hogy a hangnemeket egyre redukálja (*c*) – ezáltal minden egy hangneművé válik, ahogy a relatív rendszer szolmizációs szótag sora. Elmélet és gyakorlat egyszerre alkalmazandó (csak annyi elmélet, amennyi rögtön gyakorlatba is vihető); kezdetben egy betű – egy vonal – egy hang; a tanítás legnagyobb művészete a fokozatosság: csak annyi gyakorlat, amennyi a tanulót a helyzet urává teszi, mindezt a kérdező módszerrel. Művét a mesterkélttség nélküli átlátszó tisztaság jellemzi.

Tonika-do rendszer

A rendszer alap gondolata Agnes Hundoegger, John Curwen és Johann Rudolf Weber rendszerében gyökerezik (terjesztői Dickmann, Noack, Jöde). Ez a rendszer szolmizációs hangneveket használ (az előző rendszerekhez képest a hetedik fok neve nem *si*, hanem *ti*), az emelt fokok neveit *i*-vel (*di*, *ri*, *fi* stb.), a leszállított fokok neveit *u*-val (*ru*, *mu*, *su* stb.) képi, a kézmozdulatokat, kézjeleket (19. ábra) Curwentől veszi át, Weberre emlékeztet a *dó* helyének meghatározása a vonalrendszeren (Jöde a *dó* helyének megjelölésére *dó*-kulcsot használt).

¹³ Főbb művei: Énektanító vezérkönyv I–VI., Éneklő ABC I–VI., Budapest, 1872.



19. ábra: Szolmizációs kézjelek (Forrás: Sztankó, 1934, 17.)

Egyéb rendszerek

E rendszereket követően még különböző fonetikai rendszerek is kialakultak (Eitz Károly – „Tonwort-Methode, Theissen Hermann, München Richard – „Jále”-rendszer). A sok közül a legalkalmasabb, leghatékonyabb kiválasztása volt a feladat. Hogyan tisztult le eggyé?

A 80 éves magyar-módszer és ennek aktualitása

A világszerte ismertté vált, csaknem minden kontinensen elterjedt zenepedagógiai módszer – amelyet Kodály neve fémjelez – a 20. század első évtizedeiben megfogant gondolatokból született. E koncepció gyakorlati megvalósítását (a módszer, a didaktika kidolgozását) Kodály Zoltán Ádám Jenőre, tanítványára bízta, aki zeneakadémiai zeneszerzés tanulmányai mellett tanítóként dolgozott – tudta, mi és hogyan valósítható meg a gyakorlatban. 1944-re elkészül a *Módszeres énektanítás*, emellé a *Szó-mi énekeskönyvek* (1944–47), majd 1948-ra az *Énekes könyv* elsőől nyolcadik osztályig (maig forrásmunkák lehetnének az éneket tanítók számára), csakhogy ezeket 1950-ben bezúzták. Nem használhatták többé, bár több publikáció leírja, hogy az ezt követően megjelent énekkönyvek az Ádám által összeállított anyagból merítenek: „Ez a gyermekdal és magyar népzenei dalanyag adta az alapját, modelljét minden további tankönyveggyüttesnek a későbbi években, évtizedekben.”¹⁴ Ki-kí a saját elgondolásaiba illesztve, tetszés szerint válogat belőlük – a forrás megjelölése nélkül (Ádám Jenő nevét, jelentőségét teljes mértékben elhallgatva).

¹⁴ Laczó Zoltán: Zenei nevelés a közoktatásban, in Báthory-Falus (szerk), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Budapest, Osiris, 2001, 440.

A bezúzott, hivatalosan nem használható *Módszeres énektanítás* (didaktikai kézikönyv) bevezetőjében a szerző így fogalmazza meg alapvetését:

A hangjegyekről való tudatos daltanítás zenei értéke és nevelő hatása össze nem hasonlítható mértékben fölötte áll a pusztán csak hallás utáni daltanítás jóval szerényebb eredményeinek. A hangjegyről való énektanításnak már elért, vagy a jövőben várható eredményei tehát el nem hanyagolható tényezői a nemzeti közműveltségnek – idézi a legújabb (1947. évi) *Tanterv és Útmutatás* (20. ábra) szövegét, majd folytatja:

Nem kétséges! Az eddig alapjaiban idegenből plántált énektanítási módszer változtatás nélkül nem alkalmazható akkor, ha azt a legsajátosabb magyar lelkiségből született népdalainkra alkalmazzuk. A régi posztóra új anyagból foltot varrni nem akarván, az eddigtől eltérő útra kell lépünk.

Nagyvonalaiiban erről van szó:

Énekoktatásunkban túlnyomóan a skálaépítgető, betűneves, abszolút rendszert alkalmazunk. [...] Eltekintve ennek a tanítási elvnek sok esetben kétes értékű eredményétől, jobbára élettelen, merev dallamokat kényszerítettünk rá a tanulókra.

Másfelől idegen zenei formanyelvre nevelvén őket, elidegenítettük attól, ami legbecsebb sajátjuk: a magyar népdaltól. Iskoláinkban, zenedéinkben évtizedeken keresztül valósággal zenei janicsárokat neveltünk. Ez az oka, hogy az így nevelődött, iskolázott magyar értelmiség ma is meglehetősen idegenül áll az igazi magyar énekkel szemben csakúgy, mint ahogy széles rétegek értetlenül fogadják a művészi muzsikát. Holott a kettő a művészi szépnek egyazon vonalán foglal helyet. A zeneművészet e két aranypillére között hull bele a közízlés a nemzetközi zenei ponyva zavaros állóvizébe.¹⁵

Majd így foglalja össze a leglényegesebb jellegzetességeket:

Népdalaink a dúron, mollon kívül más hangsorokon épülnek, szélesebb zenei síkon mozognak (ne csak mellőzzük a skálaépítgető eljárást, kerüljünk minden olyan módszeres lépést, mely az egyoldalú dúr tonalitás túlsúlyát eredményezheti).

Dallamaink kevés példával szolgálnak a diatonikus sorban lépegető dallamokra (ne szorgalmazzuk ezeket túlzottan. Inkább a jellegzetes dallamfordulatokkal ismertessük meg előbb tanulóinkat).

A kezdet fokán a gyermek számára nehezebbek a diatonikus félhanglépéseket érintő dallamok (ezért marad a fá és ti tudatosítása későbbre).

Tanításunk a gyermek meglévő zenei szemléleteibe közvetlenül kapcsolódják bele (ne a c-d-e fokokat érintő merev dallamokkal).

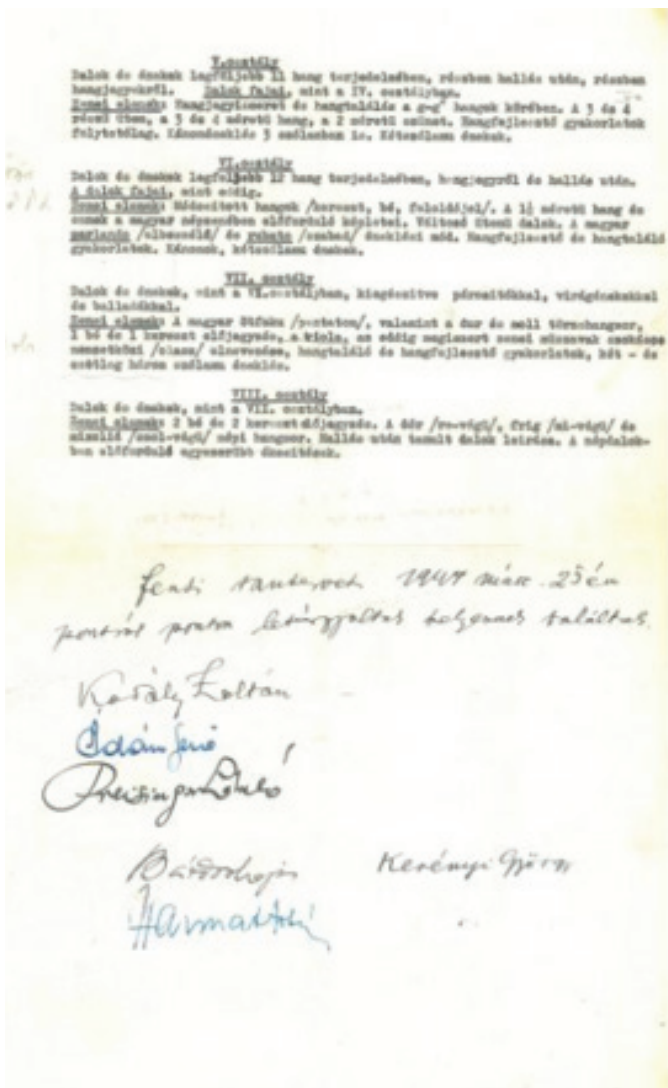
A skálaépítgető módszer hátránya, hogy a tanuló a hangközökkel mindig hadilábon fog állni (az énekóra így válik nehéz tanórává, holott éppen a változatosságot, felszabadulást, gyönyörűséget volna hivatott szolgálni). A hangjegyről való tanításnak főként e miatt támadhattak ellenzői.¹⁶

¹⁵ Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*, Budapest, Országos Köznevelési Tanács, 1944, 8–9.

¹⁶ Ádám: *Módszeres*, 9–10.

A tanítókkal kapcsolatban pedig így ír:

Elegendhetetlenül szükséges, hogy a tanító a választott módszer lényegét, menetét és annak minden mozzanatát ismerje, és azt a maga és a tanuló egyéniségéhez, valamint az előírt magyar népi dalanyag természetéhez alkalmazni tudja. [...] Az iskolai énektanítás sikerét azonban sokkal inkább biztosítja a relatív rendszerű szolmizálás, mely hasonlíthatatlanul gyorsabban és eredményesebben vezet el a hangjegyekről való énekléshez, mint az abszolút rendszer.¹⁷



20. ábra: Az 1947. évi tanterv ének tantárgy fejezetének elbírált, aláírásokkal hitelesített példánya (Forrás: Ádám hagyaték, Szigetszentmiklós)

¹⁷ Uo., 10.

Az énekóra a változatosságot, felszabadulást, gyönyörűséget volna hivatott szolgálni. Vegyük észre! Ezek a gondolatok a ma legmodernebbnek számító pedagógiai, pszichológiai törekvések jelszavaival csengenek össze: [...] milyen az az iskolarendszer, amely a legjobban alkalmas a képességek kibontakoztatására, a használható tudás megszerzésére s a nélkülözhetetlen készségek elsajátíttatására. [...] ahol jó lenni, ahol eredményesen, elkötelezetten, örömmel lehet tanulni és tanítani.¹⁸ – Dr. Csépe Valéria professzor asszony fogalmaz így, aki az Oktatás 2030 projekt vezetője.

Az OECD országokra vonatkozó projekt működik Magyarországon is, az ott meghozott rendelkezések irányadók és követendők a hazai oktatásban is (21. ábra). Az ábrán a tanulási iránytű tartalmát és a leglényegesebb összetevőit láthatjuk.¹⁹



21. ábra: Tanulási iránytű (Forrás: OECD learning compass 2015, 3.)

¹⁸ Csépe Valéria: *Tanulási iránytű* (Oktatás 2030) [Link](#) (Letöltés: 2025. 11. 06.)

¹⁹ *OECD learning compass* [Link](#) (Letöltés: 2025. 11. 10.)

Ami nem a divatosra épül, soha nem veszti érvényét. Az aktualitás alátámasztására következzenek néhány idézet, amelyeket Kodály és Ádám a 20. század elején már megfogalmaztak (most mégis ismét feltaláljuk a spanyolviaszt). Az éneklés, zenélés élmény, örömforrás, lelki táplálék.

Kodály hangsúlyozza, és lényegi, elementáris kiindulópontnak tartja. „Minden gyermeknek joga, hogy az iskola kezébe adja azt a kis kulcsot, amellyel, ha ő is akarja, bejut a zene csodakertjébe, s azzal egész élete értékét megsokszorozza. [...] Engedjék, hogy gyermekeink, unokáink többet kapjanak az örömből, az élet szépségét jobban érezzék, ...”²⁰

„Népiskolai énekoktatásunk ügye, mint ismeretes, rendkívül sokrétű, ágas-bogas kérdés. [...] Gyakorlati pedagógus lévén jól tudom, hogy a siker titka elsősorban a tanító arravalóságától függ, amely mindenkor megtalálja a helyes utat-módot a cél elérésére.”²¹ Nyolcvan év (1944-től máig) több emberöltő: a tanító arra nemvalósága és egyéb okok sokat torzítottak a módszeren; általánosságban jelenleg többségében nem az, és nem úgy valósul meg, ahogyan azt Ádám megkomponálta. A *Módszeres énektanítás* nemcsak a didaktikai lépéseket vezeti végig szisztematikusan elsőtől nyolcadik osztályig – ekkora ívet átfogó, szervesen egymásra épülő, minden részletében kidolgozott anyag addig sem és azóta sem született az ének-zene tanításra vonatkozóan –, hanem (zeneszerző lévén) zenei ötletgazdagságát óriási leleménnyel használta fel a készségfejlesztő feladatokban. A készségek, és kiemelten a zenei készségek minél tökéletesebb kifejelesztése ad alapot, stabilitást, mindennek úgy a zenében, mint az emberi élet összes területén. Kimunkálja azt a rendet, amelyre az ókori bölcselőktől kezdve az emberi történelem, az emberiség történetének minden korszaka felhívja a figyelmet. Ádám Jenő tanácsot ad: „Mindig ügyelnünk kell arra, hogy nem a zaj, a lárma a cél, hanem a pontosság.”²² „Ne csüggedjünk, ha az első kísérlet nem lesz mindjárt kielégítő. Ha minden órán néhány percet különféle ritmusjátékokra szánunk, óráról-órára mind szebben mutatkozik a várt eredmény.”²³ „Mindenből mértékkel! A mérték pedig az ő befogadóképességük. Ezt növeli vagy csökkenti az éberségük és érdeklődésük. Viszont az sok tekintetben tőlünk, tanítóktól függ, ...”²⁴ Kreativitásra serkent; ehhez támpontokat, segítséget is meríthetünk a könyvből:

A felsorolt eszközök, fejtegetett tanítói fogások és eljárások kimeríthetetlen változatosságot nyújtanak az óránként sorra kerülő pár percnyi ritmusképző munkánkban. Egyféle eszközzel, állandóan ugyanazon eljárással a ritmustanítás még a legnagyobb tanítóművész kezében is bizonyos idő múltán kopottá és érdektelenné válhat a gyermekek előtt. Fő elv tehát: ritmusképző munkánk minél változatosabb legyen.²⁵

²⁰ Kodály Zoltán: Vidéki város zeneélete, in Bónis Ferenc (szerk.), *Visszatekintés I.* 1937, 74.

²¹ Ádám: *Módszeres*, 5.

²² Ádám: *Módszeres*, 26.

²³ Uo., 27.

²⁴ Uo., 34.

²⁵ Uo., 38.

„A tanító ötletessége, leleménye, a gyermek játékos ösztöne szerencsés találkozássából származik a legtöbb maradandó élmény és ismeret.”²⁶

Kreativitás, aktív zenélés, szívvel-lélekkel

Egészen más hatása és eredménye van az aktív zenélésnek, éneklésnek, mint a passzív befogadásnak. „... a gyermeksereg tevékeny, éber részvétele a munkában a tanítás sikerét jelenti.”²⁷ A kreativitás növelését Ádám a zenei készségek (éneklés és halláskészség, metrum és ritmusérzék, zenei olvasás és írás készség, alkotókészség, a zenehallgatás készsége) fejlesztésével éri el. A fejlesztés hatására 'magától', indirekt fejlődésnek indul a zenei gondolkodás, a zenei fantázia és memória, de fejlődik a figyelem és a koncentráció is. Rendszeres, folyamatos fejlesztés nélkül semmi eredmény nem érhető el.

A magyar gyerek lelkének egy hatalmas területe, melyet csak a zene tud megművelni, ma parlagon hever. [...] A művészetnek ugyanis nem a technika a lényege, hanem a lélek. Mihelyt a lélek szabadon, akadályok nélkül közölheti magát, [...] ha ég a lélek tüze, mindig elérhető a művészi tökéletesség. Enélkül a legnagyobb virtuózkészség is csak hideg gépezet. [...] csakis művészi érték való a gyermeknek! Minden más árt neki.²⁸

Játék

A gyermek lételeme, legkomolyabb tevékenysége a játék. Mit és mennyit játszik ma a gyermek? A felnőtt (szülő és pedagógus) tudatában van annak, mit tékozol el, ha erre nem fordít gondot? Van-e valamiféle lehetőség, amelyben megteremtődhet a rend a játékban? Célunk ez egyáltalán? A magyar gyermekjátékdalok a Kodály-Ádám tankönyvekben az alsó tagozat énekanyagának gerincét alkotják. „Hogy mennyi elevenség, öröm, vidámság, kedvesség van az ilyen kis „színdarabokban”, [...] A báj, kedvesség, móka, ártatlan tréfa legkedvesebb perceivel jutalmazza meg minden résztvevőjét.”²⁹ Az énekesjátékok játékkal, táncukkal, mozgással együtt szintén felbecsülhetetlen mértékű hozadékot adnak: ének, ritmus, tempó, mozgás és testtartás, a tér bejárása mind-mind a harmonikus, összerendezett, rugalmas mozgás fejlesztésében játszik nagy szerepet – ismerjük a nagymozgások más készségterületekre gyakorolt hatását. Minden énekesjátéknak vannak szabályai – így a szabálykövetés játék közben, indirekt módon válik természetessé. Nem kisebb a jelentősége annak sem, hogy a szocializáció (társas tevékenység, egymásra figyelés) folyamatába kapcsolja be a szívesen játszó gyermeket.

A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A mai iskolának egyik fő baja, hogy nem engedi eleget énekelni és mozogni a gyermeket. A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes

²⁶ Uo., 39.

²⁷ Uo., 44.

²⁸ Kodály Zoltán: Gyermekkarok, in Bónis Ferenc (szerk.) *Visszatekintés I.* 1929, 40–41.

²⁹ Ádám: *Módszeres*, 49.

játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme. [...] Másrészt nagy e játékok tisztán emberi értéke is: fokozzák a társas érzést, életörömet [...] Minél hosszabb a gyermekkor, annál harmonikusabb és boldogabb lesz a felnőtt élete. [...] Hozzon a gyermeknek mindenki, amit tud: játékot, zenét, örömet. De hogy mit fogad el: azt bízunk rá. Csak az a lelki táplálék válik javára, amit maga is kíván.³⁰

Megismertetni, megszerettetni a szomjas lelkekkel a zene nagy alkotásait, melyek gyakran oly egyszerű eszközökkel hozzáférhetők. Megmutatni a millióknak az igazi zenét, s azzal boldogabbakká és jobbakká tenni őket. Kár, hogy a magyar rádió az itt ráháramló roppant nemzetnevelő feladatnak, minden jel szerint, még nem ébredt tudatára. De arra is kevesen eszméltek rá, hogy zenei életünk szerves organizmus, melynek legtávolabb eső részei is hatnak egymásra.³¹

Konklúzió

Tanítókat tehát hazánkban hivatalosan soha nem képezték az Ádám Jenő által megírt *Módszeres énektanítás* alapján, soha nem tanították végig a nyolc évfolyamra összeállított *Énekes könyveket*. Ezek után csodálkozhatunk-e, hogy a tárgy kapcsán ma oly sokféle, egymásnak ellentmondó vélemény bontakozott ki, valamint, hogy a zenei nevelés minősége egyre több kívánnivalót hagy maga után, sőt „az ének-zene a legelutasítottabb tantárgyak közé tartozik”.³²

Az évtizedekkel ezelőtt megfogalmazott „jelszavakat” napjainkban több zenepedagógus és muzsikus kérdésként teszi fel: A zene mindenkié?³³ Kodály országa vagyunk?³⁴ Vannak vélekedések, amelyek magát a Kodály-koncepciót tartják alkalmatlannak a mai viszonyok között. Vannak, akik a befogadóvá nevelés szükségességét tartják elsődlegesnek, míg mások ragaszkodnak a koncepció eredeti, változtatások nélküli alkalmazásához.

Kodály Zoltán elvei és Ádám Jenő módszertana, didaktikája együtt alkot egészet, így válik működőképpé, de kizárólag abban az esetben, amennyiben olyan, emberileg, szakmailag kiforrott pedagógus egyéniségek tanítják az éneket és zenét, amilyenek ők voltak. Ez viszont nem kis munka és fáradság; mondhatni élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning).

³⁰ Kodály Zoltán: *Énekes játékok*, in Bónis Ferenc (szerk.) *Visszatekintés I.* 1937, 62–63.

³¹ Kodály Zoltán: *Zenei belmisszió*, in Bónis Ferenc (szerk.) *Visszatekintés I.* 1934, 49.

³² Nemes L. N.: *Válság*, 2016, 4.

³³ Uo., 5.

³⁴ Ittész Mihály: *22 zenei írás*, Kecskemét, Kodály Intézet, 1999, 9.

Irodalomjegyzék

Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*, Budapest, Országos Köznevelési Tanács, 1944.

Antal-Lundström Ilona: Kodály Zoltán zenei nevelési rendszerének pedagógiai értelmezése, *Parlando*, 2015. 6. 2. [Link](#)

Csépe Valéria: *Tanulási iránytű* (Oktatás 2030), 2020, [Link](#)

Erős Istvánné: Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, 2008. 5. 4–9. [Link](#)

Gönczy László: A zenei nevelés köznevelési funkcióit és programját meghatározó oktatáspolitikai és pedagógiai tévképzetek, *Gradus*, 2015. [Link](#)

Hungaricum Bizottság: *A Kodály-módszer Hungaricum*, 2017. [Link](#)

Ittész Mihály: *22 zenei írás*, Kecskemét, Kodály Intézet, 1999.

Janurik Márta: *A zenetanulás transferhatásairól hazai és nemzetközi kutatások tükrében*, 2020, [Link](#)

Kenesei Éva: Zenei képzésünkről nemzetközi kitekintésben, *Gyermeknevelés*, 2013. [Link](#)

Kodály Zoltán: Gyermekkarok, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1929, 38–45.

Kodály Zoltán: Zenei belmisszió, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1934, 48–50.

Kodály Zoltán: Énekes játékok, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1937, 62–63.

Kodály Zoltán: Vidéki város zeneélete, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1937b, 71., 74.

Kodály Zoltán: Még néhány szó a tantervről, in Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés I.*, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1961, 334–335.

Laczó Zoltán: Zenei nevelés a köznevelésben. in Báthory-Falus (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Budapest, Osiris, 2001. 440.

Laczó Zoltán: Visszatekintés és hogyan tovább? Az iskolai ének-zene tanításról, *Parlando*, 2002/1. [Link](#)

Nemes László Norbert: *Az iskola zeneoktatás válsága*, 2016, 4. [Link](#)

OECD learning compass, 2015. [Link](#)

Sztankó Béla: Az iskolai énektanítás rendszerei, *Énekszó*, Buda, 1934.

Absztrakt

E leíró tanulmány a zenei nevelés témakörével foglalkozik többféle szemléletet bemutatva. Az első rész középpontjában a Kodály-koncepció áll, amely minden kontinensen ismertté vált és elterjedt. Azonban hazánkban az elmúlt évtizedek alatt nem hozta meg a várt eredményt: a fiatalok nem ismer több népdalt, nem nagyobb az énekesi kedv mint korábban, a zenei analfabetizmus sem szűnt meg. Az eredménytelenség okát a zenepedagógia szakemberei több irányból próbálják megközelíteni. A módszerben bekövetkezett torzulásokról, azok okairól, Szabó Helga már 1980-ban a *Muzsika* című folyóiratban írt részletes elemzést. Az oktatáspolitikai elégtelen rendelkezéseiről és a tantervek hiányosságairól, pontatlanságairól Gönczy László 2015-ben publikált. Laczó Zoltán és Ittész Mihály tanulmányaikban kérdésként tették fel a Kodály-koncepció szlogenjeit: tényleg a zene mindenkié? Kodály országa vagyunk? Ugyancsak Laczó Zoltán és Nemes László Norbert hívják fel a figyelmet a pedagógusképzésben a szemléleti megújulás szükségességére. Mindezeket empirikus kutatások is alátámasztják, amelyek a zenei készségek (Asztalos Kata) és transfer hatások (Janurik Márta) témakörében ismertetik eredményeiket, a megújítás lehetőségét javasolva.

A tanulmány következő fejezetében Sztankó Béla – aki Ádám Jenő ének-zene tanára volt a Budai Tanítóképzőben – *Az iskolai énektanítás rendszerei* (Énekszó, 1934) című munkája által átfogó képet kaphatunk az előző évszázadokban használt zenepedagógiai módszerekről és rendszerekről. Ebben lényeges didaktikai törekvéseket olvashatunk: a gyermeket szoktassuk öntevékenységre! Az elméleti tudnivalókat a gyakorlati készségből vezessük le! Az énektanítás egész folyamatában a fokozatosság elve érvényesüljön! Előbb a dolog lényegét sajátíttassuk el, utána a zenei jelenséget megnevező fogalmakat (elnevezés, jelölés)! Egyszerre csak egy nehézség leküzdését valósítsuk meg! Didaktikai célok (hangeltalálás, szemléltetés) a mielőbbi kottaolvasóvá válás érdekében történjenek! A felsoroltak a mai zenepedagógiai gyakorlatban is megállják helyüket.

Ezt követően Kodály Zoltán és Ádám Jenő zenei neveléssel kapcsolatos gondolatai következnek, párhuzamot állítva a jelen zenepedagógiai törekvéseivel. Ebből kirajzolódik a több évtizede megalkotott koncepció létjogosultsága. Az éneklés élmény, örömforrás, lelki táplálék, kreativitás, szívvel-lélekkel történő aktív zenélés – fogalmazott Kodály Zoltán és Ádám Jenő. Az énekóra a változatosságot, felszabadulást, gyönyörűséget volna hivatott szolgálni – jegyzi meg Dr. Csépe Valéria professzor asszony a magyar közoktatási stratégiájára vonatkozóan.

A zenepedagógiában zajló folyamatok megértése, elemzése nélkülözhetetlen. Csak így találhatunk rá a megoldásra. Az elmélkedések szintjén soha nem állhatunk meg – csupán a hatékony gyakorlat (az éneklés, a zenei készségek kiművelése) hozhat eredményeket. Ám elhibázott az a gondolkodás, amely a mások által kidolgozott megoldásokra épít. A passzivitás minden területen akadály a eredményes munkának.

Abstract

This descriptive study examines the field of music education from multiple perspectives. The first section focuses on the Kodály concept, which has become widely known and adopted on every continent. However, in Hungary, over the past decades, it has failed to achieve the expected results: young people do not know more folk songs, their willingness to sing has not increased, and musical illiteracy has not been eliminated. Experts in music pedagogy have sought to explain these shortcomings from various perspectives. Helga Szabó, in a detailed analysis published in *Muzsika* in 1980, discussed the distortions that had emerged in the implementation of the method and their underlying causes. László Gönczy, in a 2015 publication, examined the inadequacies of educational policy as well as the deficiencies and inconsistencies of the curriculum. In their studies, Zoltán Laczó and Mihály Ittész questioned the very slogans of the Kodály concept: *Is music really for everyone? Are we truly the country of Kodály?* Likewise, Zoltán Laczó and László Norbert Nemes emphasize the need for a renewed pedagogical approach in teacher education. These concerns are further supported by empirical research presenting findings on musical skills (Kata Asztalos) and transfer effects (Márta Janurik), while proposing possible directions for renewal.

The following chapter discusses Béla Sztankó's work *The Systems of School Singing Instruction* (Énekszó, 1934). Sztankó, who had been Jenő Ádám's music teacher at the Buda Teacher Training College, provides a comprehensive overview of the music pedagogical methods and systems used in previous centuries. His work outlines several important didactic principles that remain highly relevant today: children should be encouraged to become active and independent learners; theoretical knowledge should be derived from practical musical skills; the principle of gradual progression should govern the entire process of singing instruction; the essence of a musical phenomenon should be mastered before introducing its terminology, notation, and symbols; only one new difficulty should be addressed at a time; and instructional objectives—such as accurate pitch production and effective demonstration—should facilitate the earliest possible development

of music-reading skills. These principles continue to be fully applicable in contemporary music education practice.

The study then presents the educational ideas of Zoltán Kodály and Jenő Ádám concerning music education, drawing parallels with current trends in music pedagogy. This comparison demonstrates the enduring relevance of the educational concept they developed several decades ago. According to Kodály and Ádám, singing is a source of enjoyment, spiritual nourishment, creativity, and heartfelt, active music-making. As Professor Valéria Csépe notes in connection with Hungary's public education strategy, the singing lesson should provide variety, liberation, and delight.

Understanding and critically examining the processes taking place in music education is indispensable, as only through such analysis can appropriate solutions be found. Nevertheless, theoretical reflection alone is never sufficient; only effective educational practice—singing itself and the systematic development of musical skills—can produce meaningful results. Equally misguided, however, is the assumption that successful solutions can simply be adopted from the work of others. Passivity is an obstacle to effective work in every field.

A tanulmány szerzője:

Tamás Margit mesteroktató

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Hittanoktató- és Kántorképző Intézet

tamas.margit@kre.hu

VARRÓ-SASI ILDIKÓ

ZENEI KALEIDOSZKÓP, MINT SZÍNES KAVICS¹

Azaz a zenei alkotókedv fejlesztése

*„Ha elképzelsz valamit,
lesz egy képed róla!
Ha majd sokat gondolsz rá,
úgy válik valóra!
Mert az ember alkotni,
teremteni képes,
Az alkotás öröme
már magában édes!”²*

Bevezető

A téma két aspektusból is megszólított: oktatói tevékenységem révén egyrészt a pedagógusképzésben a gyermeki rögtönzések lehetőségei felől, másrészt a református kántorok képzésében a gyülekezeti énekek elő- és utójáték szerkesztésének improvizációs megoldásainak oldaláról. Mindkét esetben elengedhetetlen a zenei alkotókedv és tevékenység fejlesztése, természetesen egészen más végcéllal.

„Az alkotás öröme már magában is édes!” A mai ember a kiegészítés, a félelmek, a bizonytalanságok idején szinte egyedül az öröm forrását keresi. Sokan sok helyen gondolják megtalálni, és nagyon keskeny a mezsgye aközött, hogy szabaddá vagy megkötözötté tesz az örömkeresés.

Meggyőződésem szerint az ember alkotási képességét az Egyetlen Teremtő Istentől kapta. „Isten megteremtette az embert a saját képmására...” (1Móz 1,26). Azaz, az Alkotó alkotási képességgel ruházta fel teremtményét, hogy azzal is Őt dicsőítse. Így kézenfekvő, hogy ez az alkotás konstruktív, építő jellegű, pozitív. Ezért kizárjuk azokat az „alkotói” folyamatokat, melyeket egyesek mások kárára, negatív módon használnak. Olyan magasabb szintű gondolkodási folyamatra kívánok koncentrálni, mely a szeretetkapcsolaton alapszik. Az alkotói tevékenység így módon lehet igazi öröm, mely már magában is édes, pozitív érzelmi állapot.

Alice Isen – aki a pozitív emóciók gondolkodásra gyakorolt hatását vizsgálta – összefoglalója szerint „a pozitív érzelmi állapotokban a gondolkodás szokatlannabb utakat jár be, kreatív, integratív, nyitottabb az információkra és hatékonyabb. [...] A pozitív hangulat és érzelmi állapotok előidézése értékes eszközzé válhat a

¹ A hasonlatot Kodály Zoltántól kölcsönöztem. Kodály Zoltán: *Zene az óvodában*, in *Visszatekintés I.* Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1964, 106.

² Aranyosi Ervin: *Képzeld el és alkoss!* [Link](#)

kezünkben akkor, ha a kreativitás elősegítése a célunk.”³ A környezeti tényező ily módon serkentheti azt.

Jelen írás a zenei alkotásra kíván koncentrálni. A tanulmány címe utal Kodály Zoltánra, aki a gyermeki alkotóképesség és az öröm kapcsolatát a következőképpen látja az óvodában: „A gyermeknek öröme telik a zenei formák játékában, mikor a szöveg értelmével még semmit sem gondol. Ezért torzulnak értelmetlenné a közé hullott felnőtt-dalok. A kis gyermek gyakran dúdol értelmetlen (legalább nekünk értelmetlen) szavakat, örül a tisztán *zenei kaleidoszkópnak, mint a színes kavicsnak*.”⁴

Régóta foglalkoztat, hogyan lehet fejleszteni a zenei rögtönzés, improvizáció képességét, és miért vált a zenét tanulók esetében is nehezen járható területté? Mi vezetett ahhoz, hogy a jazz és népzenei hangszeres tanulmányokat folytatók könnyedén, míg más zenei műfajt végzők kínkeservesen oldanak meg rögtönzéses feladatokat? Az egyik zenész kreatív, a másik nem? A magyar zeneoktatás ösztönzi vagy hátráltatja a gyermeki zenei kreativitást? A közoktatásban fordítanak rá időt mint örömszerző forrásra? Ezek a kérdések indítottak el a téma kutatásához.

A tanulmány nem képes a problémát teljes egészében bemutatni, néhány fogalmi magyarázat és elméleti értekezés után egy kistérségi kutatásról kíván beszámolni a felsőoktatásban és egy általános iskola negyedik osztályában.

Az alkotókedv fogalma

Az alkotókedv olyan pozitív érzelmi állapot, ami ösztönző erő, hogy valaki valami újat hozzon létre. Az a vágy, ami alkotótevékenységben mutatkozik meg, melyhez arra a képességre, készségre van szükségünk, amit alkotóképességnek/készségnek nevezünk. Ennek fejlesztése tudatos pedagógiai készülést igényel.

A kreatív szó eredete a latin „creare” igére vezethető vissza, amely létrehozni, alkotni jelentést hordoz. Ennek megfelelően a kreativitás szó alatt a teremtő alkotóképességet, alkotókészséget értjük.⁵

Jelenleg több kutatás zajlik hazánkban és nemzetközi szintén egyaránt e témakörben. „A 21. században, a felgyorsult és folyamatos változások között a szervezetek egy olyan világban versengenek egymással, ahol a megújulás képessége és a változáshoz való alkalmazkodás nem luxus, hanem szükséglet.”⁶

Az alkotás, a kreativitás elméletével már az 1860-as évektől foglalkoztak tudósok, és sokan több szempont szem előtt tartásával igyekeztek a fogalmát meghatározni. Ma is elfogadott, közös jellemzői között Joy Paul Guilford amerikai pszichológus⁷

³ Urbán Róbert: Az érzelmek és a stressz pszichológiája, in Oláh Attila (szerk.): *Pszichológiai Alapismeretek*, Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006, 377.

⁴ Kodály: *Zene az óvodában*, 106.

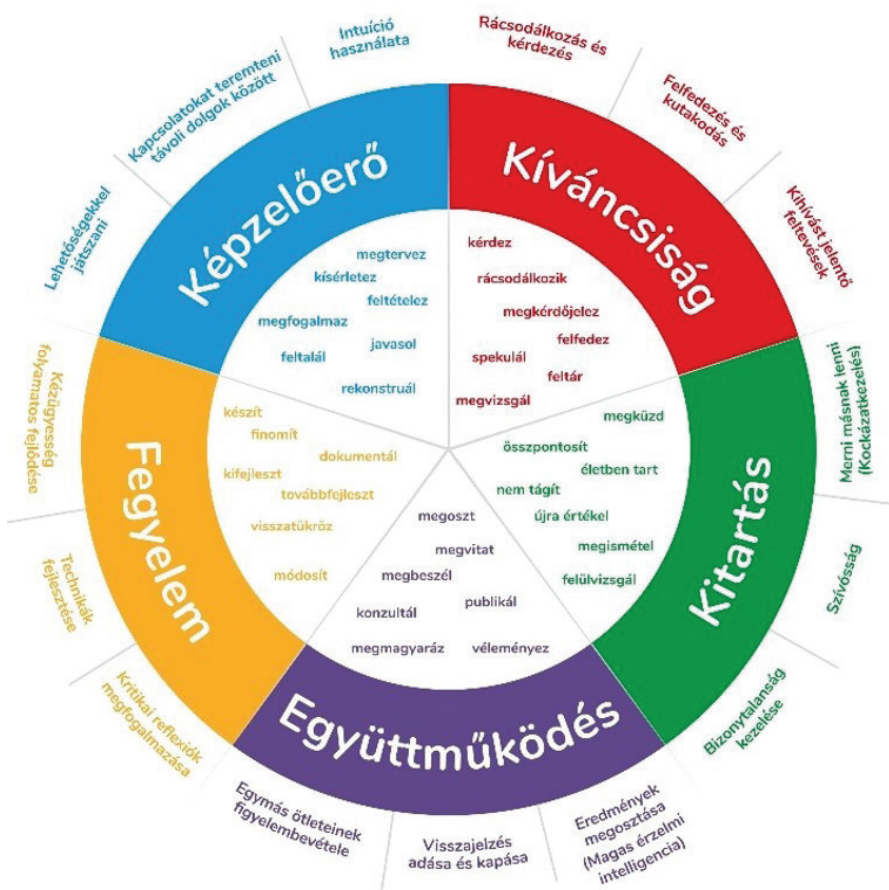
⁵ Magyar etimológiai szótár [Link](#) (Letöltés: 2026. 02. 01.)

⁶ Péter-Szarka Szilvia: *Új utak a kreativitás fejlesztésében: A kreatív klíma szerepe a tehetséggondozásban 2.* [Link](#) (Letöltés: 2026. 02. 01.)

⁷ Guilford, J. P.: Creativity, Address of the President of the American Psychological Association at Pennsylvania State College, September 5. *The American Psychologist*, 1950, 444–454.

kutatásai kapcsán a következő kifejezések szerepelnek: szenzitivitás, fluencia, originalitás, flexibilitás, szintetizálás, elaboráció, analízis, újradefiniálás, komplexitás, értékelés. Ez tíz olyan gondolkodási folyamat, mely, ha aktivizálódik, akkor kreatív cselekvésről beszélhetünk.

Mások a kreativitást inkább 5 fő alkotóelemre bontják⁸: képzelőerő, kíváncsiság, kitartás, együttműködés, fegyelem – és ezek köré rendezik azok összetevőit (1. ábra).



1. ábra: A kreativitás öt fő alkotóelemei és azok összetevői (Forrás: Lucas-Claxton-Spencer 2013)

Témám szempontjából – ahol a kreativitás oktatásban elfoglalt helyére koncentrálnunk – lényeges látnunk, hogy „az elmúlt 20 évben a kreativitás nevelésben és oktatásban betöltött szerepe jelentős mértékben felértékelődött. Világszerte számos ország a diákok kreativitásának fejlesztésében látja a gazdasági versenyképesség növekedésének, valamint a társadalmi és egyéni jólét megteremtésének esélyét.”⁹

⁸ Németh Szilvia: *A kreativitásfejlesztés lehetőségei az iskolában*. [Link](#) (Letöltés: 2026. 02. 03.)

⁹ Bereczki Enikő Orsolya: *Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata, Neveléstudomány*, 2016, 4, 3, 5.

Így jelenik meg az igény az oktatásban, hisz a kreativitás a kulcskompetenciák között szerepel. Az oktatásban ismernünk kell a kreativitás fejlődésének három szakaszát, melyet Gyarmathy Éva pszichológus a következőképpen határoz meg:

1. A konvencionalitás előtti kreativitás szakasza nagyjából nyolcéves korig tart. Szabadon szárnyalhat a képzelet, nem köti még a tudás, az ismeret. A világot a játék által ismeri meg a gyermek.
2. A konvencionalitás szakaszában a valóság megismerése a célja. Tanulni akar, nem játszani. Kihívásokra vágyik, képességeit, készségeit fejleszti. Ha ez nem látszik a gyermekeken, az azért van, mert nem a megfelelő módon kínálja az iskola a tanulást. Körülbelül 8–13 éves korig tart.
3. A társadalmi elvárásoknak való megfelelés utáni korszak. Ez a szakasz a valódi alkotó kreativitás. Nagyjából tizenhárom éves kora után már egyre inkább a valódi feladatokat keresi a fiatal. Az alkotó szakaszban már a tudás, ismeret birtokában kell felvenni a gyermeki játékos fantáziát, összeegyeztetni a valóságot és tudást a képzelettel.¹⁰

A zenét alsó tagozaton tanító pedagógusnak – gondolhatnánk – ezek alapján nincs túl nagy felelőssége a korosztályi besorolás miatt, viszont a fenti szerző hozzászói:

az első két szakaszon lényegében mindenki átmegy. A harmadik szakaszba azonban csak akkor kerül, ha az első két szakaszban elég tapasztalatot szerzett, és rendelkezik azzal a belső erővel, amely szükséges az összeegyeztethetlenség feszültségének elviselésére, tudniillik a tudás és a képzelet között. Ez a belső erő fejleszthető, ha a környezet segített minél gyakrabban a tudáshoz kötni a képzelet és fantázia adta lehetőségeket.¹¹

Dr. James C. Kaufman és Dr. Ronald Beghetto,¹² akik a kreativitás ún. négy C modelljét határozták meg, „az első lépés az, hogy a pedagógusoknak fel kell ismerniük, hogy a kreativitás ápolása a tanulási folyamat lényeges része [...], amely egész életünkben zajlik.”¹³

¹⁰ Gyarmathy Éva: *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*, in Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 16.

¹¹ Uo.

¹² Dr. James C. Kaufman a Canter, a Walden Egyetem oktatási partnerének kurzustartalmi szakértője. Emellett pszichológia docens és a San Bernardinói Kaliforniai Állami Egyetem Tanuláskutató Intézetének igazgatója. Dr. James C. Kaufman és Dr. Ronald Beghetto a kreativitás négy fejlődési szintjét azonosította: A kreativitás mini-c szintje: a kreativitás a tanulás velejárója. Minden alkalommal, amikor valaki új feladattal próbálkozik, egy bizonyos szintű kreativitás szükséges. A kreativitás kis-c szintje: a mini-c szintről való fejlődés egy aspektusát tükrözi. Megfelelő visszajelzéssel fejlődés érhető el, és az alkotások mások számára is értékesek lehetnek. A pro-c szintű kreativitás birtokában: az ember képes professzionális szinten és professzionális környezetben kreatív lenni, sok éves tudatos gyakorlással és képzéssel rendelkezik. Művészeti szakértők és kritikusok ismerik el kreatív alkotását. A big-C szintű kreativitás: rájuk a történelemtények is emlékezni fognak, vagy évtizedek múlva a legnagyobb művészek közé sorolják. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 02.)

¹³ Uo.

Zenei alkotókedv fejlesztése

A zenei alkotás eredete egyidős az emberrel, és jelen van első hangadásunk óta. A gögicsélő gyermek, aki felfedezi saját hangját, örömét leli benne és annak kezdetleges variálásában is. Egyedi nyelvén kommunikál, közöl és játszik hangjával úgy, hogy felnőtt példát jó esetben (hisz nem gagyogunk a gyermeknek) nem is hall. Önmaga talál utat a megújításra. „6 hetesen kezdődik a gögicsélés korszaka. 3 hónaposan képes a baba aktív kapcsolatfelvételre, ránevet az édesanyjára, és képes „társalogni”, még mielőtt valójában beszélni tanult volna. [...] Játszik saját hangjával.”¹⁴

Később nyolcéves korig a gyermeki fantázia nem köthető tanult elemekhez, magától áramlik, és még nem újító szándékkal történik. A következő szakaszban az alsó tagozaton a tanító és a szaktanár feladata élni azokkal a módszerekkel, melyek felkeltik az érdeklődésüket a zenei alkotótevékenység iránt. Tizenhárom éves kor körül pedig komolyabb zenei alkotó jellegű tevékenységet is célul tűzhet ki.¹⁵

A zenei kreativitás, azaz az alkotóképesség/készség szorosan kapcsolódik a rögtönzéshez, idegen szóval: improvizációhoz. Habár alapjelentése: előre nem tervezett, váratlant takar, mégsem különbözi az előzetes tapasztalatokat, ismereteket. Értelmezésében sokszor maguk a zenetanárok, a zenetudósok sem értenek egyet, gyökere a zenetörténetben nyomon követhető.

Az improvizáció nem egyszerűen egy ösztönös zenei viselkedés, és nem is csak a profik számára fenntartott aktivitás [...] Jelentős része kell, hogy legyen minden tanuló zenei nevelésének az előkészítőtől a felnőttkorig. Az improvizáció egy zenei készség, melyet fejleszteni kell az egyéb zenei aktivitásokkal (előadással, figyeléssel, elemzéssel) egyetemben, mert az improvizáció szintetizálja ezeket a területeket. A gyakorlatban kezddhetjük a zenetanulás legkorábbi szakaszában, bátorítva a felfedezéseket és a zenealkotó kezdeményeket, megelégedést okozva a zenei elemekkel való manipulálás által, melyet nem korlátoz a leírt kotta.¹⁶

A 21. században az improvizáció alatt a pedagógia arra helyezi a hangsúlyt, hogy a zene legkisebb eleme is segíthet a rögtönzésben, így a gyermek alapfokon is képes lehet rá. Benedek Mónika egyik cikkében írja: „... a különböző definíciók, koncepciók és megközelítések ellenére, az előadóművészek és pedagógusok összességében egyetértenek azzal, hogy az improvizáció egy megtervezett zenei kifejezésmód, egy előkészített zenei tevékenység, ezáltal nem csak egy velünk született tehetség, hanem tanulható és fejleszthető képesség.”¹⁷

Ha ez így van, akkor jogos a NAT 2020-as, ének-zenére vonatkozó kerettantervében található igény, követelmény annak bevezetőjében:

¹⁴ Dr. Klein Ágnes: *A nyelvsajátítástól a nyelvtanulásig*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar 2011. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 05.)

¹⁵ Gyarmathy: *Kreativitás*, 16.

¹⁶ Hunyadi Zsuzsanna: *Kreativitás a zenetanításban* (Kratus, John (1991): *Growing with Improvisation*, *Music Educators Journal* v78 n4 p35-40 Dec 1991.) in *Parlando*, 2014.3.

¹⁷ Dr. Benedek Mónika: *Improvizációs koncepciók az előadói gyakorlatban és a zenepedagógiában* [Link](#) (Letöltés: 2026. 02. 27.)

„Az önkifejezés, a kreativitás és a szépezzék fejlesztése keretében a tanuló a zenét sajátos nyelvként ismeri fel, mellyel képessé válik gondolatai, érzései tolmácsolására, használva az improvizáció adta lehetőségeket is.”¹⁸ Illetve később: „Fedezzék fel a zenei alkotás örömet, kifejező éneklésük, hangszeres játékok, ritmikai alkotásaik, saját kis zenei kompozícióik által.”¹⁹ Felmerül a kérdés, vajon a valóságban teljesül ez bármilyen módon?

A zenei alkotókedv fejlesztésének általános iskolai szakmódszertani megközelítése szerint a zenei alkotótevékenység folyhat manipulációval, vagyis egy olyan irányított tevékenységgel, ahol a pedagógus a meglévő zenei elemek felhasználásában ad csupán szabadságot, a sorrendiség megváltoztatására ösztönöz. Lehet ez ritmuselem, dallami elem és zenei szerkezeti megkötés (ritmusvariáció, dallamcsere). A zenei rögtönzés, improvizáció két szinten fordulhat elő: lehet ösztönös, amikor például mozgással kíséri a hallott zenét, de lehet tudatos, ami többszöri gyakorlás eredményeként mégis az adott pillanat hevében valósul meg (énekes köszönés rögtönzése, saját ritmusmotívum kitalálása, vagy kérdés-felelet ritmussal, dallammal, dalkíséret ritmushangszereken, ritmuskánon, szekvencia rögtönzése). Dancs Lajos tantárgypedagógus írja²⁰, hogy a zenei alkotás a manipuláció és az improvizáció segítségével készségszintre emelt és magasabb fokra fejlesztett alkotótevékenység eredménye, mely esetleg ének-zene tagozatos magasabb évfolyamain lehetséges. Kodály Zoltán halála előtti évben egy interjú során mégis egy korábbi időszokról beszél: „minden gyermek szeret dallamokat improvizálni, amelyek néha nagyon kezdetlegesek és egyszerűek. [...] Amit a gyermek anyanyelvének hívhatunk, ezekből a zenei és daltöredékekből áll, amiket hall, amiket összevegyített magában, és részben amit saját maga komponált, mert minden gyerek komponál is. Ezt kell rendszerezni és ebből kell kiindulni, lassan kiterjeszteni és utána nagyon elővigyázatosan új művekkel kiegészíteni.”²¹

Amennyiben igaz Gyarmathy Éva állítása, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében aktívabb a jobb agyfélteke, akkor nem is kérdés, hogy ezt az aktivitást a zenei alkotóképesség/készség fejlesztésével jól lehet párosítani. „A hiperaktivitás és a tanulási zavar mellett a figyelemzavar is gondot okozhat az iskolai tanulásban és a beilleszkedésben. Ugyanakkor a kreatív gondolkodásban kifejezetten előny lehet.”²² Nemcsak számukra, hanem az átlagos fejlődést mutató gyermekek számára is elengedhetetlen ahhoz, hogy kellő kreativitással bontakoztassák ki Istentől kapott ajándékaikat. „A különbség a kreatív-intelligens és a csupán intelligens diákok között nagyon fontos személyiség, motivációs és habituális jellemzőkben rejlik, nem képességekben, hanem a kreatív gondolkodásra való fogékonyságban, hajlamban”²³ – állítja

¹⁸ NAT Ének-zene kerettanterv 1. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 02.)

¹⁹ Uo., 2.

²⁰ Dancs Lajos: *Ének-zene szakmódszertan-oktatási segédanyag*, Nyíregyháza, 1984.

²¹ Dániel Ernő interjúja Kodály Zoltánnal (1966), Kaliforniai Egyetem, Santa Barbara, USA. [Link](#)

²² Gyarmathy: *Kreativitás*, 24.

²³ Uo., 25.

Gary A. Davis és Sylvia B. Rimm tehetséggondozással foglalkozó kutatásukban²⁴. A kreatív gondolkodásra való fogékonyság az iskolai zenei nevelés egy olyan lehetősége, mellyel nem élni legalább olyan vétek, mint nem énekelni ének-zene órán.

Zenei alkotókedv fejlesztése a felsőoktatásban

A pedagógusképzés az első lépcsőfoka annak, hogy új gondolkodás, új pedagógiai nézetek is helyet kapjanak az óvodában, az általános iskolában. Terveim szerint ezért először a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának pedagógusjelöltjeit szólítottam meg, gondolva arra, ha a felnőttek megtapasztalják a zenei alkotás örömét, tovább tudják adni neveltjeiknek, diákjaiknak.

A felsőoktatási képzési rendszerben többször adódik lehetősége az itt tanuló diákoknak arra, hogy használják kreativitásukat. Mind elméleti, mind gyakorlati oldalon kapnak olyan feladatokat, melyekhez alkotási vágyuk, képességük aktivizálódik. Projektek kitalálása, képzőművészeti alkotások létrehozása, mind-mind erről tanúszkodnak, de zenei vonatkozásban eddig nem volt alkalmuk arra, hogy kipróbálják magukat. Ez adta az ötletet, hogy megpróbálkozzunk „zenei alkotások” kivitelezésével. 2024 őszén az óvodapedagógus hallgatók, 2025. I. félévében pedig a nappali munkarendben tanuló tanító és hittanoktató jelöltek számára indítottam zenei alkotókedv fejlesztésére irányuló kurzust. Az óvodapedagógusok két féléven keresztül ismerkedtek a komplex művészeti nevelés és alkotási gyakorlat tantárgy feladataival. Ehhez segítségül hívtam Kokas Klára, Sáry László és Kurtág György gondolatait, módszereit. A hallgatók először maguk vettek részt a zenei foglalkozásokon, melyekből zenei „művek” készültek, majd további célom volt, hogy a gyakorlatban óvodai csoportjukban is kísérletezzenek hasonló ötletekkel, számoljanak a tanultak, a próbálkozások óvodai alkalmazhatóságával.

Az órákat három témarészre osztottam, melyek után saját zenei alkotások megalkotására került sor. A nappali tagozaton minderre 12 alkalom állt rendelkezésre, míg levelező tagozaton 10 óra, ezért ott csak 2 témát tudtunk befejezni.

Kokas Klára jól ismert pedagógiáját tanulmányoztam és ismerttettem meg a hallgatókkal. Úgynevezett Kokas-pedagógiás, „kokasos” foglalkozás, a zenehallgatásból kiinduló mozgásos, rajzos és verbális kreativitást életre hívó alkalom mindenki számára követhető és könnyen megoldható feladatokat jelentett. Így a komplex művészeti nevelés lehetőségeivel is megismerkedtek.

²⁴ Gary A. Davis – Sylvia B. Rimm – Del B. Siegle: *Education of the Gifted and Talented*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

A foglalkozás menetét a következő táblázatban foglaltam össze Kokas Klára pedagógiai munkái alapján:

1. táblázat: Kokas Klára foglalkozásának menete (saját táblázat)

KOKASOS FOGLALKOZÁS			
Kezdő rész	Zenehallgatás	Képi alkotás	Záró rész
1. Kerethang	4. Csönd	10. Zenére vagy zene általi inspirációval való alkotás, a történetek képi megvalósítása	12. Búcsúénekek
2. Köszöntés, névéneklés	5. Zenehallgatás (mozgás nélkül)	11. Képmesélés, képbemutató	13. Kerethang
3. Dalos játékok, szabad játékos mozgások éneklése	6. Zenehallgatás (improvizatív mozgások)		
	7. Zenehallgatás – átváltozás/ történetelmesítés		
	8. Zenehallgatás – szóló táncok		
	9. Történet elmesélése		

A következő zeneműveket ismerték meg közben a hallgatók – igazodva az óvodai élet népi hagyományörző és őszi időszakához: szeptemberben a Szent Mihály havához kapcsolódva Bartók Béla *Jószágigéző* és Claude Debussy *Gyermekkuckó (A kis pásztor)* című művét, októberben Pjotr Iljics Csajkovszkij *Évszakok / Október* című tételét hallgattuk meg, és végeztük el a kokasi tevékenységeket.

Mindenkinek lehetősége volt arra, hogy konkrét óvodai csoportra találjon ki hasonló foglalkozást és mintegy mikrotanításként a csoportban tartsa meg azokat. Ezt követően a próbafoglalkozásokat kiértékeltek azt vizsgálva, hogy mennyire lehet bevonni a gyermekeket, és hogyan viselkedhetnek az egyes feladatok megoldása közben. Egy-egy téma lezárásaként a hallgatók megismerkedtek a zeneszerzők életével, munkásságával, valamint az adott mű elemzésével. Azért helyeztem az utolsó helyre a zeneszerzők, művek megismerését, hogy ne kösse meg a fantáziájukat semmi előzetes ismeret.

Másodszor Sárly László gondolatait, eszméit, szerzeményeit és ötleteit fedeztük fel *A kreatív zenei gyakorlat*²⁵ könyve alapján. Lényeges szempont volt a hallgatói nyitottság, hogy „zenemű” születhessen avantgárd stílusban, hogy ilyen ismeretlen

²⁵ Sárly László: *Kreatív zenei gyakorlatok* Jelenkor Kiadó, 2010.

területen játékosan gondolkozhassanak. Ebben a témacsoportban a hallgatóknak 3–4 tételes műveket kellett létrehozni egyedül vagy kiscsoportban, de mindenképpen a csoport együttes előadásával. Különböző szabályok, az ún. Sáry-féle kritériumok mentén kellett alkotni. Ekkor is az a cél lebegett a hallgatóság szeme előtt, hogy akár egy óvodai csoportban is megoldható legyen a feladat kisgyermek bevonásával.

Végül Kurtág György kreatív szemlélete és a hangszertanuláshoz kapcsolódó újíto elmélete fogott meg annyira, hogy azt a hallgatókkal is megismertessem. Ehhez először zongorán játszottunk Kurtág-műveket (*Örökmozgó, Tenyeres, Unottan* című művek),²⁶ hisz a tanterem rendelkezett hangszerrel. Mivel a kurtági ötleteket metallofonon is kipróbáltuk, azt tapasztaltuk, hogy az óvodában alkalmas eszköz lehet az újíto, alkotó zenei megoldásokhoz.

Az egyik óvodapedagógus hallgató Kokas-féle karácsonyi gyermek-istentiszteletének feldolgozása a következőképpen valósult meg:

1. Kezdet: a négy gyertya meggyújtása, majd egy csengő egyszeri megcsendítése.
2. Gyermekek köszöntése: A kis Jézus megszületett kezdetű dal (2. ábra). A második versszak eléneklése után újra eléneklek az „Eleibe térdepelünk mindnyáján” részletet, majd felsorolom a neveiket egészen addig, amíg oda nem ér a dal, hogy „Ajándékot adunk a kis Jézusnak”.

A kis Jé-zus megszü-letett, ör - vend - jünk! El küldöt - te
E - le - i - be tér-de-pelünk mind - nyá - jan, Örven-dez-ve

ő szent Fi-át Is - te - nünk! Bet-le-hemben fekszik rongyos
é - ne - kelünk víg - ság - ban, Di-csé-re-tet mondunk édes -

já - szol - ban, Azért van oly fényesség a vá - ros - ban.
any - já - nak, A-jándé-kot adunk a kis Jé - zus - nak.

2. ábra: A kis Jézus megszületett című ének kottája²⁷

²⁶ Kurtág György: *Játékok I.* Universal Music Publishing Editio Musica, Budapest, 1979.

²⁷ A dallam Volly István peregi gyűjtése (1930.), a kétszólamú mű Zsasskovszky József harmonizálása nyomán Horváth István alkotása. Horváth István – Urbán Péter: *Csillagfényes éjszakán*, Szent Gellért Kiadó, 1990.

3. Énekes játék: Pásztorok, pásztorok, örvendezve kezdetű ének (3. ábra). A gyerekek már ismerik az éneket, így közösen elénekeljük. Az ének szövege szerint mozgásokat találunk ki együtt, majd azt összefogva közösen eljátsszuk az éneket, amennyiszer igényt tartanak rá.



The image shows a musical score for a song. It consists of four staves of music, each with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and repetitive, using eighth and quarter notes. Below each staff is a line of lyrics in Hungarian. The lyrics are: 'Pász - to-rok, pász - to-rok, ör - ven-dez - ve', 'si - et-nek Jé - zus-hoz Bet-le-hem - be;', 'kö - szöntést mon - da-nak a kis-ded - nek,', and 'ki vált-sá-got ho-zott az em ber - nek.' The final staff ends with a double bar line.

Pász - to-rok, pász - to-rok, ör - ven-dez - ve

si - et-nek Jé - zus-hoz Bet-le-hem - be;

kö - szöntést mon - da-nak a kis-ded - nek,

ki vált-sá-got ho-zott az em ber - nek.

(2) Angyalok szózata minket is hív,
értse meg ezt tehát minden hű szív,
a kisdéd Jézuskát mi is áldjuk,
mint a hív pásztorok, magasztaljuk.

(3) Üdvözlégy, kis Jézus, reménységünk,
aki ma váltságot hoztál nekünk,
meghoztad az igaz hit világát,
megnyitád szent Atyád mennyországát.

(4) Dicsőség, imádás az atyának,
érettünk született szent Fiának,
és a vigasztaló Szentléleknek,
Szentháromságban az egy Istennek!

3. ábra: Pásztorok, pásztorok című ének kottája [Link](#)

4. Csend: A gyerekekkel 0,5–1 percig csendben vagyunk, mindenki csak ül az asztalnál lehajtott fejjel.
 - Zenehallgatás: Georg Friedrich Händel: Messiás c. oratóriumából a Halleluja kórus meghallgatása,
 - majd mozogni rá, ahogy a gyermekeknek kényelmes (lehet ülve, lehet az egész teremben mozogni).
5. Mit táncoltál? Milyen történetet képzelte el? Ezt, és ehhez hasonló kérdéseket teszek fel nekik, és csak az válaszol, aki szeretne.
6. Alkotás (fehér lap, színesek, festékek, filcek) közben meghallgatni 1-2-3-szor.
7. Mit rajzoltál le? Mit ábrázol a rajzod?
8. Befejezés: gyertyák elfújása, majd a csengő megszólaltatása egyszer.

2025 szeptemberében a nappali munkarendű tanító és hittanoktató jelöltek számára kifejezetten a zenei alkotókedv fejlesztése címmel kezdtem egy féléves, szabadon választható kurzust oktatni. Először a kreativitás fogalmával ismerkedtünk meg, majd asszociációs feladatokat végeztünk zenére, végül a három fent említett pedagógus és zeneszerző gondolatai mentén oldottak meg hasonló feladatokat, mint az óvodapedagógusok. Több különbség és kevesebb egyezés mutatkozott a két csoport között, melyre a kutatás eredményei fejezetben térek ki bővebben.

A Sáry-féle négytétéles alkotás több változatban is leírásra került. Ebből adok közre kettőt:

1. tétel: Folyamatosan lépnek be az egyes csoportok tagjai
 1. csoport: ta-ta-tá (mérő)
 2. csoport: sa-sa-sá (mérő)
 3. csoport: tik-tik tik-tik (ti-ti ritmusban)
 4. csoport: tuk-tuk tuk-tuk (ti-ti ritmusban)
 5. csoport: ááá – mélytől a magasabb hang felé (csúszósan)
 6. csoport: óóó – magastól a mély hang felé (csúszósan)
 7. csoport: trrr – mély, magas (röviden)
2. tétel: Egy íróeszközzel a kézben valamilyen hangot kell kiadni. Mindenki kétszer végzi a gyakorlatot, amíg a karvezető keze körbe nem ér a levegőben.
3. tétel: Az az instrukció, hogy mindenkinek valamilyen halk hangadást kell csinálnia (például egy sóhajtást, hűmmögést stb). A karmester rámutat mindig valakire, aki egyénileg végrehajtja a feladatot, majd a karmester leinti a végén.
4. tétel: Mindenki ugyanazt a feladatot végzi: lélegezni kell, de más-más módon. Halkan, majd fokozatosan erősödik/hangosodik, majd a csúcspontonál visszahalkul.

A másik példában a hangadás leginkább a testen, a testtel történik 8 főre kitalálva. A feladatok annyira összetettek, hogy inkább idősebb korosztálynak szánta a hallgató, és csak több próba után javasolt az előadása.

1. tétel: a lábmunka (álló helyzetben)

- Két fő feladata a mérőzés: jobb és bal lábbal váltakozva dobolni kezdenek.
- A mérőzés megy egy kis ideig, majd (érzésre) hozzákapcsolódik a következő személy, aki titiket kezd sarokkal dobolni.
- Most tehát hárman végzik a feladatot, majd bekapcsolódik újabb két fő, akik egymás felé fordulva „lábpacsiznak”, azaz egymáshoz érintik a cipőjük orrát váltakozó lábbal, a mérővel összhangban.
- Majd újabb hallgató kapcsolódik be ezután, aki minden második mérőre dobbant egy nagyot.
- Az utolsó két személy pedig a legvégén csatlakozik be, még hozzá azzal, hogy felváltva szinkópát dobolnak (jobb és bal láb használatával) – egyszer az egyik, utána a másik fő.
- A tételt úgy fejezzük be, hogy a nagy dobbantás adja az utolsó hangot a végén, de addig is a többiek egyenként abbahagyják. Ezt úgy jelzik, hogy felteszik a kezüket amikor kiszállnak – a dobbantós személy lesz az utolsó.

2. tétel: a kezek munkája

- A karmester int bizonyos személyeknek, hogy mikor kezdjék meg a feladatukat és mikor hagyják abba – tehát most nem egymás után lépnek be, hanem a karmester dönti el, mikor ki mit csinál.
- Lesz egy személy, aki a mérőt adja: az ő feladata a tapsolás.
- Egy másik személynek az a dolga, hogy két ujjal folyamatosan titiket üssön a másik kézfején.
- Két fő fogja alkotni a szinkópát, taps-alkaron végig húzza a kezét és csettint
- Egy személy a mérővel összhangban csettint kettőt (mindkét kezével), majd hagy 2 szünetet.
- Az utolsó két személy titiket kezd el tapsolni, először ujjbegyekkel, majd tenyérrel egyre hangosabban, és amikor már nagyon hangos, akkor elkezdnek visszahalkulni, két titi megy egy hangerőn és úgy lépegetnek fel – rájuk van bízva, hogy milyen hangerőre jutnak el.

3. tétel: a teljes test munkája

- Ez a tétel arról szól, hogy a teljes testet használjuk fel a hangok kiadásához.
- Egy valaki fogja elindítani, majd ugyanaz a valaki leinti (de ő is ugyanúgy részt vesz a feladatban).
- Egy fő lesz, aki menetel, megadja a mérőt.

- Két fő folyamatosan csoszog.
 - Egy ember kézzel csapkodja a térdeit (saját maga által választott ritmusban).
 - Egy fő gyengéden paskolja az arcát.
 - Két fő egymással pacsizik (jobb kézzel az egyik fentről, a másik letről – másik kezükkel fordítva és ezt cserélgetik).
 - Az utolsó személy pedig egyik lábról a másikra ugrál (saját kitalált tempóban lehet nagyon gyors és nagyon lassú is).
4. tétel: a(z) (állat)hangok tétele
- Érintéssel a soron következő embernek megérintjük a vállát és ő is elkezd a maga feladatát.
 - Lesz egy fő, aki medvét utánozva mérőre brummogó hangot ad ki.
 - Egy másik személy madarat utánozva titi-ben csipog.
 - Két fő macskát utánozva szinkópa ritmusban nyávog (mi-aa-ú).
 - Egy fő békát utánoz tititi szü ritmusban (bre-ke-ke-szü).
 - Egy személy kutyaugatást utánoz (vau-vau-szü-szü) ritmusban.
 - Az utolsó ember tehénbögést utánozva félkotta értékben ad ki hangot (múú).
 - A hallgatók sorban kapcsolódnak be, és addig csinálják, amíg váll érintésével nem jelzik nekik, hogy abba lehet hagyni.

A kutatás bemutatása

A zenei alkotókedv fejlesztési lehetőségeinek vizsgálata az óvodapedagógusok között empirikus megközelítéssel, kvalitatív módon történt. Az óvodapedagógusok esetén a kutatási módszerek közül választásom az interjúra esett, míg a tanító szakos hallgatóknál kérdőívvel kíséreltem meg feltárni az összefüggéseket. Ennek oka az volt, hogy kisszámú mintavételre volt lehetőségem, és csak a nálunk tanuló diákok véleményére koncentrálni lehetett. Éppen ezért az eredmények nem reprezentatívak, de kvalitatívak, minőségi vonatkozásúak. Habár országosan már zajlott hasonló kutatás, kíváncsi voltam, hogy ezek eredményei mennyire igazak térségünkben.

Kutatási kérdéseim több irányvonalat is meghatároztak: az óvodapedagógus, tanító és hittanoktató jelöltek ismerik-e a zenei alkotókedv fejlesztésének lehetőségeit, és képesek-e kreatív módon végezni ilyen jellegű feladatokat? A kísérleti alkotási gyakorlati órán milyen tapasztalatokra tettek szert? Szeretnék-e a későbbiekben alkalmazni a zenei alkotóképességet fejlesztő játékokat?

A kutatás célja volt továbbá az is, hogy az óvodapedagógus hallgatók képzésének utolsó félévében felmérjük tudásukat a zenei kreativitás kérdéskörében, megismerjük ez irányú kompetenciáikat. Szerettünk volna képet kapni arról is, hogy tudják-e majd használni az átélt élményeket, képesek lesznek-e hasznosítani azokat a pályájuk során.

Az első- és másodéves tanító és hittanoktató hallgatók között a kutatás további célja volt, hogy képzésük során milyen téren szükséges még inkább segíteni őket, hogy a gyakorlatban minél kreatívabban tudjanak zenei játékokat kitalálni, zenei alkotókedvet fejleszteni.

Interjú

Az interjú alanyai végzős óvodapedagógus hallgatók voltak, akik önként, de anonim módon vállalták a beszélgetést. A felkérés mindenkihez szólt, viszont mindösszesen három hallgató mutatott hajlandóságot erre. Két nappali és egy levelező munkarendű hallgató válaszolt. A két nappali képzésben résztvevő hallgató egyike mélyinterjúra is vállalkozott. Esetében végül összesen 16 kérdés szerepelt az interjúban, és kb. 1 óra beszélgetésre került sor. A többiek 11 kérdésre válaszoltak online.

Az 1. számú interjúalany válaszainak összefoglalása

Az első interjúalany megítélése szerint a kreativitás életének meghatározó részét képezi. Elmondása alapján rendszeresen fest, és e tevékenység során gyakran megérinti a flow-élményt. Úgy véli, hogy a zenei alkotás szintén kiváló lehetőséget nyújt a kreativitás kibontakoztatására és megélésére.

Véleménye szerint maradandó zenei érték létrehozásához nem feltétlenül szükséges professzionális zenei előképzettség, ugyanakkor e kérdésben bizonyos fokú bizonytalanságot is megfogalmazott.

Az alkotási gyakorlat során szerzett tapasztalatai alapján felismerte, hogy a zene sajátos nyelvként értelmezhető, amelyben a kottaírás olyan jelrendszert alkot, amely meghatározott szabályok szerint működik, ugyanakkor teret biztosít a kreatív önkifejezésnek is. Meglátása szerint az alkotófolyamatot az új vagy szokatlan hangszerek használata is jelentősen inspirálhatja.

Forrai Katalin zenei alkotókedv fejlesztésére vonatkozó nézeteit fel tudta idézni, részletes ismertetés helyett azonban azt emelte ki, hogy a zenei nevelést és a kreativitás fejlesztését már a kisgyermekkorban célszerű megkezdeni. Egyetértett Sáry László azon megállapításával is, hogy a kreatív zenei játékok alkalmazásához nincs szükség zenei előképzettségre. Álláspontja szerint ezeknek a tevékenységeknek a legfontosabb jellemzője a játékos, spontán kísérletezés, amely örömforrást jelent a résztvevők számára, és alapvető szerepet tölt be a zenei élmények megszerzésében.

Az alkotási gyakorlat során Kurtág György pedagógiai szemléletének megismerése közben zongorát használtak, amelynek kapcsán az interjúalany a hangszer kreatív zenei alkotásban betöltött szerepéről is megfogalmazta véleményét. Elmondása szerint a zongorához fűződő személyes viszonya miatt nem vállalná szívesen a nyilvános zongorajátékot. Emellett úgy vélte, hogy az óvodai környezetben a hangszer mérete és sérülékenysége miatt ennek alkalmazása kevésbé praktikus. Ezzel szemben az ütőhangszereket különösen alkalmasnak tartja a gyermekek motiválására. Tapasztalatai szerint a ritmuspálca, a csörgődob, a triangulum, a rumbatök és a réztányér különösen közel állnak a gyermekekhez, és már pusztán jelenlétük is ösztönzően hat rájuk.

Érdemes megjegyezni, hogy bár a kérdés eredetileg nem a hangszerek alkalmazására irányult, az interjúalany választát nagymértékben meghatározta az előző témakör, ezért elsősorban erre fókuszált. Az alkotási gyakorlat során megismert módszereket és technikákat a zenei nevelés komplexebb megközelítéseként értelmezte, amelyek új perspektívát nyitottak számára a zenével való foglalkozásban.

Az interjú végén hangsúlyozta, hogy a zenei nevelés során semmilyen tevékenységet nem tart célszerűnek erőltetni vagy teljesítményelvárásokhoz kötni. Véleménye szerint a hatékony zenei foglalkozások alapját a szabad, örömteli, belső motivációra építő légkör teremti meg, amely lehetőséget biztosít a gyermekek kreatív önkifejezésére.

A 2. számú interjúalany válaszainak összefoglalása

A második interjúalany az alkotást a létrehozás, illetve a kézzel vagy gondolati úton megvalósuló teremtő folyamat szinonimájaként értelmezte, és alapvető feltételének a fantázia jelenlétét tartja. Saját alkotói tevékenysége során szívesen készít az óvodai foglalkozásokhoz kapcsolódó különféle kellékeket, amelyeket a szabadság érzésével társít. Úgy véli, hogy jó kézügyességgel rendelkezik, és örömmel mutatja meg másoknak az általa készített alkotásokat.

Határozott meggyőződése, hogy minden ember képes zenei alkotások létrehozására, függetlenül életkorától, nemétől vagy előzetes zenei ismereteitől. Meglátása szerint a zenei alkotáshoz hagyományos hangszerekre sincs feltétlenül szükség, hiszen akár hétköznapi tárgyak – például kavicsok – is alkalmasak lehetnek hangkeltésre és zenei folyamatok létrehozására. A zenei alkotást kezdetben spontán hangadásokból kibontakozó folyamatként írta le, amely fokozatosan tudatos ritmus- és dallamalkotássá, majd végül összefüggő zenei kompozícióvá fejlődhet.

Az alkotási gyakorlat zenei feladatait kezdetben bizonytalansággal fogadta, mivel korábban nem találkozott hasonló tevékenységekkel. A különböző „kották” alapján történő közös zenélés összetett feladatnak bizonyult számára, amely jelentős koncentrációt igényelt. A közös munka eredménye azonban – amelyet hangfelvételen is rögzítettek – kellemes meglepetést és pozitív élményt jelentett. Kezdeti aggodalmi fokozatosan megszűntek, amikor megtapasztalta, hogy a zenei alkotás számos különböző eszközzel és formában megvalósítható. Ennek alátámasztására az órán meghallgatott John Cage 4'33" című művét is példaként említette.

Az órákat összességében pozitív élményként értékelte, mivel azok során meghatározó szerepet kapott az önkifejezés szabadsága. Forrai Katalin elképzeléseit abban látja megvalósulni, hogy kisgyermekkorban a népi játékdalok, a zenei élmények és az aktív részvétel révén a zenei tevékenységek a gyermekek mindennapjainak természetes részévé válhatnak. Megfogalmazása szerint a zenei nevelés célja nem csupán az ismeretek átadása, hanem „az egyén kreativitásának és érzékenységének kibontakoztatása”.

Sáry László azon nézetével, miszerint a zenei alkotáshoz nincs szükség előzetes zenei képzettségre, teljes mértékben egyetértett. Úgy véli, ez a szemlélet felszabadító hatású, hiszen a hangsúly nem a hibátlan technikai kivitelezésen, hanem az alkotás örömein és a kreativitás kibontakozásán van. Álláspontja szerint a zenei élmény azok számára is elérhető, akik nem rendelkeznek kottaolvasási vagy hangszeres ismeretekkel.

Az óvodáskorú gyermekek zenei alkotóképességének fejlesztésével kapcsolatban hangsúlyozta a szabad éneklés, a ritmusjátékok, a hangszerek kipróbálása, valamint a képzeletre épülő zenei történetek jelentőségét. Kiemelte, hogy a legfontosabb feltétel egy biztonságos és elfogadó légkör megteremtése, amelyben a gyermekek bátran és örömmel alkothatnak. Példaként említette a saját dalok kitalálását, a különböző hangszerek szabad kipróbálását, a játékos zenei improvizációt, az érzelmek és természeti jelenségek hangszerekkel történő megjelenítését, valamint a zenére végzett ritmikus mozgás és tánc kitalálását.

Válaszaiban hangsúlyosan jelent meg az elfogadó légkör és az improvizáció szerepe. Meggyőződése szerint az alkotási gyakorlat során szerzett tapasztalatokat későbbi pedagógiai munkájában is eredményesen tudja majd hasznosítani, mivel a zene önmagában is erős motiváló tényezőt jelenthet a gyermekek számára. Úgy véli, hogy a változatos zenei tevékenységek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a gyermekek később is nyitottá váljanak a zene iránt, és aktív befogadóivá, illetve résztvevőivé váljanak a zenei élményeknek.

Az interjú végén kiemelte, hogy az óvodai zenei fejlesztés elsősorban játékos formában valósulhat meg, amely egyszerre támogatja az érzelmi kifejezés, a figyelem és az együttműködési készség fejlődését. Fontosnak tartja, hogy a gyermekek szabadon alkothassanak, és örömeiket leljék a kreatív folyamatban. További példaként említette a saját készítésű hangszerekkel létrehozott mini zenekarokat, a mese és a zene összekapcsolását, a mozgás és a ritmus együttes alkalmazását, valamint a természet hangjainak közös felfedezését. Véleménye szerint ezek mind olyan zenei élményeket nyújtanak, amelyeket érdemes felfedezni ahhoz, hogy a gyermekek megtapasztalhassák és élvezhessék a zene szépségét. Véleménye szerint: „Ezek mind olyan zenei élmények, amelyeket fel kell fedezni ahhoz, hogy élvezni tudjuk a szépségét.”

A 3. számú interjúalany válaszainak összefoglalása

A harmadik interjúalany az alkotás fogalmához elsőként a festést társította, amelyet a vizuális önkifejezés egyik konkrét formájaként értelmez. Elmondása szerint már maga az alkotói folyamat, különösen a mozdulatok átélése is pozitív érzéseket vált ki belőle. Az alkotás absztraktabb megközelítésében elsősorban a belső világ kifejezését hangsúlyozta, amely a színek és formák segítségével válik láthatóvá, és nem feltétlenül a valóság pontos, realisztikus ábrázolására törekszik. Saját alkotói tevékenységei közül leginkább a grafitrajzot és a filctollal történő színezést kedveli, különösen az utóbbit, az általa biztosított élénk színhatás miatt. Fontosnak tartja azt is, hogy ezek

az alkotások tartósan megőrizhetők, és később is visszanezézhetők, szemben például a gyurmázással, ahol az elkészült forma a folyamat végén újra alakítható.

A zenei alkotás fogalmát két eltérő nézőpontból közelítette meg. Egyrészt beszélt a zenére történő alkotásról, amelyet mindenki számára elérhető tevékenységnek tart, másrészt ettől elkülönítette a zeneszerzést, amelyet elsősorban megfelelő zenei képzettséggel, hangszeres tudással vagy énektechnikával rendelkező személyek tevékenységeként írt le. Ugyanakkor hangsúlyozta, hogy a gyermekek zenei alkotásai nem tekinthetők alacsonyabb értékűnek egy hivatásos zeneszerző műveihez képest, bár a zeneszerzők ezt a tevékenységet a legmagasabb szakmai színvonalon végzik.²⁸

A zenei alkotási gyakorlat óráját egyszerre élte meg kihívásként és érdekes tapasztalatként. Elmondása szerint a csoport tagjai kezdetben meglepődtek az alkalmazott feladatokon, mivel azok eltértek korábbi élményeiktől, ezért időre volt szükségük ahhoz, hogy ráhangolódjanak az új szemléletre és alkotói folyamatokra. Nyitottságának és kíváncsiságának köszönhetően azonban a feladatokat érdeklődéssel és pozitív hozzáállással végezte.

Forrai Katalin zenei alkotóképesség fejlesztésére vonatkozó elképzeléseihez kezdetben nem tudott konkrét példát kapcsolni, később azonban megemlítette, hogy ha a pedagógus dallammal köszön a gyermekeknek, akkor ők is természetes módon dallamos válasszal reagálnak.

Sáry László azon nézetével, miszerint a kreatív zenei játékok megvalósításához nincs szükség előzetes zenei ismeretekre, egyetértett. Úgy véli, hogy a gyermekekben veleszületetten jelen van az alkotás iránti igény és kíváncsiság. A spontán dúdolgatás kapcsán saját korábbi zenei élményeire és emlékeire is utalt, amelyek meghatározó szerepet játszanak a zenei önkifejezésben.

Kurtág György műveit korábban nem ismerte, ugyanakkor a zongora szokatlan alkalmazása felkeltette érdeklődését. A teljes test bevonására épülő zenei megközelítést olyan szemléletként értelmezte, amely a kezdők számára is örömteli élményt nyújthat. Ugyanakkor úgy vélte, hogy ez a módszer az óvodai környezetben nehezebben valósítható meg. Amennyiben hangszeres zenei tevékenységet szervezne kisgyermekek számára, elsősorban a metallofont és a furulyát alkalmazná.

Az óvodapedagógus kreatív zenei megnyilvánulásaiival kapcsolatban kiemelte, hogy különleges hangzások létrehozásához elegendő lehet a kreatív gondolkodás, az ötletesség és a saját test használata is. Példaként a beatboxot említette, amely jól szemlélteti, hogy a zenei önkifejezéshez nem feltétlenül szükséges hangszer vagy előzetes zenei képzettség.

A zenei alkotókedv fejlesztésének egyik lehetőségét abban látja, hogy a pedagógus dallamos formában kezdeményez kommunikációt a gyermekekkel, akik erre szintén dallamos válaszokkal reagálhatnak. Emellett fontos szerepet tulajdonít a zenehallgatásnak és a korábbi zenei élményeknek is, mivel ezek elősegíthetik a gyermekek saját zenei alkotásainak megszületését.

²⁸ Valószínűleg pedagógiai cézzal fogalmazott így a hallgató.

Összességében úgy ítélte meg, hogy az alkotási gyakorlat során megismert módszereket és tapasztalatokat későbbi pedagógiai munkája során is eredményesen tudja majd alkalmazni. Különösen közel érzi magához a Kokas-pedagógia szemléletét, amelynek gyakorlati megvalósítását a jövőben mindenképpen szeretné kipróbálni. Záró gondolatként a következőket fogalmazta meg: „Szerintem mindent fel tudnék használni, ha adódik rá lehetőségem. Hozzám legközelebb a Kokas-pedagógia áll, mindenféleképpen szeretném kipróbálni. A tanultak hasznosíthatók és hasznosítani is fogom.”

Az interjúkat horizontális struktúraelemzéssel végeztem. Témái: mit szeret alkotni, mi a véleménye a zenei alkotásról, milyen tapasztalatai voltak az óráról, hogyan tudja hasznosítani az itt tanultakat?

1. Mindhárom személy az alkotásról elsődlegesen valamilyen kézügyességet igénybe vevő cselekvés produktumaként gondolkodott: festés, rajzolás és különböző kellékek készítése. Volt, aki kiemelte a cselekvésből adódó mozdulat örömét, a közben átélt flow élményt vagy a szabadság érzését, és volt, aki a kész alkotásnak örült leginkább, amiben megmutathatta ügyességét.
2. A zenei alkotás a nappali munkarendű hallgató szerint, aki egyébként gyermekkorában zongorázni tanult, egy új kreatív lehetőségként tekintett a gyakorlatokra. A levelező munkarendű diák szerint nem volt szükség előzetes tudásra; az egyszerű eszközökkel (pl. kavics) történő spontán hangadásokat, majd a tudatosabb alkotási folyamatok élményét emelte ki – ő egyébként, társaival ellentétben, gyermekkorában nem járt zeneiskolába. A mélyinterjú alanya még azt is hozzátette, hogy nem mindegy, hogy zenére alkotunk, vagy zenét szerzünk, mert a zenére alkotásra laikusok is képesek, zenét szerezni viszont csak a képzettek képesek.
3. Az alkotási gyakorlat óra mindegyikük számára meglepő volt: kihívássá vált, és újszerű gondolkodást igényelt tőlük. Véleményük szerint a nyitottság mintegy előfeltétele az ilyen jellegű befogadásnak és alkotásnak.
4. Valamennyien hasznosíthatónak ítélték az ott tanultakat, tapasztaltakat, melyeket meggyőződésük szerint az óvodai korosztállyal is meg lehet ismertetni.

Kérdőív

A zenei alkotókedv fejlesztésének lehetőségeit – a kizárólag nappali munkarendű tanító és hittanoktató hallgatók között – empirikus megközelítéssel, kvantitatív módon, kérdőívek elemzésével végeztem, de csak öt hallgató töltötte ki a kérdőívet. A zenei alkotókedv fejlesztése elnevezésű kurzus 11. alkalma végén kérdeztem meg a hallgatókat, hogy milyen pozitív és negatív élményeket éltek át, mely feladatok voltak komfortosak, illetve melyek voltak nehezen megoldhatók számukra; továbbá hogyan tudtak a témához kapcsolódni, és hogyan értékelték a tanultak gyakorlatban történő használhatóságát. Összesen tíz kérdést tettem fel, ahol módjuk volt szöveges kifejtésre, dichotóm módon és 5 fokozatú Likert-skálán választ adni.

A kérdőívek elemzésekor a kurzus témájával kapcsolatos komfortérzet vizsgálata során eltérő eredmények születtek. A két hittanoktató szakos hallgató közül az egyik teljes mértékben komfortosan érezte magát a témában, míg a másik inkább magától idegennek ítélte azt. A tanító szakos hallgatók az ötfokú Likert-skálán – ahol az 5-ös érték a „komfortos”, az 1-es pedig a „nem az én világom” kategóriát jelentette – 3-as, 4-es és 5-ös értéket jelöltek meg. Vagyis a tanító szakos hallgatók nyitottsága és komfortérzete eltérő mértékű volt.

A gyakorlati alkalmazhatóság megítélésében egyik válaszadó sem adott maximális értékelést. A tanító szakos hallgatók egyaránt 4-es értékkel jelezték, hogy az órán tanultakat nagyrészt képesnek érzik a pedagógiai gyakorlatban alkalmazni. A hittanoktató szakos hallgatók közül az egyik 4-es, a másik 3-as értékelést adott, ami arra utal, hogy bár hasznosnak tartják a kurzus során szerzett tapasztalatokat, azok gyakorlati hasznosításában bizonyos fokú bizonytalanságot érzékelnek.

Arra a kérdésre, hogy véleményük szerint a gyermekek képesek-e kapcsolódni a bemutatott témához, valamennyi résztvevő egyhangúlag igenlő választ adott. Az indoklásokban többféle szempont jelent meg: egyes hallgatók a gyermekek természetes zene iránti fogékonyságát és érzelmi nyitottságát emelték ki, míg mások a játékosággal, az alkotótevékenység örömeivel és a kreativitás kibontakozásának lehetőségével magyarázták.

A hatodik kérdés arra irányult, hogy a hallgatók számára mi jelentette a kurzus legpozitívabb élményét. A válaszok alapján többen kiemelték azt, hogy bár az órák meghatározott keretek között zajlottak, mégis elegendő szabadságot biztosítottak a kreatív önkifejezésre. Fontos élményként élték meg, hogy saját személyiségüket is megmutathatták az alkotó folyamatok során. Egy tanító szakos hallgató ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Az órákon a legjobban az tetszett, hogy különböző személyek kerültek bemutatásra és a hozzájuk kapcsolható foglalkozásokat kipróbálhattuk, illetve megbeszéltük, hogy ezt a tanórán hogyan tudjuk alkalmazni.”

A nyolcadik kérdés azt vizsgálta, mely feladat bizonyult a legkedveltebbnek. A két hittanoktató szakos hallgató egyaránt a hangszeren végzett spontán kreatív feladatot emelte ki, amelyet a zongora billentyűzete inspirált. Ezzel szemben valamennyi tanító szakos hallgató számára a Sáry László gondolatai nyomán készített négytétel alkotófeladat jelentette a legnagyobb élményt, amely lehetőséget adott az önálló gondolkodás és kreativitás kibontakoztatására. Érdekes, hogy minden tanító jelölthöz közel állt ez a téma, míg a református hittanoktatók közül egynek ez kifejezetten problémát okozott.

A hetedik kérdésre adott válaszok alapján egyik hallgató sem jelölt meg olyan feladatot, amely nem tetszett volna. A kilencedik kérdés ugyanakkor arra világított rá, hogy mely tevékenységek jelentették a legnagyobb kihívást. A válaszadók közül négyen a zenére történő szabad mozgást, illetve a Kokas Klára pedagógiájához kapcsolódó szabad zenehallgatási feladatokat élték meg nehézségként. Egyetlen hittanoktató

hallgató számára pedig, a már említett, Sáry-féle négytétéles feladat kidolgozása okozott problémát, amelyet saját kreatív képességeinek bizonytalanságával indokolt.

A tizedik kérdés lehetőséget biztosított arra, hogy a hallgatók további észrevételeket, javaslatokat vagy reflexiókat fogalmazzanak meg a kurzussal kapcsolatban. Ezzel a lehetőséggel azonban egyik válaszadó sem élt. Ez arra utalhat, hogy a kérdőív kitöltését elsősorban formális feladatként értelmezték, vagy úgy érezték, hogy a korábbi kérdések megfelelően lefedték véleményüket.

A kérdőív eredményei alapján az alábbi következtetések fogalmazhatók meg:

1. A hallgatók egyöntetűen úgy vélték, hogy a gyermekek könnyen kapcsolódnak a kreatív zenei tevékenységekhez, ugyanakkor saját kompetenciájukat és kreatív önkifejezési képességüket visszafogottabban értékelték. Úgy gondolom, hogy a pedagógusjelöltek esetében a szakmai önbizalom fejlesztése továbbra is fontos feladat.
2. A kurzus során megélt alkotói szabadság és az önkifejezés lehetősége a résztvevők számára egyértelműen pozitív élményt jelentett. Ennek ellenére a teljesen szabad, improvizatív helyzetek – különösen a zenére történő spontán mozgás – több hallgatóban gátlásokat idéztek elő. Ez azt jelzi, hogy a kreatív szabadság elfogadása és megélése fokozatos fejlesztést igényel.
3. A válaszok alapján feltételezhető, hogy a spontán, felszabadult zenére történő mozgás a kisgyermekkor természetes önkifejezési formája, amely a fiatal felnőttkorra a társas elvárások és az önértékeléssel kapcsolatos bizonytalanságok következtében jelentősen visszaszorulhat. Ez a jelenség különösen fontos szempont a pedagógusképzésben, hiszen a leendő pedagógusoknak saját élményen keresztül kell meg tapasztalniuk azokat a módszereket, amelyeket később a gyermekekkel kívánnak alkalmazni.

A kutatás eredménye

Az interjú és a kérdőív kutatásai alapján végső következtetésként állapítható meg, hogy az óvodapedagógusoknak a Kokas Klára-féle pedagógia okozott a legnagyobb örömet, míg a nappali tanítók és hittanoktatók számára ez tűnt a legnehezebb feladatnak. A végzős hallgatók azonnal csoportban gondolkoztak, és oldottak meg zenei alkotásokat, míg az első- és másodéves hallgatók többnyire egyedül ötleteltek, nehezebben kapcsolódtak egymáshoz, ami érthető, ha szem előtt tartjuk, hogy ők csak arra az egy félévre kerültek egy osztályba.

Az óvodapedagógus-jelöltek számára az alkotás élménye elsődlegesen a vizuális nevelés területére korlátozódott, abban élték meg leginkább a kreativitásukat, és úgy gondolták, erre tudják a gyermekeket is legjobban inspirálni. A tanító, hittanoktató hallgatók is szívesen végezték a vizuális kultúra területével megoldható feladatokat, de könnyen kapcsolódtak a zenei alkotói tevékenységekhez is.

Hasonlóságok abban mutatkoztak meg, hogy kezdetben egyik csoport sem érezte komfortosnak a zenei kihívásokat, ennek ellenére mégis jól érezték magukat az

órákon, örömmel látták, hogy bármelyik módszert is használtuk, ügyesen és kreatívan tudtak alkotni. Hasonlóan vélekedtek arról is, hogy bár még sohasem vettek részt hasonló alkalmakon, és ezért először idegennek tűnt a feladat, de végül mindannyian pozitívan csatlódtak a tevékenységek során.

Az első- és másodéves nappali munkarendben tanuló diákoknak nem tettem fel ezt a kérdést, mert úgy gondoltam, nincs kellő tapasztalatuk, rálátásuk erre a témára.

Nagy különbségnek mondható, hogy míg a végzős hallgatók egyöntetűen és egyértelműen hasznosíthatónak vélték a megismert módszereket, addig a tanító és hittanoktató jelöltek kevésbé voltak meggyőződve arról, hogyan tudják majd a gyakorlatban ezeket alkalmazni, miközben arra a kérdésre, hogy a gyermekek tudnak-e a zenei alkotókedv fejlesztéséhez kapcsolódni, mindannyian az igen választ jelölték meg.

Ebből arra a következtetésre jutottam, hogy az első- és másodéves hallgatók még bizonytalanok saját tudásukban, kevesebb az elméleti ismeretük és gyakorlati tapasztalatuk, így szükséges a következő félévekben is a zenei alkotókedvüket tovább fejleszteni, zenei kreativitásra ösztönözni őket, hogy magabiztosabban álljanak a gyermekek elé, és merjenek kezdeményezni hasonló jellegű feladatokat.

Örömteli eredménynek mondhatom, hogy az óvodapedagógusok nemcsak hasznosíthatónak találták az órákat, hanem a jövőben valóban alkalmazni is akarják majd a gyerekek körében a zenei alkotókedv fejlesztését.

Kutatás – Zenei alkotókedv fejlesztése az általános iskolában

A kutatás továbbgondolásaként egy általános iskolai kísérletet is végeztem 2025 szeptemberétől tíz alkalommal. Az óra keretein belül igyekeztem sajátos módon ötvözni az említett három módszer lényegét és adaptálni azokat egy olyan osztályban, ahol heti két ének-zene órán vesznek részt a gyerekek. Azt vállaltam, hogy ezekből egy órán, a tanító pedagógussal részben együttműködve tartjuk a zenei alkotóórákat.

Az osztályban 16 fő tanult, szinte minden gyermek valamilyen tanulási és/vagy beilleszkedési zavarral küzdött, 1 gyermek rendőrségi körözés alatt állt. 6 lány és 9 fiú vett részt az ének-zene órákon, zenei tudásuk több hiányosságot is mutatott. Általában mélyen énekeltek, és egy „morgó” hangú gyermek is volt a csoportban. Ritmikai ismereteik nem érték el a 4. osztályos szintet, ráadásul a szolmizációs hangokat még nem is használták. A kottaolvasás és -írás csak a ritmus terén volt lehetséges, de abban sem voltak gyakorlottak. Belső hallásuk átlagos volt, az ismert dalokat ügyesen felismerték, viszont az egyenletes lüktetés érzetének elsajátítása fejlesztésre szorult. Ezért az első alkalmak inkább olyan feladatokat tartalmaztak, melyek a mérzéshez kapcsolódtak, valamint ismétlőórák voltak, nem tudtunk az alkotásra koncentrálni, hisz az előzetes ismereteik (pl. az egyenletes lüktetés érzése) nem voltak meg hozzá.

Fantáziájuk nehezen aktivizálódott, pedig többször nem zenei témában is adtam lehetőséget a képzelőerő használatára. A ritmikai vagy dallami alkotás kezdetleges szinten maradt. A zenehallgatás közben történő „átváltozások” nem valósultak meg, mert nem volt elég figyelem arra, hogy mi szól a zenében. A hangszerek ösztönözték

őket legjobban arra, hogy saját ötleteket szólaltassanak meg rajtuk, valamint a saját zenei stílusukban énekeltek a legnagyobb örömmel.

A kutatás gyakorlatban való hasznosítása érdekében az általános iskolai fejlesztő folyamat ötödik órájának rövid, leíró jellegű ismertetését mutatom be. Az óra elemzése lehetőséget nyújt a tervezett pedagógiai célok, az alkalmazott módszerek, valamint a megvalósítás során szerzett tapasztalatok áttekintésére.

Az óra tervezése során komplex célrendszer került meghatározásra, amely az óra célját, készségfejlesztő és pedagógiai célokat egyaránt magában foglalt:

1. Elsődleges cél, hogy a tanulók képessé váljanak önálló, kétszer két negyedes ütemek létrehozására, valamint saját ritmussorok megalkotására.
2. Ismerjék meg a hang alapvető tulajdonságait (hangszín, hangmagasság, hangerő, időtartam), amelyek a későbbi órákon Sáry László zenei feladatainak megoldásához szükséges alapokat biztosítják.
3. Kreatív tevékenységek során alkossanak dallamokat és ritmusokat, miközben a metallofont és különböző ritmushangszereket (dob, csörgődob, cintányér) is alkalmazzák.
4. A foglalkozás ötvözte a hagyományos ének-zene oktatás elemeit Kurtág György hangszerhasználati szemléletével, Sáry László kreatív zenei gondolkodásával, valamint Kokas Klára mozgásra és vizuális alkotásra épülő zenehallgatási módszereivel.
5. A mozgásos feladatok segítségével a tanulók aktív, élményszerű részvételének elősegítése.

Az ének-zene óra leírása

A foglalkozás előkészítéseként a tanterem hátsó részében székekből kört alakítottunk ki, amely megfelelő teret biztosított ülő és álló helyzetben egyaránt végezhető játékos feladatok számára.

A tanóra énekes köszönéssel indult. A metallofon kíséretével egyszerű dallam-visszhang-játékot alkalmaztam, amelynek során a „Jó napot kívánok!” szöveg a d–r–m–f–sz–sz hangokon szólalt meg. A bevezető szakaszban a tanulók egyéni megszólítására épülő zenei kérdés–válasz gyakorlat következett. A gyermekeknek hangszeres és énekes improvizációval kellett reagálniuk az elhangzott kérdésekre.

Ezt követően néhány ráhangoló, bemelegítő mozgásos gyakorlat segítségével képzeletben felidézttük a reggeli ébredés folyamatát, amely során nyújtózkodással és különböző mozdulatokkal jutottunk el jelképesen az ének-zene órára. A beéneklést hangutánzó szavak (például: bimm-bamm, piff-paff-puff, kipp-kopp, brrrr) alkalmazásával végeztük, amelyek egyaránt szolgálták a hangterjedelem bővítését és a hangszín tudatos érzékelését.

A bemelegítő és légzőgyakorlatokat dalfelismerési és dalisméltelési feladatok követték, amelyek során tovább mélyítettük a hang tulajdonságainak megismerését.

A „Kis kertemben uborka” és a „Badacsonyi szőlőhegyen” kezdetű népdalok éneklése közben különböző ritmushangszereket alkalmaztunk. A feladatok a hangerő, a tempó, a hangmagasság, valamint a ritmikai készségek fejlesztésére irányultak. A tanulók dobot, csörgődobot és cintányért használtak, miközben gyakorolták az egyenletes lüktetés halk és hangos megszólaltatását, a ritmus gyors és lassú mérőre való kivitelezését, valamint megismerkedtek a ritmososztinató fogalmával is.

Az óra fő része a saját két negyedes ütemek létrehozását célozta. Ennek előkészítéseként állatok képeit, megnevezéseit és elnevezésük ritmusait ismertük fel, majd hangszereken is megszólaltattuk azokat. A tervek szerint ezt páros munka követte volna, amelynek során a tanulók a már ismert ritmusértékek felhasználásával minél több két negyedes ütemet alkottak volna. A következő lépésként minden gyermek kiválasztott volna egy ritmusképletet, amelyhez saját szavakat társított volna. Erre azonban a rendelkezésre álló időkeret túllépése miatt már nem kerülhetett sor.

A tanóra lezárásaként Kurtág György Örökmozgó című művét hallgattuk meg. A zenehallgatás után először a tanulók fogalmazták meg első benyomásaikat, majd a második zenehallgatás alatt a zene mozgását a levegőben rajzolták meg. Ezt követően füzetükben vizuálisan ábrázolták az általuk elképzelt zenei folyamatot, végül megfigyeltük és összevetettük saját alkotásaikat a mű eredeti kottagrafikájával. A foglalkozás értékeléssel és énekes elköszönéssel zárult.

A megvalósítás tapasztalatai

A tanóráról hangfelvétel készült, amely lehetővé tette a tanulói teljesítmények utólagos, objektívebb elemzését. Ennek segítségével nem kizárólag a személyes emlékezetre kellett támaszkodnom, hanem részletesen vissza tudtam követni az egyes feladatok megoldását.

A kitűzött célok közül a két negyedes ütemek önálló lejegyzése és saját ritmusok alkotása nem valósult meg. A feladat a tanulók előzetes ismereteihez mérten túlzott nehézségűnek bizonyult, mivel a ritmusírás és a kettes ütem alkalmazása ritkán jelent meg a korábbi tanulási tapasztalataikban, így ezek használata még nem vált kellően biztos készséggé. A foglalkozás egyéb részeit ugyanakkor a gyermekek életkori sajátosságainak és képességeiknek megfelelő szinten sikeresen teljesítették.

Az énekes kérdés–válasz feladat során kezdetben csupán rövid zenei válaszokat adtak, ezért szükségessé vált annak tudatosítása, hogy teljes „zenei mondatokban” feleljenek. A hangutánzó szavakkal végzett beéneklés eredményesen irányította figyelmüket a hangszín, mint zenei tulajdonság érzékelésére.

A hangszerhasználatnál kapcsolatban azt feltételeztem, hogy bátrabbá teszi a tanulókat, azonban néhány gyermek számára az önálló zenei megszólalás továbbra is nehézséget jelentett. Ezzel szemben mások ismételten szerették volna kipróbálni a hangszereket. Az olyan instrukciók, mint például: „Szólaltasd meg úgy, ahogyan eddig még nem használtuk a hangszert!” vagy „Próbáld meg ütő nélkül megszólaltatni!” kezdetben nehézséget jelentettek, később azonban érzékelhetően ösztönözték

a kreatív gondolkodást. E feladatok kialakítására Kurtág György hangszerkezelési szemlélete szolgált inspirációul.

A dalfelismerési feladatot dobbal indítottam, amely során ritmus alapján kellett azonosítani a „Badacsonyi szőlőhegyen” kezdetű dalt. Az ezt követő egyenletes lüktetés megszólaltatása azonban több tanuló számára nehézséget okozott, mivel a mérő és a ritmus elkülönítése számukra új feladatnak bizonyult. A feladatok során a hang-erő és az időtartam tudatos érzékeltetésére is hangsúlyt fektettünk. A „Kis kertemben uborka” című dalt réztányér kísérettel énekeltük, közben a dallamjárást jelenítettük meg, ezáltal támogatva a hangmagasság érzékelésének fejlődését.

A ritmushangszerek használata rendkívül motiváló hatásúnak bizonyult. Így tanítói bemutatással sor került a ritmusosztinató fogalmának bevezetésére. Annak gyakorlati alkalmazását azonban még nem vártam el, mivel az egyenletes lüktetés stabil érzékelése ekkor még nem alakult ki.

A két negyedes ütemek megértését ritmuskártyákkal segítetttem, amelyekhez őszí témájú képeket és szavakat (káposzta, őzike, tök, sárgarépa, hagyma, mák, uborka) társítottam. A zenei kérdés–válasz feladat során például a „Mit szeret az őzike?” kérdésre ritmikai válaszként hangozhatott el a „Szereti a virágokat.” mondat, amelyet dobkísérettel szólaltattunk meg. A feladat azonban a tanulók számára túlzott nehézségűnek bizonyult, mivel egyszerre igényelte a ritmikai gondolkodást, a kreatív szóalkotást és az önálló ritmusalkotást. Az óra ezen szakaszában – amely már a foglalkozás végéhez közeledett – a tanulók figyelme érezhetően csökkent, feladattartásuk nehezebbé vált, és fokozott pedagógusi irányítást igényeltek. Mindezek következtében a tervezett feladatot csak részben sikerült megvalósítani.

A zenehallgatás során a levegőben történő rajzolást a tanulók kezdetben bizonytalanul fogadták; néhányuk számára a feladat értelmezése is nehézséget jelentett. A papíron történő vizuális megjelenítés során az első benyomások szabad kifejezése volt a cél, amelyet olyan instrukciók segítettek, mint: „Azt rajzold le, ami a zenéről eszedbe jut.” vagy „Használhatsz vonalakat, színeket vagy bármilyen formát.” Bár ez a feladattípus szintén újszerűnek bizonyult számukra, a foglalkozás végére érdeklődéssel figyelték saját alkotásaikat és az eredeti kottaképet is. A zenehallgatás és a vizuális alkotás során Kokas Klára pedagógiai szemléletének elemei valósultak meg.

A tapasztalatok alapján a következő fejlesztési irányok fogalmazhatók meg:

- Szükséges a ritmusírás rendszeres gyakorlása;
- Az önálló ritmusalkotás fokozatos támogatása;
- A ritmusosztinató alkalmazásának előkészítése és gyakorlása;
- A zenei kérdés–válasz improvizáció fejlesztése;
- Sárdy László négytétéles feladatainak fokozatos bevezetése;
- További ritmus- és dallamhangszerek bevonása a tanulási folyamatba;
- A kreatív képzeletet aktivizáló feladatok rendszeres alkalmazása minden tanórán.

A megfigyelésen alapuló kutatási módszert hangfelvétellel segítettem. Eredményként az alkotómunka részben kudarcot vallott, mert nem rendelkeztek előzetesen azokkal az ismeretekkel, önfegyelmeléssel, kellő koncentrációval, melyek alapján megterveztem a foglalkozásokat. Így a tíz alkalom kevésnek bizonyult komolyabb eredmények felmutatásához. Az a hipotézisem, hogy a gyermekek zenei ismeretek nélkül is kellő fantáziával tudnak majd alkotni, nem igazolódott be. Alapvetően nincsenek hozzá szokva ahhoz, hogy önállóan, kreatívan gondolkodjanak, így a zenei alkotófolyamat az elején halálra volt ítélve. Érdemes lenne megismételni velük és egy másik csoporttal is a már kidolgozott ötleteket.

Azért esett erre a korosztályra a választásom, mert előzetes elképzelésem szerint – habár még nem az alkotói önállóság korszakában élnek –, már rendelkeznek olyan ismeretekkel, melyek segítségével megoldhatnak improvizációs feladatokat. Sajnos ezen hipotézisem nem igazolódott be. Valószínűleg a 10 alkalom heti egy órában nagyon kevés volt arra, hogy elinduljon a gyermekekben a zenei alkotási vágy. Mivel mindig azt hallották, hogy ők nem tudnak megoldani nehéz feladatokat, maguk sem hitték el, hogy képesek lehetnek rá; illetve a kiskamasz nemtörődomség, alulmotiváltság, az önfegyelem hiánya is érezhető volt rajtuk.

Konklúzió

A szakmódszertan és a NAT 2020 is előírja a fejlesztést, de kevés segítséget nyújt abban, hogy hogyan valósítsa meg azt a pedagógus. Hipotézisem szerint ma erre fordít a legkevesebb időt az ének-zenét tanító tanár, pedig a gyermekek aktivitása, saját művek írására való ösztönzése sokkal intenzívebb zenei élményhez, valamint a komolyzene irányába való nyitáshoz is vezethetne.

Ezért lényeges, hogy a végzős hallgatók és a képzésben épphogy tanulmányaikat elkezdők milyen véleményt alkotnak, hogyan gondolkodnak a jövő zenei alkotókészség fejlesztéséről. Szent-Györgyi Albert szerint: „Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, és megtalálja a munkát, amit szeretni fog.”²⁹

Lényeges része az iskolai életnek az alkotás izgalma, öröme, a kitalálás-feltalálás egyéni aspektusai, mivel ezek a munkaerőpiacon való későbbi helytállásban segítenek. „A kreatív személyiségfejlesztésre való igény egy átfogó pedagógiai törekvés is, amely minden tanítási helyzetben észreveszi és használja a kreatív képességfejlesztés eszközeit és módszereit.”³⁰

A pedagógusképző az a hely, ahol a pályára készült utoljára még pozitív és meghatározó élmények érhetik a zenei kreativitás terén. Ezért igyekszem a hallgatókat ösztönözni és segíteni abban, hogy hogyan éljenek azzal a lehetőséggel, mellyel akár generációk jövőjét befolyásolhatják.

²⁹ [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 02.)

³⁰ Fazekasné Fenyvesi Margit: A kreativitás fogalma és fejlesztése in *Digitális Tankönyvtár*, 2014 143. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 02.)

Irodalomjegyzék

Aranyosi Ervin: *Képzeld el és alkoss!* [Link](#)

Barkóczi Ilona: Alkotó gondolkodás, alkotó ember (2011, 68.) in Vass Vilmos: A kreativitás fejlesztésének folyamata *PedActa* 2016, 6. 1. 2. [Link](#)

Dr. Benedek Mónika: Improvizációs koncepciók az előadói gyakorlatban és a zenepedagógiában. [Link](#)

Bereczki Enikő Orsolya: Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata, *Neveléstudomány*, 2016, 4. 3.

Dancs Lajos: *Ének-zene szakmódszertan-oktatási segédanyag*, Nyíregyháza, 1984.

Dániel Ernő interjúja Kodály Zoltánnal (1966), Kaliforniai Egyetem, Santa Barbara, USA. [Link](#)

Davis, Gary A. – Rimm, Sylvia B. – Siegle, Del B.: *Education of the Gifted and Talented*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

Deszpot Gabriella: Zene és kreativitás, *Parlando* 60. 4. 2019.

Fazekasné Fenyvesi Margit: A kreativitás fogalma és fejlesztése in *Digitális Tankönyvtár*, 2014. [Link](#)

Guilford, J. P.: Creativity, Address of the President of the American Psychological Association at Pennsylvania State College, September 5. *The American Psychologist*, 1950, 444–454.

Gyarmathy Éva: Kreativitás és beilleszkedési zavarok, in Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*, Debrecen, Didakt Kiadó, 2011, 13–45.

Horváth István – Urbán Péter: *Csillagfényes éjszakán*, Szent Gellért Kiadó, 1990.

Hunyadi Zsuzsanna: Kreativitás a zenetanításban (Kratus, John (1991): Growing with Improvisation, *Music Educators Journal* v78 n4 p35-40 Dec 1991.) in *Parlando*, 2014.3.

Kelemen Judit: *Ének-zene tantárgypedagógia*, Eger, Líceum Kiadó, 2018.

Dr. Klein Ágnes: *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar 2011. [Link](#)

Kodály Zoltán: Zene az óvodában, in *Visszatekintés I.* Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1964, 92–111.

Kurtág György: *Játékok I.* Budapest, Universal Music Publishing Editio Musica, 1979.

Liturgikus Népénektár: [Link](#)

Magyar etimológiai szótár [Link](#)

NAT Ének-zene kerettanterv [Link](#)

Németh Szilvia: *A kreativitásfejlesztés lehetőségei az iskolában*. [Link](#)

Péter-Szarka Szilvia: *Új utak a kreativitás fejlesztésében: A kreatív klíma szerepe a tehetségnevelésben 2.* [Link](#)

Sáry László: *Kreatív zenei gyakorlatok*, Jelenkor Kiadó, 2010.

Szentgyörgyi Albert idézet [Link](#)

Urbán Róbert: Az érzelmek és a stressz pszichológiája, in Oláh Attila (szerk.) *Pszichológiai Alapismeretek*, Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006, 370–394.

Absztrakt

A tanulmány a zenei alkotókedv és az improvizáció fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja a pedagógusképzésben és az általános iskolai ének-zene oktatásban. Kiindulópontja az a meggyőződés, hogy az alkotóképesség az ember Istentől kapott ajándéka, amely megfelelő pedagógiai környezetben fejleszthető. A pozitív érzelmi állapot és az alkotás öröme elősegíti a kreatív gondolkodást, ezért a zenei alkotótevékenység nem csupán művészeti célokat szolgál, hanem a személyiségfejlődés fontos eszköze is.

Az elméleti áttekintés bemutatja a kreativitás fogalmának főbb pszichológiai és pedagógiai értelmezéseit, külön kitérve Joy Paul Guilford, Gyarmathy Éva, James C. Kaufman és Ronald A. Beghetto kutatásaira. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a kreativitás a 21. század egyik meghatározó kulcskompetenciája, amelynek fejlesztése a köznevelés kiemelt feladata. A zenei kreativitás központi eleme az improvizáció, amely nem kizárólag veleszületett képesség, hanem megfelelő módszerekkel tanítható és fejleszthető készség. Ezt a szemléletet a Nemzeti Alaptanterv is támogatja, ugyanakkor a gyakorlati megvalósításhoz a kerettanterv kevés útmutatást biztosít.

A kutatás első része a Károli Gáspár Református Egyetem pedagógusképzésében valósult meg. Az óvodapedagógus, tanító és hittanoktató hallgatók Kokas Klára, Sály László és Kurtág György módszereire épülő kreatív zenei foglalkozásokon vettek részt. A hallgatók zenehallgatásra épülő mozgásos, vizuális és improvizációs feladatokat oldottak meg, valamint saját zenei alkotásokat hoztak létre. Az óvodapedagógusokkal készített interjúk és a tanító szakos hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálat alapján a résztvevők kezdeti bizonytalanságuk ellenére pozitív élményekről számoltak be. A kreatív feladatok fejlesztették önkifejezésüket, nyitottságukat és együttműködésüket, miközben megerősítették őket abban, hogy a megismert módszereket későbbi pedagógiai munkájuk során is alkalmazni kívánják. Ugyanakkor az alsóbb évfolyamos hallgatók válaszaik arra utalnak, hogy a zenei kreativitás fejlesztéséhez további módszertani támogatásra és gyakorlati tapasztalatszerzésre van szükség.

A kutatás második része egy negyedik osztályos általános iskolai osztályban zajlott tíz alkalommal. A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a tanulók milyen mértékben képesek zenei improvizációra és alkotótevékenységre. A cél annak vizsgálata volt, hogy a tanulók milyen előzetes zenei ismeretek birtokában képesek improvizációs és alkotó feladatok megoldására. Az eredmények szerint a hiányos zenei alapkészségek, a koncentrációs nehézségek és a gyenge önbizalom jelentősen korlátozták az alkotómunka sikerességét. A vizsgálat rámutatott arra, hogy a zenei kreativitás kibontakozásához megfelelő előkészítésre, fokozatos készségfejlesztésre és hosszabb fejlesztési folyamatra van szükség.

A tanulmány következtetése szerint a zenei alkotókedv fejlesztése a pedagógusképzés és a közoktatás fontos területe. A kreatív zenei tevékenységek rendszeres alkalmazása hozzájárulhat a tanulók önkifejezésének, problémamegoldó gondolkodásának és személyiségének fejlődéséhez, ezért indokolt, hogy a pedagógusképzés nagyobb hangsúlyt fektessen a zenei improvizáció és alkotóképesség módszertanának elsajátítására.

Abstract

This study explores the possibilities of fostering musical creativity and improvisation in teacher education and in primary school music education. It is based on the conviction that the human capacity for creativity is a God-given gift that can be nurtured through an appropriate pedagogical environment. Positive emotional experiences and the joy of creation promote creative thinking; therefore, musical creative activities serve not only artistic purposes but also play a significant role in personal development.

The theoretical framework presents the major psychological and pedagogical approaches to creativity, with particular reference to the work of Joy Paul Guilford, Éva Gyarmathy, James C. Kaufman, and Ronald A. Beghetto. The study argues that creativity is one of the key competencies of the twenty-first century, making its development a central objective of contemporary education. Musical creativity is closely linked to improvisation, which should be regarded not merely as an innate talent but as a skill that can be taught and systematically developed. This approach is reflected in the Hungarian National Core Curriculum; however, the curriculum framework provides only limited methodological guidance for its practical implementation.

The first phase of the research was conducted within the teacher education programmes of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. Pre-service kindergarten teachers, primary school teachers, and religious education teachers participated in creative music sessions based on the pedagogical concepts of Klára Kokas, László Sáy, and György Kurtág. The participants engaged in movement, visual, and improvisational activities inspired by music listening and created their own musical compositions. Interviews with kindergarten teacher students and questionnaire data collected from primary teacher students revealed that, despite their initial uncertainty, participants reported overwhelmingly positive experiences. The creative activities enhanced their self-expression, openness, and cooperation while strengthening their intention to incorporate these methods into their future teaching practice. At the same time, the responses of first- and second-year students indicate that the development of musical creativity requires further methodological support and practical training.

The second phase of the research was carried out in a fourth-grade primary school class over ten sessions. The study examined the extent to which pupils, based on their prior musical knowledge, were able to engage in improvisation and creative musical activities. The findings suggest that insufficient musical skills, limited concentration, and low self-confidence significantly hindered successful creative work. The results indicate that the development of musical creativity requires careful preparation, gradual skill development, and a longer-term educational process.

The study concludes that fostering musical creativity should be regarded as an essential component of both teacher education and public education. The regular inclusion of creative musical activities can contribute to the development of pupils' self-expression, creative problem-solving, and overall personality. Consequently, teacher education programmes should place greater emphasis on the methodology of teaching musical improvisation and fostering creative musical abilities.

A tanulmány szerzője:

Varró-Sasi Ildikó mesteroktató

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Hittanoktató- és Kántorképző Intézet

varro.sasi.ildiko@kre.hu

