

E kimagasló eredmények láttán joggal felmerül a kérdés, hogyan tarthatjuk ezt a szintet, illetve hogyan fejleszthetjük azt még tovább?

Ugyancsak Bónis Ferenc cikkéből ismerhetjük meg a következő elgondolásokat: „Két irányban kívánatos a mozgalom fejlődése: a résztvevők körének bővítésében s a minőségi elv fokozatos érvényre juttatásában. Az Éneklő Ifjúság rádióadásra alkalmas együtteseinek évenként mintegy százhusz alkalommal jelentkeznek a rádió műsorában. Ez az adásmennyiség aligha növelhető a közeli jövőben. Maga a mozgalom azonban nagyon is gyarapodhat: a Rádió arra törekszik, hogy a korábbinál szorosabb együttműködésben az Úttörőszövetséggel és a KISZ-szel egyesítse organizációját e társadalmi szervek énekkari szemléivel, illetve fesztiválrendszerével. Így az előzetes — mikrofon nélküli — minőségi válogatás ez utóbbi szervek feladata lenne, s a rádió már egy felsőbb fokon kapcsolódna a verseny lebonyolításába. Ez az elképzelés, az eddiginél lényegesen nagyobb számú együttes részvétele mellett, serkentené az ország ifjúsági énekkarainak minőségi munkáját, nagyobb nyilvánosságot biztosítana számukra, s koncentrálná az ifjúsági kórusélet fenntartásához szükséges szellemi és anyagi energiákat.”

Van tehát bőven tennivalónk. Ezek vállalására egyrészt hagyományaink, másrészt az ifjúságért érzett felelősségünk kötelez. Mindkét ponton — a hagyományainkban és ebben a felelősségvállalásban — szilárdan meg kell fogódnunk, mert csak e két pontot összekötő egyenes feszültsége óvhat meg minket minden fölösleges kanyartól.

PAPP GÉZA

Tankönyv és módszer (4. rész)

3. A tankönyv szerepe a készségfejlesztésben

Korábban már utaltam azokra az összefüggésekre, amelyek a zenei nevelés anyagának egyes részterületei (zeneművek, zenei ismeretek és készségek) között vannak. Noha a tanítás gyakorlatában az összefüggések meglehetősen bonyolultak, e részterületek szerepét, jelentőségét és helyét a nevelés folyamatában, de magukat az összefüggéseket is világosan kell látnunk, ha azt akarjuk, hogy fáradozásunk eredménnyel járjon. Különösen nagy szükség van erre a zenei készségek esetében, főképpen pszichológiai vonatkozásaik miatt, de azért is, mert az egyes készségek szintjét adott esetben nehezebben tudjuk megállapítani, mint például azt, hogy egy-egy dalt megfelelően énekelnek-e a tanulók. Itt most hadd emlékeztessenek csak néhány, a továbbiak szempontjából fontos tételre.

A zenei készségek kialakítása, vagyis a tanulók zenei képességeinek meghatározott irányú fejlesztése, lényegében a zene gyakorlatába való bevezetést jelenti. A zenei hallás, mint minden képesség, tevékenység útján fejlődik. A mi esetünkben természetesen zenei tevékenységről van szó, amelynek három fő területe a befogadás, az előadás és az alkotás. Szükséges, hogy a zenei nevelés általánosságban mindhárom területre irányuljon, tehát mind a befogadó, mind az előadó és alkotó tevékenység formáinak helyet kell adnia, az iskolatípustól és a tantervi céltól függően más és más arányban, illetve intenzitással. „Az

általános iskolában a zenei befogadást a daltanítás különböző módjai, valamint a zeneművek meghallgatással történő megismerése képviseli. Az előadói készséget a dalok és karművek szép és kifejező éneklése útján fejlesztjük. Az alkotó készségnek improvizáló tevékenység keretében biztosítunk fejlődési lehetőséget.”¹

Ha a zenei készségek fejlesztésének célszerű tankönyvi megjelenési formáit keressük, alkalmasabbnak látszik, ha nem a fenti kategóriákból indulunk ki, hanem a már tárgyalt zenei ismeretekből, tekintve, hogy a zenei ismeretek gyakorlás révén jutnak a *jártasság*, majd a *készség* fokára. Ez a két, a tevékenység szintjének különböző állapotát jelző didaktikai fogalom — Péter József értelmezése szerint — a zenei nevelésben szoros kapcsolatot mutat a gyakorlás — alkalmazás fogalom párral: a jártasság a gyakorlás folyamatának, a készség az alkalmazás folyamatának megfelelő állapot: „...miként a jártasság a gyakorlás folyamán alakul ki, úgy természetesen az ismételt alkalmazás során a készség is tovább fejlődik.”² Az ismeretek készséggé fejlesztésén kívül még egy alapvető feladatról beszélhetünk, s ez magának az éneklési készségnek állandó továbbfejlesztése. A gyakorlás különféle formáit — az éppen soron levő képzési feladatot szem előtt tartva — a pedagógus keresi meg, a tankönyvnek ehhez kell segítséget adnia.

A módszertankönyvek — a pedagógiai gyakorlat alapján — a gyakorlásnak számos formáját szokták említeni.³ Eleve kimondhatjuk: nem mindegyik alkalmas arra, hogy a tankönyvben helyet kapjon. Alakilag — úgy tűnik — kétféleképpen tud a tankönyv a készségfejlesztés igényének eleget tenni: a) utal a gyakorlás módjára; b) közli a gyakorlás anyagát. Régebbi és újabb tankönyveinket vizsgálva feltűnhet, hogy mind az utalás, mind az anyagközlés első sorban a ritmikai és dallami ismeretek tanításával kapcsolatos.

Mindenekelőtt kísérreljük meg a legismertebb gyakorlási formák rendszerezését, és próbáljuk megállapítani, melyek alkalmasak a tankönyvben való közlésre.⁴

| <i>Ritmikai</i> | <i>Dallami</i> |
|---|---------------------------------------|
| <i>ismeretek gyakorlása</i> | |
| (*) Ritmikus mozgások | (*) Hangmagasság, dallamvonal jelzése |
| Énekléshez mérő (járás, taps, koppantás, ütemezés stb.) | mozgással |
| Dalritmus (ének nélkül) | „Élő zongora” |
| Dalritmus gyakorlónévvel | Éneklés „éneklőtábláról” |
| | * betűkottáról |
| | „repülő kottáról” |
| | * Párbeszéd (felelgetős) |

¹ Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában, 51. l.

² Uo. 53. l.

³ Itt most csak a legfontosabb munkákra utalok. Perényi László: Az énektanítás pedagógiája. Bp., 1957; Csillag Lászlóné—Kerecsényi László: Az ének-zene tanítás módszertana a tanítóképző intézetek számára. Bp., 1966; Hegyi József: Az ének-zene tanítása. Tanárképző főiskolai tankönyv. Bp., 1972; Az iskolai szolfézs- és énektanítás módszertana (Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola; szerk.: Turcsányi Emil). Kézirat, 1973.

⁴ Sajnálatos, hogy az iskolai zenei nevelés pedagógiai irodalma máig nélkülözi az olyan szakkönyvet, amely számba veszi, értékeli és rendszerbe foglalja a pedagógiai gyakorlatunkban használatos gyakorlási formákat.

* Ritmizálás — némán — éneklés
(kihagyós játékok)

Hangbújtatás
(felismerési gyakorlat)

Morzézés

Ismert — ismeretlen — dallam(részlet)

kézjelbe szedése

betűkottába szedése

Ritmuskirakás (korongokkal, pálcákkal)

kirakása (korongokkal)

Rítmusírás: a) ismert dal(részlet)

lejegyzése

b) diktálás után

(dallamdiktálás)

* Ütemekbe osztás

visszaéneklése kottáról

Itt a felismerése hallás után

* Átírás betűjelről kottába

* Ismert dallam szolmizálása kottáról

* Augmentálás, diminuálás

* Dal(részlet) utószolmizálása

Ismert dal(részlet) felismerése hallás után

* Ismert dal(részlet) felismerése kottáról

* Motívumok (sorok) összerakása (rendezése)

Reprodukálás olvasótáblákról

(ritmustábla, motívumtábla)

* Ritmusgyakorlat kottáról

* Olvasógyakorlat

* Éneklés ábécés névvel: a) kottáról

b) emlékezetből

* Dallamhoz ritmus

* Ritmushoz dallam

* Ritmusalkotás

* Dallamalkotás

— szavakhoz, nevekhez, versekhez —

Ritmuslánc

Dallamlánc

* Kiegészítés

* Variálás

* Transzformálás (maggiore-minore)

* Szekvenciaképzés

Az együtthangzásra vonatkozó ismeretek gyakorlása

Énekhez ritmus (taps, kopogós, „ellenritmus”)

Dalhoz ritmuskíséret (hangszereken): a) bemutatás alapján

b) * kottáról

c) rögtönözve

* Osztinató (ritmus és dallam)

* Kánon (ritmus és dallam)

* Kétszólamú (több szólamú) ritmusgyakorlat, olvasógyakorlat

(*) Kétszólamú éneklés kézjelről vagy kottából (tisztá intonálás)

* Éneklés számjelről (előgyakorlat a hangközők tudatosításához)

* Hangközők (hangzatok) intonálása adott hangra (felbontva)

Hangközők (hangzatok) felismerése: a) hallás után

b) * kottáról

* Dallamalkotás hangközőkkel

A Hangzatfelismerés

A szerkezeti (formai) ismeretek gyakorlása

- * Ismeretlen dallamsorok (motívumok) rendezése
Formai jellegzetességek felismerése: a) hallás után
b) * kottáról
- * Kérdés — felelet (ritmus és dallam)
- * Periódusalkotás (előtaghoz utótag)
- * Kvintváltás (kvintváltás)
- * Régi és új stílusú népdalaink utánzása

Csillag (*) jelzi azokat a gyakorlási formákat, amelyekhez a tankönyv mintát vagy anyagot adhat, esetleg illusztrációval biztosíthatja a szükséges asszociációk kialakulását. A pusztai illusztráció alkalmazása csak legalsó fokon, az első, esetleg a második osztályban célravezető. Nem tankönyvbe, hanem nevelői kézikönyvbe való mindazoknak a gyakorlásmódoknak a leírása, amelyek kifejezetten a nevelő közreműködését igénylik, pl. éneklés kézjelről, dallamdiktálás, hallás utáni felismerés, utánzásból álló különféle gyakorlási formák. Így elkerülhető az, hogy a tankönyv szövege a pedagógusnak szóljon. Természetesen a gyakorlási formákra való utalásnak, bizonyos gyakorlási anyag közlésének ott van a helye a tankönyvben, ahol az didaktikailag indokolt. Didaktikai megfontolásból fontos, hogy a tankönyvíró figyelembe vegye a fokozatosság elvét: könnyebbről nehezebbre, ismertről ismeretlenre, egyszerűbből az összetettebb felé haladjanak a gyakorlási formák is. Nem könnyű a megoldás, hiszen tekintettel kell lenni mindazokra a gyakorlási lehetőségekre, amelyek a tankönyvbe nem kerülhetnek bele. De másrészt: ahogyan a pedagógus is szükségyszerűen megválogatja a gyakorlatokat, úgy a tankönyvbe sem kell minden gyakorlatnak bekerülnie. Elegendő, ha a legfontosabb típusok képviselve vannak, s mintát adnak hasonló, de más tartalmú feladatok, gyakorlatok önálló alkotásához. Erős válogatásra azért is szükség van, mert a tankönyv terjedelme aligha bírna el annyi gyakorlatot, amennyi a fenti összeállításokból minden egyes ismeret készsége fejlesztéséhez elvileg alkalmazható volna. Az is kétségtelen, hogy eddigi tankönyveink a lehetőségeket nem használták ki eléggé.

Melyek legyenek a válogatás szempontjai? Elsősorban arra kell törekedni, hogy minél változatosabb gyakorlási formákkal élhessenek a nevelők. Nem kevésbé kívánatos, hogy a kiválasztott gyakorlatok a különféle képességeket arányosan fejlesszék.

A tankönyvbe való gyakorlási formák között — funkciójukat tekintve — lehetnek

a) az emlékezőképesség fejlesztését célzó feladatok (pl. ismert dal felismerése a dal ritmusának vagy dallamának — esetleg csak egy-egy részletének — kottaképe alapján; összekevert motívumok, dalsorok rendezése);

b) a hang-név-jel kapcsolatot erősítő feladatok (pl. éneklés betűkottáról, átírás betűjelről kottába, éneklés ábécés névvel);

c) egy- vagy több szólamú gyakorlatok a ritmusérzék fejlesztésére (pl. oszti-nátó, ütemekbe osztás, ritmuszenekar);

d) gyakorlatok a belső hallás fejlesztésére (az ún. kihagyós játékok);

e) a hangjegyírás és -olvasás készségét fejlesztő gyakorlatok, illetve feladatok. Ez utóbbiakkal később részletesebben szeretnék foglalkozni.

Gondoljunk arra is: egyes gyakorlatoknak más-más didaktikai szerepük lehet aszerint, hogy ösztönösen (pl. utánzással) vagy tudatosan (kottakép alapján) végzik a tanulók. Ilyen esetben a gyakorlásnak csak az anyaga azonos, maga a gyakorlási forma azonban más. Pl. a kánon, ha kottáról éneklük (ritmizálják), a többszólamúság iránti érzék fejlesztését szolgálja, ha a nevelő előéneklése (ritmizálása) alapján — tehát a nevelő tevékenységét utánozva —, az emlékező-képesség és figyelem fejlesztését is. A felelgetősök csoportjába tartozó visszhangjáték didaktikai szerepe — kétféle dinamika szembeállításán kívül — vizuális kapcsolatok nélkül ugyanaz, mint az előbbi (voltaképpen az előbbi gyakorlásmód előkészítése), kottáról reprodukálva különleges gyakorlási formája lehet az oktávviszonyban levő hangoknak (*d r l*, — *d' r' l* stb.). A „párbeszéd” lehet a tanulók improvizálásának egyik formája; ha a tankönyv rögzíti, nem jelent többet, mint jeltől való reprodukálást játékos alakban.

Tankönyvbe iktathatunk olyan gyakorlatokat (feladatokat) is, amelyeknek nemcsak hogy többféle a didaktikai szerepük, de bennük a gyakorlási formák is változnak. Ilyen a következő:

— Ismerjük fel a dalt! Pótoljuk a hiányokat, és osszuk ütemekbe!

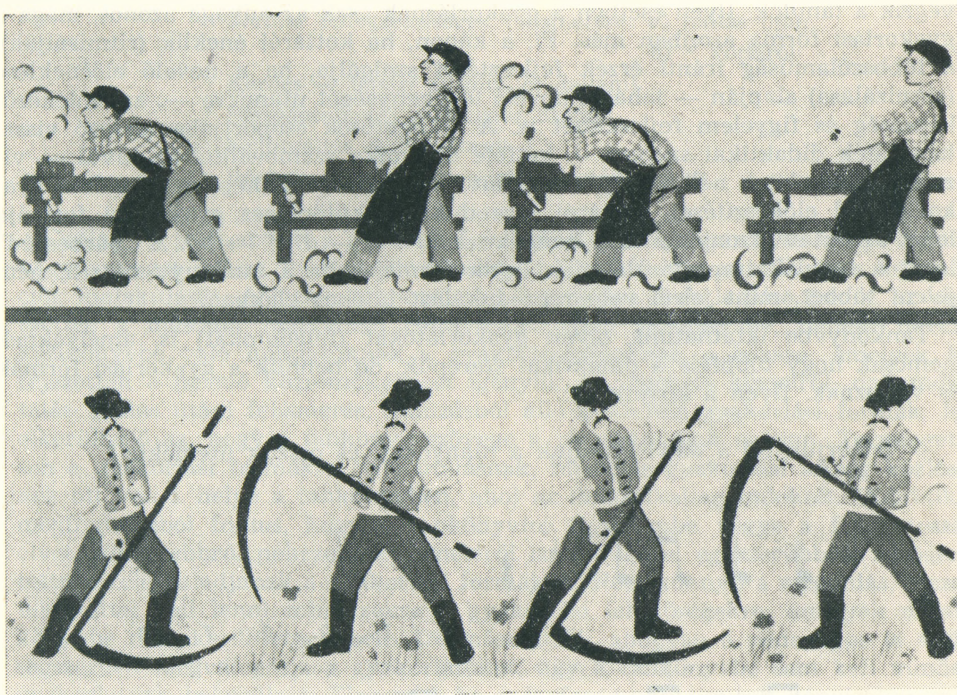
The image shows a musical exercise on a five-line staff. The first line contains a sequence of notes: a quarter note, a quarter note, a beamed eighth note pair, a quarter note, and a quarter note, followed by a double bar line. Below this line are the rhythmic letters: *r r r d r m*. The second line contains a sequence of notes: a beamed eighth note pair, a quarter note, a beamed eighth note pair, a quarter note, a beamed eighth note pair, a quarter note, a quarter note, and a quarter note, followed by a double bar line. Below this line are the rhythmic letters: *m m*.

— Írjuk le *F*-dóban!

Ilyen jellegű összetett feladatokat meg kell hogy előzzenek rövidebb, egyféle szempontú gyakorlási formák, hogy a tanulók megfelelő jártasságot szerezzenek megoldásukban. Jelen esetben tehát az eredményes gyakorlás didaktikai előfeltétele, hogy képesek legyenek dalokat ritmusképük, illetve betűkottás lejegyzés alapján felismerni, ismert dallam ritmusát lejegyezni, jártasak legyenek az utószolmizálásban (a feladat által meghatározott dallamkörben) és betűkotta hangjegyre való átírásában. Gyakorlásukra a könyv is adjon lehetőséget.

Azokra a gyakorlási formákra, amelyek tankönyvi segítséget nem kívánnak, illetve amelyek tankönyvi szinten nem oldhatók meg, rövid szöveges alakban utalhatunk, pl.: Kopogjuk el a dal ritmusát! — Szedjük kézjelbe a dalt! — Írjuk le betűkottával! — Rögtönözzünk a dalhoz ritmuskíséretet (dob, háromszög, réztányér)! [Esetleg a szempontok megadásával.] De ezeket a felszólításokat a tankönyvben is előzze meg a szóban forgó dal eléneklésére való felszólítás.

Az alábbiakban hadd közöljek példákat néhány gyakorlási forma tankönyvi megoldására.



Énekeskönyv I. (1958) 7. l.

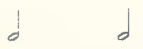
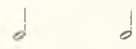
Visszhangjáték (felelgetős)



Kérdés:

Felelet:

Kérdés:

Felelet:


d sz,

d' sz




t, t, sz,

t t sz


d l, sz,

d' l sz




t, t, t, l, sz,

t t t l sz


d d sz, l,

d' d' sz l


t, sz, d, l,

t sz d' l


d d t, l, sz,

d' d' t l sz


l, t, sz, sz, d,

l t sz sz d'

Énekes könyv III. (1948) 71. l.

Dallamhoz ritmus

— Találjunk ki ritmust a következő dallamhoz!

sz sz sz l sz m f | m m sz m r r d |
 r r r r d m sz | sz m sz m r r d ||

— Amelyik legjobban sikerült, kottázzuk le! [A dó helyének megadásával.]

Szavak ritmizálása

— Mondjátok fennhangon — kettes ütemezés mellett, lassan és tagoltan — a következő „mondókát”:

Fekete denevér, | fekete macska, | fehér gerlice, | tarka mezei | nyúl. ||

— Állapítsátok meg, hogy mely szavakra esik triola vagy annak összevont alakja. Mi a természetes ritmusa a *denevér* és a *gerlice* szónak? Írjátok le hangjegyekkel (2/4-es ütemben) a „mondóka” ritmusát!*

Énekeskönyv V. (ének-zenei, 1961), 94. l.

Kérdés — felelet

— Feleljetek kvintváltással a következő kérdésre, s írjátok le az egész dallamot!



Ének-zene 4. (szakosított, 1969), 20.

Transzformálás (maggiore-minore)

— Az alábbi ismert dúr dallamokat énekeljétek moll változatban is!

1.

$\frac{4}{4}$ d d r m m f | sz l sz m ||

2.

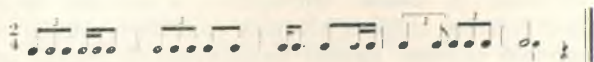
$\frac{2}{4}$ d r m f | sz sz | l l f l | sz - ||

3.

$\frac{3}{4}$ sz, | d d m | r r f | t, t, r | d - ||

Ének-zene 6. (szakosított, 1970), 81. l.

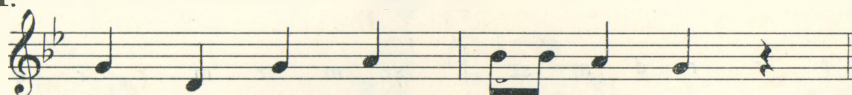
* Helyes megoldása:



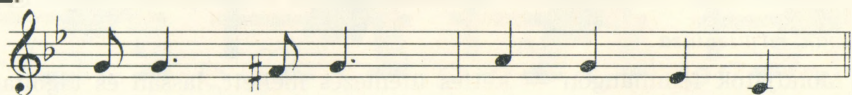
Felismerés

— Ismerjük fel a dalokat!

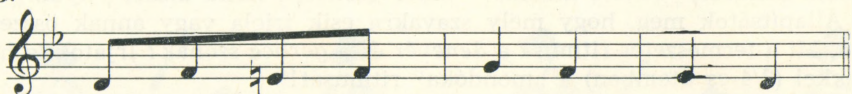
1.



2.



3.



Ez vagy ehhez hasonló felismerési feladatok nem csupán gyakorlásul szolgálhatnak, hanem igen alkalmasak arra is, hogy meggyőződjünk a tanulók belső hallásának fejlettségi fokáról. A kottaképről való felismerésnek akkor van igazán jelentősége, ha a dalokat hallás után tanulták, vagy ha mégis kottáról, úgy legalább más transzpozícióban. Ez lényeges szempont a dallamrészletek kiválasztásánál. Azt is hangsúlyoznám — ismételten —, hogy a könnyített formáknak (felismerés kézjelről, betűjelről) a gyakorlásban szintén csak át-hidaló szerepük lehet. Dalokra utaló rajzokat, képeket — amelyek segítik a tanulókat a helyes megfejtésben — csak egészen alsó fokon alkalmazzunk. Az is könnyítést jelenthet — s ezért nem teljes értékű felismerési feladat —, ha a tanulóknak a kottaképet a dal címével (szövegkezdettel) kell párosítaniuk.

A *dinamikára*, *tempóra* és *hangszínre* vonatkozó ismeretek gyakorlását tankönyvi szinten alig tudjuk másképpen megoldani, mint szöveges utalásokkal. Természetesnek látszik, hogy ami a tempót illeti, inkább a ritmikai készséget fejlesztő gyakorlatokkal, ami a dinamikát illeti, inkább a dallami készséget fejlesztő gyakorlatokkal kapcsolható össze. A tanulók szöveges éneke sem képzelhető el valamilyen dinamika vagy tempó nélkül, következésképpen a ritmikai és dallami ismeretek gyakorlata során is gondoljunk a dinamikai, ill. tempóérzéknek tudatos fejlesztésére. Leggyümölcsözőbben mégis a szöveges szemelvények vagy hangszeres témák éneklése kapcsán lehet a szóban forgó készségeket fejleszteni. A hangszínérzék fejlesztése — ahogyan a velük kapcsolatos ismeretek kialakítása is — a zenehallgatások során valósítható meg. Gyakorlásuknak nem csupán tankönyvi módja kidolgozatlan, de maguk a helyes gyakorlási formák sem alakultak még ki.

Az alapvető *éneklési készségnek* permanens továbbfejlesztése a hangképzés feladata. Ennek részei — mint tudjuk — a helyes légzés és testtartás beidegeztetése, az artikuláció kialakítása, az éneklési hibák javítása, a hangterjedelem tervszerű bővítése. A feladat lényegében a tanulók hangadó szervének alkalmassá tétele a tudatos, szép és kifejező éneklésre mindig az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten. Egyéni hangképzésről persze szó sem lehet —

de a tanulók éneklési hibáit, az ún. funkciós hibákat, egyénileg is szükséges javítanunk —, s a csoportos gyakorlásban kezdettől fogva biztosítanunk kell annak eszközjellegét. „A hangképzés az általános iskolai ének-zene tanításnak nem önálló munkaterülete, hanem kapcsolt foglalkozás, mely szervesen illeszkedik az énekléssel járó tevékenységekhez.”⁵

Módszertanaink, kézikönyveink eléggé egyértelműen foglalnak állást a hangképző gyakorlatok anyagának kérdésében, amikor előnyben részesítik az ismert dalokból vett motívumokat.⁶ Mind ezeket, mind pedig a speciális, szekvenciázó, transzponálásra alkalmas gyakorlatokat a helyes tanítási praxisban a tanulók a nevelő bemutató énekét utánozva végzik — tehát nem kottából éneklük —, aminek megvan az a nagy haszna, hogy így a hangképző gyakorlat minden tényezőjét, a hangzóformálást vagy az éneklés különleges módjait (legátó, szakkátó) is egyidejűleg tudják megvalósítani. Már csak ezért is kérdéses, helyet kapjanak-e hangképző gyakorlatok a tankönyvekben. De tovább érvelhetünk. Ha nem akarjuk, hogy a hangképzés csak formális, eredmény nélküli gyakorolgtásokból álljon, a tanulócsoporthoz éneklésnek mindenkor minőségétől kell függővé tennünk az alkalmazott hangképzés jellegét és intenzitását. A hangképzés tehát tanévenként különböző, azonos osztályban is szükségszerűen más-más feladatokat róhat a pedagógusra. Más szavakkal: a hangképzés még kevésbé uniformizálható, mint a készségfejlesztés a korábban tárgyalt területeken. A változó követelményeknek a tankönyv természetesen nem tud eleget tenni. Ezzel magyarázható, hogy tankönyveink vagy egyáltalában nem közölnek hangképző gyakorlatokat, vagy pedig csak függelékként. (Ez utóbbi megoldást választották a 3. osztálytól kezdve az 1948-as és az 1951-es tankönyvek írói.) Nem nagy számban, elszórta találunk ilyen gyakorlatokat, illetve hangképzésre vonatkozó utalásokat az 1958. (1959.) évi 2., 3. és 4. osztályos énekeskönyvekben. Ez az eljárás legfeljebb mintákat adhat az órákon végzendő hangképzéshez. Véleményem szerint a tankönyvekben még leginkább azoknak az ábráknak van létjogosultságuk, amelyek a helyes (és helytelen) testtartást, a hasi légzés mechanizmusát, az egyes vokálisoknak megfelelő szájnnyitást, illetve — magasabb osztályokban — a hangszalagok működését mutatják be. Ezek azonban inkább a helyes énekléssel kapcsolatos ismeretek elsajátítását célozzák, s csak közvetve függenek össze magának az éneklési készségnek a fejlesztésével.

(Folytatjuk.)

⁵ Hegyi József: I. m. 155. l.

⁶ Vö. Csillag Lászlóné—Kerecsényi László: I. m. 29. l.; Hegyi József: I. m. 159. l.; Lugossy Magda: A szép, kifejező éneklés technikai megalapozása. Zenei nevelés az általános iskolában. 80. stb. l.

Tankönyv és módszer (5. rész)

4. A hangjegyolvasás kérdései

Amikor az énekes szemelvények tanításának tankönyvi vonatkozásairól volt szó, említettem, hogy nem elég a tankönyvnek olyan dalokat is közölnie, amelyek hangjegyről taníthatók (értsd: amelyek csak ismert zenei elemeket tartalmaznak), hanem biztosítania kell a kottaolvasáshoz szükséges jártasságok és készségek kialakítását is célszerűen megválogatott gyakorlatok beiktatásával. A kottaolvasáshoz sem elegendők tehát pusztán a zenei ismeretek, elsajátításához megfelelő készségfejlesztésre van szükség. Így ez a téma voltaképpen az előző fejezethez (A tankönyv szerepe a készségfejlesztésben) tartozik; külön tárgyalását mégis több szempontból tartom indokoltnak. A kottaolvasás gyakorlati formái érhetően sokkal jobban kötődnek a vizualitáshoz, mint más készségeké, e téren a tankönyv nélkülözhetetlen segédeszközt jelent. A korábban fő feladatnak tekintett hangjegyolvasás az 1962-es reformtantervben megkapta ugyan a maga helyét az általános iskolai zenei nevelésben, mégsem biztos, hogy a pedagógiai gyakorlatban mindenütt tudatosra vált a hallásfejlesztésnek és a kottaolvasás tanításának egymástól különböző célja és didaktikai funkciója, illetve a kettő (a hallásfejlesztés és a kottaolvasás) összefüggése. A kottaolvasásban — megítélésem szerint — azért nem értünk el eddig országosan megfelelő eredményt, mert hiányzott (hiányzik) a logikus, aprólékos tervezés, amelyhez a jövőben a tankönyvnek nagyobb segítséget kellene adnia. Utoljára, de nem utolsósorban említem a kottaolvasás tanításának módszerét érintő kétféle irányzatot; ezeknek ismertetése és mérlegelése nélkül tankönyvi vonatkozásban nem tudnánk állást foglalni.

Az indoklás első pontja aligha szorul bővebb kifejtésre. Annál inkább kíván megvilágítást a hallásképzés és a zenei írás-olvasás viszonya. Mai felfogásunk szerint a zenei írás-olvasást eszközjellegű készségnek tekintjük, noha az oktatás első pár évében szükségszerűen a célrendszerbe tartozó feladatnak látszik. Úgy is beszélünk róla, hogy egyik eszköze a zenei műveltség megalapozásának. Megfelelő szintű kifejlesztése esetén a tanulók önállóan, saját erejükből képesek lehetnek új zeneművek — énekes szemelvények vagy hangszeres dallamok — elsajátítására. A kottaolvasáshoz szükséges készségek birtokába a hallás kiművelése útján lehet jutni. A hallásképzés zenei nevelésünkben önálló munkaterület, s nincs alávetve a hangjegyírás és -olvasás igényeinek, anyaga sokkal gazdagabb és differenciáltabb, mint amennyire a kottaolvasás tanításához egyáltalán szükséges. S ami ebből következik, még egy fontos alapelv, amelyet a tapasztalat is alátámaszt: a kottaolvasást „a hallásképzésben tett előhaladástól függetlenül, a *maga fejlődési lehetőségének tempójában és sajátos fokozatosságára* szerint lehet csak eredményesen fejleszteni. A kottaolvasás a hallásképzés mögött halad, időről időre felvéve az ott már jól feldolgozott elemeket.”¹ Az utolsó mondat megállapítása a kottaolvasás anyagának tankönyvi elhelyezését is meghatározza. Ezt úgy kell helyesen értelmeznünk, hogy a tankönyv előbb a hallásfejlesztésnek arról a területéről gondoskodik, amely a kottaolvasáshoz szükséges zenei ismeretek (legfőképpen dallami és ritmikai

¹ Péter József: A hangjegyolvasás tanításának helye az iskolai nevelés feladatrendszerében. Az ének-zene tanítása, 1963/1., 9. l.

ismeretek) képességgé fejlesztését célozza, s csak azután közli a kottaolvasáshoz szükséges gyakorlási formákat. Természetesen a kisebb tanítási egységekben a fáziseltolódás, az egyes anyagrészek különböző szintű (és különböző funkciójú) gyakorlása egy-egy tanítási óra felépítését igen változatossá teheti. A tankönyvről azonban arra kell törekednie, hogy az órák vagy a tanítási egységek készségfejlesztő anyagát egységes szempont szerint állítsa össze, kikerülve a gyakorlatban ugyan indokolt, de a tankönyv felépítését feltétlenül zavaró keveredéseket és ismétlődéseket. A tankönyv használata — és nem a tankönyvírás — szempontjából ezt úgy is meg lehet fogalmazni, hogy a pedagógus a tényleges szükségletnek megfelelően vissza-visszatérhet azokra a tankönyvben közölt korábbi hallásfejlesztő gyakorlatokra és feladatokra — sőt ki is egészítheti őket —, amelyek a sikeres kottaolvasás feltételeit biztosítják. Ugyanezt mondhatjuk a kottaolvasást konkrétan és közvetlenül előkészítő gyakorlási formákra is.

Az utóbbiakat — bár az előző fejezetben szó volt róluk — célszerű emlékezetbe idéznünk, most már kizárólag a tankönyvi közlés szempontjából. A következőkre gondolok: betűkottás lejegyzés (ismert dallam) kottába írása; ismert dal (részlet) szolmizálása kottáról; utószolmizálás; ismert dallam felismerése kottáról; betűkottás lejegyzés (ismeretlen dallam) kottába írása. Ezek a nagyjából nehézségi sorrendben említett gyakorlási formák alkalmasak arra, hogy előkészítsék az olvasógyakorlatok éneklését. A reprodukciónak ún. könnyített formái (ismeretlen dallam éneklése kézjelről és betűjelről) — de az utószolmizálás is — csak akkor járnak haszonnal a kottaolvasás tanításában, ha a tanulók le is jegyzi a dallamot hangjegyekkel, s utána visszaolvassák. A hallásfejlesztés a tanulók írásbeli munkájával kapcsolódik a tényleges kottaolvasáshoz. Így a tanulók által lejegyzett és visszaolvasott dallam tágabb értelemben véve — mondhatni — az első „olvasógyakorlat” szerepét tölti be egy-egy dallamkörben.

A további fejtegetés érdekében azonban szűkebbre kell vonnunk az olvasógyakorlat fogalmának körét. Az olvasógyakorlatnak az a didaktikai funkciója, hogy a tanulók a hangjegyolvasást azon gyakorolják, s az így szerzett jártasságot képességgé fejlesztve új dalok, kórusművek vagy hangszeres dallamok kotta utáni megtanulására legyenek képesek. Ezért tulajdonképpen olvasógyakorlatnak csak olyan, a tanulók előtt ismeretlen, szöveg nélküli dallamot tekinthetünk, amely a napjainkban általánosan használatos kottaírással van lejegyezve. Ilyen értelemben *nem* olvasógyakorlat: ismert, s a tanulók által lejegyzett (visszaolvasható) dallam kottaképe; betűkottával lejegyzett ismeretlen dallam (a reprodukálást illetően könnyített forma); ritmusjelzés nélküli hangközgyakorlat. Az olvasógyakorlatokat nálunk az 1962-es tanterv állította a kottaolvasás gyakorlási anyagává, mégpedig abból a megfontolásból, hogy a kottaolvasásnak szöveges dalokon való gyakoroltatása — lényegében: hangjegyről való daltanítás a hozzá szükséges képességszint nélkül — megfosztja a gyermeket a dalolás igazi élményétől; ugyanakkor a kottaolvasás készsége sem fejlődik egyenletesen, mert függvényévé válik a különböző nehézségű daloknak.² Még ma is problémát jelent azonban, hogy hiányoznak az erre a célra komponált, a hazai igényeket is kielégítő hétfokú, egyszólamú olvasógyakorlatok, amelyeket tankönyvíróink kiválogatva és didaktikus rendbe szedve felhasználhatnának. Így mind a zeneiskolai szolfézs-, mind a közismereti iskolák

² Részletesen kifejtette Péter József, i. m. 6—7. l.

számára írt ének-zene tankönyvek más, főleg népzenei eredetű dallamokat alkalmaznak olvasógyakorlatként. Elvi szempontból nem lehet ellene kifogás, ha a kiválasztott dallamok nem tartoznak az ismertebb népdalok vagy nagy mesterek híres dallamai közé. Szükséges és kellően meg nem okolt álláspontnak kell tartanunk azt, amelyik a magyar népdalt „félti” az ilyen felhasználástól.

Az olvasógyakorlat funkciójának félreértésén alapulhat az a vélekedés is, hogy „az olvasógyakorlatok nem tekinthetők csak gyakorlatoknak, megformálásukra, átélt előadásukra fordítsunk nagy gondot. Éppen szövegtelen voltuk miatt alkalmasak a zene hangulati tartalmának megéreztetésére.”³ Vagy: „A legegyszerűbb olvasógyakorlat is tartalmat fejez ki, hiszen a gyakorlatok alapanyaga dalokból, műzenei szemelvényekből merített, ezért idézik alapanyaguk hangulati-tartalmi hatásait.” „A kifejező jelleg tudatosulása következtében az olvasógyakorlatok *élményszerűek lesznek*, majdnem annyi élményt jelentenek, mint a dalok vagy zeneművek éneklése.”⁴ Ezekkel a megállapításokkal, tanácsokkal nem tudok egyetérteni. A kottaolvasásnak dalokon való gyakorlását éppen azért váltotta fel az olvasógyakorlatok használata, hogy az élményt a dalok számára lehessen biztosítani. Az olvasógyakorlatok didaktikai szerepe egyedül az, hogy a dallam és ritmus kotta utáni reprodukálásának rendszeres gyakorlásával mentesítsék a szöveges dalokat (és más énekes szemelvényeket) az unalomig való „sulykolás” terhétől és a hibák beidegződésének veszélyétől. Továbbá: az olvasógyakorlatnak — véleményem szerint — sem dinamikája, sem pedig tempója nem megkötött, s így kifejezőjellege sem lehet egyértelmű. Más kérdés, hogy az olvasógyakorlatok igen hasznosan „ruházhatók fel” különféle kifejezőeszközökkel; egy-egy arra alkalmas dallamnak más és más jelleget adhatunk a dinamika és tempó megváltoztatásával, az előadásmód differenciálásával (legato, staccato, tenuto), agogika alkalmazásával stb. De ezek elsődlegesen nem a kottaolvasás célját szolgálják.

Az olvasógyakorlatok funkciója más szempontból is tisztázásra szorul. A már említett módszertanok egyikében — amely egyébként igen megalapozottan foglalkozik az ének-zene tanításának kérdéseivel — azt olvashatjuk, hogy az olvasógyakorlatokat ugyanúgy kell tanítani, mint a szöveges dalokat betűjelről, illetve kottáról, csak éppen „a szövegre vonatkozó mozzanatok” maradnak el. Egy másik, jelenleg csak kéziratként terjesztett főiskolai jegyzet pedig — több mint 30 évvel Kodály 333 olvasógyakorlatának megjelenése után — mit sem tud az olvasógyakorlatok didaktikai szerepéről, s dalok kotta utáni tanításánál a nehezebb hangközök és dallamfordulatok biztosabb intonálása céljából hangtálaló gyakorlatokat javasol. A hangközök, dallamfordulatok eltalálására valóban alkalmasak lehetnek ezek a gyakorlási formák (éneklés hangsorról; „repülő kotta”), de csak elsődleges begyakorlásra; dalok tanításakor, amikor is a hosszas gyakorlással kialakított kottaolvasási készség alkalmazására kerül sor, csak nem kívánatos toldozásnak-foldozásnak tűnik ez a korábban igen elterjedt eljárás. Ma igyekeznünk kellene minél hamarabb megszabadulni tőle.

Mindezek átgondolását azért tartom fontosnak, mert az olvasógyakorlatok kiválasztásában döntő elvi szempontokat adhatnak a tankönyvíróknak. Mielőtt a hangjegyolvasás tanításának további tankönyvi vonatkozásaira rátérnék, szót

³ Csillag Lászlóné—Kerecsényi László: Az ének-zene tanítás módszertana a tanítóképző intézetek számára. Bp. 1966. 75. 1.

⁴ Hegyi József: Az ének-zene tanítása. Tanárképző főiskolai tankönyv. Bp. 1972. 202—203. 1.

kell ejtenem az olvasógyakorlatok funkcióját betöltő dallamok alaki követelményeiről is. „Az olvasógyakorlat kezdetben rövid legyen, s csak fokozatosan terjedelmesebb; csak egy nehézséget tartalmazzon, problémákat ne zsúfoljon, csak fokozatosan nehezedjék; dalszerű legyen, arányos szerkezettel és magyar melodikával; valamely dal közvetlen előkészítésére szánt olvasógyakorlat a dal fordulataiból építkezzék.”⁵ Ehhez a meghatározáshoz csak egy megjegyzés van. A melodikát érintő megszorítás természetesen csak akkor indokolt, ha a tanterv a kottaolvasás szintjét a magyar népdal nehézségi fokával határozza meg, vagy követelményként csak magyar népdalok és műdalok kottáról való éneklését írja elő. Egyébként helyénvaló, ha az olvasógyakorlatok rendszere egy bizonyos stílus vagy — az elvárásnak megfelelően — különféle stílusok dallamainak intonálási sajátosságait tartalmazza.

Az olvasógyakorlatok kiválogatása és megfelelő rendbe állítása nagy körültekintést igényel. Ha arra gondolunk, hogy az olvasógyakorlatok éneklésének célja egyrészt általában a kottaolvasási készség fejlesztése, másrészt konkrétan egy-egy dal kottáról való tanításának előkészítése, kézenfekvő — sőt: szükséges — az olvasógyakorlatok egész rendszerének kialakítása, mégpedig két irányból való megközelítéssel. A kottaolvasási készség általános fejlesztését ne tekintsük valami homályos célkitűzésnek. A tantervek osztályonként pontosan szokták meghatározni a követelményeket; ezeket a nehézségi fokon kívül az elsajátítandó dallami és ritmikai ismeretek determinálják. Minthogy a követelmények az egész évi munkára vonatkoznak, teljesítésük a tanév végén esedékes. Kottáról viszont a tanév bármelyik szakaszában taníthatunk dalt, ha annak feltételeit biztosítjuk. Így talán világosabbá vált, hogy a tervezés egyik iránya a dallami és ritmikai ismeretekből indul ki, és előre mutat a teljesítendő követelmények felé, a másik a kottáról tanítandó dalból kiindulva, de visszafelé tekintve, kívánja biztosítani a szükséges feltételeket.

Az oktatás folyamatában a zenei ismeretek készséggé fejlesztése során fejlődik a tanulók hallása olyan fokra, hogy az ismeretek egy részét (a dallami és ritmikai ismereteket) a kottaolvasásra lehet alkalmazni. Ez a pedagógiai gyakorlatban annyit jelent, hogy amikor a tanulók új ismeret birtokába jutottak — megtörtént egy-egy dallami vagy ritmikai elem tudatosítása —, és azt a hallásképzés is bevonta már a maga körébe, az új ismeretet egy idő múlva (a hallásfejlesztés eredményétől függően) a kottaolvasás gyakorlati anyagába is beillesztjük.

Közbevetően két dolgot szeretnék itt hangsúlyozni. Az egyik az, hogy az említett zenei elemeket nemcsak a kottaolvasás érdekében tudatosítjuk, hanem a hallásképzésnek — mint a zenei nevelés eszközének — érdekében is. A másik pedig: az újonnan megismert zenei elemek bevonása a kottaolvasás gyakorlásába nem jelenti egyúttal azt, hogy minden egyes esetben el kell jutnunk egy-egy dal kotta utáni tanításához. Ehhez a kottaolvasásban való bizonyos fokú készségre van szükség a feldolgozott ismeretek szélesebb körében.

Mindezek után felmerül a kérdés: hogyan is tervezzen a tankönyvíró? Induljunk ki konkrét helyzetből és oldjunk meg egy tervezési feladatot. Tegyük fel, hogy a tanulók egyszerű ritmusú, könnyebb pentaton dallamot már a készség fokán tudnak olvasni. Korábbi értelmezésünk szerint tehát ebben a körben ismeretüket alkalmazni is tudják: képesek szöveges dalt kottáról énekelni. A következő, hosszabb időszakot igénybe vevő teendők a diatónia kiépítése két szakasz-

⁵ Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában, 200. 1.

ban (a *fá* és *ti* dallamhangok beillesztése az ötfokúság keretébe).⁶ Mialatt a kottaolvasás gyakorlása pentaton hangkészletű olvasógyakorlatokon folyik, új ismeretként sorra kerül a *fá* dallamhang. Jól megtervezett hallásképzés gondoskodik arról, hogy az új dallamhang a már ismertekhez való viszonyában — a legfontosabb dallamfordulatokon belül (*sz-f-m*, *m-f-sz*, *m-f-m*, *f-r-d*, *r-f-m*, *d-f-m*, *l-f-sz*, *f-l-sz*) mindenesetre — szilárd ismeretként éljen a tanulók tudatában. A készségfejlesztésben mindazok a gyakorlási formák szerepelhetnek, amelyeket az előző fejezetben felsoroltam. A tankönyvben is alkalmazható gyakorlási formák közül — munkánk szóban forgó szakaszában — azokat részesítjük előnyben, amelyek a kottaolvasással közvetlen kapcsolatban állnak. Ezekről már volt szó; most csak egyetlen dallamfordulatot (*d-f*) emelve ki, próbáljuk megtervezni a kottaolvasás gyakorlásának menetét, az előkészítést is beleértve.⁷

1. Betűkottás lejegyzés (ismert dallam) kottába írása

— Énekeljük el az ismert dalt betűkottáról, és írjuk vonalrendszerre! (*Dó=F*)

[Bújj, bújj, zöld ágacska — IÉ I. 85.]

— Énekeljük kottáról is szolmizálva!

2. Ismert dal(részlet) szolmizálása kottáról

— Énekeljük el a *Hol lakik kend, húgomasszony?* kezdetű dalt!

— Kottáját tankönyvünk ... lapján találjuk; énekeljük el szolmizálva is!

3. Utószolmizálás

— Énekeljük el az *Erdő mellett* kezdetű dalt! [IÉ I. 84.]

— Énekeljük szöveg nélkül is, dúdolva!

— Szedjük kézjelbe!

— Kottázzuk le a dal első felét! (*Dó=F*)

Utószolmizálásra készíti a tanulókat a feladatnak egy összetettebb megfogalmazása,⁸ amely azonban könnyebb, mint a tisztán hallási képzetekre támaszkodó megoldás.

⁶ Négy szakaszcsoportra is lehetne bontani a *fi* és *ta* dallamhangokat a másik kettővel egyenrangúan kezelni, amit a magyar népdalkincs hangnemvilága messzemenően indokolna. Ennek módszere azonban még kidolgozatlan.

⁷ A dalok (dallamok) Kodály Iskolai énekgyűjteményéből (IÉ) és A Magyar Népzene Tára köteteiből (MNT) valók.

⁸ Vö. A tankönyv szerepe a készségfejlesztésben c. fejezet példáját. Az ének-zene tanítása, 1975/2., 59. l.

— Ismerjük fel a dalt! Pótoljuk a hiányokat!

2/4

| | | | | | | | | | | |
|-------|----|--|---|---|--|----|----|----|-----|-----|
| sz | sz | | m | d | | | | | | |
| | | | | | | sz | sz | | m d | |
| _____ | | | | | | | sz | sz | | m d |
| _____ | | | | | | | d | d | | d d |

— A dal első felét írjuk le hangjegyekkel! (*Dó=F*)

4. Ismert dallam felismerése kottáról

— Melyik dal részlete ez?

[Fehér liliomszál — IÉ I. 64.]

5. Betűkottás lejegyzés (ismeretlen dallam) kottába írása

— Énekeljük, majd írjuk hangjegyekbe! (*Dó=F*)

2/4

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|--|----|---|----|---|--|----|---|--|----|----|----|
| sz | sz | sz | sz | | sz | l | sz | m | | sz | f | | m | sz | d |
| f | f | r | r | | m | m | d | d | | l | l | | sz | sz | sz |
| sz | f | f | f | | sz | m | m | m | | f | r | | d | d | d |

[MNT IV. C/232.]

6. Olvasógyakorlat.

[MNT I. 550 — részlet]

Az 1. gyakorlási forma a legkönnyebb: tapasztalat szerint a betűjel (tehát a hang neve) és a hangzás között gyorsan kialakul a kapcsolat, s amint a tanulók felismerik a dalt, a dallamot ismerősként éneklük, a hangok nevét a könyvből olvassák. A kottába írás menetét már korábban begyakorolták, a *dó-fá* viszonylat elhelyezkedését a vonalrendszeren azonban közösen meg kell beszélni. — Igen lényeges a lejegyzés visszaéneklése, erre a tankönyv is utaljon.

A dallamot 10 motívumra (motívumízre) lehet bontani:

The image shows two staves of musical notation. The first staff is labeled 'a' and contains motifs 1 through 5. The second staff is labeled 'b' and contains motifs 6 through 10. Below each staff, the phonetic transcription of the motifs is provided, with letters in circles corresponding to the motif numbers.

Motif 1: l t
 Motif 2: d' t l .sz
 Motif 3: sz m
 Motif 4: m l m
 Motif 5: m
 Motif 6: r sz
 Motif 7: l sz m
 Motif 8: sz m d
 Motif 9: d t l l
 Motif 10: l r l

Legnagyobb részük ötfokú fordulat — *sz-m, sz-m-d, sz-l-sz, m-l-m, l-sz-m, m-r-sz, l-r-l*, — s olyan dalokból jól ismert, mint a *Zsipp-zsupp, Éliás, Tóbiás, Körtéfa, Hull a hó, Érik a szőlő, Erre leltük* (Regösének) és mások. Ha a tanulók előzőleg a kottaolvasásban az ötfokú hangkészleten belül készségszintre jutottak, ezeknek a fordulatoknak éneklése kottáról más környezetben sem okozhat nehézséget. Megerősítésül a „333” néhány gyakorlata felfrissíthető, pl.: a 64., 93., 136., 217., 224., 231., 239., 242., 246., 248., 262. sz.

Tankönyvi rögzítést kíván viszont a dal *diatonikus* fordulatainak gyakorlása. Felhasználható dalok, dalrészletek: *Még azt mondják, nem illik; Udvarom, udvarom; Süt a nap a parti jegenyére* („... tetejére”); *Kiöntött a Tisza* („Kis pej lovam térdig...”). Kottáról való felismertetéssel, utószolmizálással, a *ti* és alsó *ti* dallamhangot tartalmazó motívumok lejegyeztetésével stb. biztosíthatjuk az olvasógyakorlatok, majd a dal sikeres kottáról való éneklését. Ezeknek tankönyvi megjelenési formája semmiben sem különbözik a *dó-fá* reláció gyakorlásával kapcsolatban adott mintáktól.

Utolsó problémánk a *dó*-helyek tervszerű megválasztását érinti. Ebben a kérdésben még nem alakult ki egységes álláspont. Annyi bizonyos, hogy megfelelő eredmény a kottaolvasásban is csak rendszeres gyakorlással érhető el. A vita akörül forog, hogy mit gyakoroltassunk: a dallami kapcsolatok viszonylagos (a mindenkori, változó *dó*hoz viszonyított) elhelyezkedését a vonalrendszeren vagy az egy-egy *dó*-helyzetben való olvasást. Másképpen fogalmazva: a *dó* helyének — egy tanítási órán belül is — gyakori változtatásával *általában* a „relatív olvasást” gyakoroltassuk vagy *konkrétan* egy-egy *dó*-helyzetben a kottaolvasást, ami szükségszerűen a *dó*-helynek bizonyos fokú állandóságát kívánja meg. Ez nagyon lényeges ponton érinti a készségfejlesztés anyagának tankönyvi megjelenési formáját. Az 1962-es Tanterv és Utasítás károsnak nyilvánította a korábbi gyakorlatot, amely a *dó*-helyeket a gyakorlás során állandóan váltogatta.¹⁰ Péter József, már említett tanulmányában,¹¹ részletesen indokolta ezt az álláspontot, s magam is azon a nézeten vagyok, hogy kevesebb *dó*-

¹⁰ Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára, 1—4. osztály. Bp. (1963) 192. l.

¹¹ Az ének-zene tanítása, 1963/1. 5. l.

helyzet begyakoroltatásával és — legalábbis kezdetben — nem gyakori, de mindenképpen a tanulócsoporthoz képest és előrehaladását figyelembe vevő, célszerű váltakoztatásával jobb eredményt lehet elérni az általános iskolában. Helyesnek tartom tehát az elvet: „A tanítónak kell eldöntenie — osztálya ismeretében —, hogy mikor helyes egy-egy újabb *dó*-hely szerinti olvasásra áttérnie. Azt az időpontot kell eltalálnunk, amikor a gyakorolt *dó*-helyben jól megy az olvasás, de mégsem vésődött be annyira, hogy az újabb *dó*-hely bevezetését érezhetően megnehezítené.”¹²

Az a nézet, hogy a szolmizáció relatív volta a kottaolvasásban csak akkor érvényesül, ha nem egyes *dó*-helyzetek gyakoroltatására, hanem a kottaképben is a *viszonylatok* auditív-vizuális asszociációinak kialakítására törekszünk (függetlenül a vonalrendszeren való elhelyezkedéstől), elsősorban azért vitatható, mert nem veszi figyelembe az egyéb, szükségszerűen és elkerülhetetlenül kialakuló képzettársításokat (kulcs, előjegyzés, vonalrendszer). Akik a kottaolvasásnak ezt a módszerét kidolgozták — Ádám Jenő,¹³ majd Szőnyi Erzsébet¹⁴ —, levonták a módszerből adódó összes konzekvenciákat, és pedigré: a) a hangkészlet gyarapodásával párhuzamosan alakították ki a vonalrendszert; b) jelentős ideig eltekintettek a reális, az általános zenei gyakorlatban megszokott kottaképtől (kulcs és előjegyzés feltüntetése). Ez utóbbi Ádámnál hat évet, Szőnyinél (a zeneiskolai szolfézsoktatásban) 30 intenzív „leckét” vett igénybe.

Azoknak, akik a reális kottakép megtartása mellett a *dó*-hely gyakori, sőt állandó váltakoztatásában látják a helyes, jobb eredményekre vezető gyakorlási módot („bárhol lehet a *dó*”, vonal-vonalköz elv), mindenképp zenepszichológiai kísérletekkel kellene bizonyítaniuk, hogy így gyorsabban alakulnak ki és szilárdabbakká válnak a kottaolvasáshoz szükséges hallási képzetek, mint a „kötött” *dó*-helyekkel való gyakorlás esetén. Mivel erről magam nem vagyok meggyőződve, a kottaolvasás gyakorlásának tankönyvi megoldását illetően is csak azt tudom javasolni, hogy egyrészt az előkészítő gyakorlási formák kottájában (beleértve a tanulók saját lejegyzéseit is) és az olvasógyakorlatokban, másrészt az olvasógyakorlatokban és a kottáról tanítandó dalban a *dó* mindig azonos legyen. Ez természetes következménye az imént hangoztatott metodikai megfontolásnak.

(Folytatjuk.)

¹² Tanterv és Utasítás (1963) 192. l. — Más megfogalmazásban: „A tanítónak, a szaktanárnak kell eldöntenie, hogy mikor váltson *dó*-helyet, vagyis azt, hogy az erős bevésődés ne gátolja a tanulót a *dó*-helyek váltásában.” Módszertani tájékoztató az ének-zene tanításához. Az ének-zene tanítása, 1974/3., 100. l.

¹³ Módszeres énektanítás a relatív szolmizáció alapján. Bp. 1944.

¹⁴ A zenei írás-olvasás módszertana I—III., Bp. 1954.

Tankönyv és módszer (6. rész)

5. A munkafüzet és a tankönyv kapcsolata

Az 1962-es tanterv alapján készült dokumentumok között tantárgyunkban először szerepelt munkafüzet. A munkafüzetek bevezetését nem tekinthetjük egyszerűen „pedagógiai divatnak”, kialakításukat kétirányú szükségletnek (illetve részben kényszerűségnek) köszönhetjük. Az a felismerés ugyanis, hogy az írásbeliség része a zenei műveltségnek, nélküle a hallás fejlesztése sem lehet teljes értékű; még konkrétan megfogalmazva: a kottaolvasáshoz a kottaíráson keresztül vezet az út — a tanulók írásbeli munkájának az addigiaknál pontosabb megtervezését, s a képzés folyamatába való rendszeres beiktatását tette szükségessé. Ennek helyéül legtermészetesebben maga a tankönyv kínálkozott. Másrészt az a felfogás, hogy a tankönyv — funkciójának korábbi értelmezése szerint — nem adhat helyet az írásbeli munkának, az arra szánt anyag-részek kiemeléséhez, külön füzetben való megjelentetéséhez vezetett. Ezt nálunk az év végi kötelező begyűjtés (több évi tankönyvhasználat népgazdasági érdekből) még jobban megerősítette. Tantárgyunkban tehát a munkafüzetek nem utólag készültek a tankönyvekhez, hanem velük egyszerre, s így természetesen anyagukhoz szervesen kapcsolódva.

A tankönyv megtervezésekor gyakorlatilag három lehetőség között választhatunk. 1. A tankönyvben rendszeresen utalunk ugyan az írásbeli munkára, de az írásban elvégzendő feladatokat a tanulók hangjegyfüzetben dolgozzák ki. 2. A tankönyvhöz munkafüzetet adunk; bizonyos didaktikai feladatokat a kettő csak együttesen tud teljesíteni, kölcsönösen utalva egymásra (pl. a tankönyv betűkottás lejegyzésben közöl egy ismeretlen dallamot, a munkafüzet segítséget ad a hangjegyes átíráshoz). 3. A tankönyvben egyesítjük a hagyományos tankönyvnek és a munkafüzetnek az anyagát.

A 2. és 3. megoldás között átmenetet képvisel a mostani 2. osztályos munkafüzet, amelyben a zenei ismeretek és a készségfejlesztés anyag¹ együtt van, míg az énekeskönyv csak a dalokat tartalmazza. Vannak, akik szívesebben használnák így külön, a felsőbb osztályokban is, az énekes szemelvényeket, ám féltő, hogy így a zenei ismeretszerzés teljesen elszakad a dalanyagtól, holott a dalok és a zenei ismeretek — tágabban értelmezve: a zeneművek és a hallásfejlesztés — között a lehető legszorosabb didaktikai kapcsolat megteremtése szükséges.¹

Mérlegeljük tovább a fenti lehetőségeket! Régebbi tapasztalataink alapján mondhatjuk, hogy a hangjegyfüzet „szabad” használata sokakat az írásbeli munka rendszertelen végzésére, sőt elhanyagolására csábít, még akkor is, ha a tankönyv következetesen kijelöli a hangjegyírás anyagát és helyét az oktatás folyamatában. Ugyanakkor a *munkafüzet*nek — még a 10—12 évvel ezelőtt kialakított formájában is — számos előnyét sorakoztathatjuk fel. Éspedig: pontosan meghatározza, hogy a tanulók mit és hova írjanak (a sorok, ütemek helyes beosztása az írásbeli munkában is rendszeretetre, precizitásra nevel); a feladatok megoldásában mentesít a didaktikailag még (vagy már) fölösleges és gyakran időrabló manuális, illetve pusztán mechanikus munka alól (pl. kulcs

¹ Vö. Péter József: I. m., Az ének-zene tanítása 1963/1., 8. l.

és előjegyzés írása, ütembeosztás, ritmusképletek, hangjegyek átmásolása a könyvből); lehetővé teszi a maximális segítség megadását a tanulóknak, így adott esetben a megkezdett feladatot csak folytatniuk kell, vagy a nehezebb részeket megoldását készen kapják; egy-egy ritmus- vagy dallamlejegyzés későbbi visszaolvasása, egyes feladatok folytatása, ismétléskor való felhasználása esetén sorszámmal és lapszámmal egyértelműen lehet utalni a munkafüzeti feladatra. Stb.

A munkafüzet nem csupán a szorosan vett zenei írás-olvasás céljait szolgálhatja; helyet kaphat benne minden, ami a tanulók számára az írásbeliséget jelenti. Ezért célszerű úgy kialakítani, hogy ne legyen szükség még külön hangjegyfüzet vagy bármilyen más jegyzetfüzet használatára. Benne rögzíthetik a tanulók pl. a zenei szerkezetekre (formákra) vonatkozó ismereteket, vagy akár a zenehallgatás útján megismert művek adatait (szerző, cím, apparátus, előadó; a mű jellegzetességei, témák stb.). De az íráskészség (kottairás) technikai meg-alapozásának szintén ott a helye. A készségfejlesztésen (gyakorláson) és az emlékezet támogatásán kívül más didaktikai szerepe is lehet a munkafüzetnek: időnként felhasználható a tanulók készség szintjének felmérésére is (természetesen a zenei nevelésnek csak azon a területén, amelyre az írásbeli feladatok egyáltalán alkalmazhatók). Részben átveheti tehát azt a szerepet, amelyet más tárgyaknál a témazáró feladatok vagy a felmérőlapok töltenek be.² A munkafüzetnek ez a része a tankönyvnek ahhoz az anyagához kapcsolódhat, amely a tantervi anyag ismétlését célozza.

A tankönyv és a munkafüzet szoros kapcsolatára, didaktikai összefüggéseire jelenlegi ének-zene tankönyveink és munkafüzeink alapján (a 3. osztálytól kezdve) számos példát lehetne felsorolni. De azt is észre kell vennünk, hogy ezekben az első kísérletekben még nem érvényesülnek teljes mértékben és következetesen azok az elvek, amelyeket az előző fejezetekben, különösen a készségfejlesztés és a hangjegyolvasás tankönyvi megoldásai kapcsán, próbáltam megfogalmazni és gyakorlati példákkal is alátámasztani. Jobb eredmények elérése érdekében joggal megkívánhatjuk, hogy a munkafüzeti feladatok első-sorban a készségfejlesztés közvetlen céljainak legyenek alárendelve. A gyakorlási formák változatossága, sokoldalúsága és megfelelő aránya, elrendezésben pedig a fokozatosság érvényesülése olyan követelmények, amelyek nélkül az írásbeli feladatok nem érhetik el céljukat. Hogy a tanulók írásbeli munkája ne legyen formális, a zenei ismeretektől és készségektől elszigetelt, mondhatni: öncélú, azt a munkafüzetnek a tankönyvvel együtt való gondos megtervezésével érhetjük el. Mindenkor mérlegelnünk kell az írásbeli munka didaktikai szerepét (gyakorlás — számonkérés — készség szintmérés — írásbeli rögzítés). Szóban is megadható feladatmegoldásoknak csak akkor van értelmük írásban, ha velük mindenkire kiterjedő számonkérés vagy felmérés a célunk; ebben az esetben pedig csak ott iktassunk be ilyent, ahol didaktikailag indokolt.

Az ún. *munkáltató tankönyv*ben együtt lehetnek az összes gyakorlási formák, a készségfejlesztés teljes anyaga, ami egyáltalában tankönyvbe illik. S tantárgyunk esetében ez látszik a legtermészetesebbnek. A tankönyvnek azon a helyén, ahol jelenleg a munkafüzeti feladatra való utalást találjuk, helyet kaphat a munkafüzetnek éppen soron levő anyagrésze. A következő példában

² Vö. Horváth László: Az ének-zenei tudás- és készség szintmérés az általános iskolában. Az ének-zene tanítás időszzerű kérdései 1., Bp. 1972.

— amelyet a 3. osztályos énekeskönyvből vettem — teljesen változatlanul illeszthető a tankönyvbe a jelenleg csak jelzett 6. munkafüzeti feladat.



Énekeljük kottáról az ismerős dal befejezését.

m-r-d-r-m

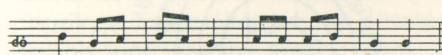
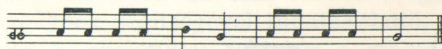
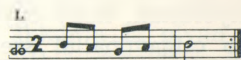


ViSSHangjáték



(A felső szólamot közepérossen, az alsó szólamot — a visszhangot — halkán énekeljük!)

OLVASÓGYAKORLAT

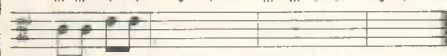


6.

Írjuk tovább hangjegyekkel a *Katalinka*, *szállj el* kezdetű dal hangjait!



m m r r d r m m r r d r



m m sz sz m m sz sz m m r r d d

Ha leírtuk, szolmizáljuk kottáról!

Más esetben esetleg át kell alakítanunk a szövegezést, vagy módosítanunk kell — persze csak formailag — a feladatot, hogy elkerüljük a fölösleges ismétlést. Ismert, illetve ismeretlen dallam betűkottás lejegyzését például elég egyszer a vonalrendszer alatt közölni. A már korábban közzétett egyik összetett feladat³ munkáltató tankönyvben ilyen alakban jelenhet meg:

— Ismerjük fel a dalt! Pótoljuk a hiányokat és osszuk ütemekbe! Írjuk le hangjegyekkel!



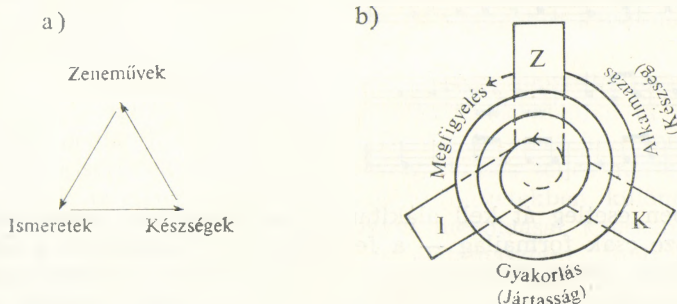
— Énekeljük el a dallamot hangjegyről is!

A tanulók a részfeladatokat, végül a kottába írást közvetlenül a tankönyvben végezhetik el.

³ Vö. Az ének-zene tanítása 1975/2., 59. 1.

6. Az anyagrészek összefüggései

Az eddigi fejezetekben külön-külön, egymástól többé-kevésbé elszigetelve volt szó a tanítás anyagának (zeneművek, ismeretek, készségek) tankönyvi feldolgozásáról. Már többször rámutattam, hogy az egyes anyagrészek a tanítás gyakorlatában szoros kapcsolatban állanak: a zeneművek képezik alapját a zenei ismereteknek, a zenei ismeretek gyakorlás útján fejlődnek készségekké, hogy azután a megszerzett készségeknek a birtokában a tanulók mindig újabb és újabb zeneműveket ismerhessenek meg. A kezdetben csak a zene alapelemeire vonatkozó ismeretek a tervszerű készségfejlesztés során érnek meg az alkalmazásra; a gyakorlás folyamatában kialakuló jártasságok idővel készségszintre jutnak, ami azután lehetővé teszi, hogy mind igényesebb zeneművek, s azokon keresztül egyre összetettebb ismeretek és magasabb szintű készségek — s ami ezekkel jár: kiműveltebb, differenciáltabb hallás és többoldalú képességek — birtokába jussanak a tanulók. Az általános iskolai ének-zene tanításának anyaga tehát nem egyszerűen egymás mellé rendelt anyagrészekből áll (a). Összefüggéseik is annyira bonyolultak, hogy egyre szélesedő, gazdagodó, körben bővülő jellegüket inkább csigavonallal szemléltethetjük (b).



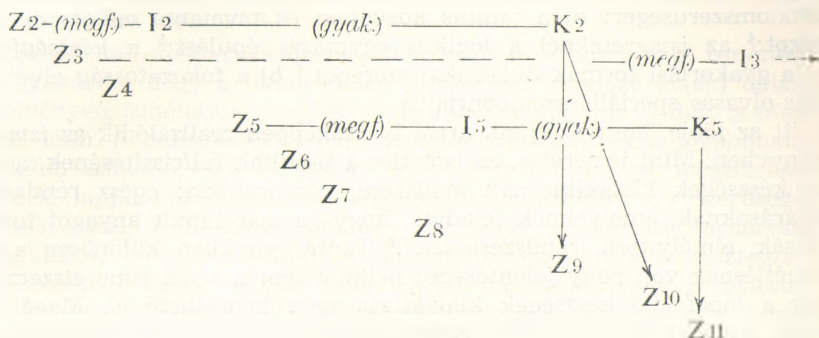
A tanítási folyamatban, s így a tankönyvben is — szükségszerűen a pedagógusok évi tanmenetében és a tankönyv ún. „pedagógiai tervében” — ezt a csigavonalat mintegy kiegyenesítve kell elképzelnünk:

... Z₁ — I₁ — K₁ — Z₂ — I₂ — K₂ — Z₃ ... stb.

A már többször említett fáziseltolódást itt is érvényre kell juttatnunk: a zeneművekkel jóval előbb ismerkednek meg a tanulók, mintsem a zenei elemek tudatosítására sor kerülne; az ismeretek kialakításának folyamatában a „különemű” ismeretek egyes fázisai — megfigyeltetés, tudatosítás, gyakoroltatás — összetorlódhatnak, s a készségfejlesztés többféle anyaga is párhuzamosan — bár különböző szinten — kerülhet feldolgozásra. Vegyük figyelembe azt is, hogy nem mindegyik zenemű szolgál közvetlen zenei ismeretek alapjául, vagy esetleg csak sokkal később, felsőbb osztályokban. Az egymást követő tanítási órák, óraegységek anyagát, s vele együtt az oktatás folyamatának tankönyvi vetületét — nem feltétlenül a tanév első órájából kiindulva — sematikusan talán így lehetne feltüntetni:

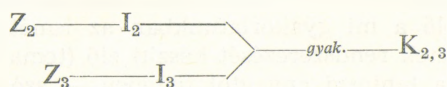
Órák 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18.

---> Z₁



A K_2 -vel jelzett készség pl. itt a Z_2 zeneművön alapuló I_2 ismeret gyakorlása során alakul ki. Ha az I_2 ismeretbe történetesen az éles ritmus ismeretét helyettesítjük be, akkor a Z_2 olyan zeneművet (dalt, énekes szemelvényt) jelent, amelyben az éles ritmus megfigyelhető, amelyből kielemezhető illetve amelynek segítségével tudatosítható, a K_2 pedig azt a készséget, amely különféle — anyagukat tekintve a szóban forgó ritmikai jelenséget tartalmazó — gyakorlási formák útján kialakítható, alkalmazásra éretté tehető. A fenti sémából azt is kiolvashatjuk, hogy a Z_2 zenemű megtanítását nem követi közvetlenül az I_2 ismeret megtanítása, hanem közben még más zeneműve(ke)t is tanítunk, s hasonlóképpen az oktatás folyamatában a készségfejlesztést célzó, hosszabb időt igénybe vevő gyakorlással párhuzamosan a tanulók újabb zeneműveket és ismereteket is elsajátítanak, amíg a K_2 -vel jelzett készség kialakul.

Több ismeret együttes gyakorlására is sor kerülhet. Ha például az éles és a nyújtott ritmust más-más dallamokon szemléltetve külön-külön már tudatosítottuk, s a jelenségeket a pontozott ritmus fogalma alá vontuk, gyakorlásukat egyazon gyakorlási forma keretén belül is megoldhatjuk:



A K_2 készség birtokában magasabb fokon újabb zeneművek (Z_9 , Z_{10}) sajátíthatók el. Amikor azt mondjuk, hogy az ismereteket csak készségfokon alkalmazhatjuk újabb zeneművek elsajátítására, nem kell feltétlenül kottáról való daltanításra gondolnunk. A fenti konkrét példánál maradva: nehezebb pontozott ritmusú dallamok hallás utáni tanulásához is szükség van egy bizonyos készségszintre a szóban forgó ismeret területén; egy-egy zenemű meghallgatása is nagyobb haszonnal jár, ha a zene kifejezőeszközei (pl. jelen esetben a pregnant pontozott ritmus) már tudatosak a hallgatóban. De arra is gondoljunk, hogy a zenei ismeretek fogalmkörébe tartoznak még a hangszínre, dinamikára, tempóra, szerkezetre vonatkozó ismeretek is — nem csupán a jobban előtérbe kerülő dallami, ritmikai vagy az együtthangzásra vonatkozó ismeretek —, s a fenti séma ezekre is vonatkozik.

Az eddigi fejtegetések alapján tehát a tantervi anyagot úgy rendezzük el, hogy figyelembe vesszük egyrészt a zeneművek, ismeretek és készségek fent

vázolt kapcsolatait és fázisbeli eltolódásait, másrészt az egyes anyagrészekben belüli sajátos követelményeket és szempontokat; így a *zeneműveknél*: a) az alkalomszerűséget; b) a tanítás közvetlen és távolabbi célját; c) a nehézségi fokot;⁴ az *ismereteknél* a logikus egymásra épülést;⁵ a *készségfejlesztésnél*: a) a gyakorlási formák didaktikai szerepét;⁶ b) a fokozatosság elvét; c) a zenei írás-olvasás speciális szempontjait.⁷

Itt az ideje, hogy szóljunk arról is: miképpen realizálódik az *ismétlés* a tankönyvben. Mint ismeretes, az ismétlés a tanultak felfrissítésének, a jártasságok és készségek kialakításának módszere, pontosabban: egész rendszere sajátos eljárásoknak, amelyeknek feladata, hogy „a már tanult anyagot tovább szilárdítsák, elmélyítsék, rendszerezzék”.⁸ Tantárgyunkban különösen a folyamatos ismétlésnek van nagy jelentősége; nélküle sem a zenei ismeretszerzés, sem pedig a megfelelő készségek kialakítása nem képzelhető el. Magától értetődő, hogy ennek igen sűrűn van nyoma a tankönyvben. A tanult énekes szemelvények és más zeneművek ismétlését azonban nemcsak az indokolja, hogy alkalmasint felhasználjuk őket bizonyos zenei jelenségek megfigyeltetésére, vagy magasabb fokú ismeretek elsajátítása során különféle célú szemléltetésre, hanem a zeneműveknek szilárdabb, elmélyültebb megismertetésére való törekvésünk is. Az élmények gazdagodását csak a dalok gyakori énekeltetése, a zenehallgatási anyagnak többszöri bemutatása biztosítja. A tankönyv az ilyen jellegű ismétlést — megítélésem szerint — korlátozottan, esetleg dalcsokok közlésével tudja jelezni; nagyobb mérvű tervezés ezen a téren túlságosan is megkötné a pedagógus kezét. A dalcsokok összeállításának szempontjai eléggé ismertek.⁹ Mégis hangsúlyoznám a tankönyvbe kerülő dalcsokok állandó jellegét, vagyis azt a követelményt, hogy egy-egy dal ne szerepeljen több dalcsookban, s a dalok sorrendje se változzék. A tankönyvíró itt mutathat jó példákat a minden tekintetben (változatosság, hangnemi kapcsolat, szövegtartalom, hangulat stb.) átgondolt, tervszerű összeállításra. Lehetőséget adhat a tankönyv (munkafüzet) arra is, hogy maguk a tanulók állítsanak össze vagy egészítsenek ki egy-egy dalcsokot. A zenehallgatási anyag ugyanilyen jellegű ismétlésére, úgy tűnik, a tankönyvnek szükségtelen utalnia; a tanév folyamán okvetlenül szükséges ismétléseket a pedagógus önállóan tervezheti meg.

Ritkábban fordul elő a mi gyakorlatunkban az ismétlésnek az a formája, amely bizonyos ismeretek rendszerezését készíti elő (tematikus ismétlés). Az általános iskolában — a tantervi anyagtól függően — szó lehet róla például a népzenei és zenetörténeti (zeneirodalmi) ismeretek esetében, vagy a hangközök tanítása során. Tankönyvi rögzítése függ az ismétlendő anyag mennyiségétől; ha csak kevés és jól ismert szemléltető anyagról van szó, az ismétlés egybe-

⁴ Lásd Az ének-zene tanítása 1974/4., 172. l.

⁵ A zenei elemek tudatosításának sorrendjét, amely nálunk a tanítás gyakorlatában hagyományosan alakult ki, tanterveink fel szokták tüntetni. A hagyományos sorrend természetesen nem változtathatatlan. Alternatívák esetén legtöbbször a szemléltető anyag figyelembevételével dönthetünk (pl. gyakori előfordulás).

⁶ Vö. Az ének-zene tanítása 1975/2., 58. l.

⁷ Lásd uo. 1975/3., 111. l.

⁸ Nagy Sándor: Az oktatás elmélete. Pedagógia III. (Egyetemi tankönyv). Bp. 1962³, 192. l.

⁹ A kérdéssel legutóbb — ha nem is kimerítően — Sütő Károlyné foglalkozott. Lásd Az ének-zene tanítása 1975/1., 3. l.

fonódhat magával a rendszerezéssel, s így külön nem terheli a tankönyvet. A rendszerezéssel összefüggő tematikus ismétlést a tankönyv jól segítheti táblázatokkal, bibliográfiai ajánlással.

Különös gonddal kell megterveznünk a tanév eleji és a tanév végi ismétlést. Helyes az a gyakorlat, hogy a tanév elején elsősorban az előző év(ek) dalait, énekes szemelvényeit ismételjük, s igyekszünk minél hamarabb új dalt is megtanítani hallás után. A dalismétléssel párhuzamosan felfrissítjük a továbbhaladáshoz leginkább szükséges jártasságokat és készségeket. Ennek megfelelően a tankönyv első lapjai ehhez adjanak anyagot; a dalismétlés tervszerűségét például dalcsokokkal, a készségfejlesztést változatos gyakorlási formákkal (utalás, anyagközlés) lehet biztosítani. A dalismétlés összeköthető készségfejlesztéssel: a kiszemelt szemelvények dallamát (ritmusát) a különféle gyakorlási formák anyagába illeszthetjük (felismerés ritmusról, betűkottáról, hangjegyről; átírás betűkottáról hangjegyre; a dalokhoz ritmuskíséret stb.). Azokat az ismereteket, amelyek szöveges közlésen alapulnak, legcélszerűbb a tankönyvben is ott ismételtetni, ahol közvetlenül csatlakozhatnak az új ismeretekhez, pl. népzenei, zenetörténeti, a zenei formákra, hangszínekre vonatkozó ismeretek esetén.

Fent említettem a tanév elején esedékes első daltanítást, amely az ismétlések idejére esik; a zeneműközpontúság sokszor hangoztatott elve csak úgy érvényesül, ha a tankönyv az alkalomhoz illő új dallal kezdődik.

A tanév végi összefoglaló ismétlésből általában hiányzik új dal tanítása, s nagyobb súlyt kap az ismeretek áttekintése. Ajánlatos ezt gyakorlati módon, minél több énekléssel, zenehallgatással egybekötni, s a szokásos gyakorlási formákat a készségszint felmérésének szolgálatába állítani. Alsó fokon bevált az elsajátított ismeretek és a kifejlődött jártasságok, készségek tankönyvi számbavétele „Mit tudunk?” címmel.¹⁰ Ez is hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulóknak tudatosodjanak a munkájuk nyomán fakadó eredmények, s az új ismereteken, szép zeneműveken kívül képességeik gyarapodását is lássák.

(Folytatjuk.)

¹⁰ Lásd a jelenlegi 2. osztályos munkafüzetet, valamint a 3. és 4. osztályos énekeskönyvet. Utóbbiban hangjegyről tanítandó dalt is találunk; ezt az indokolja, hogy a tanév végén időszerű annak a felmérése is, milyen szinten tudják a tanulók az ismereteket alkalmazni a hangjegyolvasás területén.