

Tankönyv és módszer (I. rész)

Pedagógiai köztudatunk a tankönyvet az egyik legfontosabb oktatási eszköznek tartja. Nem valószínű, hogy a tankönyv a közeljövőben, a kilátásban levő tantervi és tankönyvi reformok során vagy akár az oktatás módszereinek forradalmi változásaival elvesztenié jelentőségét, legfeljebb megváltozik funkciója, tartalma és formája, ahogyan már eddig is sok változáson ment keresztül.

Ha általánosságban vizsgáljuk a tankönyvet mint oktatási eszközt, meg kell állapítanunk, hogy többféle didaktikai szerepet kell betöltenie. A tankönyvnek hagyományos feladata, hogy bizonyos információkat adjon, vagyis tartalmazza a tanterv által előírt anyagot (közlési funkció). Ez azonban nem elegendő: elő kell segítenie a tanulók aktivitását, az iskolai és otthoni munkát, kialakítania olyan képességeket, mint a rögzítés és az alkalmazás képessége (gyakorlási funkció), egyúttal szabályoznia a tanulók ismeretszerző tevékenységét is (irányítási funkció), de elvárjuk tőle azt is, hogy a tanulóknak problémák elé állításával serkentően hasson a tanulásra, motiválja azt (ösztönzési funkció). A korszerű tankönyv didaktikai funkciói tehát: a közlés, gyakorlás, irányítás és ösztönzés. Az utóbbi kettőben már a legújabb pedagógiai törekvések nyilvánulnak meg. Így a tankönyv nem csupán az ismeretek írásba foglalásával ad segítséget a tanulóknak, de hozzájárul az ismeretek és képességek gyakorlati alkalmazásához, valamint ellenőrzéséhez, és hatékonyabbá teszi az önálló tanulást.¹

Hogyan értelmezzük a fenti követelményeket a tankönyvekkel szemben szaktárgyunk esetében? Az ének-zenének mint művészeti tárgynak és készségtárgynak pedagógiája lényegesen különbözik a közismereti tárgyakétól, s ha vannak is közös vonások, éppen a tankönyv az, amely ezeket leginkább elhomályosítja. Tekintsünk bele egy földrajz-, történelem-, kémia- vagy fizika-tankönyvbe; látjuk, hogy — leegyszerűsítve a dolgot — elsősorban ismereteket közölnek: leírnak, jellemeznek egy-egy tájat, megvilágítják a történelmi események, a társadalmi folyamatok összefüggéseit, vagy pl. az órán bemutatásra kerülő kísérleteket írják le. Ezek a tankönyvek tele vannak fényképekkel, vonalas ábrákkal, grafikonokkal, melyek a szemléltetést szolgálják. A kérdések gondolkodásra készítetik a tanulókat, arra, hogy korábbi ismereteiket önállóan használják fel, s ezáltal újabb ismeretekhez jussanak. Az így egymás mellé felgyülemlett, egymásba kapcsolódó ismeretanyag az, amely mint tudástartalom lényegét adja a tanterv által körvonalazott ismereteknek.

Más a helyzet szaktárgyunk esetében. Amit a tanulóknak az ének-zene órákon el kell sajátítaniuk, az legnagyobb részét nem verbálisan megfogalmazható ismeretekből áll, hanem — mint nagyon jól tudjuk — elsősorban dalokból (és más szemelvényekből), amelyeket *énekléssel* sajátítanak el, továbbá a zeneirodalom más, kiemelkedő alkotásaiból, amelyeket *meghallgatás útján* ismernek meg. Ezen a fokon az ún. „zenei ismereteket” — amelyekre ugyancsak szükség van — sem szabad azonosítanunk teljesen az olyan elméleti anyaggal, amely az ismeretszerzés szokványos útján tanulható meg. A zene elemeinek (dallam, ritmus, hangerő stb.) mint a hangzó zene mindenki által felfogható

¹ A korszerű tankönyv. Tankönyvelméleti tanulmányok. A pedagógia időszéri kérdései külföldön (szerk.: Illés Lajosné). Bp., 1967. 65—66. 1.

jelenségeinek tudatossága elősegíti a zenei élmény befogadását. Úgy tűnik: a zenei jelenségek megismerésének közvetlen célja a hangjegyírás és -olvasás elsajátítása. Ha azonban az ének-zene tanításának távolabbi céljaira és feladataira — a zenei műveltség megalapozása, a zenei anyanyelv elsajátítása, a zeneművészet megismertetése és megszerettetése stb. — gondolunk, maga a kottaolvasás is a cél elérésének szolgálatában álló *eszközök* sorába lép, amely eszközök birtokba vétele nem képzelhető el a hallás fejlesztése, vagyis a vele kapcsolatos jártasságok és készségek kialakítása nélkül. Az iskolai zenei nevelés anyagának említett részterületei (művek, ismeretek és készségek) a pedagógiai gyakorlatban egymással összefonódva jelennek meg: a zenei elemeket hallás után tanított dalok alapján (egyres dallamfordulatok, ritmusképletek, szerkezeti jellegzetességek stb. megfigyeltetése útján) tudatosítjuk; ugyanakkor a daloknak még a hallás utáni tanítása is feltételez bizonyos alapvető (a képzés folyamán mind magasabb és magasabb fokúvá váló) készségeket, amelyeknek szintje az ismeretek elmélyítésére is befolyással van. Az még éppenséggel természetes, hogy a hangjegyről történő daltanulás sikere összefügg a hangjegyolvasás készségének minőségével, s a zenei ismeretek egész sorát feltételezi.²

A fentiekből máris levonhatunk néhány következtetést. Így például eleve le kell mondanunk arról, hogy az ének-zene tankönyv a tantervi anyagot teljes egészében tartalmazza. Főleg a zenehallgatás anyagára gondolunk (ámbar elképzelhető, hogy idővel hanglemezeket is fognak mellékelni a tankönyvekhez), de nem feltétlenül szükséges a hallás után tanítandó dalok közlése sem. Nem oldható meg tankönyv segítségével a helyes hallási képzetek kialakulását célzó auditív szemléltetés! Annál nagyobb hangsúlyt kell hogy kapjanak a hangjegyírás és -olvasás gyakorlására és alkalmazására alkalmas anyagrészek. Az eddigi pedagógiai gyakorlat, de tantárgyunk természete sem teszi indokolttá, hogy a tankönyv az egyéni, otthoni tanulást különösképpen segítse. Általános tapasztalat: a legjobb eredményeket kollektív munkával érhetjük el! Amit az iskolában nem tanítottunk meg, aligha várható, hogy azt a tanuló odahaza, saját erejéből pótolja (a tankönyv néma betűje ebben nem lesz segítségére). Egyedül a zenei tárgyú olvasmányoknak szánhatjuk azt a szerepet, hogy a tanulóknak intellektuális úton felkelti az egyéni érdeklődést, illetve, hogy a muzsika iránt jobban érdeklődő tanulók igényeit ezen a téren is kielégíti, s mintegy ösztönzi őket a zenével való intenzívebb foglalkozásra.

Ennyit el kellett mondanunk ahhoz, hogy most már részletesebb vizsgálat alá vehessük a tankönyvnek a módszeres eljárásokhoz való viszonyát.

A legutóbbi tantervi reform s azt követően az új tankönyvek koncepciójának kialakítása során ismételten felmerült annak szükségessége, hogy tankönyveink tükrözzék a helyesnek felismert, esetleg a tantervi utasítás által is szorgalmazott tanítási módszereket. Itt sokkal többről van szó, mint egyszerűen a pedagógusoknak szánt segítségnyújtásról, holott az egymagában is jelentős volna. Akik a tankönyvek módszeres felépítettségét hangoztatják, természetesen nem csupán az ének-zene tankönyvekre gondolnak, hanem általában „a tankönyv” didaktikai problémái lebegnek szemük előtt. De ha elgondolásaikat konkrétan a mi tankönyveinkre vonatkoztatjuk, lehetetlen fel nem ismernünk ennek a követelménynek döntő jelentőségét. Közismereti iskoláinkban, de különösen az általános iskolában ma már alig tudnánk használni az olyan „tankönyve-

² Vö. Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában. Bp., 1973. 7—8., 52. 1.

ket”, amelyek akár antológia-, akár enciklopédiaszerűen tartalmazzák a tananyagot. (Antológiához hasonló az olyan gyűjtemény, amely csupán a megtanítandó szemelvényanyagot tartalmazza; enciklopédia jellegű viszont az a könyv, amely az ismereteket egymástól elkülönülő témánként tárgyalja, pl. ritmikai ismeretek, dallami ismeretek, formatan, zenetörténet stb.; az ilyen tankönyveknek legfeljebb a zeneművészeti szakiskolában vagy a pedagógusképző intézetekben van helyük.)

Egy-egy tantárgy tantervének nem kell feltétlenül a követendő módszerekkel is foglalkoznia: a különféle programok szabad kezet adhatnak a pedagógusnak, hogy a tantervi anyagot a leginkább célra vezető, jobbra szabadon választható eljárásokkal dolgozza fel. Tárgyunk esetében gyakoribb a szemelvényanyag megkötése, a dalok (stb.) és a zenehallgatási anyag cím szerinti felsorolása. Nálunk a Tanterv és Utasítás a múltban éppen fordítva járt el: a megtanítandó zeneműveket csak témakörök, esetleg zeneszerzők (stílusok) és műfajok szerint jelölte ki, a módszerre vonatkozóan viszont elég részletes instrukciókat adott. (A jelenlegi gimnáziumi tanterv — tudjuk — a zenehallgatási anyagot pontosan megjelöli.)

A tanterv, illetve a tantervhez csatlakozó utasítás tehát eltekinthet ugyan a követendő módszerek előírásától, de a nevelő semmiképpen sem kerülheti meg a problémát, végső soron a döntés az ő kezében van. Ehhez a döntéshez azonban a tankönyvnek is, az esetleges kézikönyvnek is meg kell adnia a megfelelő segítséget. Ez nem mond ellent annak a nagyon is korszerű javaslatnak — s talán általános kívánságnak az érdekelt pedagógusok részéről —, hogy „szabadabban választhassák meg a nevelők a tantervi célok elérésére legjobban megfelelő eszközöket, módszereket”.³ Nem mond ellent, hiszen a módszer fogalmának egyik esetben szűkebb, másik esetben tágabb értelmezéséről van szó. Bár erről a továbbiakban részletesebben kívánok írni, mégis hadd világoztam meg a kérdést már most. A tanterv állásfoglalása a szolmizálás alkalmazása mellett (1941 óta) kétségtelenül a módszer kérdését érinti. Világosan kifejezésre jut benne, hogy a dallamhangok tudatosításának, a hangjegyírás és -olvasás elsajátításának legcélravezetőbb eszköze a relatív szolmizáció. Ez a módszer „előírása” a tanterv szintjén. Hogy azután a nevelő melyik dalt tanítja meg hangjegyről (a szolmizáció segítségével), és melyiket hallás után, az több körülménytől függ ugyan, de lényegében rá van bízva: választhat a két módszer között; persze az átmeneti, ill. kombinált eljárásokat is igénybe veheti. Természetesen, ha a dalt (vagy más szemelvényt) hangjegyről tanítja, ennek feltételeit is neki kell megteremtenie. És itt léphet be az oktatás folyamatába szükségzerűen az ének-zene tankönyv a maga előre átgondolt módszeres kidolgozottságával, és nyújthat (optimális esetben) olyan segítséget, amit legfeljebb csak a tapasztaltabb, régóta működő pedagógusok nélkülözhetnek, azok is csak a tudatosság magas fokát feltételező megfeszített logikai munka árán. Ki tagadhatja, hogy az ebbe a tevékenységbe befektetett energiát és időt egy énektanár az óratervezés más területén sokkal jobban és eredményesebben gyümölcsoztetheti? A módszer kérdésében beszélhetünk tehát tankönyvi szintről is, amely motiválhatja a pedagógus döntését, de a napi „aprómunka” szempontjából nem köti gúzsba fantáziáját, a részletek eltervezésében és végrehajtásában szabad keze marad.

³ Aczél György előadói beszédéből. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Bp., 1973. 33. l.; 1. még uo. 42. l.

A továbbiakban a tankönyv és a módszer viszonyát — tehát azt, hogy a tankönyv hogyan tükrözheti, hogyan sugalmazhatja a módszeres eljárásokat — az iskolai zenei nevelés anyagának (zeneművek, ismeretek, készségek) speciális szempontjai szerint fogom vizsgálni, Nem volna célszerű, ha ezt a vizsgálódást csak egy bizonyos tanterv vagy tankönyv (pontosabban: tankönyvsorozat) szemszögéből végezném. Ez nagyon leszűkítené a horizontot. De nem lehet szándékom mostani ének-zene tankönyveink burkolt apológiája sem, noha azok a gondolatok, amelyek a címben jelzett téma felvázolása során most lerögzítésre kerülnek, éppen ezeknek az ún. „reformtankönyveknek”, munkafüzeteknek a készítése — szerkesztési munkálatai — közben merültek fel. Kifejezetten céлом viszont, hogy az évek során összegyűlt tapasztalatok, megfigyelések — többek tapasztalatairól és meglátásairól van szó! — segítsék a soron következő tankönyvi reform előkészítését. Nem mozoghatunk azonban teljesen „légüres térben”. Szemünk előtt kell tartanunk azokat az általános elveket és megfontolásokat, amelyek a magyar zenei nevelés kodályi koncepcióját jellemzik, amelyeknek érvényesülését — a mindenkori tantervi anyag mennyiségétől, jellegétől és osztályonkénti elosztásától függetlenül — továbbra is az előrehaladás, a fejlődés, a jövőbeni „kiteljesedés” feltételének tekintjük. Ezek röviden — és kissé talán sematikusán — így fogalmazhatók meg: a zenei élmény megteremtése, a zenei anyanyelvből kiinduló aktív éneklés, a relatív szolmizáció alkalmazása.

(Folytatjuk.)

KOVÁCS LAJOS

Tapasztalatok a tantervmódosítás végrehajtásáról

Jelen tanév elején módosított tanterv lépett életbe, amely lényeges változtatásokat írt elő iskolai ének-zenei nevelésünk anyagát és módszerét tekintve. A Pest megyei szakfelügyelők és énektanárok tapasztalatai és megnyilatkozásai alapján megkísérlem összegezni az eddig kialakult véleményeket a tantervmódosításról és a végrehajtása közben szerzett tapasztalatokról.

A tananyagcsökkentést és ennek érdekében a tantervmódosítást az iskolai élet egészét tekintve helyesnek tartják tanáraink és mi, szakfelügyelők is. Világosan ítéljük meg ebben a komplexumban az ének-zenei nevelés szerepét: egyrészt annak oldó-lazító-felfrissítő jellegét kívánjuk biztosítani, másrészt a szakmai módosítások megvalósítására törekszünk.

Helyesnek tartjuk, örömmel üdvözlöttük az egységes törzsanyag kijelölését, hogy az országban végre azonos dalkészletet ismerjen és daloljon minden tanuló. Ennek jó megvalósítása ígéretnek tűnik, hogy majdan a felnőtt ifjúságnak is lesz közös dalkincse.

Helyesnek tartjuk a számszerű csökkentés normáit és annak koncepcióját.

Helyesnek tartjuk a kötelező dalanyag kiválasztásában annak a normának érvényesítését, hogy összességében a törzsanyag fele magyar népdal, fele egyéb

címének jelentését ismertettem. Többet az élményanyagról nem szóltam, mert — ahogy Soproni József mondta — „ez a szerző magánügye”. A tanulók (8. osztály) nagy részére volt hatással a mű. A zenehallgatás utáni beszélgetésnél elmondták a mű keltette érzéseiket. Néhányan Petőfit idézték, az anyjáról írt verseket. Mások próbálgatták a modern forma mögött a tartalmat megmagyarázni. A tétel kezdetén az I. hegedű az egyedül maradás érzetét keltette a hallgatókban, a további részek a nagy bánatot, vigasztalanságot. Kértem a tanulókat, hogy aki akarja, írásban is fogalmazza meg mondanivalóját a műről. Szép számmal kaptam papírszeleteket. Egyik tanuló azt írta: „Ahogy Hiroshima, vagy a koncentrációs táborok emlékeinek kifejezésére sem, úgy az édesanya elvesztésére sem tudnék találóbb eszközöket, mint napjaink zeneszerzőinek eszközeit.” Egy másik keveselli az ilyen művek számát a zenehallgatósokon.

Úgy vélem, több gondot érdemel a mai zenével való törődés zenei nevelésünk folyamatában. Ezekhez a művekhez énekléssel nem juthatunk el, mert általános iskolás tanulók számára énekelhetetlenek. Csak hallgatásukkal juthatunk közelebb, s talán némileg az aleatorikus játékokkal. Filmek nézésekor igaz, hogy gyakran hallható a mai zenei irányzatok valamelyike. A film nézésekor azonban a zenehallgatás nem tudatos, és ami ott, a kép láttán természetesnek tűnik, az a film elmaradásakor „szokatlan”.

Szeretném, ha az általános iskolai zenehallgatás anyagában megjelenének a fent említett művek. Különösen szeretném, ha napjaink zenéje is (természetesen nagyon szigorú válogatással!) megjelenne ott. Mert a mai zeneszerzők nemcsak a jövő századnak írnak, hanem nekünk. De hogy a tanulók majd felnőve odataláljanak ezekhez a művekhez, az út megmutatása a mi feladatunk.

Balás Endre

PAPP GÉZA

Tankönyv és módszer (2. rész)

Cikkem első részében arra kívántam rámutatni, mennyire fontos a tankönyv metodikai kidolgozottsága. Mivel a tárgyalandó kérdésekhez az eddigi szakirodalom alig ad valami segítséget, egyelőre — a tankönyv és módszer konkrét viszonyát vizsgálva — meg kell elégednünk néhány gondolat felvázolásával, és csupán az *általános iskolai ének-zene tankönyvekkel*, valamint a velük egyiséget képező *munkafüzetekkel* kapcsolatosan. Abban a reményben teszem ezt, hogy egyúttal szempontokat is adhatok a tankönyvek készítéséhez, tárgyilagos bírálatához, de ésszerű használatához is, hiszen a tankönyvet csak az a pedagógus tudja eredményesen használni (és használtatni), aki maga is képes meglatni a tankönyvíró intencióit.

1. A zeneművek tanításának tankönyvi vonatkozásai

a) A dalok (szemelvények) elrendezése és közlésmódja

A didaktikai követelményeknek megfelelő, módszeresen kidolgozott ének-zene tankönyvek olyan sorrendben közlik az anyagot, amilyen sorrendben annak feldolgozása kívánatos. Kisebb alkalmi eltérések, cserék indokoltak lehetnek ugyan a gyakorlatban — előfordul, hogy a nevelőnek a helyi adottságokhoz

kell igazodnia, a naptári év és a tanév periódusait kell egyeztetnie —, de lényegében ebből az elvi álláspontból indulunk ki. Ezt azért hangsúlyozzuk, mert közvetetten a daloknak, szemelvényeknek a *tankönyvben elfoglalt helye*, elrendezése is kapcsolatban van a tágabb értelemben vett módszerrel. Ha egyegy dal, kórusmű tanításával vagy zenemű bemutatásával élményt akarunk kelteni (már pedig ez mindig elsődleges célunk kell hogy legyen), nem mindegy, hogy a tanév folyamán mikor foglalkozunk vele. Minél alsóbb osztályról, tehát minél fiatalabb korú gyermekekről van szó, annál inkább kötődnek a dalok — természetesen szövegtartalmuk alapján — bizonyos alkalmakhoz, helyzetekhez, így pl. ünnepeinkhez (népzenei vonatkozásban az ún. „jeles napok”-hoz), az iskolai ünnepélyekhez és megemlékezésekhez (évfordulókhoz), az évszakokhoz, a természet változásához. Az alsó tagozati daloknak — talán a játékdalok kivételével — számos ilyen vonatkozásuk van; szinte mindegyiknek megvan a maga helye és szerepe a tanév folyamán, más helyzetben tanítani őket aligha indokolt. A felsőbb osztályokban mind kevesebb az ilyen természetű megkötöttség.

Ugyanakkor a daloknak egyéb szerepük is van az oktatás folyamatában: segítségükkel történik a zene elemeinek megfigyel(tet)ése és tudatosítása, bizonyos jelenségeknek, jellegzetességeknek mintegy illusztrálása, a hangjegyjolvasás készségének alkalmazása, akár a dalnak csak egyes részletein. Ez a funkció azonban más elrendezést diktál, s a szempontok összehangolása, egyeztetése a tankönyvíró egyik legnehezebben megoldható feladata. Nem adhatjuk fel ugyanis az élményszerűség elvét a szűkebb körű hallásfejlesztés és a zenei ismeretek kiszorgálása kedvéért. A mindenkor helyes tanári gyakorlat tankönyvi megoldása: az időbeli fáziskülönbséget itt helyi eltolódás tükrözi, vagyis a dalt előbb közli a tankönyv, s csak később utal egyes részletek megfigyelésére. Az a régebbi gyakorlat, hogy a dal közlése után azonnal elemzés következik, arra csábíthatja a pedagógust, hogy nem várja ki az érlelődés idejét, hanem a még teljesen el nem sajátított dalt zeneelméleti ismeretek példaként használja fel. Esetleg fel sem merül, hogy a dal megtanításának más célja is lehet! Ilyenkor persze a zenei élmény spontán kialakulására alig számíthatunk. A hangjegyről tanítandó dal esetében is jóval előbb ajánlatos biztosítani a megfelelő jártasságot a hangjegyjolvasásban — s ez elég hosszadalmas munka —, csak azután kerülhet sor az alkalmazásra, dal vagy más szöveges szemelvény, hangszeres dallam hangjegy utáni tanítására. Tankönyvi szempontból itt is helyi eltolódás jelenthet megoldást.

A közlési sorrend megállapításakor nem hagyható figyelmen kívül a didaktikának némelyik elemi szabálya sem, így különösen az, hogy „könnyűtől haladjunk a nehezebb felé”. Hogy melyik dal könnyebb és melyik nehezebb, külön kell elbírálnunk a hallás után és külön a hangjegyről (betűkottáról) tanítandó dalok esetén. Népi (vagy egyéb) dallamok kétszólamú feldolgozását közölhetjük korábban is, azon elgondolás alapján, hogy a második szólam tanítása — magasabb készségfok kialakulása után — későbbre tervezhető.

A dalok helyét a tankönyvben tehát *alkalomszerűségük*, közvetlen (elsődleges) *tanítási céljuk* és *nehézségi fokuk* határozza meg.

Később sor kerül egy-egy tankönyvoldal megtervezésére. Itt még csak annyit, hogy az ének-zene tanításának zeneműközpontúságát a tankönyv csak úgy tudja biztosítani, ha a daloknak és más énekes szemelvényeknek helyileg is elsőbbséget ad a

gyakorlatokkal és más anyagrészekkel szemben, vagyis: ha kiemelten a lapok élére kerülnek. Esetenként azt is figyelembe kell vennünk, hogy két egymásba nyíló lap közül a jobb oldali (páratlan számú) a feltűnőbb, s ezért a jelentősebb anyagrészek oda kíváncsoznak. Noha az éneklésre szánt anyag kiválasztása csak áttételesen függ össze a módszerrel, mégis megemlítem, hogy — miként a tanítás gyakorlatában, a tankönyvben is — előnyben kell részesítenünk a több versszakos dalokat. Ennek mérlegelését gyakran elhanyagolják, pedig hát egyetlen versszak éneklésével alig elégül ki a gyermekek dalolási kedve. — Nyílt kérdés: közölje-e a tankönyv a játékdalok után a játékleírást? Tankönyveinkben erre többféle megoldást találunk. Annyi biztos, hogy a tanulók önállóbban tudják használni az énekeskönyvet, ha a játékok leírása is benne van.

*

Régebbi és újabb tankönyveink az éneklésre szánt szemelvényeket különféle-képpen közölték. Lényegében két fő csoportról beszélhetünk. Az egyik szerint a dal közlésmódjából nem derül ki, milyen eljárással tanítsa azt a nevelő. A másik — a „módszeres” — közlésmód pontosan meghatározza — minden szöveges kommentár nélkül is —, hogy teljes egészében hallás után, teljes egészében hangjegyről (esetleg betűkottáról), vagy részben hangjegyről tanítandó a dal. A „részben hangjegyről” tanítást úgy lehet értelmezni, hogy a dal egy részét (amely már tudatosított elemeket tartalmaz) hangjegyről (betűkottáról), más részét hallás után tanítjuk; de értelmezhetjük úgy is, hogy a dal ritmusát kottáról (ritmusjelekről) tanítjuk, dallamát azonban hallás után. Elfogadható megoldás, ha ezeket a tanítási módokat a tankönyv is tükrözi. Egy példa ugyanannak a dalnak különböző tankönyvi megjelenési formájára:

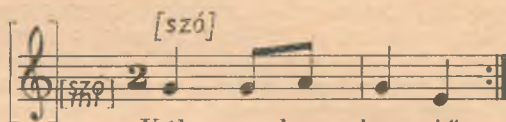
I.

Kék se-lyem-ken-dő,
Zöld se-lyem-rojt-ja,
Sze-der-sze-mű szép Ju-lis-ka,
For-dulj ki a sor-ba!

II.

	┌───┐				┌───┐		
Kék	se-lyem-ken - dő,	Zöld	se-lyem-rojt - ja,				
┌───┐	┌───┐	┌───┐	┌───┐	┌───┐	┌───┐		
Sze - der - sze - mű	szép Ju - lis - ka,	For - dulj ki	a	sor - ba!			

III.



Kék se-lyem-ken-dő,
Zöld se-lyem-rojt-ja,

Szederszemű szép Juliska,
Fordulj ki a sorba!

IV.

Kék se-lyem - ken - dő, Zöld se-lyem - rojt- ja,

Sze - der - sze - mű szép Ju - lis - ka, For - dulj ki a sor - ba!

Megjegyzések: I. Ajánlatos figyelembe venni, hogy a tanulók mikor ismerik meg a nagy- és kisbetűket, illetve meddig használja olvasó (ábécés) könyvük a szótagolva írást. A betűnagyság és típus mindenképpen azonos legyen az ábécés könyvével! — II. (IV.) A ritmusjelek — a mi gyakorlatunkban — fej nélküli hangjegyekből állnak. A tanulóktól is ezt az egyszerűbb formát kívánjuk meg. Ez lehet a gyakorlat egészen addig, amíg a félkottára, illetve a pontozott negyedre nem kerül sor. — III. A tulajdonképpeni kottakép — a szolmizáció feltüntetése vagy a kulcs, a hangjegyek elhelyezése a vonalrendszeren — mindig a gyakorlás során megszokott kottaképhez igazodik.

Egyszerűbb dalokat természetesen kézjelről is tanítunk, de a kézjelek sorát — egy-egy motívumtól eltekintve — a tankönyvben közölni fölösleges, hiszen magát a dallamot nem a könyvből, hanem a tanító kézjeléről olvassák le a tanulók.

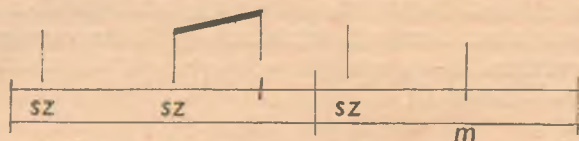
A betűkottás lejegyzés (IV.) könnyített forma, a hangjegyolvasás gyakorlásában és a készségek alkalmazásában csak átmeneti szerepe lehet. Ugyanezt mondhatjuk azokra a megoldásokra is, amelyek az elmúlt 30 év gyakorlatában az alsó fokú képzésben eleinte helyet kaptak.¹

¹ Régebbi tankönyveink közül a következőkre utalunk:

Szó-mi (1—8.) Énekeskönyv népiskolák I. (II., III.) [általános iskolák IV. (V., VI., VII., VIII.)] osztálya számára. Szerk.: Kodály Zoltán és Ádám Jenő. Magyar Kórus, Budapest 1943—1948.

Ádám Jenő—Kodály Zoltán: Énekes könyv az általános iskolák I. (II., III., IV., V., VI., VII., VIII.) osztálya számára. VKM, Bp. 1948.

a) A hangjegyek fejét a vonalrendszeren a szolmizációs név (foknév) kezdőbetűje helyettesíti. A vonalrendszer gyakran csak annyi vonalból áll, amennyi a lejegyzéshez éppen szükséges. Pl.:



(Ld. az 1948., 1949. évi énekeskönyveket.)

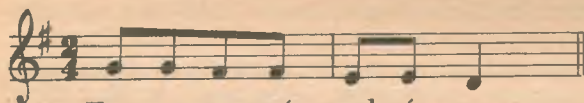
b) Az ún. „monogramos kotta” is ugyanazt a segítséget adja meg a tanulóknak, ti. nem kell gondolkodniuk a hang nevéen:



GYER-TEK HA-ZA, LU-DA-IM!

(Ld. az 1951-től érvényben levő 1—4. osztályos énekeskönyveket.²)

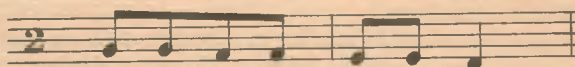
A fent illusztrált elgondolásban (I—IV.) az az elv érvényesül, hogy a tanuló csak olyan jelrendszert lásson maga előtt, amelyet minden részletében ismer. Tehát pl. amíg meg nem tanítottuk a violinkulcsot (az ábécés neveket) vagy az ütemegységről nem volt szó, vagy az előjegyzés értelmével nincsenek tisztában, addig a kottakép ezeket a jeleket ne is tartalmazza.



Es - te van már, nyolc ó - ra...

helyett tehát

d



Es - te van már, nyolc ó - ra...

ez legyen a könyvben:

Ádám Jenő—Kodály Zoltán: Énekeskönyv az általános iskolák I. és II. (III. és IV., V. és VI., VII. és VIII.) osztálya számára. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, Bp. 1949.

Gadányi József—Pálinkás József—Perényi László—Petneki Jenő—Rossa Ernő: Énekeskönyv az általános iskolák I—II. (III—IV., V—VI., VII—VIII.) osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. (1951—)

Ádám Jenő—Kodály Zoltán: Énekeskönyv az általános iskolák I. (II., III., IV.) osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1958. (1959.)

² Ezek a tankönyvek a lap alján közlik a dal kottáját (elsősorban a tanító számára) minden olyan esetben, amikor a tanítás módja nem teszi szükségessé a teljes kottakép közlését; tehát egészben vagy részben hallás utáni tanítás esetén, vagy pedig, ha a lejegyzés nem veszi igénybe a teljes ötvonalas rendszert. Ugyanott találjuk az esetleges játékleírást is. Az 1948-as és 1949-es, első és második osztályos tankönyvek a dalok kottáját és a játékleírást függelékben közlik.

A Szó-mi füzetekben (1943—1948) és az utánuk következő énekeskönyvekben (1948, 1949) a *dó* jelölésére az ún. *dó*-kulcs került bevezetésre. Ez főlegessé tette a kulcs és az előjegyzés kiírását; a *dó* gyakorlatilag bármelyik vonalon vagy vonalközben előfordulhatott. Hasonló meggondolásokból a még nem tudatosított pontozott ritmus szokott jelzésének pótlására szolgáltak az 1958 (1959)-es tankönyvekben (1—4. osztály) a szöveg alatti, az antik metrumok lábjelzéseihez hasonló jelek:

Sokszor még a hallás után tanítandó dalok kottájában is!

Napjainkban az az álláspont alakult ki, hogy kár volna a gyermekek előtt „eltitkolni” a reális kottaképet. Minél többet látják maguk előtt, annál jobban megszokják, s később — amikor sor kerül rájuk — az egyes jelzések jelentését is gyorsabban megtanulják. Ez nem jelenti azt, hogy nem tartjuk indokoltnak a tanulóknak a kottaolvasásba való fokozatos bevezetését, illetve hogy a fokozatosságban nem játszhatnak szerepet a jelölésnek bizonyos egyszerűbb megoldásai. A két-háromvonalas rendszer használatának, hangjegy feje helyett betűkotta alkalmazásának kétségtelenül megvan a maga didaktikai szerepe. Az előbbi lehetővé teszi az ötvonalas rendszeren többféle *dó*-hely értelmezését, az utóbbi segít a kottakép és a hangképzet gyorsabb és szilárdabb kapcsolatának kialakulásában. De ami az átmeneti, könnyített lejegyzési formákat illeti, meg kell gondolnunk: ha a kottaolvasást akarjuk elsajátíttatni, mégiscsak magát a kottaolvasást kell gyakoroltatni, s nem annak könnyített változatait. Ami „engedmény” mégis adható — s ez nem érinti az imént hangoztatott elvet — az a *szó* és *mi* (később a *dó*) átmeneti feltüntetése a sorok elején, a violin-kulcs és az előjegyzés helyett. (Lásd a jelenlegi 3. osztályos Énekeskönyvet.) — Ugyanígy indokoltabb a készségek alkalmazását is reális kottakép olvasásán végeztetni.

A reális kottaképek közlésmódja más vonatkozásban függ a daltanítás választott vagy tervezett módszerétől. Ha hangjegyről kívánjuk taníttatni a dalt, nem lehet közömbös a lejegyzés magassága, hangneme (előjegyzése). Amíg nem követelmény, hogy a tanulók önállóan állapítsák meg a *dó* helyét, ajánlatos az első hangjegy fölött feltüntetni a szolmizációt. Ez különösen akkor fontos, ha már eleve kétféle lehetőség kínálkozik. Hallás utáni tanítás esetén elvileg szabadon választható a hangnem (előjegyzés), s csak a tanulók hangterjedelmére kell tekintettel lennünk, hogy ne legyen szükség nagy szekundnál vagy kis tercnél nagyobb transzponálásra fölfelé, lefelé. De még itt is gondolnunk kell arra a lehetőségre — sőt, ezt szükségszerűen be is kell terveznünk —, hogy később a tanítás folyamán visszatérhetünk egy-egy hallás után tanított dal kottaképre, s ha nem is mindig végig szolmizáltatva, de egy-két

jellegzetes dallamfordulatának tudatos énekeltségével erősíthetjük a hangzás és a kottakép közötti asszociációt.

Végül: a tudatos tervezés indokolttá teszi, hogy valami módon jelezze a tankönyv, mely dalok taníthatók hangjegyről. Leginkább fordítva történik: azokat szoktuk megjelölni, amelyeket hallás utáni tanításra javasolunk, pl. a cím melletti csillaggal vagy ezzel a megjegyzéssel: „Hallás után”. Ennek a megkülönböztetésnek nem szabad formálisnak lennie. Ezt úgy értem, hogy a hangjegyről való daltanításnak nem egyedüli feltétele a benne előforduló zenei elemek ismerete, tudatos volta. Ezen túlmenően biztosítanunk kell — tankönyvi szinten is! —, hogy a tanulók kottaolvasási jártassága a különféle gyakorlatok — legfőképpen olvasógyakorlatok — beiktatása és célszerű végzése útján a készség fokára emelkedjék, ami lehetővé teszi a készségek alkalmazását is — az éppen elért szinten —, vagyis megfelelő nehézségű dalnak hangjegyről való tanítását. A feltételek tankönyvi biztosításáról később lesz szó.

b) A zenehallgatás anyagának megjelenési formája a tankönyvben

Említettem már, hogy a tankönyv a zenehallgatás anyagát nem tartalmazhatja adekvát módon. Közölheti a szerző nevét, a zenemű címét, ismertetheti az előadói apparátust, elemezheti különféle szempontból a művet, utalhat keletkezésének körülményeire — mindezeket a tanterv előírásainak megfelelően és a tanulók életkori sajátosságainak figyelembevételével, továbbá a bemutatandó mű jellegétől is függően rövidebben vagy hosszabban —, ám ezek nem teszik lehetővé a mű megszólaltatását, mint az éneklésre szánt anyag esetében. Ritkán előfordulhat, hogy egy-egy kisebb hangszeres mű (pl. zongoradarab) kottája is helyet kap a könyvben, de ez nem változtat a lényegen: a tankönyv csak áttételesen közölheti a zenehallgatás anyagát, inkább csak utalásról, hivatkozásról lehet szó. Persze ennek is megvannak a metodikai vonatkozásai.

Márcsak a zene hatékonysága érdekében is alapelveként kell fogadnunk a korábbi „tantervi utasítás”-nak azt az intencióját, hogy a zenehallgatás szoros kapcsolatban legyen az énekléssel. Gyakorlatilag ez általában kétféle helyzetet jelenthet: (1) egy vagy több megtanított (nép)dal műzenei feldolgozásának bemutatását; (2) csak zenehallgatással megismerhető zenemű egy vagy több témájának elnevelését. Az első esetben, ha egyetlen (nép)dallról van szó, legjobb a dal közlése után hivatkozni a feldolgozásra és annak meghallgatására, hiszen a feldolgozás bemutatása jelentősen növelheti az élményt, s hozzájárulhat magának a dalnak szebb, gyermeki fokon is művészebb, kidolgozottabb előadásához. Több dalt tartalmazó feldolgozás esetén kétféle tipikus megoldás képzelhető el. A dalokat vagy ott közli a tankönyv, ahol magának a feldolgozásnak a bemutatást támogató elemző tárgyalására sor kerül (lásd pl. Kodály: Mátrai képek — Ének-zene 6.), vagy elszórtan — akár több évfolyam tankönyveiben —, s ilyenkor a zenehallgatási anyag tankönyvi tárgyalásának összefoglaló jelleget lehet adni. Ebből az is következik, hogy zárt számok esetén ciklikus művekben a mű egyes részleteire már a dal tanításakor sor kerülhet (pl. a Hány Toborzója), másrészt viszont az összefoglaláskor főleg az ismert dalokat újból közölni, elég utalni rájuk. A második megoldás inkább teszi lehetővé a dalok igényes megtanítását (akár kottáról, akár hallás után), alaposabb begyakorlását, mintegy a jó előre való lelkiismeretes felkészülést a zenei bemutatásra, amely azután ezzel egyenes arányban fogja szolgálni a tanárnak a művészi élménykeltésre irányuló törekvéseit.

Amit a népdalokkal kapcsolatos zenehallgatási anyag közlésmódjáról mondtunk, aligha érvényes a tisztán műzenei fogantatású vokális, ciklikus művekre (opera, oratórium, kantáta). Jelenlegi tankönyveinkből véve a példát: a Hunyadi László, a Föltámadott a tenger egyes áriáit vagy kórusrészleteit nem indokolt a mőtől elszakítva tanítani, tehát a tankönyvben közölni sem.

Még körültekintőbb munkát kíván a hangszeres művek témáinak a kiválasztása. Arról persze ezen a fokon szó sem lehet, hogy minden témát közöljön a tankönyv, még a legfontosabbakat sem lehet hiánytalanul. A legfőbb szempont az énekelhetőség kell hogy legyen. Ha a zenehallgatás egyes hangszerek bemutatásával van összefüggésben, indokolt a bemutatandó hangszeres témát a tankönyvben is közölni. Ez történhet betűkottás formában is. A zenehallgatás készségének bizonyos fokán hasznos, ha a tanulók, bár énekelni nem, de szemmel — kisebb-nagyobb mértékben kifejlődött belső hallásuk segítségével — követni tudják a közölt kottaképet. Erre is szoktatni kell őket, s ehhez a tankönyv ugyancsak sok segítséget adhat.

(Folytatjuk.)

KOVÁCS LAJOS

Népdalaink szépségeiről (3. rész)

Felszántom a császár udvarát

A Hány c. daljáték egyik legszebb dala. Az elnyomott nép képzeletében megálmodott mesebeli hős felkerül a bécsi Burgba. Nem kápráztatja el az udvar fénye és saját dicsősége, hanem követnek érzi magát, aki az elnyomott, szenvedő nép nevében énekl el panaszát — azok helyett, akik őt megálmodták... A nép ajkán régen megszületett ez a dal; Kodálynak csak a megfelelő környezetbe kellett állítania.

A megalkuvásra és tőrésre nevelt nép költői képekkel, hasonlatokkal, könyörgő alázattal mondja el gondolatait és érzéseit. Egy kicsit Erkel Bánk bánjának Tiborca jut eszünkbe e szavak hallatára.

E dal zenéje is alkalmat ad a rácsodálkozásra. Első sora a *l, szí, l, t, d t*, dallammal rögtön odavisz bennünket a bécsi udvarba, annak érzelmes, mollos zenei világába. A második sor a haza búbaját említve alázatosan meghajolva zuhan a mélybe. Itt találjuk a dalban szereplő egyetlen lelépő kvintet (*t-m*). A „búbaját” szövegre már az ősi magyar zene nyelvén szó hangra vált az előbbi sor érzelmes *szije*. Ugyancsak ezt a szó hangot találjuk a 4. sor közepén is a „magyar” szó első szótagja felett. Két világ zenei intonációja áll egymással szemben e népdal négy sorában.

És ahogy összefügg a 2., 3. sor szövege tartalmilag, úgy egyezik meg a két sor dallama is hangról hangra.

Különös szépsége még ennek a dalnak a *mi* végződés is. Valami rendkívülit, a végtelenséget tudják érzékeltetni a *mi* végű (fríg vagy friges) dalok: a vég-

Tankönyv és módszer (3. rész)

2. A zenei ismeretek tanítása

A tanulóknak a zeneművek alaposabb megismeréséhez és a legfontosabb készségek kifejlesztéséhez szükségük van zenei ismeretekre. Az általános iskolában megtanítandó zenei ismeretek általában a legegyszerűbb zenei jelenségekre — ritmikai és dallami elemekre, zenei szerkezetre (formára), hangszínre, tempóra, hangerőre és együtthangzásra — korlátozódnak. Az ismeretek körét és elsajátításának mértékét ugyan a tanterv határozza meg, de jó szem előtt tartanunk, hogy maga a tantárgyankénti tantervi anyagnak kialakítása is — a tárgy természetén kívül — egyrészt az általános tantervi céltől, másrészt a tanulók életkori sajátosságaitól függ. Követendő elvként fogadhatjuk el, hogy a megtanításra kiválasztott zenei ismeretek csak olyan jelenségeket öleljenek fel, amelyek „ismert műveken megfigyelhetők, hallással felismerhetők, közismereti jellegűek, alkalmazásuk készséggé fejleszthető, a zenei foglalkozások legáltalánosabb módjainak elsajátításához szükségesek.”¹ Ezt azért emelem ki, mert belőle az alkalmazandó módszerekre vonatkozóan is vonhatunk le következtetéseket, s a módszereknek tankönyvi kihatásaik is vannak. Így pl. azokra az ismert művekre vagy részletekre, amelyeken bizonyos jelenségek megfigyelhetők, a tankönyvnek is utalnia kell; a hallás útján felismerhető, főleg ritmikai és dallami elemek tudatosítása során szükség van vizuális asszociációkra (ilyen pl. a kottakép), ezeket ugyancsak elsősorban a tankönyv adja stb.

Mielőtt sorra venném a zenei ismeretek tanításának tankönyvi vonatkozásait, szeretném felhívni a figyelmet arra a lényeges különbségre, amely alsó fokon a zenei ismeretek és más tárgyak ismeretanyaga között van, s ami ezzel összefügg: az ismeretszerzés útjainak, módjainak különbözőségére. Szilárd ismeretekhez vezető, igazi ismeretszerzés a zene területén közvetlen auditív tapasztalatokon alapszik; ez vonatkozik a ritmikai alapismeretektől kezdve a hangnemek, a bonyolultabb formák stb. megismeréséig, sőt azon túl is mindenfajta zenei ismeretre. Az elemi ismeretek közül a ritmikai, dallami, továbbá a tempóra és hangerőre vonatkozó ismeretekről elmondhatjuk, hogy egy-egy, az előbbiekre tartozó jelenség csak akkor jutott az ismeret fokára, ha azt „a tanuló hallásával felismeri, és jelekről reprodukálni tudja. Az ismeret tartalmába beletartozik a hangzás felismerése, (a jelenség) neve és jele.”² Nem vonatkozhat ez teljesen a zenei szerkezetek, a hangszínek és az együtthangzások ismeretére; ezeknél a jelekről való reprodukálás — a felsorolt jelenségek természeténél fogva — nem lehet az ismeret kritériuma.

Az ismeretszerzés (a nevelő szempontjából az ismeretátadás) útja — a ritmikai és dallami elemek közismert tudatosítása — vázlatosan a következő:

- (1) jól ismert dal(ok) éneklése;
- (2) kiemelt részletének megfigyel(tet)ése;
- (3) a megtanítandó zenei elem elvonása a többitől (ritmikai elem esetén a dallamtól, dallami elem esetén a ritmustól; minden esetben függetlenül a dal szokott tempójától és dinamikájától is);

¹ Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában. Bp. 1973., 30. l.

² Uo. 38. l.

(4) a kiemelt és elvont részlet több oldalú, aktív szemléltetése (hangoztatása, énekeltetése stb.);

(5) az új, eddig ismeretlen zenei elem megnevezése, jelének (kézjel, grafikai jel = betűkotta, hangjegy) megismertetése (társítás);

(6) az új zenei elem felismertetése ismert dalrészleteken.

Jó, ha a (4) pont kivételével — amely kimondottan auditív jellegű tevékenységet kíván — mindegyik mozzanatnak nyoma van a könyvben. Az (1) olyan formában, hogy utal a szóban forgó dal(ok)ra. Az ezt megelőző nevelői tevékenység, amely előkészíti a tudatosítást, voltaképpen egy viszonylag alacsonyabb fokú készség fejlesztésének körébe tartozik.

Az alábbiakban néhány mintát adunk a ritmikai és dallami elemek tudatosításának — lényegében: ismeretek átadásának — tankönyvi formájára.



a) Ritmikai ismeret — hangérték (szinkópa)

(1) Énekeljük el az *Itt ül egy kis kosárba'* kezdetű dalt!

(2) Énekeljünk csak ennyit: *kosárba* (leánya, babámé)!

Tapsoljunk (kopogjunk) hozzá mérőütést, majd nyolcadokat (ti-ti-ket)!

(3) Mondjuk a szöveget ritmusban: (5)

<p>Taps:</p>  <p>ko-sár - ba' le-á - nya ba-bá - mé</p>	 <p>ko-sár - ba' ti tá ti szin-kó - pa</p>
--	---

(6) Keressünk *szinkópát* a következő dalokban: *Hej, Dunáról fúj a szél, Künn a határban, Hull a szilva a fáról.*

Más jellegű az *ütemnemek* megismertetésének módja.





— ütem (3/4-es ütem)

(1) Énekeljük el a *Hej, Vargáné* kezdetű dalt!

(2) Most csak az első sort egyenletes tapsolással!

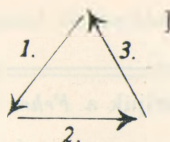
(3) Mondjuk a szöveget egyenletes tapsolással:

(5)

 <p>Hej, Var - gá - né</p>	 <p>ká-posz - tát főz</p>
 <p>Hej, Var - gá - né</p>	 <p>ká - posz-tát főz</p>

(Folytatása a 269. lapon.)

[A hármas (háromnegyedes) ütem ütemezése:



- (6) Énekeljünk hármas ütemű dalokat!
Éneklés közben tapsoljunk minden ütem első hangjára! [Ütemezzünk!]

b) Dallami ismeret (alsó lá)

- (1) Énekeljük el a *Hervad már a lombnak* kezdetű dalt!
(2) A dalnak csak az első sorát énekeljük!
Szolmizálva:

(3)
d ?
lomb - nak

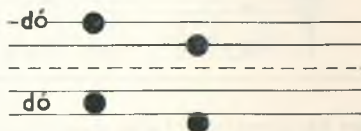
- (5) Her- vad már a lomb- nak



dó

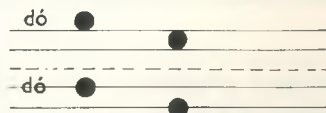


lá, [1_r-alsó lá]



- (6) Énekeljük el a *Kicsi őz* kezdetű dalt!
Szolmizáljuk a dal utolsó két ütemét: ... a felét rád adom!

Megjegyzés az (5) ponthoz. Egy-egy új dallamhang tudatosításakor a kottaképet ajánlatos kétféle elhelyezésben — vonalon és vonalközben — szemléltetni. Az öt-vonalas rendszer középső vonalának kipontozásával azt akarom észrevéteni az olvasóval, hogy erre még egyetlen *dó*-helyzet — jelen esetben a violinkulcs melletti *F*-*dó* — esetén is szükség van. Ha *G*-*dó*-ban képzeljük el, akkor így:

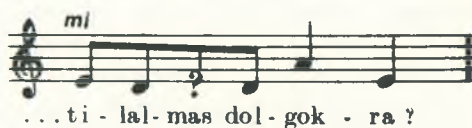


Következő példánkat teljes egészében a jelenlegi 6. osztályos könyvből vesszük,³ annak illusztrálására, hogy magasabb fokon azonos jelenségeket összevontan, egy tanítási órán is megtaníthatunk, s erre éppen a tankönyvi megoldás inspirálhatja a tanárt.

³ Lugossy Magda—Petneki Jenő: Ének-zene tankönyv az általános iskola 6. osztálya számára. 58—59. l.

Énekeljük a *Fürdik a holdvilág* kezdetű dalt!

A dal utolsó üteme:



A kérdőjeles hang a szomszédos ré hangoknál kissé mélyebb, de magasabb hangzik a dó-nál:

m r d r l m

m r ? r l m
ti - lal - mas dol - gok - ra ?

A dó-nál kissé magasabb hang neve: di.

A *fi*, a *szi* és a *di* módosított hangokat írásban a *fá*, a *szó* és a *dó* hangjegye elé írt felemelőjellel jelöljük: # (kereszt).

alkalmazhat.⁴ Mindezekből a legfontosabb részleteket — akárcsak az óravázlatban a „tábla képét” — a tankönyvben is célszerű közölni, a tanulók számára mintegy emlékeztetőül. Ami lényeges különbség az alkalmi vizuális szemléltetés és annak tankönyvi vetülete között van, az az, hogy az előbbinek időbeli lefolyása több mozzanatot feltételez, amit az utóbbi térbeli sűrítéssel old meg. Így pl. a szinkópa tanításakor az (5)-tel jelzett táblai kép ennek a fejlődésnek az eredménye:

⁴ A vizuális szemléltetés fontosságáról lásd még Kalmár Márton: Mit hogyan tanítunk? Az ének-zene tanítása 1974/1. sz., 6. l.

a) ko-sár - ba' b) ko-sár - ba' c) ko-sár - ba' d) ko-sár - ba' e) ko-sár - ba' f) ko-sár - ba'

ti tá ti ti tá ti

szin-kó - pa

A könyvbe csak az f) kerül! A [] jelben közölt képlet — amely a levezetés logikáját magyarázza — esetleg el is maradhat.

Az is magától értetődő, hogy dallamhang tudatosításakor a kézjelet csak mutatjuk, de a kézjel rajza nem kerül föl a táblára. A könyvben azonban legyen ott!

*

Jóval nehezebb tankönyvi szinten realizálni a *tempó* és *hangerő* körébe tartozó ismereteket. Tudjuk, nem az a legfontosabb, hogy a tanulók tisztában legyenek a dinamikai és tempójelzések jelentésével — értsd: a zenei gyakorlatban használatos kifejezések magyar nyelvű értelmezésével (természetesen erre is szükség van) —, hanem, hogy a szemelvényeket kifejező dinamikával és helyes tempóban tudják énekelni, s mindezt tudatosan. Lényegében mindkettő a kifejező interpretációt szolgálja. „A dalok érzelmi hangulatát az előadásban elsősorban az annak megfelelő tempó és dinamika révén lehet érvényesíteni.” „Tanításuknak tehát nem egyszerűen a megismertetés, hanem azok tudatos alkalmazása a fő feladata.”⁵ Mivel ennek előkészítése már az alsó osztályokban elkezdődik, ahol is elsősorban gyermekdalok és népdalok alkotják az énekes szemelvények zömét, szinte elkerülhetetlen, hogy egyik-másik népdalt a tankönyvírók ne lássák el — nem minden önkényesség nélkül — tempó- és dinamikai jelzéssel. Szeretném hangsúlyozni, hogy a kérdés elsősorban nem tankönyvi kérdés, hanem gyermekdalaink és népdalaink előadásmódjának általánosabb problémakörébe tartozik, amely mindmáig kidolgozatlan.

Ez lehet az oka annak, hogy ezen a területen az iskolai gyakorlat nem mindig jár helyes úton (indokolatlan, legtöbbször túlzottan gyors tempók; sablonos, nem életszerű dinamika — didaktikai megfontolásból!). A tankönyvek népzenei anyaga nem indokolja a dinamikai és tempójelzések rendszeres kiírását, egyedül a giusto-, parlando- és rubatojelleg határozott megkülönböztetése szükséges bizonyos fokon (jelenleg a 6. osztálytól kezdve), mint amelyek lényeges meghatározói az előadásmódnak. A kiírás mellőzésének azonban didaktikai értelme is van, ti. olyan esetben, amikor a tanulóktól kívánjuk a legalkalmasabb, legkifejezőbb, a szövegtartalomnak és a dal hangulatának leginkább megfelelő előadásmód megállapítását. S a tudatosítás útján ez a legelső lépés! Arra kell törekedni, hogy mire a tanulók elé olyan műzenei szemelvények kerülnek, amelyeknek tempó- és dinamikai jelzései adottak — tehát természetesen sem el nem hagyhatók, sem meg nem változtathatók —, e jelzések gyakorlati értelmezése ne okozzon gondot. A formai megoldást illetően — mint bevált eljárást — javasolhatjuk, hogy a nemzetközileg elfogadott kifejezéseket és rövidítéseket kezdetben magyarul tüntessük fel (pl.: Gyorsan) — a dinamikai jelzések rövidítéseit eleinte kiírva (tehát: középhérsen, majd ke.) — és csak később a szokott formában (Allegro — *mf*).

⁵ Péter J. i. m. 46. l.

A *zenei szerkezetekre*, a legegyszerűbb formákra vonatkozó ismereteket a tanulók az éneklés és zenehallgatás útján megismert zeneművekkel kapcsolatosan sajátítják el. Ezen a fokon, az általános iskolai követelményeknek megfelelően, elsősorban énekelt szemelvényekről van szó, s az alapvető feladat gyermekdalaink, népdalaink egyes részeinek (motívum, sor) összevetése, a szerkezeti sajátosságok (azonosság, hasonlóság, különbözőség) észrevétetése és a jellegzetességek meghatározása (ismétlés, visszatérés, változat stb.). Szükséges, hogy a tankönyv is utaljon bizonyos, a célnak legjobban megfelelő dalok szerkezetének megfigyelésére — megadva természetesen a megfigyelés szempontjait —, majd a közös sajátosság megállapítására (ezen a ponton a könyv fogalmazza is meg a megfigyelés eredményét), végül az újonnan szerzett ismeret önálló alkalmazására. A séma ez lehet:

(1) Énekeljük el a következő dalokat!

Erdő, erdő, erdő

A csitári hegyek alatt

(2) Figyeljük meg mindegyik dalban, hogy mely sorok dallama azonos!

(3) Az azonos sorokat azonos nagybetűvel jelölve a dallamok szerkezete:

A A B A

(4) Keressünk AABA szerkezetű dalokat a korábban tanult népdalok között!

Mivel iskolánként (évfolyamonként) a tanult dalok eltérőek lehetnek, ajánlatos a tankönyvben a legismertebbeket kijelölni (1), egyúttal arról is gondoskodni, hogy az előző osztályok dalai közül legyen a tanulónak választási lehetőségek a (4) pontnak megfelelően. Az már a pedagógus feladata, hogy a korábbi órákon átismételtesse ezeket a dalokat.

Az elsősorban hangszeres darabokra jellemző szerkezeti (forma-) típusok tanítása esetén — a szakosított tantervű ének-zenei általános iskola anyagára gondolok — természetesen az éneklés (1) helyett zenedarabok ismételt meghallgatásáról van szó, s az újonnan szerzett ismeret gyakorlása (alkalmazása) is (4) a már korábban bemutatott mű(vek) ismételt meghallgatása során történik.

Az előbbi eljárással ellentétben, a *hangszínre* vonatkozó ismeretek elsajátításának eszköze a zenehallgatás. Az emberi hang fajtáiról, hangszerek hangszínéről, énekkari és hangszeres együttesek (zenekarok) hangzásáról tapasztalatokat gyűjteni csak arra alkalmas művek többszöri meghallgatásával lehetséges. Éppen ezért a tankönyv a tantervi anyagot csak a zenehallgatási anyaggal szoros kapcsolatban tudja feldolgozni. A hangszínismeret tulajdonképpeni tartalma egy-egy (vagy több) hangszer (emberi hang vagy együttes) hangjának felismerése, vagyis hallás utáni megnevezése. A hangzás jellegét körülírhatja ugyan a tanár szavakkal — ez a megfogalmazás a tankönyvben is helyet kaphat —, lényegesebb mégis maga a szavakba nem foglalható hangzás, a tanulók tudatában kialakult — de nem reprodukálható — hangképzet; ennek segítségével történik a felismerés. Gazdagítja a tanulók ismereteit, növeli tájékozottságukat, ha a zeneművek kapcsán — hangzásukon kívül — magukkal a hangszerekkel is megismerkednek (alakjuk és játékmódjuk bemutatása). A vizuális szemléltetést a tankönyv legsikeresebben olyan fénykép segítségével tudja megoldani, amely a hangszert teljes egészében, előadóval együtt, játék közben ábrázolja.

Az *együtthangzás* fogalmkörébe tartozó ismeretek — jelenleg csak a szakosított osztályok tantervi anyagában — a hangközök, hangzatok ismeretét öleli

fel. Ismeretük tartalmát a szimultán és szukcesszív hallás utáni és hangjegyről való felismerésben, valamint a név alapján való szukcesszív hangoztatásban jelölhetjük meg. (Nyilvánvaló, hogy *egy* személy hangközt vagy hangzatot intónálni csak egymás után — felbontásban — képes.) Így az utóbbi dallami ismeretként is felfogható. A szimultán hangköz, ill. hangzat felismerésében viszont nagy szerepe van a hangszínérzéknek.

A hangközök, hangzatok tanításakor ismert daloknak — az egészből könnyen kiemelhető — jellegzetes dallamfordulataiból, vagy kánonok, több szólamú homofon művek együtthangzó hangközeiből, hangzataiból indulunk ki. A tankönyvnek itt is valamilyen módon utalnia kell magukra a szemelvényekre és a megfigyelendő részletekre. Mivel a hangközök és hangzatok megismerésében (összetételük, megfordításuk) a szokottnál több szerepük van a logikai műveleteknek (pl. a számolásnak), a tankönyv is térjen ki ezekre. De ne szóveges magyarázatot adjon, hanem inkább jelzésekkel értesse meg az összefüggéseket. (Pl. $t_5 + k_2 = k_6$; $t_5 + n_2 = n_6$.)

Mintaként álljon itt egy jelenleg is használatban levő tankönyv megoldása a terc hangköz tanításához.⁶

Ismerős dalok:

1. 1 2

2.

Az első dalban a *dó—mi*, a másodikban a *lá,—dó* három hangnyi távolságra van egymástól. Az ilyen hangköznek a neve: harmad vagy terc hangköz.

$\begin{matrix} k_2 \\ + \\ n_2 \end{matrix} \left\{ \begin{matrix} d \\ t_1 \\ l_1 \end{matrix} \right.$	$\begin{matrix} d & r & m \\ & 2 & 3 \\ l_1 & t_1 & d \end{matrix}$	$\begin{matrix} n_2 \\ + \\ n_2 \end{matrix} \left(\begin{matrix} m \\ r \\ d \end{matrix} \right)$
kis tere (k3)		nagy tere (n3)

Énekeljétek ezeket a tereket ábécés névvel is!

Korsették tercugrást a következő dalokban: *A bundának nincs gallérja* és *Hová mégy, hová mégy!*

Az órákánokban figyeljétek az együtthangzó tereket!

⁶ Nemesszeghyéné Szentkirályi Márta: Ének-zene az általános iskola szakosított tantervű ének-zenei 3. osztálya számára. Bp. 1969—, 42. l.

Az eddig tárgyalt ismereteken kívül a tantervek legtöbbször olyan ismereteket is előírnak, amelyek nem a fenti módokon (hosszas megfigyeléssel, a zenei hallás igénybevételével és zenei tevékenység útján) sajátíthatók el. Ilyenek a zeneszerzők életéről, zeneművekről, előadóművészekről, a zeneéletéről, a társadalom és a zene kapcsolatáról stb. szóló, a zenei alapműveltség kiegészítéseként felfogható ismeretek. A tanulók ezeknek birtokába a pedagógus szóbeli előadásai, olvasás vagy a tömegkommunikációs eszközök útján juthatnak. Az ének-zene tanításának ez nem súlyponti kérdése az általános iskolában, de indokolt, ha a tankönyv ezeket a *szöveges közléseket* is tartalmazza. Ahogyan a tanárnak, ugyanúgy a tankönyvírónak is szem előtt kell tartania, hogy a megtanulásra szánt szöveges közléseknek kizárólag hangzó zenével — megismert művekkel — kapcsolatban van értelmük, s így a tankönyvben énekes szemelvény vagy zenehallgatási anyag *után* van a helyük, lehetőség szerint rövid megfogalmazásban.

(Folytatjuk)

SZŐNYI ERZSÉBET

Jegyzetek a győri III. Országos Zenei Nevelési Konferenciáról

Nehéz helyzetbe hozza magát e sorok írója, amikor eleget tesz a felkérésnek, hogy a győri zenei nevelési konferenciáról írjon. Ki kell lépnie önmagából, hogy tárgyilagosan szemlélhesse azt, amit oly sokszor kizárólag szubjektív lelkesedéssel regisztrált. Végül is minden aktivitás egy maroknyi lelkes ember ambíciójából indul el, mégis mikor országos méretet ölt, nehéz megállni, hogy ebből a kezdeti lelkesedésből kilépjünk.

Zenei nevelési konferenciák rendezése más országokban hosszú múltra tekinthet vissza. Jugoszláv, osztrák, német, amerikai hasonló konferenciák műsorát gyakorlati formában megvalósítva láthattuk már a hatvanas évektől kezdve egyre sűrűbben, s ezért vált annyira időszerűvé, hogy nálunk is legyen. Nem győzzük elégszer hangsúlyozni, milyen nagy szerepe van a győri Városi Tanácsnak abban, hogy ez a konferencia egyáltalán megvalósulhatott, s hogy immár a harmadiknak adtak otthont. A háromévenként rendezett konferencia (1968, 1971, 1974), úgy látszik, egy átfogó szemle megvalósításához megfelelő időközöket jelent, és ha a seregszemle egyben gyakorlati eredményeket is hoz munkában és támogatásban egyaránt, akkor az összejövetel célja nem csupán tanárok egymás közti találkozója lesz.

A más országokban, hasonló jelleggel folyó nemzeti konferenciák struktúráját a magunk viszonyaira alkalmazva vettük át, plenáris és szekciós ülések bevezetésével. A konferencia munkájának súlypontja mindhárom alkalommal a szekciós üléseinek alapos műhelymunkájára esett. A témák köré csoportosított vita, a gyakorlati tanítások adta gondolatébresztő eszmecserék hasznos segítséget nyújtanak a tanárok további mindennapi munkájában. Éppen ezért lenne fontos, hogy minél többen vegyenek részt az ország nevelői közül a konferencián, mert akkor reálisak a szekciós ülések, s akkor jobban kijönnek a problémák is, melyek munka közben jelentkeznek, s melyeknek orvoslására igazán csak egy ilyen országos méretű seregszemle tapasztalatainak regisztrálása, illetékes fórumokra való továbbítása során lehet számítani.