

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar



2021. 9. évfolyam, 3. szám

Magyar zene és kultúra

GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

Magyar zene és kultúra

Főszerkesztő

Kolosai Nedda

Vendégszerkesztők

Döbrössy János, Józsa Krisztián

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes, Janek Noémi

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Lencse Máté

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kéri Katalin

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczy Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knausz Imre

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

2021/3. szám szerzői

Asztalos Andrea

Blahut Szabolcs

Döbrössy János

Dévai Adrienn

Dallos Márta

Földi Fanni

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

Józsa Gabriella

Józsa Krisztián

Janurik Márta

Kismartony Katalin

Kiss Bernadett

Kovács Katalin

Szabó Norbert

Szabadi Magdolna

Szakálos Mátyás

Szesztay Zsuzsa

Váradi Judit

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán
gyermeknevelés@tok.elte.hu
<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Tartalomjegyzék

TANULMÁNYOK

FÖLDI FANNI és JÓZSA KRISZTIÁN	
<i>A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők</i>	5
VÁRADI JUDIT és JÓZSA GABRIELLA	
<i>A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre</i>	28
SZABÓ NORBERT, JANURIK MÁRTA, BLAHUT SZABOLCS és SZAKÁLOS MÁTYÁS	
<i>Zenei képességek mérése digitális környezetben – Egy saját fejlesztésű mérőeszköz bemutatása</i>	44
KISS BERNADETT és ASZTALOS ANDREA	
<i>A gamifikáció szerepe a zeneoktatásban</i>	57

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

DÖBRÖSSY JÁNOS	
<i>Magyar zene és kultúra. Előszó a tematikus számhoz</i>	75
SZABADI MAGDOLNA	
<i>Az intézményesült ének-zene oktatás létrejötte és annak momentumai 1948-ig</i>	77
HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA	
<i>Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása</i>	93
DALLOS MÁRTA	
<i>A magyar zeneszerzői hagyomány folytatója a 21. században: Tallér Zsófia (1970–2021). A kortárs zene szerepe a pedagógiában</i>	118

TEMATIKUS MŰHELY

DÖBRÖSSY JÁNOS	
<i>Hogyan vihetünk életet az énekbe? Életképek a 20. század példamutató zenepedagógus egyéniségeinek pályájáról – Bárdos Lajos és Deák-Bárdos György</i>	128
KOVÁCS KATALIN és DÖBRÖSSY JÁNOS	
<i>Hangzók és hangzások</i>	142
KISMARTONY KATALIN	
<i>Bölcseődalok, bogarak, madarak (Liszt- és Bartók-évforduló)</i>	153

SZESZTAY ZSUZSA	
<i>A magyar gyermek- és népdalfeldolgozások Bartók Béla: Gyermekeknek sorozatában</i>	158
SZEMLE	
HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA	
<i>A Himnusz regényes története a Magyar zene és kultúra zenepedagógiai konferencián</i>	168
HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA	
<i>Gyermekek, zene, művészet: Magyarország és Japán – Forrai Katalin missziója Japánban</i>	170
HATÁRTALAN	
DÉVAI ADRIENN	
<i>Volt egyszer egy Békés-Tarhos</i>	173
MINDENNAPOK	
<i>Az ELTE TÓK és a Magyar Tudományos Akadémia a Tudomány Ünnepe alkalmából „Tudomány: Iránytű az élhető jövőhöz” címmel rendezett tudományos konferenciát – Összefoglaló</i>	200
<i>Szakmai együttműködésben – Gyermekművelés – Gyermekművelés</i>	208
<i>Szerzőink</i>	209
<i>Authors</i>	214



A hangszeres zene tanulásában szerepet játszó motivációs tényezők

Földi Fanni¹ és Józsa Krisztián²

¹Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

²Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A tanulmányban a hangszeres zenét tanuló diákok motivációját elemezzük. A hazai motivációkutatások eddig még alig vizsgálták a hangszeres zenetanulás motivációs hátterét, ezért fókuszálunk erre a területre. Kutatásunk a *Motivation for Learning Music* (MLM, hangszertanulási motiváció) kérdőívet alkalmaztuk, melyet magyar nyelvre adaptáltunk. A vizsgálati eszközt az öndeterminációs elmélet alapján dolgozták ki. Összesen 25 Likert-típusú állítást tartalmaz, melyek a következő faktorokba rendeződnek: motiválatlanság, külső szabályozás, introjekció, azonosulás és intrinzik motiváció. A vizsgálatban 10–18 éves tanulók vettek részt, összesen 151 fő. A mérőeszköz faktoriális validitása és az öt skála reliabilitása megfelelő. Elemzéseink rámutatnak, hogy a középfokon tanuló diákok motiváltsága erősebb, mint az alacsony fokú tanulóké. Eltérés van a különböző hangszereken tanulók elköteleződésében. Nincs azonban különbség a fiúk és a lányok motiváltságában. A hangszertanulás iránti motiváltságban szerepet játszik a gyermek önállóságának, autonómiájának támogatása. A kutatás eredményei hozzájárulhatnak, hogy mélyebben megismerjük a zenét tanuló diákok motivációját.

Kulcsszavak: motiváció, hangszertanulás, öndeterminációs elmélet

Bevezetés

Az emberek zenéhez, zenetanuláshoz való viszonyulás jelentősen eltérő. A motiváció mértéke, típusa erősen befolyásolja, hogy miként vesznek részt a zenei képzésben. Az intrinzik motiváció mint a tevékenység öröme, az elégedettség érzése, vagy az extrinzik motiváció, mint például a hírnév, a jutalom, a büntetéstől való félelem hatással vannak a zenetanulás melletti elköteleződésre (Appelgren et al., 2019).

Írásunkban a hangszeres zenetanulással foglalkozunk. Tanulmányunk célja, hogy az öndeterminációs elmélet keretén belül értelmezve képet kapjunk a diákok hangszertanulási motivációjáról. Vizsgálatunkban 10–18 éves diákok



kérdőíves adatgyűjtését végeztük. A hasanló hazai kutatások elsősorban az iskolai ének-zene tantárgyra irányultak, így egyelőre a hangszeres zenetanulás motivációjáról keveset tudunk. Kutatásunk az első ilyen irányú vizsgálat Magyarországon.

Zenetanulás és motiváció

A zenetanulás és a motiváció kapcsolatára vonatkozó külföldi kutatások már több évtizeddel ezelőtt elindultak. A zenetanulást befolyásoló tényezők vizsgálatát több tanulmány is a középpontba helyezte (például Hargreaves & Marshall, 2003). A nemzetközi kutatások igazolták például a szülők (McPherson & Zimmerman, 2002; McPherson, 2009), a pedagógusok (McPherson & McCormick, 2006), valamint a kortársak fontos szerepét (Längler et al., 2018). Janurik Márta (2007) kutatása a flow szerepét emeli ki. Cantero és Jauset-Berrocal (2017) szerint a tanulók zene iránti szeretete az egyik legfontosabb a motiváció fenntartásában. Bernabé-Valero és munkatársai (2019) különböző motivációs elméletek alapján keresték a választ arra, hogy mi motiválja a diákok zenei elköteleződését. Ezen elméletek főként arra vonatkoztak, hogy a tanulók hogyan ítélik meg saját képességeiket, mennyire elégedettek elért eredményeikkel, milyen mértékű erőfeszítést tesznek a hangszeretanulás során, mennyire tartják fontosnak ezt a tevékenységet.

A motiváció meghatározása nem egyszerű, hiszen a pszichológia minden területén megjelent egy-egy elmélet azzal kapcsolatban, hogy mi ösztönöz minket egy cselekvés elvégzésére. A főbb elméletek Oliveira és munkatársainak (2021) áttekintése szerint: öndeterminációs elmélet (*self-determination theory*), elvárás-érték elmélet (*expectancy-value theory*), oktulajdonítás (*attribution theory*), teljesítmény-cél elmélet (*achievement-goal theory*), önszabályozás (*self-regulation*), önhatékonyság és csoporthatékonyság (*self-efficacy, group efficacy*).

Vizsgálatunkban – a fentebbi elméletek közül – az öndeterminációs elméletet vettük alapul. A Ryan és Deci (2017, 2018) nevéhez fűződő elmélet három fő szükségletet emel ki: az *autonómiát*, a *kompetenciát* és a *személyes kapcsolatokat*, amelyek együttes átélésével, kielégítésével válik a cselekvésünk önmeghatározottá. Autonómia során cselekvéseinket saját akarattunkból végezzük, ami így az egyéniségünkhöz, az érzéseinkhez illeszkedik. A kompetencia a képességeink gyakorlását, növelését és fejlesztését jelenti, ezáltal saját hatékonyságunkat éljük meg. A harmadik, a kapcsolati szükséglet, amely során egy közösség tagjának érezzük magunkat, annak az érzése, hogy tartozunk valakikhez (Kő et al., 2017).

Az elmélet különbséget tesz a motiváció egyes típusai között, így az autonóm és az ellenőrzött motívumok, illetve a motivátlanság között. Az autonóm motiváció forrása az én, személyes célokból, értékekből és érdekből indul ki, az élvezeten, a tevékenységben lelt örömmön alapszik. Ezen motivációs típusok pozitívan hatnak a tanulási eredményekre, a jobb telje-

sítményre, növelik az elkötelezettséget és a kitartást, hozzájárulnak a pozitív önértékeléshez és a jobb közérzethez (Ryan & Deci, 2009). Az ellenőrzött vagy kontrollált motiváció a külső és belső nyomást jelenti, a motiválatlanság pedig bármilyen cél vagy készítés hiányát jelöli. Az ellenőrzött motívumok csökkentik az érdeklődést, jóllétet. Az elmélet a szándékos cselekvés és az elvárt eredmény közötti kapcsolatok feltárását és megértését célozza (Ryan & Deci, 2009; Comeau et al., 2019).

A zene és az önmeghatározási elmélet kapcsolatára vonatkozó kutatások főként Paul Evans (2015) nevéhez köthetők. Az 1. táblázat a motivációs típusokat szemlélteti, kiegészítve a zene szempontjából fontos viselkedési mintákkal, amely Evans (2015) vizsgálatain alapszik. A táblázatban szereplő motívumok balról jobbra haladva átmenetet képeznek a motiválatlanság és a belső motiváltság között.

1. táblázat

A motiváció típusai és a zene szempontjából fontos viselkedési megnyilvánulások (Evans, 2015)

Motivációs típus	Motiválatlanság → Belső motiváltság					Belső szabályozás
	Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Introjektált szabályozás	Azonosult szabályozás	Integrált szabályozás	
Szabályozási stílus	Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Introjektált szabályozás	Azonosult szabályozás	Integrált szabályozás	Belső szabályozás
A viselkedés jellemzője	Kontroll					Öndetermináció
Észlelt okság helye	Személytelen	Külső	Valamilyen külső	Valamilyen belső	Belső	Belső
Viselkedési jellemzők	Szándék hiánya nem értéknövelő Kompetencia hiánya	Külső jutalom, vagy büntetés	Önkontroll Az én bevonása Belső jutalom és büntetés	Személyes érdeklődés Tudatos értékelő aktivitás	Egyetértés tudatosság személyes azonosulás	Belső megelégedettség önmegvalósítás
A zenei gyakorlat szempontjából releváns viselkedés	„Nem akarok gyakorolni.”	„Bajba kerülök, ha nem gyakorlok.”	„Büszke vagyok magamra, ha gyakorlok”	„Fontos számomra a gyakorlás.”	„Azért gyakorlok, mert a zene a legfontosabb dolog az életemben”	„Amikor hangszeren játszok elveszek a pillanatban”

A három pszichológiai szükséglet, az autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok nagyobb mértékű teljesülését tapasztalták azoknál a tanulóknál, akik intenzíven részt vettek a zenetanulás folyamatában. Ezzel szemben ezeknek a szükségleteknek az alacsony szintje volt jellemző akkor, amikor a hangszer-tanulás abbahagyása mellett döntöttek (Evans et al., 2013). Ezen motivációs tényezők hiánya lemorzsolódáshoz vezethet, ami egyidejűleg csalódást okozhat a szülő

számára is (Comeau et al., 2019). A tanulók motivációját kezdetben meghatározhatja a szülő, valamint a tevékenység újszerűsége. A kezdeti izgalom, lelkesedés elmúlása után sok gyermek elveszíti a kedvét, hiszen a hangszertanulás sok időt és erőfeszítést igényel (McPherson, 2000). Egyes tanulók megtartják a nagymértékű autonóm motivációt, ugyanakkor sokan feladják a motiváció hiánya miatt (Renwick & McPherson, 2009; Comeau et al., 2019).

Az öndeterminációs elmélet szerint olyan környezetre van szükség, amely támogatja a három szükséglet kielégítését. Az autonóm motiváció a kitartás, önirányítás, önjutalmazás és a fejlődési lehetőségek belső törekvését eredményezi. Ha a környezet a tanuló számára csalódást okoz pszichológiai igényeinek kielégítésében, akkor a motiváció erőssége csökken. Hiányzik a személyes törekvés, a fejlődés és a jóllét. Ilyenkor a motivációt a külső jutalmak tartják fent, nem pedig az érdeklődés vagy a személyes törekvés, hiszen az a környezet nem illeszkedik személyes értékekhez (Ryan & Deci, 2017; Freer & Evans, 2019).

Comeau és munkatársai (2019) az öndeterminációs elmélet alapján alakították ki kérdőívüket, amelyet kutatásunkhoz magyarra fordítottunk. A kérdőív kidolgozása előtt a szerzők fókuszcsoporthoz interjút végeztek diákok, pedagógusok és szülők bevonásával. A motiválatlanságnál a szándék és az érdeklődés hiányára utaló állítások, a külső szabályozásnál a szülők és a pedagógusok és a büntetés jelennek meg a kérdőívben. Az introjekció esetén a belső szorongásra és a belső kontrollra épülnek az állítások. Az azonosulásnál és integrációnál az értékké válás, a szakmaiság jelenik meg, az intrinzik motivációnál pedig az érdeklődés és az élvezet.

Zeneoktatás a hazai közoktatásban

Egy hangszer elsajátítása történhet iskolai keretek között, magántanárok által, illetve teljesen önképző módon is. Pontos hazai adatok nincsenek arról, hogy hányan tanulnak a különböző képzési módokon (Szabó, 2021). A zenetanulás intézményi hátterét két részre oszthatjuk: beszélhetünk kötelező iskolai és szabadon választott zenei oktatásról. A kötelező zenetanulás az ének-zene tanórán megvalósuló zeneoktatás, amely leginkább az éneklésre irányul, a hangszertanulás itt nem kap jelentős szerepet. A zeneiskolai tanulás nem kötelező, a hangszeroktatás elsősorban ezekben az intézményekben folyik. A zeneiskolák speciális helyet foglalnak el a közoktatásban. A törvényi meghatározás szerint „Az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra” (2011. évi CXCV. § (1)). Az oktatásban nem kötelező részt venni, emellett tandíjhoz kötött. Minden felvételt nyert diák azonos összegű tandíjat fizet, a felsőbbévesek számára viszont a tanulmányi átlaghoz kötik a tandíjat. A zeneművészeti szakgimnáziumok a képzés következő szintje, mely összekötésként funkcionál az alapképzés és a zeneművészeti felsőoktatás között (Héjja, 2016). A 2015. évi

LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény alapján a szakközépiskolák átalakultak szakgimnáziumokká (Héjja, 2016, 2018). Ezek célja elsősorban a szakmára, hivatásra nevelés. A képzésben való részvétel feltétele az alkalmassági vizsga, amely intézményenként eltérő lehet (Héjja, 2018). A szakgimnázium ötéves képzés, melyben közismereti és szakmai képzés is folyik (2011. évi CXC. 12. § (1)).

A zeneiskolába és a zeneművészeti szakgimnáziumokba jelentkezők – jó esetben – érdeklődést mutatnak a hangszer tanulása és a klasszikus zene iránt. Fontos, hogy a hangszer elsajátítása során milyen mértékben van jelen az intrinzik motiváció, a flow, hogyan viszonyulnak a kihívást jelentő feladatokhoz, megfelelő célokat tűznek ki a tanulás és a gyakorlás során egyaránt, kapnak-e pozitív visszajelzést. Ezen tényezők hozzájárulnak az intrinzik motiváció fenntartásához (Janurik & Józsa, 2018).

Hallam és munkatársai (2020) kutatása szerint a hangszer tanulással eltöltött idő előrehaladtával a zenetanulási motiváció nő a nem kötelező oktatás keretei között. Ezzel szemben a hazai közoktatásban az iskolai ének-zene óra a tanulók által legkevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozik, emiatt több vizsgálat helyezte az ének-zene órához kapcsolódó motivációt a kutatás fókuszába. Janurik Márta és Józsa Krisztián (2018) hetedik évfolyamos tanulók motiváltságát, a különböző tanórai tevékenységek kedveltségét és a zenei énképet vizsgálta. Jakobicz Dorottya és munkatársai (2018) az iskolai ének-zene órák kedveltségének növelési lehetőségét elemezte a tanítási módszerek megváltoztatásával. Az általuk használt módszerek, mint a projekt módszer, a kooperatív tanulás, a drámapedagógiai módszerek, valamint a problémaalapú tanulás eredményesnek bizonyultak a motiváció erősítése terén. A digitális eszközök, mint például a Zenesziget applikáció ugyancsak erősítik a tanulók motivációját (Szabó, 2018a, 2018b). Pintér Tünde és Csikos Csaba (2020) tanulmánya az iskolai zenei nevelés célját és feladatát vizsgálja a tanulók, szülők és tanárok megítélése alapján. A nemzetközi szakirodalom alapján is azt látjuk, hogy a zenetanulás kötelező iskolai keretek között nem a legkedveltebb tevékenység. A diákok szívesebben vesznek részt az iskolai tantervben előírt többi tantárgyban, így például a nyelv, matematika, természettudományok vagy testnevelés. Ennek oka lehet például az, hogy mennyire érzik szükségesnek, fontosnak a jövőbeni céljaikhoz, továbbtanulásukhoz (McPherson & O'Neill, 2010).

Szende Ottó (2000) a zenetanulási megkezdéséhez kapcsolódóan négy fő okot, tényezőt emel ki: 1. A tanulók önként, saját belső indíttatásból dönt a tanulás mellett, mert hallotta valahol a hangszer, 2. vagy mert hallotta iskolatársát játszani és megtetszett neki. 3. A szülő kezdeményezi a tanulás elkezdését, mert szerinte gyermekének jó hallása van, könnyen megjegyzi a dalokat. 4. A szülő a gyermeket akarata ellenére íratja be a hangszer tanulásra. A szerző problémaként említi, hogy bizonyos esetekben a hangszer választásánál nem veszik figyelembe a gyermek szándékát, ami a motiváció csökkenését okozhatja. Tanulmányában javaslatként fogalmazza meg, hogy a felvételi vizsgák során a gyermek hangszer tanulási motivációjával is foglalkozzanak.

Zenetanulást befolyásoló tényezők

Mint minden tanulási folyamat esetén, a zenei megismerés során is a környezetből érkező, extrinzik motívumok és a belső ösztönzésből fakadó, intrinzik motívumok együttesen határozzák meg az elsajátítás eredményességét. A fejlett tanulási motívumrendszer többkomponensű és nem csak egy-egy motívum kap szerepet a viselkedés alakításában (Józsa & Fazekasné Fenyvesi, 2007). A külső és belső ösztönzők aránya változó a tanulási folyamat egyes fázisaiban, de fontos kiemelni, hogy a belső ösztönzés nagyobb hangsúlyt kap például a hangszerjáték elsajátítása során, ami folyamatos, kitartó és gyakori erőfeszítést igényel (Dohány, 2009). Ennek következtében az idő előrehaladtával nő a szerepe az önjutalmazó motívumoknak, ezáltal a tevékenységben lelt öröm élménye lesz az a mozgatóerő, ami újabb tevékenység végzésére készlet (Kiyoshi & Csíkszentmihályi, 1998).

Sloboda (2001) az Egyesült Királyságban végzett kutatást azzal kapcsolatban, hogy a diákok miért hagyják abba a hangszer tanulást. A brit zeneoktatás rendszere jelentősen eltér a magyartól, megállapításai ennek ellenére hasznosak a hazai helyzet elemzése során is. Angliában a kötelező tantárgy része a hangszeres képzés és a hangszerrel való megismerkedés. Sok tanuló szerint a zenei képzés a többi tantárgyhoz képes kevésbé fontos, mert nem lesz a hangszer tanulással később semmilyen céljuk sem. A kutatásban két tanulóval készült interjú eredményeivel szemlélteti a hangszer tanulás kezdeti lelkesedését, valamint a felmerülő okokat, amiért abbahagyják a tanulmányaikat. A tanulóktól megkérdezték, mit jelent számukra a zenélés. Mary, az egyik tanuló szerint lehetőség a gyakorlásra, a hangszerjáték szeretete és mivel az osztályában sokan játszanak valamilyen hangszeren így úgy gondolta szórakoztató lesz. Lucy, a másik a tanuló szerint szórakoztató, élvezetes és hobbi elfoglaltság a zenetanulás. Sloboda (2001) kitért az osztályzatok, a nehéz darabok, a mások előtti fellépés szerepére, valamint a szülők és a pedagógusok támogatásának a fontosságára. A tantárgy 14 éves korig kötelező, utána szabadon választható, így felmérte azt is, hogy később fognak-e hangszeren játszani. További öt tényező jelent meg az interjúk során. Az egyik az, hogy a hangszer tanulás unalmassá vált a diákok számára. Nem szerették a gyakorlást és más tevékenység fontosabbá vált számukra, mint a zenélés. Például más tantárgyakra való készülés, házi feladatok elvégzése és a barátaikkal való kapcsolattartás. Az autonómia támogatása ugyanakkor nagyon fontosnak mutatkozott. A tanulók válaszaiban megjelent, hogy a szülők nem kényszerítették, hanem támogatták, hogy olyan tevékenységeket folytassanak, amelyeket szeretnek. Ugyanakkor felügyelik és segítik a gyermekeik gyakorlását. A pedagógus-diák kapcsolat is meghatározó. Fontos szerepe van annak is, hogy miként tekintenek a tanulók a hangszer tanulásra. A hobbi, a szabadidős tevékenységek a gyerekeknél még gyorsan változnak, cserélődnek (Sloboda, 2001).

A motiváció szempontjából különösen fontos megemlíteni a zenei énképet, hiszen a diákok kitartásában meghatározó. Janurik és munkatársai

(2020) hetedikes diákok körében végeztek énképre vonatkozó vizsgálatot. Eredményeik szerint a zenei énkép formálódásában több tényező játszik szerepet: a zenei képességek, a zenei észlelés és az éneklés fejlettségének az önmegítélése, illetve hogy mennyire van jelen a zenei fejlődés lehetősége az ének-zene órán. Emellett a zenei énkép alakulásában szerepe van az otthoni mintának, értékeknek, a szülők zenei érdeklődésnek, az otthoni hangszerjátéknak és éneklésnek.

Szülők és pedagógusok szerepe

A zenehallgatási szokásainkat, a zenélésben való bekapcsolódásunkat jelentősen befolyásolja a bennünket körülvevő társas környezet (Janurik & Józsa, 2018). A szülők támogatása pozitívan hat a gyermek zenei fejlődésre (Macmillan, 2004; Sichivitsa, 2007; McPherson, 2009). Creech (2001) a hegedűn játszó gyermekeket vizsgálta, eredményei szerint a szülőknek az jelentette a legnagyobb kihívást, hogy magas szintű támogatást biztosítsanak gyermeküknek a tanulási folyamat kezdeti szakaszában, majd fenn tudják tartani ezt a támogató, ugyanakkor kihívást jelentő környezetet, amelyben a gyermek megtalálja a belső motivációt. A szülők zenei támogatása többek között abban nyilvánult meg, hogy maguk is hangszeren játszanak, zenét hallgatnak és a gyerekek tanulmányait úgy is segítik, hogy beszélgetnek a zenéről, eljárnak a fellépéseire (Sichivitsa, 2007). A szülői tevékenységet két különböző részre bonthatjuk: a szülői stílusra és a szülői gyakorlatra. A szülői stílus magában foglalja a gyermekhez fűződő attitűdöket, létrehozva a támogató érzelmi légkört. A szülői gyakorlat pedig a konkrét viselkedéshez kapcsolódik. A szülői hozzáállás meghatározza, hogy milyen mértékben képesek kialakítani a gyermek számára azt az érzelmi klímát, ami elősegíti a hatékony zenei tanulást (McPherson, 2009). Azok a szülők, akik rendelkeznek zenei ismeretekkel és érdeklődnek a zene iránt, a gyermekeik számára általában át tudják adni ezeket az értékeket (Hallam et al., 2016).

Ahhoz, hogy a zenetanulás élménnyé váljon a diákok számára, szükség van a támogató szülői környezetre. A Felelős Szülők Iskolája (2017) weboldal néhány hasznos tanácsot fogalmaz meg a gyerekek ösztönzésével kapcsolatban. Szerintük az egyik legfontosabb a megfelelő hangszer kiválasztása. A hangszeres kipróbálása és megismerése által olyan hangszer választható, amely leginkább illik a tanulók személyiségéhez. Ellenkező esetben frusztrációt válthat ki, amely később lemorzsolódáshoz vezet. A tanulás folyamatában a gyakorlás támogatása és figyelemmel kísérése elengedhetetlen. Például érdeklődik a szülő azzal kapcsolatban, hogy mit gyakorol, ha esetleg elakadt, hogyan tud segíteni. A zenéről való beszélgetés is fenntarthatja az érdeklődést, ha megkérdezzük melyik a kedvenc daluk, mit szeretnek legjobban a zenetanulásban. Ha a gyerekek érzik a szülők rájuk irányuló figyelmét, ha eljárnak a fellépéseikre vagy ha az otthoni gyakorlást meghallgatják, akkor az szintén ösztönzően hat, ezáltal több időt fordítanak a gyermekek a hang-

szer gyakorlására. A szülők mellett a pedagógus szerepe is meghatározó. A megfelelő technikák és változatos tanítási módszerek alkalmazása, a bátorító és támogató légkör kialakítása hozzájárul a motiváció fenntartásához. A klasszikus és az érdeklődésnek megfelelő darabok kiválasztásának egyensúlya segíti a különböző zenei típusok megismerését. Egy hangszer elsajátítása sok időt és erőfeszítést igényel, és a tanulási folyamat során kudarc is érheti a gyermeket, ilyenkor különösen fontos a biztatás és a segítség. Az öndeterminációs elmélet alapján az autonómiát támogató szülői nevelés során lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy az őket érintő kérdésekbe beleszóljanak, választási lehetőséget biztosítsanak, és ösztönözik is erre a gyermekeiket. A támogató környezet megteremtése által a gyermekek intrinzik módon motiváltabbak lesznek. Ezzel szemben az erősebb szülő kontroll alacsonyabb önértékeléshez és szorongáshoz vezethet (Józsa et al., 2019; Grolnick et al., 2021). A szülők jelentős szerepe mellett a testvérek, rokonok, barátok hatása is különösen fontos, főként a kisebb gyerekek esetében (Contero & Jauset-Berrocal, 2017).

Susan Hallam (2002) szerint a zenei motiváció kutatásának többsége a család és kisebb mértékben a tanár hatására összpontosítanak. A szülők mellett Anguiano (2006) szerint a pedagógusok által támogatott autonómia is meghatározó. Degner és munkatársai (2003) szerint a jó pedagógus konkrét célokat tűz ki, visszajelzést ad a tanulók számára, valamint, ha hibáznak, akkor lehetőséget biztosít a javításra. A diákok számára a stresszes és kihívást jelentő helyzetre való felkészítést támogatja (McPherson & McCormick, 2006), továbbá fejleszti a tanulók önhatékonyosságát (Mitchell & DellaMattera, 2010; Längler et al., 2018). A pedagógusok számára az érdeklődés felkeltése és fenntartása jelenti a legnagyobb kihívást, hiszen az alkalmazott módszerek nem feltétlenül nyújtanak lehetőséget az örömteli zenélésnek, amely által a tanulók elsajátíthatják azokat a zenei készségeket és képességeket, amelyek szükségesek az egyes zenei műfajokat értelmezéséhez és élvezetéhez (Janurik & Józsa, 2018). Ho (2011) a hangszer tanulása és a gyakorlás kapcsolatát vizsgálta, eredményei szerint a gyakorlás iránti motivációban, valamint a zenei karrier építéshez fűződő célok elérésében a pedagógusoknak nagyobb szerepe van, mint a szülőknek.

Fiúk, lányok és hangszerek

A hangszeres tanulmányokban a fiúk aránya világszerte kisebb, mint a lányoké. A lányok az iskolai zenei teszteken általában jobban teljesítenek (Hallam, 2004). A kutatások szerint a lányok hatékonyabb stratégiákat alkalmaznak a gyakorlás során, és szívesen vesznek részt olyan foglalkozáson, ahol tudásuk fejlődhet és mások előadását figyelhetik meg (Szabó, 2021). A fiúk esetében akkor nagyobb a zene iránti érdeklődés, ha a technológiához és zenetechnikához kötődik, ebben az esetben pozitívabb attitűd jelenik meg és magabiztosabbak, mint a lányok (Hallam et al., 2008).

A sztereotípiáknak is nagy szerepe van a diákok hangszertanulása során. McPherson és munkatársai (2016) szerint a hangszer kiválasztásának módját befolyásolja a hangszer kinézete, az általa létrehozott hang. A sztereotípiák abban nyilvánulnak meg, hogy a lányok legtöbbször a kisebb és magasabb hangú hangszert részesítik előnyben. Hallam és munkatársai (2008) tanulmányában a szülők véleményét is befolyásolják a mindennapokban megjelenő sztereotípiák, így a lányok számára általában a hegedűt, a fuvolát és a klarinétot választják, míg a fiúknak a dobot, a trombitát és a harsonát. A hangszer kiválasztása során a diákok az általuk kedvelt előadó vagy példakép, vagy a barátaik által játszott hangszerek mintája alapján döntenek egy hangszer mellett (McPherson et al., 2016). A gyakorlás megítélésével kapcsolatban is eltérés mutatkozik. A lányokra általában nagyobb hatással vannak a pedagógusok és a szülők, míg a fiúkat általában a barátaik befolyásolják, ugyanakkor Hallam (2013) vizsgálatából kiderül, hogy a klasszikus hangszeren játszó fiúk nagyobb mértékű szülői támogatásról számoltak be (Hallam et al., 2017). Contero és Jauset-Berrocal (2017) szerint a legkedveltebb vagy legtöbbet választott hangszertípus a vonós, majd a fúvós, végül az ütős hangszerek. A különböző hangszertípusokra vonatkozó kutatások főleg a gyakorlásra, a gyakorlással töltött időre fókuszálnak.

A hangszerek kiválasztásánál több szempontot is figyelembe kell venni. Az erre vonatkozó kutatások alapján általánosságban elmondható, hogy a tanulók környezete (szülők, pedagógusok és társak), a hangszer nehézsége és elérhetősége, a hangszer mérete a hangzása és a nemi sztereotípiák is befolyásolja a választást. Egyes hangszerek preferálásának oka lehet a kiadott hang és hangszín (Bayley, 2004). További szempont lehet az is, ha tudjuk, hogy milyen zenét szeret hallgatni és így pozitívan viszonyul a dal eljátszásához. Fontos, hogy hol tud gyakorolni, van-e elég hely, mennyit tud gyakorolni, hiszen hangszerenként eltérő mennyiségű tanulási idő szükséges ahhoz, hogy valaki profi zenésszé váljon. Ha a diáknak több segítségre van szüksége, akkor mennyire könnyű magántanárt találni. További szempont lehet az anyagi lehetőség is, a gyermekek fizikai korlátai. A hangszerek kiválasztásánál a személyiség is meghatározó, hiszen egy hangszer lehet „magányos”, mint a zongora vagy inkább „társasági” (Szivárványzene, 2013).

Kutatási célok és módszerek

A vizsgálat célkitűzése

Tanulmányuk célja az, hogy megismerjük a hangszeren tanuló diákok motivációját az öndeterminációs elméleten alapuló elméleti modell alapján. Célunk továbbá, hogy elemezzük néhány háttérváltozó (tanulói autonómia, tanulással eltöltött idő, hangszertípus, nem, iskolai tantárgyi attitűdök) kapcsolatát a hangszertanulási motivációval.

A vizsgálat mintája

Az adatfelvétel online formában, Google-kérdőívvel történt 2021 februárjában. A kérdőívet 151 hangszeren tanuló, 10 és 18 év közötti diák töltötte ki anonim módon, 100 lány és 51 fiú. A diákok közül 68 tanuló alapfokú, 70 tanuló középfokú művészetoktatásban vesz részt. 13 tanuló a közoktatási rendszeren kívül tanul hangszeren játszani. A tanulók a következő hangszereken játszanak: fúvós hangszeren 53, vonós hangszeren 26, pengetős hangszeren 33, billentyűs hangszeren 35 és ütős hangszeren 4 tanuló. (2. táblázat)

2. táblázat

A diákok csoportosítása az általuk tanult hangszerek alapján

Hangzercsoportok				
Fúvós (N=53)	Vonós (N=26)	Pengetős (N=33)	Billentyűs (N=35)	Ütős (N=4)
fagott furulya fuvola harsona klarinét kürt, vadászkürt oboa szaxofon trombita trombita	brácsa cselló hegedű	citera gitár hárfa	csembaló orgona zongora	dob

A diákok 7%-a idén vagy egy éve kezdett hangszeren játszani, 15% már két-három éve tanul hangszeren, 16% négy-öt éve, 13% hat éve tanul és a legnagyobb arányban, 49% tanul több mint hat éve valamilyen hangszeren.

A vizsgálat mérőeszköze

A vizsgálathoz Comeau, Huta, Lu és Swirp (2019) hangszertanulási motiváció kérdőívét (*Motivation for Learning Music, MLM*) adaptáltuk magyarra. Vizsgálatunk a kérdőív első magyar alkalmazása. A 3. táblázatban látható az MLM-kérdőív szerkezeti felépítése, amely összesen 25 tételt tartalmaz öt faktorba rendezve. Az egyes faktorok értelmezése a következő: A *motiválatlanság* a motiváció hiányát jelenti. A *külső szabályozás* során a cselekvés egy jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése érdekében történik. Az *introjekció* működése hasonló, mint a külső szabályozás, de a nyomást a szorongás, önértékelés váltja ki. Az *azonosulás/integráció* során tudatos értékelés, egyéni szándék jelenik meg. Az intrinzik motiváció és az integrált motiváció között az a különbség, hogy az intrinzik motiváció az élvezeten és az érdeklődésen alapszik, míg az integrált az értékérzeten. Ez azt jelenti, hogy bár nem feltétlenül élvezetes az adott tevékenység, de fontos számára. Ez az öt faktor folytonosságot képvisel a zenetanulás iránti motiválatlanság

és az önjutalmazó módon motivált zenetanulás között (Renwick & Reeve, 2012; Evans, 2015).

A hangszer tanulási motiváció kérdőív után a tanulók egy rövid háttérkérdőívet is kitöltöttek.

3. táblázat

A hangszer tanulási motiváció kérdőív szerkezete és példatételei

Faktorok	Tételek száma	Példák
		Tanulok egy hangszeren...
Motiválatlanság	5	de időpocsékolásnak tartom.
Külső szabályozás	5	mert szüleim csalódottak lennének, ha abbahagynám.
Introjekció	5	mert rosszul érezném magam, ha abbahagynám.
Azonosulás és integráció	5	mert zenész akarok lenni.
Intrinzik motiváció	5	mert jól érzem magam tőle.

Megjegyzés: Minden skálából példaként egy-egy állítást közlünk. Az állításokat ötfokú skálán értékelték a tanulók.

Eredmények

Pszichometriai mutatók és leíró statisztika

A pszichometriai mutatók részleteit egy másik tanulmányban tesszük közzé (Földi & Józsa, megj. alatt), itt csak röviden összegezzük azokat. Megerősítő faktoranalízist végeztünk annak igazolására, hogy az elméleti modell megfelelően illeszkedik az adatainkra. Az illeszkedési mutatókat a 4. táblázatban foglaltuk össze. Ez alapján megállapítható, hogy a kérdőív magyar változatának a faktoriális validitása megfelelő, az MLM-kérdőív öt faktorból álló modellje a hazai mintán is igazolást nyert.

4. táblázat

A hangszer tanulási motiváció kérdőív illeszkedési mutatói

	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
5 faktoros modell	659	265	<0,001	0,836	0,814	0,099	0,088

Megjegyzés: df: szabadságfok, CFI: Comparative Fit Index; TLI: Tucker–Lewis Index; RMSEA: Root-Mean-Square Error of Approximation, SRMR: Standardized Square Root Mean Residual

Az 5. táblázat közli a kérdőív skáláihoz tartozó Cronbach- α reliabilitásokat, valamint a skálák átlagait és szórásait. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egyes faktorok és a teljes mérőeszköz megbízhatósága a magyar minta esetében is megfelelő. Az 1. táblázatban bemutattuk, hogy az MLM-kérdőív öt faktora – elméleti feltevések alapján – miként rendeződik átlag szerint növekvő sorba a teljes motiválatlanságtól az önjuttalmazó motivációig. E modell megerősítését adja, hogy vizsgálatunkban az öt faktorhoz tartozó átlagok a sorba rendezettségnek megfelelően egyre nagyobbak. A faktorok átlagai közötti különbségek szignifikánsak (Mauchly's teszt, $\chi^2(9)=116,9$, $p<0,01$, Greenhouse-Geisser utóelemzés $F(3,450)=302,5$, $p<0,01$). Mintánkat a motiválatlanság skála alacsony értéke, míg az intrinzik motiváció magas értéke, továbbá a közbülső faktorok is azt mutatják, hogy a hangszeres zenét tanuló diákokat a mintánkban erős motiváltság jellemzi.

5. táblázat

A hangszer tanulási motiváció kérdőív skáláinak megbízhatósági mutatói, átlagai és szórásai

Faktorok	Cronbach- α	Tételek száma	Átlag	Szórás
Motiválatlanság	0,79	5	1,45	0,70
Külső szabályozás	0,80	5	2,15	1,00
Introjekció	0,84	5	2,88	1,19
Azonosulás	0,88	5	3,41	1,18
Intrinzik motiváció	0,82	5	4,64	0,52

A motivációfaktorok összefüggései

A 6. táblázat mutatja a motiváció faktorok közötti összefüggéseket. A faktorok között pozitív és negatív korrelációkat is kaptunk. A motiválatlanság és a külső szabályozás által létrejövő hangszer tanulás között szignifikáns pozitív korrelációt kaptunk. Az introjekcióval ezeknek a faktoroknak nincs összefüggése. Az extrinzik motiváció, az introjekció és az azonosulás külső szabályozás, amely az öndeterminációs elmélet alapján egy kontinuum mentén helyezkedik el, ahogyan a tanulás, cselekvés egyre önállóbbá válik. Az azonosulás hasonló, mint az intrinzik motiváció, így magas is az összefüggés közöttük. A motiválatlanság és az intrinzik motiváció közötti negatív korreláció jól magyarázható az elmélettel, hiszen minél nagyobb belső motiváltság jellemzi a tanulókat annál kevésbé igaz rájuk a motiválatlanság. A külső szabályozás és az intrinzik motiváció közötti negatív korreláció azzal magyarázható, hogy a külső kontroll csökkentheti az intrinzik motivációt (Ryan & Deci, 2017). Az elmélet alapján arról beszélhetünk, hogy az adott tevékenység dominánsan kívülről vagy belülről, saját akarat által irányított. A külső és belső szabályozás befolyásolja a zenetanulási hajlandóságot. A viselkedés értelmezése során azonban a külső és belső szabályozást nem szabad külön-

külön értelmezni, hiszen a cselekedetek összetettek. Ha egy tanuló erősen motivált egy tevékenységre, akkor extrinzik és intrinzik motívumok egyidejűleg befolyásolják (Ryan & Deci, 2017; MacIntyre et al., 2018).

6. táblázat

Motivációs típusok közötti korrelációk

	Motiválatlanság	Extrinzik motiváció	Introjekció	Azonosulás	Intrinzik motiváció
Motiválatlanság		,21*	-,09	-,41**	-,49**
Külső szabályozás			,60**	,16*	-,21*
Introjekció				,43**	,22**
Azonosulás					,46**
Intrinzik motiváció					

*Megjegyzés: ** $p < 0,01$; * $< 0,05$*

Comeau és munkatársai (2019) eredményeivel összehasonlítva a motiválatlanság három motivációs típusal, az introjekcióval, az azonosulással és az intrinzik motivációval való összefüggése teljes mértékben megegyezik az általunk kapott eredményekkel. A legnagyobb különbséget a két mérés között a motiválatlanság és a külső szabályozás közötti korrelációban találtuk. Az eredeti kutatásban a két típus között szorosabb összefüggést találtak ($r=0,40$; $p < 0,01$). A másik különbséget az azonosulás és az introjekció között találtuk, ahol a mi adataink között volt erősebb összefüggés, mint az eredeti kutatásban ($r=0,24$; $p < 0,01$). Az azonosulás és a külső szabályozás között szignifikáns összefüggést találtunk, ugyanakkor Comeau és munkatársai (2019) eredményei között nem volt szignifikáns korreláció ($r=-0,06$; $p > 0,05$).

Egyéni vagy szülői döntés

Az autonómiát támogató szülők lehetőséget biztosítanak gyermekeik számára, hogy az őket érintő kérdésekben döntsenek. Ilyen döntés az is, hogy tanul-e hangszeren a gyermekük. Az öndetermináció elmélet alapján a gyermekek motiváltabbak, ha az autonómiára való törekvésüket a szülei támogatják (Grolnick et al., 2021). Az eredményeink alátámasztják ezt. Azoknak a diákoknak, akik önállóan döntöttek a hangszerstanulás mellett, erősebb az intrinzik motivációjuk (Cohen- $d=0,39$). Ezzel szemben azok a diákok, akik szülői kontroll által hozták meg döntésüket jellemzően motiválatlanabbak (Cohen- $d=0,38$), lásd 7. táblázat. A külső szabályozás, az introjekció és az azonosulás esetében nincs szignifikáns különbség a két csoport között.

7. táblázat

Hangszertanulás melletti döntés és a motivációs típusok

	Hangszertanulás döntése				Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	Önállóan N=66		Szülővel N=85		F	p	t	p
	M	SD	M	SD				
Motiválatlanság	1,31	0,66	1,57	0,71	5,68	<0,05	-2,29	<0,05
Külső szabályozás	2,03	1,07	2,24	0,94	2,90	0,09	-1,31	0,19
Introjekció	2,86	1,24	2,89	1,15	1,33	0,25	-0,17	0,86
Azonosulás	3,48	1,17	3,36	1,19	0,06	0,80	0,65	0,52
Intrinzik motiváció	4,75	0,40	4,56	0,58	6,18	<0,05	2,28	<0,05

Hangszertípusok

A különböző hangszertípusokon játszó diákokra vonatkozóan is megnéztük, van-e különbség a motivációjukban. Az ütős hangszereken játszóknak a kis elemszám (N=4) miatt nem kerültek bele az elemzésbe. Az eredmények alapján az azonosulás során szignifikáns különbség van a vonós hangszereken (M=3,95; SD=1,34) és a pengetős hangszereken (M=3,14; SD=1,01) tanulók között, valamint a vonós hangszereken és a billentyűs hangszereken (M=3,11; SD=1,07) játszóknak között (F=2,77, p<0,05). Leginkább a vonós hangszereken játszóknak azonosulnak a hangszertanulással, ezt követően a fúvós hangszereken játszóknak, majd a pengetős és a billentyűs hangszereken játszóknak.

Alapfokú és középfokú művészetoktatásban részt vevő diákok közötti különbségek

Megvizsgáltuk, hogy a művészetoktatásban részt vevő diákok zenetanulási motivációja eltér-e az alapfokon és a középfokon tanulók esetében. Az elemzés során két motivációs típus, az introjekció és az azonosulás jellemzőbb a középfokú oktatásban részt vevő diákokra, amit a 8. táblázatban tüntettünk fel. Ennek oka az lehet, hogy minél több ideig tanulnak hangszereken játszani a diákok, annál motiváltabbak lesznek (lásd még Hallam et al., 2020). Az intrinzik motiváció esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget. Fontos azonban megjegyezni, hogy ez már az alapfok esetében is magas volt, így a mérőeszköz plafoneffektusa miatt további növekedést nehéz már kimutatni. Az itt kapott eredményekkel szemben az iskolai tanórák során végzett kutatások azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával a tanulási motiváció az iskolában többnyire csökken (Józsa et al., 2020).

8. táblázat*Alapfokú és középfokú oktatásban részt vevő diákok motivációja közötti különbségek*

	Iskolatípus				Levene-teszt		Kétmintás t-próba	
	Alapfok		Középfok		F	p	t	p
	M	SD	M	SD				
Motiválatlanság	1,50	0,67	1,37	0,66	0,13	0,72	-1,09	0,28
Külső szabályozás	2,11	0,97	2,23	1,04	0,35	0,55	0,712	0,47
Introjekció	2,62	1,13	3,13	1,19	1,52	0,22	2,57	<0,05
Azonosulás	2,90	1,05	4,01	1,01	0,67	0,41	6,34	<0,01
Intrinzik motiváció	4,58	0,53	4,71	0,501	0,94	0,33	1,44	0,15

Összefüggés az iskolai tantárgyi attitűdökkel

Szakmailag érdekes és fontos felvetés lehet, hogy a hangszertanulás milyen kapcsolatban áll az iskolai tantárgyak kedvelésével, az iskolai tanulás szeretetével. Ezért a vizsgálat során arról is adatokat gyűjtöttünk, hogy a diákok mennyire kedvelik az egyes iskolai tantárgyakat. A hangszeres zenetanuláshoz az iskolai tantárgyak közül tartalmi szempontból az ének-zene tantárgy áll a legközelebb. Szignifikáns összefüggést csak a hangszertanulás iránti motiválatlanság és az ének-zene tantárgyi attitűd ($r=-0,23$, $p<0,01$) között kapunk. Azaz, ha motiválatlan a tanuló a hangszeres zenetanulásra, akkor az iskolai ének-zene tantárgyat sem kedveli. A hangszertanulás iránti motiválatlanság ugyancsak negatív összefüggést mutat az irodalom ($r=-0,23$, $p<0,01$), a történelem ($r=-0,21$, $p<0,01$) és az idegennyelv attitűddel ($r=-0,21$, $p<0,05$). A hangszertanulás iránti extrinzik motiváció szintén negatív kapcsolatban van a nyelvtan ($r=-,22$, $p<0,01$) és az idegennyelv ($r=-0,23$, $p<0,01$) tantárgyak kedvelésével. A hangszertanulás iránti intrinzik motiváció ugyanakkor egyik iskolai tantárggyal sem mutat összefüggést.

Az ének-zene tantárgyi attitűd pozitív összefüggést mutat az irodalom ($r=0,22$, $p<0,01$), a történelem ($r=0,28$, $p<0,01$), az idegennyelv ($r=0,32$, $p<0,01$), a rajz ($r=0,43$, $p<0,01$), a biológia ($r=0,29$, $p<0,01$) és a földrajz ($r=0,32$, $p<0,01$) attitűdökkel. Azaz, ha az ének-zenét jobban kedveli a tanuló, akkor valószínű, hogy ezeket a tantárgyakat is.

Az előbbieken csak a szignifikáns összefüggéseket közöltük. A nem közölt változók esetében nem volt összefüggés. Ezek a szignifikáns korrelációk csak gyenge összefüggésre utalnak. Az eredmények összefoglalóan azt mutatják, hogy a hangszertanulás iránti erős belső elköteleződésnek nincs kapcsolata az iskolában tanult tantárgyak szeretetével, még az ének-zene tantárgy kedvelésével sem.

Fiúk és lányok közötti különbségek

A kapott eredmények alapján nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a hangszertanulás iránti motiváltságban. A hangszer tanulási motiváció vizsgált öt faktorának egyikében sem találtunk szignifikáns eltérést. Nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között az iskolai ének-zene tantárgyi attitűdben sem ($t=0,38$, $p=0,70$). Eredményeinkkel összhangban, Hallam és munkatársai (2020) által végzett kutatásban sem mutattak ki szignifikáns eltérést a fiúk és a lányok motiváltsága között. A nemek közötti motivációs különbségekről azonban viszonylag kevés szakirodalmat találunk.

Összefoglalás

A nemzetközi kutatásokkal ellentétben a hazai zenepedagógia-kutatásokban a hangszeres zenetanulás és a tanulók motivációjának a kapcsolata kevésbé vizsgált terület. Tanulmányunk célja ezért a 10–18 éves, hangszeren tanuló diákok motivációjának megismerése volt. A kutatáshoz az öndeterminációs elmélet nyújtott elméleti keretet. Az adatgyűjtést egy magyarra adaptált kérdőív segítségével végeztünk. A tanulók online töltötték ki a 25 tételt tartalmazó kérdőívet, valamint egy háttérkérdőívet.

A kérdőív a pszichometriai mutatók alapján alkalmasnak bizonyult a hangszeren tanuló diákok motivációjának a vizsgálatára, megfelelő faktorális validitást és reliabilitást kaptunk. Az adatok értelmezéséhez az elméleti modell ötfaktoros struktúráját alkalmaztuk. A motiváció faktorai között pozitív és negatív összefüggéseket is kaptunk, ami összhangban van az elméleti modell által várt összefüggésekkel. Logikus, hogy minél nagyobb belső motiváltság jellemzi a tanulókat annál kevésbé igaz rájuk a motiválatlanság. Az önjutalmazó motiváció azonban nem csak a motiválatlansággal, hanem a külső ösztönzőkkel is negatív kapcsolatban áll. Azaz, az erős belső elköteleződésű diákokat a külső szabályozók már inkább hátráltatják.

Számos tanulmány kimutatta, hogy az iskolai évek előrehaladtával a tanulók iskolai tanuláshoz kapcsolódó intrinzik motivációja csökken (lásd például Józsa et al., 2020 áttekintését). Ezzel szemben eredményeink szerint magasabb intrinzik motivációval jellemezhetőek azok a tanulók, akik hosszabb ideje tanúlnak hangszeren játszani. Az eredmény összhangban van Hallam és munkatársai (2020) kutatásának következtetéseivel. A hangszer tanulással töltött idő alapján az alapfokú és középfokú művészeti képzésben részt vevő diákok esetén két motivációs típus, az introjekció és az azonosulás is szignifikánsan magasabb a középfokú tanulmányokat folytatóknál, mint az alapfokúak esetében. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulással töltött idő előrehaladtával ezek a motívumok erősödnek. Ennek egyik lehetséges magyarázata lehet az is, hogy azok a tanulók, akik elvesztették az intrinzik motivációjukat, korábban már abbahagyták a hangszer tanulást. Így a kevésbé motivált tanulók az alapfokú hangszeroktatásban még jelen vannak, a középfokúban azonban

már nincsenek. Azok, akik magasabb évfolyamon is tanulnak hangszeren játszani továbbra is erős, erősödő intrinzik motivációval jellemezhetőek. Ezzel szemben a szülők részéről jövő extrinzik motiváció magasabb életkorban kisebb mértékű. Ez alapján úgy tűnik, hogy a hangszeratanulásban magasabb életkorban az intrinzik motiváció válik meghatározóbbá a külső ösztönzőkkel szemben.

Az öndeterminációs elmélet szerint, ha saját magunk döntünk valami mellett, és magáért a cselekvésért kezdünk el egy tevékenységet, akkor az nagyobb mértékben válik az énünk részévé. A döntés lehetőségének, az autonómia érzésének a biztosítása jelentős mértékben erősítheti a tanuló motiváltságát. Eredményeink szerint azok a tanulók, akik maguk is beleszólhattak a hangszeratanulásukba, maguk választhatták a hangszert, jellemzően motiváltabbak. A fiúk és a lányok között nincs szignifikáns különbség az egyes motívumokban.

A diákok hangszereit csoportokba rendeztük, hogy lássuk, van-e eltérés az egyes hangszertípusokat tanuló diákok motiváltságában. Az azonosulás esetén szignifikáns különbség van a vonós és a pengetős hangszeren tanulók között, valamint a vonós és a billentyűs hangszeren játszóknak között. Leginkább a vonós hangszeren játszó diákokra jellemző a zenetanulással való azonosulás mint tanulási motívum.

A hangszeratanulás iránt motiválatlan diákok az iskolai tantárgyakat (énekezen, irodalom, történelem, idegen nyelv) sem kedvelik. Ellenben a hangszeratanulás iránti belső elköteleződés, intrinzik motiváció nem jár együtt az iskolában tanult többi tantárgy kedvelésével.

Kutatásunkban a hangszeres zenét tanuló diákok adtak önjellemzést a saját motivációjukról. A következő vizsgálatokba célszerű a szülők és a pedagógusok bevonása is. Fontos információval szolgálhat a motivációról a diákok, a pedagógusok és a szülők megítélésének az összevetése. A pedagógusok bevonásakor érdemes lehet vizsgálni a tanári visszajelzést, a tanítási módszereket, a tanulói autonómia támogatását. A szülők esetében ugyancsak célszerű vizsgálni a zenetanulás támogatását összevetve azt a tanuló hangszeratanulási motivációjával. A későbbiekben a hangszeratanulással kapcsolatban a tanulók céljait, az énképet, a tanulási módszereket, a gyakorlásra fordított időt, a barátok és a kortársak hatását is figyelembe kell venni. A motiválatlanság okainak feltárása hozzájárulhat olyan módszerek és eszközök létrehozásához, fejlesztéséhez, amelyek csökkenthetik a lemorzsolódást a hangszeres tanulmányok során.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás az MTA-MATE Kora Gyermekek Korcsoportjában keretében valósult meg.

Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1100190.tv&targetdate=&printTitle=2011.+%C3%A9vi+CXC.+t%C3%B6rv%C3%A9ny>
- Anguiano, K. R. (2006). *Motivational predictors of continuing motivation and achievement for early adolescent instrumental music students*. PhD dissertation. University of Iowa.
- Appelgren, A., Osika, W., Theorell, T., Madison, G. & Bojner Horwitz, E. (2019). Tuning in on motivation: Differences between non-musicians, amateurs, and professional musicians. *Psychology of Music*, 030573561986143. <https://doi.org/10.1177/0305735619861435>
- Bayley, J. G. (2004). The procedure by which teachers prepare students to choose a musical instrument. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 23–34. <https://doi.org/10.1177/87551233040220020104>
- Bernabé-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S. & Moret-Tatay, C. (2019). Testing motivational theories in music education: The role of effort and gratitude. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13(172), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00172>
- Cantero, I. M. & Jauset-Berrocal, J. A. (2017). Why do they choose their instruments? *British Journal of Music Education*, 34(2), 203–215. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000280>
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y. & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children’s and adolescents’ autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705–718. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09769-7>
- Creech, A. (2001). *Play for me: An exploration into motivations, issues and outcomes related to parental involvement in their children’s violin study*. PhD dissertation, University of Sheffield, Department of Music.
- Creech, A. & Hallam, S. (2010). *Music education in the 21st century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations*. Institute of Education.
- Degner, S., Lehmann, A. C. & Gruber, H. (2003). Expert learning in the domain of jazz guitar music. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5 th Triennial ESCOM Conference* (pp. 384–388). University of Music and Drama.
- Dohány, G. (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, 3(1), 70–79.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83.
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41, 600–619.

- Felelős Szülők Iskolája (n.d.). <https://felelosszulokiskolaja.hu/feelos-szulo/hangszertanulas-motivacio?fbclid=IwAR35Li7Sk2qw5gchnMeDPW2YR0nJ-ZxltcBihoNbbUfNP58v6ovEZA1nRiw>
- Földi, F. & Józsa, K. (megj. alatt). *A Hangszertanulási motiváció kérdőív magyar adaptációja.*
- Freer, E. & Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. *Psychology of Music, 47*(6), 781–799. <https://doi.org/10.1177/0305735619864634>
- Grolnick, W. S., Levitt, M. R., Caruso, A. J. & Lerner, R. E. (2021). Effectiveness of a Brief Preventive Parenting Intervention Based in Self-Determination Theory. *Journal of Child and Family Studies, 30*(4), 905–920. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01908-4>
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research, 4*(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S (2004). Sex differences in the factors which predict musical attainment in school aged students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 161–162*, 107–117.
- Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music, 41*(3), 265–289. <https://doi.org/10.1177/0305735611425902>
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M. & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae, 20*(4), 528–550. <https://doi.org/10.1177/1029864916634420>
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M. & Papageorgi, I. (2020). Are there differences in practice depending on the instrument played? *Psychology of Music, 48*(6), 745–765. <https://doi.org/10.1177/0305735618816370>
- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J. & Rinta, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music, 45*(1), 116–130. <https://doi.org/10.1177/0305735616650994>
- Hallam, S., Rogers, L. & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education, 26*(1), 7–19. <https://doi.org/10.1177/0255761407085646>
- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research, 5*(3), 263–273.
- Héjja, B. (2016). Az alapfokú és középfokú zeneoktatás helyzete Magyarországon. *Parlando, 2*, 1–30.
- Héjja, E. B. (2018). A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi. *Iskolakultúra, 28*(1–2), 104–117.

- Ho, W. C. (2011). Parental support and student learning of musical instruments in Hong Kong. *Visions of Research in Music Education*, 19(5), 1–53. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
- Jakobicz, D., Wamzer, G. & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18–31. <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>
- Janurik, M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. *Magyar Pedagógia*, 107(4), 295–320.
- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108(4), 289–317
- Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Janurik, M., Szabó, N. & Józsa, K. (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200.
- Józsa, K., Kis, N. & Barrett, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8>
- Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Iqbal Hashmi, S., Podráczky, J., Nyitrai, Á. & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for Education and Human Development: Culture, Age and School Performance. In G. A. Morgan, H.-F. Liao, & K. Józsa (Eds.), *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 133–158). Szent István Egyetem.
- Józsa, K. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1(1), 76–92.
- Kiyoshi, A. & Csíkszentmihályi, M. (1998). The quality of experience of Asian American adolescents in activities related to future goals. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 141–163. <https://doi.org/10.1023/A:1021659612041>
- Kő, N., Pajor, G. & Szabó, M. (2017). Motiváció. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* (pp. 303–347). Osiris Kiadó.
- Längler, M., Nivala, M. & Gruber, H. (2018). Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from “persons in the shadows”. *Musicae Scientiae*, 22(2), 224–243. <https://doi.org/10.1177/1029864916684376>
- MacIntyre, P. D., Schnare, B. & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- Macmillan, J. (2004). Learning the piano: A study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, 21(3), 295–311. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005807>

- McPherson, G. E. (2000). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research of music teaching and learning* (pp.130–175). Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. & Evans, P. (2016). Playing an instrument. In McPherson, G. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 401–421). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.001.0001>
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101–137. <https://doi.org/10.1177/1321103X10384202>
- Mitchell, S. & DellaMattera, J. (2010). Teacher support and student's self-efficacy beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 5(2), 24–35. <https://doi.org/10.20355/C5X30Q>
- Oliveira, A., Ribeiro, F. S., Ribeiro, L. M., McPherson, G. & Oliveira-Silva, P. (2021). Disentangling motivation within instrumental music learning: a systematic review. *Music Education Research*, 23(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866517>
- Pintér, T. K. & Csíkos, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. *Iskolakultúra*, 30(7), 3–25. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.3>
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2009). Multiple motives: Profiles of young Australians' reasons for musical engagement. In Williamon, A., Pretty, S. & Buck, R. (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science* (pp. 469–474). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC).
- Renwick, J., & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education, volume 1* (pp. 143–162). Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). Routledge.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. Chapter 1. In Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.), *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (pp. 3–25). Guilford Press.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1321103X07087568>
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243–253. <https://doi.org/10.1080/14613800120089287>
- Szabó, N. (2018a). Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 97–107. <https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>
- Szabó, N. (2018b). A célszentesíti az (IKT-)eszközt a zeneoktatásban? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 132–138. <https://doi.org/10.31074/gyn20182132138>
- Szabó, N. (2021). *Zenei fejlesztés első osztályosok körében digitális eszközök használatával. PhD-értekezés*. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szende, O. (2000). A hangszertanulási szándék vizsgálata. Előkísérlet ismertetése. *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 42(3–4), 36–40.
- Szivárványzene (2013). A hangszerválasztásról <https://szivarvanyzene.wordpress.com/2013/05/30/a-hangszervallasztasrol/>



Földi, F. & Józsa, K.

Motivational factors involved in learning instrumental music

In this study, we analyze the motivation of students learning musical instrument. Hungarian motivational research has so far barely examined the motivational background of instrumental music learning, so we focus on this area. Our research used the Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire, which we adapted to Hungarian. The test tool was developed based on self-determination theory. It contains a total of 25 Likert-type statements, which are organized into the following factors: amotivation, external regulation, introjection, identification, and intrinsic motivation. 151 students took part in the study between the age of 10–18. The factorial validity of the measuring instrument and the reliability of the five scales are adequate. Our results show that the motivation of secondary school students is stronger than that of primary school students. There is a difference in the commitment of students to different instruments. However, there is no difference in motivation between boys and girls. Supporting the child's independence and autonomy plays a role in the motivation to learn the instrument. Our results may contribute to a deeper understanding of the motivation of students learning music.

Keywords: motivation, learning musical instrument, self-determination theory



Földi Fanni: <https://orcid.org/0000-0002-3736-7178>

Józsa Krisztián: <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>



A tanórán kívüli művészeti tevékenység hatása a művészeti rendezvények iránti attitűdre

Várad Judit¹ és Józsa Gabriella²

¹Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

²Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktor Iskola, Neveléstudományi Program

Absztrakt

Tanulmányunkban megvizsgáltuk az általános iskola 4. osztályos tanulóinak tanórán kívüli művészeti tevékenységeit, valamint részvételi lehetőségét kulturális és művészeti rendezvényeken. Elemzésünk során feltártuk, hogy az aktív tevékenységnek van-e hatása a rendezvények iránti attitűdre. Emellett arra keressük a választ, hogy milyen különbségek vannak a művészeti foglalkozásokra járók és nem járók családi háttérében. Az eredmények mellett, hogy rávilágítanak az iskola szerepére a kulturális tőke kiegyenlítésében, megerősítik a generációs transzfer erőteljes hatását. Ha a szülő korábban végzett művészeti tevékenységet, gyermekét is jobban támogatja a művészeti területen. Azok a tanulók, akik gyermekkorukban valamilyen extrakurrikuláris művészeti tevékenységet folytattak, nagyobb valószínűséggel válnak felnőttkorukra is kultúrafogyasztókká.

Kulcsszavak: művészeti tevékenység, művészeti rendezvény látogatása, művészeti élmény, kulturális transzfer

Bevezetés

A kulturális fogyasztás élénkítése, a művészeti rendezvények látogatásának lehetősége kiemelt szerepet kapott az utóbbi idők kulturális politikájában. A hatályos előadóművészeti törvény az I. fejezet általános rendelkezései (2008/XCIX) között kiemelt helyen kezeli az iskoláskorú gyermekek művészeti nevelését, kötelezően előírva a hivatásos művészeti együtteseknek, hogy segítsek elő a gyermek és ifjúsági korosztály hozzáférési lehetőségeit a művészeti alkotások megismeréséhez, valamint előírja, hogy járuljanak hozzá az állami és az önkormányzati oktatási-nevelési feladatok ellátásának eredményességéhez (Várad, 2015).

A Nemzeti alaptantervben jelentős szemléletváltozást mutat az élőzenei bemutatás lehetősége: „A köznevelés és a kultúrát közvetítő intézmények,

szervezetek együttműködése alapvető a zenei nevelés szolgálatában, ezért a koncertpedagógia az ének-zene oktatás része” (NAT, 2012, p. 10785). Az alaptanterv 2020-as változásával ez a lehetőség tovább bővült:

„Kodály Zoltán zenei nevelési elvei lényegének megfelelően, mely az élményszerzés legfontosabb forrásaként a kóruséneklést nevezi meg, a NAT lehetőséget biztosít a tanórán kívüli zenei tevékenységek – mint a koncertpedagógia, az iskolai néptáncoktatás, népdalkörök, népdalkórusok, kamaraegyüttesek – iskolai keretek közti és azon túli szerveződése számára, melyhez a köznevelés és a kultúrát közvetítő intézmények, szervezetek együttműködése elvárható és szükséges.” (NAT, 2020, p. 408).

Mindezekről függetlenül a 2019-ben elindított *Lázár Ervin program* a kulturális alapellátás kiszélesítése érdekében szociális helyzetű és lakóhelytől függetlenül minden általános iskolai tanulónak évente egy alkalommal ingyenesen lehetőséget biztosít részvételre egy színházi, tánc vagy cirkuszi előadáson, komolyzenei hangversenyen, illetve muzeális intézmények látogatására¹.

Miért fontos a felnövekvő generációt megismertetni a művészeti értékekkel? Kolosai (2013) véleménye szerint a művészet különleges szerepet tölt be életünkben. A művészet felfedezésére, az élmény megélésére minden generációnak meg kell adni a lehetőséget. Az ének-zene órák nem töltik be ezt a szerepet (L. Nagy, 2003), ugyanakkor Jakobicz és munkatársai (2018) rámutattak arra, hogy az ének-zene óra is lehet a tanulók számára élvezetes, amennyiben a tanár változatos módszereket használ, eltér a megszokott órai tanmenettől és a sablonfeladattól. Annak ellenére, hogy az énekórai zenehallgatás pozitívan befolyásolja az ének-zene óra iránti attitűdöt (Janurik & Józsa, 2018), a tanulók érdeklődését az órai zenehallgatás műfajtól függetlenül nem kelti fel, akár könnyű-, akár klasszikus zenét hallgatnak, még unalmas is lehet számukra.

Erikson (1997) fejlődésmélete szerint a személyiség fejlődése egész életen át tartó folyamat, ahol az élet során megtapasztalt környezeti és társas jelenségek alakítják az individuumot. Nyolcszakaszos rendszere szerint a negyedik szakaszban (6–11 év) fokozódik a szabadidő mint identitás-tér szerepe. Az iskolai környezetben a gyermekek idejének nagy részét játék helyett a tanulás tölti ki, állandó értékelésnek vannak kitéve, ami esetleges sikertelenség esetén kisebbségi érzést alakíthat ki. Ebben az életszakaszban a sport vagy művészeti tevékenység az, ami hozzájárul a személyiség egészséges fejlődéséhez, sikerélményt biztosítva segíti és kompenzálja az iskolai teljesítménykényszert.

A művészeti nevelés az élmény átélésén, megélésén alapul (Várad, 2019), amelyet azonban nem lehet tanítani, csak felfedezni. A művészeti rendezvényeken való részvétel gazdagabb kontextusa, az eredeti helyszín valósága, több információhoz juttatja a résztvevőket. A kulturális kompetencia a művészeti ágak segítségével fejleszthető, a különböző művészet kifejezési formái

¹ www.gov.hu

segítik az önkifejezést, a lehetőség megteremtése azonban társadalmi kontextustól függ (Kiss et al., 2020).

A művészet szerepére élesen rávilágít a pandémia alatti időszak, a művészeti tevékenységek, művészeti élmény amellet, hogy segít mindennapjainkból kiszakadni, hozzájárul mentális jóllétünkhöz (Császár, 2021), a hétköznapok felé emeli az embert (Pukánszky & Németh, 1996).

A kulturális fogyasztás jellemzői

A kulturális és társadalmi tőke összefüggésében a felnövekvő nemzedék érdeklődését, izlését a családi és intézményesített szocializációs folyamat során fellépő kulturális transzfer (Bauer, 2019) formálja. A társadalmi rétegződés és a kulturális fogyasztás kapcsolatát Chan és Goldthorpe (2007a; 2007b) rendszerezése szerint három fő elméleti megközelítés jellemzi: a homológiai, az individualizációs és mindenevő-egyevő (*omnivore-univore*) modell.

A homológiai megközelítés szerint a magasabb társadalmi rétegek a magaskultúrát, míg az alacsonyabb társadalmi osztályba tartozók a tömegkultúrát preferálják, a társadalmi és kulturális rétegződés szorosan egymáshoz illeszkedik (Sági, 2010), így koherens és jól elhatárolható a különböző státusba tartozás, amely Bourdieu (1984) elméletével harmonizál.

Az individualizációelmélet képviselői úgy látják, hogy az egyének maguknak alakítják életstílusukat, amelyet a kemény társadalmi változók – foglalkozás, jövedelem, végzettség, státus – nem határoznak meg (Featherstone, 1987), míg mások a kulturális fogyasztás kialakulását a demográfiai jellemzőkkel hozzák összefüggésbe (Beck, 2003), így a választás lehetősége Bourdieu habitus-álláspontjától a szabadság felé tolódik.

A következő kategória a mindenevő-egyevő modell leginkább a kulturális fogyasztást helyezi középpontba, amely szerint a társadalmi rétegződés és a kulturális fogyasztás determinisztikus kapcsolata elavulttá vált. A magasabb társadalmi rétegek kulturális érdeklődésének expanziója következtében sokféle kulturális formát, különböző stílusokat, irányzatokat és műfajokat választanak, így szélesebb spektrumot ölelnek fel. A mindenevő vagy más elnevezés szerint kulturálisan falánk (Peterson, 2005) ellenpólusa az egyevők, vagy Sági (2010) értelmezésében az egysíkúak, akik demográfiai jellemzőként a fiatalabb korosztályból kerülnek ki.

A kulturális preferenciák kialakulásában Bauer (2019) megkülönbözteti a kulturális értékek átadásának vertikális és horizontális formáit egyaránt. A hosszú folyamatot feltételező vertikális generációs transzferrel szemben a horizontális transzfer inkább pillanatnyi, a divathoz alkalmazkodik.

A család és az iskola szerepe a művészeti értékek átadásában

A nevelésemlemből jól ismert paradigma szerint a gyermekek művészeti érzékenyítésére jelentős befolyással bír a családból hozott kulturális tőke, valamint az iskola mint másodlagos szocializációs színtér. Várad Judit és munkatár-

sai (2020a) megvizsgálták, hogy a szülők szerepe mennyire erős a kulturális belenevelődés során, egyedül vagy gyermekeikkel közösen vesznek-e részt a különböző művészeti rendezvényeken. 90%-nál magasabb arányt találtak a bábszínház mellett a mozi, néptánc, tánc, népzene és könyvtár látogatások során. A szülők kulturális szokásait elemezve a mindenevő modellhez hasonlóan arra a megállapításra jutottak, hogy minél magasabb végzettségű valaki, annál nyitottabb a különböző művészeti rendezvények iránt. A generációs transzfer hatása erőteljesebben érvényesül abban az esetben, ha a szülő korábban maga is végzett művészeti tevékenységet, kutatásaink eredménye szerint ő maga is jobban támogatja gyermeke művészeti tanulmányait (Várad, 2013).

Bauer (2019) a *Századvég* adatbázisának elemzése alapján arra a következtetésre jutott, hogy a színházlátogatás inkább a családhoz kötődik, míg bizonyos művészeti helyszíneket, mint a hangversenyterem és a múzeum jellemzően iskolai szervezésben látogattak a tanulók. Az iskola szerepe jelentősnek mutatkozott a DEXARTA kutatásban is, a tanulók 70%-a az iskolai osztályokkal közösen vett részt a különböző művészeti rendezvényeken (Várad, 2020a). Hasonló eredményeket mutat Kolosai (2021) vizsgálata, mely szerint múzeumi kulturális programokon a gyermekek 70%-a a családdal, 67%-a az alsó tagozatos tanítóval vett részt. A kulturális fogyasztás ösztönzésében játszott szerep speciális formáját vizsgálta Damen és Klaveren (2013), akik a Hollandiában bevezetett *Kulturális és művészeti oktatás* tapasztalatait összegezve a következő eredményre jutottak: annak ellenére, hogy a tanulók szabadon dönthettek arról, hogy kulturális kuponjaikat melyik eseményen használják fel, a program végén azt tapasztalták, hogy a magaskulturális eseményeken is növekedett a részvétel.

Az empirikus vizsgálat célja és módszerei

A vizsgálat célkitűzései

Vizsgálatunk célja, hogy feltárjuk az általános iskola 4. osztályába járó diákok tanórán kívüli művészeti tevékenységeit és annak összefüggéseit a művészeti rendezvények látogatásával. Továbbá arra keressük a választ, hogy milyen különbségek vannak a művészeti foglalkozásokra járók és nem járók családi hátterében.

A vizsgálat körülményei

A kutatás a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet támogatásával történt, a *Művészeti körkép a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (Várad, 2020b) kutatás keretében. Az adatgyűjtés 2019 őszén zajlott online és papír alapú kérdőív segítségével. Az adatvédelmi szabályok betartásával a szülőknek tájékoztató levelet küldtünk a kutatásról és annak tartalmáról. A tanulók név nélkül, osztálytermi keretek között töl-

tötték ki a kérdőívet. Az adatfelvétel során minden egyes helyszínen jelen volt a kutatócsoport egy tagja, hogy segítsék a tanulókat az értelmezésben, ha kérdés vagy bizonytalanság merülne fel.

A vizsgálat mintája és eszköze

A kutatás mintája többlépcsős rétegzett valószínűségi mintavételi eljárással lett kialakítva (Várad et al., 2020). Vizsgálatunkat az Észak-Alföld régió három megyéjének – Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megye – 4. évfolyamos általános iskolás tanulói körében végeztük. A mintába összesen 974 fő 4. osztályos tanuló került. Hajdú-Bihar megyéből 404 fő (42%), Jász-Nagykun-Szolnok megyéből 324 fő (33%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből 246 fő (25%) töltötte ki a kérdőívet. A válaszadók 52%-a fiú és 48%-a lány.

A kérdőív összesen 27 kérdést tartalmazott, melynek első része a tanuló nemére, életkorára, iskolájára, családszerkezetére és a szülők iskolázottságára, foglalkoztatottságára kérdezett rá. A mérőeszköz további részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók milyen iskolai és iskolán kívüli művészeti tevékenységekben vesznek részt, illetve milyen művészeti programokat, rendezvényeket szoktak látogatni.

A művészeti rendezvények látogatásának kedveltségét 4 fokú (1. Kifejezetten nem szeretek járni 2. Általában szeretek, de nem mindig 3. Szeretek járni 4. Nagyon szeretek járni) Likert-skálával mértük, melynek változóstruktúráját feltáró faktoranalízis segítségével vizsgáltuk. A szakirodalom alapján (Gliner et al., 2017) a 0,4 feletti faktorsúlyokat tekintettük elfogadhatónak. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató 0,810-es értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető, melyben a megmagyarázott variancia 49%. (1. táblázat)

1. táblázat

A művészeti rendezvények iránti attitűd faktoranalízise

Állítások	Faktorok	
	Zenei mindenevő	Egyéb művészetet kedvelő
Sajátérték	2,021	1,879
Variancia (%)	25,267	23,490
Kumulált variancia (%)	25,267	48,757
Hangversenyre járni....	0,518	
Operába járni....	0,458	
Színházba járni....		0,754
Bábszínházba járni....		0,679
Táncelőadásra járni...	0,723	
Néptáncelőadásra járni...	0,697	

Kiállításra járn...		0,779
Népzenei koncertre járn...	0,676	

A teljes skála (Cronbach- $\alpha=0,737$) és a faktoranalízissel igazolt alskálák (Cronbach- $\alpha_{zene}=0,659$; Cronbach- $\alpha_{műv}=0,635$) megbízhatósága is elfogadható, hiszen a szakirodalom szerint az attitűdskálák esetében a 0,5 fölötti érték már megfelelőnek mondható (Nagybányai Nagy, 2006).

Eredmények és értelmezés

Tanórán kívüli művészeti foglalkozások

A vizsgálatunk fókuszában lévő tanórán kívüli művészeti tevékenységekre három blokkban kérdeztünk rá: 1. a zenei, 2. a képzőművészeti és 3. a táncművészeti foglalkozásokra. A diákok 18%-a tanul valamilyen hangszeren. Számos hangszert soroltak fel a tanulók, azonban legtöbben zongorán játszanak (5,6%), ezt követi a furulya (2,1%), majd a gitár (2%) és a hegedű (1,2%). A mintában van, aki trombitán, fuvolán, csellón játszik vagy éppen dobol. A megkérdezett tanulók 10,8%-a jár csoportos éneklésre, énekkarra vagy kórusba, és 12%-a jár szolfézs órára. Itt meg kell jegyeznünk, hogy ezek között lehetnek átfedések, ugyanis nem csak egyet jelölhettek meg a felsoroltak közül a tanulók. Csoportos hangszeres zenélésre 2,9%-a, népi hangszeres zenélésre 1,5%-a és népdalkörre 1,7%-a jár a 4. osztályos tanulóknak.

A képzőművészethez tartozó rajzfoglalkozásra a megkérdezettek 12%-a jár. Második leggyakrabban látogatott tanórán kívüli tevékenység a kézműves foglalkozás 9,3%-kal. Ezt követi a fotó- (2%) és filmkészítés (1%), de járnak agyagozásra, festésre, nemezelésre és egyéb kézműves foglalkozásokra.

A táncművészet fajtái közül legtöbben népi táncre járnak (16,7%), ezt követi a modern tánc (6%), majd a társastánc (4%), a majorette (3,5%) és a balett (3%). Azonban itt is említettek olyan táncművészeti tevékenységet a diákok, amire mi nem gondoltunk, ilyen például a formációstánc vagy a rúdtánc.

A zeneművészeti tevékenységeket, ahogy a kézműves foglalkozásokat is, jellemzően az általános iskolába lépéstől kezdik a gyermekek. Míg a zenetanulást főleg heti kettő, addig a kézművességet heti egy alkalommal végzik a diákok. A táncórákra legtöbben heti két alkalommal járnak a tanulók.

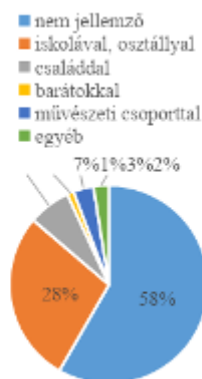
Kulturális rendezvények látogatása

A kulturális rendezvények látogatásának gyakorisága azt mutatja, hogy leggyakrabban (9,6%) színházi előadásokra járnak a tanulók. Ezt követi a bábszínház (6,6%), majd a hangverseny (5,1%). Közel azonos arányban járnak táncelőadásra (3%), néptáncelőadásra (2,3%) és kiállításra (2,9%) a diákok. Legritkábban látogatott rendezvények az opera (0,3%) és a népzenei koncert (0,8%).

Rákérdeztünk, hogy kivel/kikkel látogatják a gyermekek ezeket a kulturális rendezvényeket (1. ábra).

1. ábra

Kulturális rendezvények látogatási gyakorisága (N=944)



Az 1. ábrán jól látható, hogy a tanulók több mint felére nem jellemző a felsorolt kulturális rendezvények látogatása. Legnagyobb arányban (28%) az iskolával és osztállyal mennek a diákok a különböző művészeti eseményekre, ezt követi a család, a művészeti csoportok, mint például az énekkar vagy zenekar. A kulturális rendezvények látogatásában az iskola mint másodlagos szocializációs közeg jelentősen hozzájárul a diákok kultúrafogyasztásához.

A kulturális rendezvények látogatásának, valamint a zene és az egyéb művészetek iránti attitűdnek az összefüggésrendszerét korrelációs számítással tártuk fel. Azt várjuk, hogy a zenekedvelők nagyobb arányban látogatják az azzal kapcsolatos rendezvényeket, mint az egyéb művészetet kedvelők. Ahogy a 2. táblázatban láthatjuk, az egyéb művészet iránti attitűdnek erős szignifikáns kapcsolata van a színházba, bábszínházba és kiállításra járással, vagyis azokkal a kulturális rendezvényekkel, amelyek nem a zenéhez tartoznak. A zeneművészet iránti attitűdnek szignifikáns közepes-erős együttjárása van a zenei rendezvényekkel.

2. táblázat

Kulturális rendezvények és művészetek iránti attitűd faktorainak összefüggése (r)

Változó	Hangverseny	Opera	Színház	Bábszínház	Táncelőadás	Néptánc	Kiállítás	Népzenei koncert
Zenei mindenévő	0,485**	0,429**	0,136**	0,156**	0,636**	0,620**	0,136**	0,609**
Egyéb művészetet kedvelő	0,296**	0,023	0,457**	0,524**	0,032	0,146	0,649**	0,184**

** $p < 0,001$

Eredményünk azt mutatja, hogy a tanulókat olyan típusú kulturális rendezvényekre kell vinni, amelyek érdeklőket, amelyek iránt kedvet mutatnak, ezzel még inkább megalapozhatjuk a későbbi kultúrafogyasztásukat.

A zene-, képző- és táncművészeti foglalkozásokra járásból külön-külön létrehoztunk egy-egy összevont mutatót. Azt várjuk, hogy azok a tanulók, akik járnak valamilyen tanórán kívüli művészeti foglalkozásra, azok gyakrabban vesznek részt az adott művészeti ághoz kapcsolódó rendezvényen, mint azok, akik nem foglalkoznak az iskolán kívül művészeti tevékenységekkel.

3. táblázat

A kulturális rendezvények és tanórán kívüli foglalkozások keresztábra-elemzése (χ^2).

Rendezvény	Gyakoriság	Zeneművészeti foglalkozás		Képzőművészeti foglalkozás		Táncművészeti foglalkozás	
		nem	igen	nem	igen	nem	igen
		oszlop%(N)	oszlop%(N)	oszlop%(N)	oszlop%(N)	oszlop%(N)	oszlop%(N)
Hangverseny	1	2,7 (18)	11 (31)*	4,8 (36)	6,3 (13)	3,8 (25)	8,2 (24)*
	2	33 (222)	50 (140)*	35,9 (268)	43,2 (89)	34,3 (224)	45,2 (133)*
	3	65 (439)*	39 (110)	59,3 (443)	50,5 (104)	61,9 (405)*	46,6 (137)
χ^2 (p)		65,425 (0,001)		5,200 (0,074)		22,230 (0,001)	
Opera	1	0,2 (1)	0,7 (2)	0,4 (3)	0 (0)	0,3 (2)	0,3 (1)
	2	11,1 (74)	14,4 (40)	10,5 (77)	18,3 (37)*	12,3 (79)	12,2 (35)
	3	88,7 (590)	84,9 (236)	89,1 (654)*	81,7 (165)	87,4 (562)	87,5 (252)
χ^2 (p)		4,048 (0,132)		9,788 (0,007)		0,011 (0,994)	
Színház	1	7,4 (50)	15,1 (42)*	8,4 (62)	14,9 (30)*	9,3 (60)	10,9 (32)
	2	78,3 (526)	76,7 (214)	79,4 (598)*	72,3 (146)	76,3 (493)	81,9 (240)
	3	14,3 (96)*	8,2 (23)	12,3 (91)	12,9 (26)	14,4 (93)*	7,2 (21)
χ^2 (p)		17,626 (0,001)		7,950 (0,019)		10,034 (0,007)	
Báb-színház	1	5,4 (36)	9,6 (27)*	6,6 (49)	6,9 (14)	7,1 (46)	5,8 (17)
	2	47,5 (319)	58,2 (168)*	47,6 (352)	61,8 (126)*	44,7 (289)	64,4 (188)*
	3	47,1 (316)*	32,1 (90)	45,8 (339)*	31,4 (64)	48,2 (312)*	29,8 (87)
χ^2 (p)		20,242 (0,001)		14,188 (0,001)		31,973 (0,001)	
Táncelőadás	1	1,9 (13)	5,7 (16)*	2,4 (18)	5,5 (11)*	0,9 (6)	7,9 (23)*
	2	24,3 (162)	39,5 (111)*	26,1 (193)	37,8 (76)*	21,4 (138)	44,7 (130)*
	3	73,8 (492)*	54,8 (154)	71,5 (529)*	56,7 (114)	77,7 (501)*	47,7 (138)
χ^2 (p)		35,384 (0,001)		17,395 (0,001)		96,307 (0,001)	
Néptánc-előadás	1	1,9 (13)	3,2 (9)	2,3 (17)	2,5 (5)	0,5 (3)	6,5 (19)*
	2	35,6 (238)	40,8 (115)	34,4 (255)	47 (95)*	32,6 (211)	47,4 (138)*
	3	62,5 (418)	56 (158)	63,3 (470)*	50,5 (102)	67 (434)	46 (134)
χ^2 (p)		4,148 (0,126)		11,215 (0,004)		58,014 (0,001)	

Kiállítás	1	2,7 (18)	3,5 (10)	2,7 (20)	3,9 (8)	3,6 (23)	1,7 (5)
	2	65,8 (442)	72,9 (207)*	66,9 (497)	71,4 (147)	63,1 (408)	78,8 (234)*
	3	31,5 (212)	23,6 (67)	30,4 (226)	24,8 (51)	33,4 (216)*	19,5 (58)
χ^2 (p)		6,302 (0,043)		3,021 (0,221)		23,272 (0,001)	
Népzenei koncert	1	0,6 (4)	1,4 (4)	0,8 (6)	1 (2)	0,9 (6)	0,7 (2)
	2	20,5 (134)	34,4 (96)*	22,7 (167)	31,5 (64)*	19,6 (126)	36,1 (105)*
	3	78,9 (526)*	64,2 (179)	76,5 (563)*	67,5 (137)	79,5 (511)	63,2 (184)
χ^2 (p)		22,686 (0,001)		6,836 (0,033)		29,260 (0,001)	

1=havonta, 2=évente párszor, 3=soha >2

Az eredmények azt mutatják, hogy minden tanórán kívüli művészeti tevékenységet végző csoport esetében van olyan kulturális rendezvény, amely látogatási gyakorisága között nincs különbség a művészeti foglalkozásra járók és nem járók között. Ez a rendezvény a zeneművészeti tevékenységet végzőknél az opera és a néptáncelőadás, a tánkra járóknál az opera, és a képzőművészeti tevékenységet végzőknél a hangverseny, továbbá várakozásunkkal ellentétben a kiállítás esetében fordul elő.

Azonban összességében azt mondhatjuk, hogy azok a diákok, akik valamilyen tanórán kívüli művészeti foglalkozáson vesznek részt, szignifikánsan gyakrabban járnak kulturális, művészeti rendezvényekre. Ebből arra következtethetünk, hogy azok a tanulók válnak nagyobb valószínűséggel felnőtt korukra kultúrafogyasztókká, akik gyermekkorukban valamilyen művészeti extrakurrikuláris tevékenységet folytattak.

A tanórán kívüli foglalkozásokra járást befolyásoló tényezők

Vizsgálatunk egyik fókuszpontja a művészeti tanórán kívüli foglalkozásokat befolyásoló tényezők, melynek egyik összetevője a család, ezen belül a szülői támogatás, a szülői minta. A kérdőívben rákérdeztünk többek között arra is, hogy a tanuló szerint az apa és az anya mennyire érdeklődik a gyermek tanulmányai és művészeti tevékenységei iránt. A tanulók öt válaszalternatíva közül választhattak: 1) egyáltalán nem érdeklődik; 2) egy kicsit érdeklődik; 3) közepesen érdeklődik; 4) elég sokat érdeklődik; 5) nagyon sokat érdeklődik. A tanulóknak több mint a fele (57,5%) úgy érzi, hogy az édesanyja nagyon sokat érdeklődik a tanulmányi eredményei iránt. Valamivel kevesebben (42,1%) gondolják ezt az édesapjukkal kapcsolatban. A diákok 1,8%-a szerint az édesanya egyáltalán nem érdeklődik az iskolai eredményei iránt, az apák esetében 5,1%-a vélekedik így a gyermekeknek.

Azt gondoljuk, hogy a tanulmányi eredmények iránti érdeklődés független attól, hogy a tanuló jár-e valamilyen tanórán kívüli művészeti foglalkozásra. A kétmintás t-próba eredményei (4. táblázat) mindkét szülő és minden tanórán kívüli művészeti foglalkozás esetében azt mutatja, hogy nincs különbség az arra járók és nem járók között.

4. táblázat

A szülők érdeklődése a tanulmányi eredmények iránt

Tanórán kívüli művészeti foglalkozások	Szülő	jár		nem jár		t (p)
		Átlag (szórás)	N	Átlag (szórás)	N	
Zenei foglalkozás	anya	4,35 (0,937)	269	4,31 (0,961)	644	-0,615 (0,539)
	apa	3,93 (1,138)	260	3,92 (1,201)	616	-0,037 (0,971)
Kézműves foglalkozás	anya	4,35 (0,922)	200	4,32 (0,964)	712	-0,361 (0,718)
	apa	4,05 (1,100)	194	3,89 (1,204)	681	-1,697 (0,090)
Táncfoglalkozás	anya	4,32 (0,933)	289	4,33 (0,964)	624	0,103 (0,918)
	apa	3,95 (1,148)	279	3,91 (1,199)	597	-0,492 (0,623)

A diákok művészeti tevékenysége iránt az édesanyák 33,2%-a, az édesapák 25,5%-a nagyon sokat érdeklődik, és az anyák 16,3%-a, az apák 20,7%-a egyáltalán nem érdeklődik a gyermeke művészeti tevékenysége iránt. Ez utóbbi adat torzító lehet, ugyanis azok a tanulók, akik nem járnak semmilyen tanórán kívüli művészeti foglalkozásra, azt jelölhették be, hogy nem érdeklődik a szülő gyermekének effajta tevékenysége iránt.

Ahogy a szülők tanulmányi eredmény iránti érdeklődésében nincs különbség a tanórán kívüli foglalkozásra járók és nem járók között, úgy a művészeti tevékenység iránti érdeklődésben szignifikáns különbség van az extrakurrikuláris foglalkozáson résztvevők és részt nem vevők között (5. táblázat). Ez az eredmény magától értetődő, hiszen az iránt nem érdeklődik a szülő, amit nem is végez a gyermeke.

5. táblázat

A szülők érdeklődése a művészeti tevékenységek iránt

Tanórán kívüli művészeti foglalkozások	Szülő	jár		nem jár		t (p)	d
		Átlag (szórás)	N	Átlag (szórás)	N		
Zenei foglalkozás	anya	3,92 (1,236)	254	3,24 (1,499)	476	-6,210 (0,001)	0,049
	apa	3,59 (1,361)	247	3,00 (1,474)	462	-5,186 (0,001)	0,041
Kézműves foglalkozás	anya	3,90 (1,236)	187	3,33 (1,489)	542	-4,748 (0,001)	0,041
	apa	3,61 (1,280)	184	3,06 (1,496)	524	-4,487 (0,001)	0,039
Táncfoglalkozás	anya	3,77 (1,287)	270	3,30 (1,511)	460	-4,244 (0,001)	0,033
	apa	3,45 (1,355)	273	3,06 (1,504)	446	-3,495 (0,001)	0,027

A különbség hatásméretét kifejező Cohen-d alacsony nagyságú (Leach et al., 2005).

A szülők jelenlegi, felnőttkorukban végzett művészeti tevékenységét is megkérdeztük a tanulóktól. Az anyák 11,6%-a, az apák 9,3%-a végez ilyet. Mivel szoros összefüggés van ($r=0,525$ $p<0,001$) a két szülő művészeti tevékenysége között, ezért összevonásukkal egy szülők művészeti tevékenysége új változót hoztunk létre.

A tanulók zene- ($r=0,163$ $p<0,001$), képző- ($r=0,125$ $p<0,001$) és táncművészeti ($r=0,137$ $p<0,001$) tanórán kívüli foglalkozásra járása gyenge, de szignifikáns együttjárást mutat a szülők művészeti tevékenységével. Ez megerősíti, hogy a családnak mint elsődleges szocializációs színtérnek fontos hatása van a gyermekek művészet és kultúra iránti attitűdjük kialakításában (Várad, 2013).

Azt, hogy milyen valószínűséggel döntenek a tanulók a különféle tanórán kívüli művészeti foglalkozás mellett, logisztikus regresszióval vizsgáltuk. A zenei, kézműves és táncfoglalkozások esetében is ugyanazokat a változókat vontuk be a regressziós modellbe: szülők iskolai eredményesség iránti érdeklődése, szülők művészeti foglalkozás iránti érdeklődése, szülők jelenlegi művészeti tevékenysége, tanuló zeneművészet iránti attitűdje, tanuló más művészetek iránti attitűdje. Mindhárom modellnél a backward: conditional beállítást használtuk. A χ^2 -statisztika szerint a regressziós modellek szignifikánsak ($\chi^2_{\text{zene}}=79,364$, $p=0,001$; $\chi^2_{\text{kézműv}}=$, $p=0,001$; $\chi^2_{\text{tánc}}=$, $p=0,001$). A zenei tanórán kívüli foglalkozásoknál a szülők érdeklődése a tanulmányi eredmény iránt változón kívül minden bevont független változó egyedi hatása szignifikáns. A kézműves foglalkozásoknál a szülők érdeklődésének a tanulmányi eredmény iránt és a tanulók más művészetek iránti attitűdjének nincs szignifikáns egyedi hatása. A táncfoglalkozás esetében a szülők művészeti tevékenységének mint független változónak nincs egyedi hatása. A táblázatban közölt $\text{Exp}(\beta)$ esélyhányados azt mutatja, hogy a szignifikáns független változók erősítésével növekszik az adott tanórán kívüli művészeti foglalkozásra való járás valószínűsége.

6. táblázat

A tanórán kívüli foglalkozások és a bevont független változók logisztikus regressziója

	Független változók	β	Wald	p	$\text{Exp}(\beta)$
zenei foglalkozás	szülők művészeti foglalkozás iránti érdeklődése	0,590	4,366	0,037	1,805
	szülők jelenlegi művészeti tevékenysége	0,316	21,928	0,001	1,371
	tanuló zeneművészet iránti attitűdje	0,386	22,471	0,001	1,472
	tanuló más művészetek iránti attitűdje	0,253	8,188	0,004	1,288

kézműves foglalkozás	szülők művészeti foglalkozás iránti érdeklődése	0,248	12,504	0,001	1,282
	tanuló zeneművészet iránti attitűdje	0,262	10,240	0,001	1,299
táncfoglalkozás	szülők művészeti foglalkozás iránti érdeklődése	0,153	5,807	0,016	1,165
	tanuló zeneművészet iránti attitűdje	0,560	45,472	0,001	1,751
	tanuló más művészetek iránti attitűdje	0,211	5,939	0,015	1,237

Nagelkerke $R^2_{zene} = 15,4\%$; Nagelkerke $R^2_{kézműv} = 6,2\%$; Nagelkerke $R^2_{tánc} = 14\%$

A logisztikus regresszió azt mutatja, hogy mindhárom extrakurrikuláris foglalkozáson való részvétel valószínűségét növeli a diákok zene iránti attitűdjének erősítése és a szülőknek a gyermekük művészeti tevékenysége iránt mutatott érdeklődésének növelése. Az eredmények felhívják a figyelmet mind a család, mind az iskola tevékenységének fontosságára, továbbá rávilágítanak arra, hogyan tudjuk az alsó tagozatos gyermekeket úgy nevelni, hogy kamasz- és felnőttkorukra művészetet kedvelők, kultúrafogyasztók legyenek.

Összegzés

Az utóbbi években kiemelt feladattá vált a kulturális fogyasztás, a művészeti rendezvények látogatásának élénkítése. Ennek érdekében mind az előadó-művészeti törvény, mind a Nemzeti alaptanterv foglalkozik a gyermekek, fiatalok művészeti nevelésével, ezen belül a művészeti alkotások megismertetésével. A tanulók kultúrafogyasztásához jelentősen hozzájárul az iskolai nevelésen kívül a család, a szülők művészeti tevékenysége is.

Tanulmányunk célja az volt, hogy megismerjük a 4. osztályosok kulturális rendezvényeken való részvételének jellemzőit, extrakurrikuláris művészeti tevékenységeit, továbbá azt, hogy milyen tényezők valószínűsítik a tanórán kívüli művészeti foglalkozásokon való részvételt. Kutatásunkban három északkelet-magyarországi megye 974 fő negyedikes tanulója vett részt, akik online vagy papíralapon töltötték ki a kérdőívet.

A tanórán kívüli művészeti foglalkozásoknak, ahogy a kulturális rendezvényeknek is három csoportját vizsgáltuk, a zene-, a képző- és a táncművészet-hez kapcsolódókat. Eredményeink azt mutatják, hogy a megkérdezett tanulók kevesebb mint fele jár művészeti extrakurrikuláris foglalkozásra. A tanulók többsége valamilyen zenei tevékenységet végez, ezt követi a tánc, majd a kézművességgel való foglalkozás. A diákok nagy része az iskolába lépés után kezdte el a választott tevékenységet, amelyet heti rendszerességgel végez.

A művészeti rendezvények látogatásánál azt találtuk, hogy a tanórán kívüli foglalkozás típusa meghatározza azt a kulturális rendezvénytípust, amelyen a tanulók részt vesznek. Ezekben a művészeti előadásokon leggyakrabban az iskolával/osztállyal, illetve a családdal vesznek részt a gyermekek.

A tanórán kívüli művészeti foglalkozásokra járás valószínűségét külön vizsgáltuk művészeti területenként. Az elemzésbe bevont független változók változatos szignifikanciát mutatnak a vizsgált művészeti ágakban, azonban mindhárom esetében a tanulók zene iránti attitűdje és a szülők érdeklődése gyermekük művészeti tevékenysége iránt a meghatározó.

Eredményeink megerősítik a család és az iskola jelentős hatását a fiatalok extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvételében, továbbá rávilágítanak a tanórán kívüli művészeti tevékenységek jelentőségére a kultúrafogysztásban.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézete támogatta.

Irodalom

- Bauer, B. (2019). Kulturális transferek a társadalmi térben. *Korunk*, 3(5), 44–54.
- Beck, U. (2003). *Kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Chan, T. W. & Goldthorpe, J. H. (2007a). Social stratification and cultural consumption: Music in England. *European Sociological Review*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.1093/esr/jcl016>
- Chan, T. W. & Goldthorpe, J. H. (2007b). Social stratification and cultural consumption: The visual arts in England. *Poetics*, 35(2), 168–190. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2007.05.002>
- Császár, L. (2021). CoronArt – Művészetakoronaidején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 97–130. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.97.130>
- Damen, M. L. & Van Klaveren, Ch. (2013). Did Cultural and Artistic Education in the Netherlands increase Student Participation in High Cultural Events? *De Economist*, 161, 447–462. <https://doi.org/10.1007/s10645-013-9217-1>
- Erikson, E. (1997). Az emberi életciklus. In Bernáth, L. & Solymosi, K. (Eds.), *Fejlődéslélektan. Olvasókönyv*. (pp. 27–42). Tertia.
- Featherstone, M. (1987). Lifestyle and consumer culture. *Theory, Culture and Society*, 4, 55–70. <https://doi.org/10.1177/026327687004001003>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis*. Routledge/Taylor & Francis.
- Jakobicz, D., Wamzer, G. & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18–31. <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>

- Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Kiss, J., Bartalis, I. & Borsos B. (2020). A tanulók extrakurrikuláris művészeti tevékenységei a háttérváltozók tükrében. In Váradi, J. (Ed.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (pp. 91–106). Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. <https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/muveszeti-korkep-kutatas-a-muveszeti-neveles-helyzeterol-es-lehetosegeirol-a-tanorai-es-tanoran-kivuli-muveszeti-tevekenysegről-es-rendezvényekről/>
- Kolosai, N. (2013). Művészettudomány. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(2), 57–72. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.57.72>
- Kolosai, N. (2021). A családok szerepe a gyermek kultúrához való viszonyának formálásában. In Kajári, G. & Pacsika, M. (Eds.), *Távolság is közel... Múzeumok őszi fesztiválja minden körülmények között* (pp. 97–113). Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ.
- L. Nagy, K. (2003). *Az ének-zene tantárgy helyzete egy kérdőíves felmérés tükrében* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-LNagy-Enek#top> (2021. 11. 30.)
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagybányai Nagy, O. (2006). A pszichológiai tesztek reliabilitása. In Rózsa S., Nagybányai Nagy O. & Oláh A. (Eds.), *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás* (pp. 103–116). <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf>
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33(5–6), 257–282. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2005.10.002>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó.
- Sági, M. (2010). Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósak”, „egysíkúak” és „nélkülözők”? Az „omnivore-univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. *Társadalmi riport*, 11(1), 288–311.
- Váradi, J. (2013). Felmérés a kulturális rendezvények látogatottságáról, valamint a gyermekek zenei ízlésére ható tényezőkről és zenei ízlésvilágukról. *Parlando*, 55(3). <https://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-21-Varadi.htm>
- Váradi, J. (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény-beépítése a köznevelésbe. In Maticsák, S (Ed.), *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért – ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra* (pp. 137–163). Debreceni Egyetemi Kiadó. <https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20%C3%A1rak/Egy%C3%A9b%20>

szervezeti%20egys%C3%A9gek/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9si%20K%C3%B6zpont/Kiadv%C3%A1nyt%C3%A1r/Tanulm%C3%A1nygy%C5%B1jtem%C3%A9nyek/muveszetek.pdf

Váradi, J. (2019). Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben. *Magyar Művészet*, 7(3), 59–66. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.12.3>

Váradi, J. (2020a). Egy felmérés eredményei a tanulók részvételéről előzenei hangversenyen és operaelőadáson. In Váradi, J. (Ed.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (pp. 91–106). Budapest: Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. <https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/muveszeti-korkep-kutatas-a-muveszeti-neveles-helyzeterol-es-lehetosegeirol-a-tanorai-es-tanoran-kivuli-muveszeti-tevekenysegről-es-rendezvényekről/>

Váradi, J. (2020b, Ed.). *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (pp. 171–193). Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet. <https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/muveszeti-korkep-kutatas-a-muveszeti-neveles-helyzeterol-es-lehetosegeirol-a-tanorai-es-tanoran-kivuli-muveszeti-tevekenysegről-es-rendezvényekről/>

Váradi, J., Hörich, B. & Márkus, E. (2020). Az extrakurrikuláris művészeti tevékenységek és rendezvények lehetősége – A kutatás mintája és módszere. In Váradi J. (Ed.), *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről* (pp. 13–18). Magyar Művészeti Akadémia. <https://www.mma-mmki.hu/kiadvany/muveszeti-korkep-kutatas-a-muveszeti-neveles-helyzeterol-es-lehetosegeirol-a-tanorai-es-tanoran-kivuli-muveszeti-tevekenysegről-es-rendezvényekről/>

Internetes források

Lázár Ervin program <https://kk.gov.hu/szeptemberben-indulhat-ujra-a-lazar-ervin-program> (2021.11.29.)

Nemzeti alaptanterv 2012. <https://ofi.oh.gov.hu/nemzeti-alaptanterv> (2021.11.29.)

Nemzeti alaptanterv 2020. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2021.11.29.)

2008. évi XCIX. törvény az előadó-művészeti szervezetek támogatásáról és sajátos foglalkoztatási szabályairól. [Act XCIX of 2008 on the support and special employment rules of performing arts organisations] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0800099.TV (2021.11.29.)



Váradi, J. & Józsa, G.

**Effect of extracurricular art activities on attitudes
in primary school**

The study presents the gamification method and its possible applications in education and classroom music education. Gamification is increasingly in the spotlight these days. Moreover, teachers could also exploit this technique in education. The main idea in gamification is the application of game-like elements, such as points or levels, in a non-game context. An example of a non-game context might be education itself, or the various types of learning environment. Using this technique, students can become players and earn points for tasks during their lessons. Game-like elements make it possible to have fun while learning something new. One of the advantages of this method is its motivational force. The study aims to show how to use gamification in a classroom environment, including a music class.

Keywords: gamification, classroom music education, music education, motivation and music education



Józsa Gabriella: <http://orcid.org/0000-0001-9134-1764>

Váradi Judit: <http://orcid.org/0000-0002-4072-2687>



Zenei képességek mérése digitális környezetben – Egy saját fejlesztésű mérőeszköz bemutatása

Szabó Norbert¹, Janurik Márta¹, Blahut Szabolcs² és Szakálos Mátyás²

¹Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar

²Szegedi Tudományegyetem, Természettudományi és Informatikai Kar

Absztrakt

A számítógéppel támogatott zenei tesztelés közel negyven esztendő múlta tekint vissza. Ennek ellenére nem találtunk olyan komplex digitális mérőeszközt, amely felhasználóbarát környezetben, de a kutatók munkáját is jelentős mértékben támogatva segítené az adatok gyűjtését, kiértékelését, tárolását. Mérőeszköz-fejlesztésünkkel speciális feladat megoldására vállalkoztunk. A zenei képességek közül a dallaméneklés és a ritmustapsolás fejlettségének a mérését valósítottuk meg egy új, Android operációs rendszeren futó szoftverrel. Az applikáció alkalmas kérdésbiztos nélküli adatrögzítésre: az adatok rögzítésén és kiértékelésén keresztül, az eredmények online adatbázisba való feltöltéséig. Tanulmányunk a tesztprogram fejlesztési koncepcióját, legfontosabb tulajdonságait mutatja be.

Kulcsszavak: digitális mérőeszköz, zenei képesség mérése, dallaméneklés, ritmustapsolás

Bevezetés

A digitális technológia tanítási-tanulási folyamatokban betöltött egyre erőteljesebb térnyerése már negyven esztendő múlta tekint vissza. A terjedéssel párhuzamosan a mérés-értékelés területén is egyre intenzívebben kutatóvá vált a hagyományos papír-ceruza és az először még csak digitalizált majd később a digitális technológia előnyeit – például az adaptivitást, a multimédia elemek integrálhatóságát, az azonnali visszajelzést – kihasználó valódi digitális tesztkörnyezet eredményeinek összehasonlítása (bővebben Csapó et al., 2012; Józsa, Hricsovinyi & Szenczi, 2015; Surján & Janurik, 2018).

A digitális tesztek rendszerszintű alkalmazása az Egyesült Államokban már a 2000-es évek elején elkezdődött, köszönhetően annak is, hogy az alacsony fokú oktatásban a matematikai, szövegértési, később a természettudomá-



nyos készségek éves mérését tették kötelezővé. Az európai trendek mintegy tíz év lemaradással követték a tengerentúli tendenciákat. A digitális környezetben zajló tesztelés oktatási környezetben való alkalmazását már a 2010-re megvalósítandó lisszaboni célok (Blanke & Kinnock, 2010) is kitzűzték.

Az egyik legjelentősebb hazai elektronikus diagnosztikus mérési rendszer az eDia, amelyet a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja hozott létre és fejleszt 2009 óta. Három fő műveltségterület (olvasás, matematika, illetve természettudomány) vizsgálatán kívül további területek (például informatikai műveltség, vizualitás, motiváció, zenei képességek) mérésére egyaránt felhasználható (lásd Molnár & Csapó, 2013).

Ebben az online tesztkörnyezetben két különböző zenei képességteszt is megtalálható. Asztalos (2014) a zenei észlelési képesség online mérését végezte el, több mint 5000 első évfolyamos tanuló bevonásával. Az online teszt reliabilitásmutatói jónak mondhatóak, a teljes teszt Cronbach $\alpha = 0,88$, a szubtesztek esetében a dallamészlelés: 0,61; a hangmagasság-észlelés: 0,78; a ritmusészlelés: 0,76 értéket mutattak. Surján és Janurik (2018) szintén a zenei észlelés fejlettségének vizsgálatát végezték el papíralapú teszttel, illetve annak digitalizált verziójával online környezetben, az általános iskola első évfolyamán. Céljuk a két eltérő adatfelvételi mód, a papír-ceruza alapú (PP) és a számítógépes tesztelés (CB) összevetése volt. Eredményeik alapján mindkét mérőeszköz megbízhatósága megfelelő, a reliabilitásmutatók között a teljes tesztre vonatkozóan nem volt kimutatható szignifikáns különbség.

A mobileszközök (táblagépek, telefonok) egyre szélesebb körben való elterjedése és azok felhasználhatósága a mérésben új fejlesztési irányokat nyitott a pedagógiai mérés-értékelés területén. Az egyik legújabb – szegedi kötődésű – innováció a FOCUS (*Finding Out Children's Unique Strengths*) (Józsa et al., 2017, 2019). Ez az új mérőeszköz 3–8 éves kor között vizsgálja az elsajátítási motivációt, a végrehajtó funkciót, valamint a betű- és számismeretet. A táblagépen futó mérőeszköz technikai szempontból, több koncepcionális szálon is kapcsolódik az általunk létrehozott, szintén táblagépes applikációhoz, amelyet az alábbiakban részletezünk.

A digitális mérőeszköz fejlesztésének szempontjai

A zenei szoftverek – például audió jelfeldolgozás, MIDI-munkaállomások, virtuális hangszerek, digitális kottázás – fejlődésével párhuzamosan azok felhasználási köre is folyamatosan bővült. Az eredetileg hangmagasság-felismerő és -korrigáló szoftverek (Melodyne, AutoTune) használata kiterjedt az éneklés képességének (hangköz-, hangmagasság reprodukció) fejlesztésére és mérésére is. Ezek mellett a zenei tesztek megbízhatósági mutatóinak javításához, a mérések pontosságának növelésére egyéb speciális hanganalizáló szoftvereket is alkalmaztak, de nemzetközi szinten sem találtunk hasonlóan komplex, táblagépen futtatható zenei tesztprogramot, amelyet 2021-ben

szegedi kutatók, programozók fejlesztettek ki. Mérőeszköz-fejlesztésünkkel technikai értelemben egy speciális feladat megoldására vállalkoztunk, ugyanis a reprodukatív készségek, a dallaméneklés és a ritmustapsolás fejlettségének vizsgálatát szerettük volna teljes mértékben digitalizálni, azaz a tesztfelvétel első lépésétől az adatok kiértékelésén keresztül, az eredmények online adatbázisba való feltöltésig programozhatóvá tenni. A tesztitemek alapját Janurik és Józsa (2013) korábbi mérőeszköze adta, amelynek táblagépen futó, digitalizált változatát készítettük el. A korábbi teszt énekes és ritmus-reprodukciós feladatait alkalmaztuk, ezek a következők: 1. hangközéneklés (1. ábra), 2. dallaméneklés (2. ábra), 3. ritmustapsolás (3. ábra)

1. ábra

A hangközéneklés tesztitemei

item 1

item 2

item 3

item 4

item 5

item 6

item 7

2. ábra

A dallaméneklés tesztitemei

item 1: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4
item 2: G4, B4, A4, G4, F4, E4
item 3: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4
item 4: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4
item 5: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4
item 6: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4
item 7: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4

3. ábra

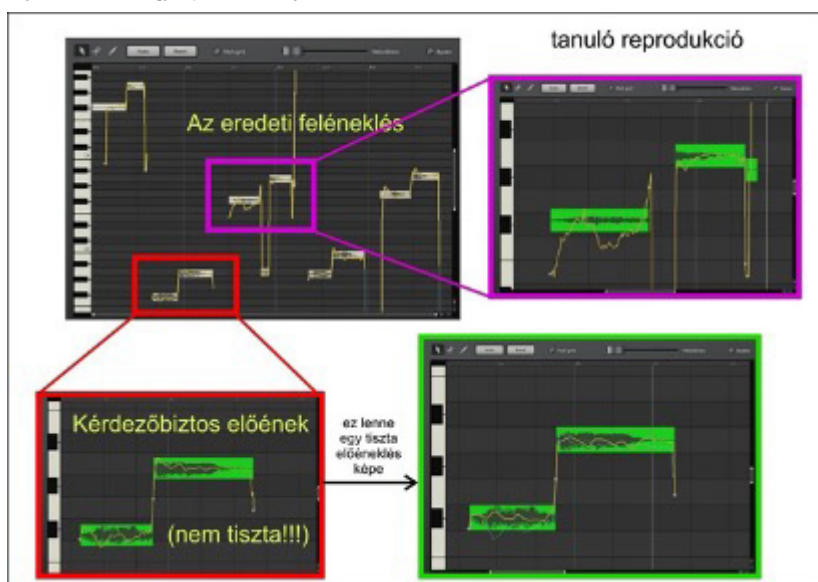
Ritmustapsolás-ítemek

1. 2/4 J | J | J | J || 2. 2/4 J | J | J | J ||
3. 2/4 J | J | J | J || 4. 2/4 J | J | J | J ||
5. 3/4 J | J | J | J | J || 6. 3/4 J | J | J | J | J ||
7. 2/4 J | J | J | J || 8. 4/4 J | J | J | J | J | J | J | J ||
9. 3/4 J | J | J | J | J || 10. 2/4 J | J | J | J | J | J ||
11. 2/4 J | J | J | J | J | J || 12. 2/4 J | J | J | J | J | J ||
13. 4/4 J | J | J | J | J | J | J | J ||
14. 4/4 J | J | J | J | J | J | J | J | J | J | J | J ||

A fejlesztés első körében „csupán” a tesztfelvétel megbízhatóságán szeretnünk volna azzal javítani, hogy a hangköz és dallamrészleteket, valamint a ritmusokat a táblagépen elhangzó mintafájlokkal illusztráltuk. Hasonló zenei tesztek felvétele többféle adatgyűjtési stratégiával valósulhatott meg, azonban mindegyikben kényes kérdés volt a teszt megbízhatósága. Ennek oka az emberi tényező volt, hiszen ha egy kérdezőbiztos végezte az adatfelvételt, elképzelhető (és érthető volt), hogy az 50. felvételnél már fáradttá vált a hangja, csökkent a koncentrációja. Több kérdezőbiztos alkalmazása az eltérő zenei képességek (elsősorban hangi adottságok) különbségéből adódóan torzíthatja a tesztfelvételt. A 4. ábra vizuális módon érzékelteti a problémát. A bal felső sarokban lévő mintakép a tesztfelvétel során készített hangfelvétel zenei szoftverbe importált képét mutatja (a piros kerettel a kérdezőbiztos előéneklését, a lila kerettel a tanuló válaszát jelöljük). A bal alsó sarokban kinagyítva láthatjuk, hogy a kérdezőbiztos hangja egy oktávval mélyebben demonstrálja a mérni kívánt itemet (férfi kérdezőbiztos), ráadásul nem is tökéletesen tiszta az általa előadott hangközlépés (jobb alsó sarokban, a zöld keretben láthatjuk, hogy milyen lenne a helyesen intonált előadás). A tanuló reprodukcióját a jobb felső sarokban láthatjuk kinagyítva. A hangközlépést ugyan kicsit szűkebbre énekelte (ez még maximális pontszámot ért), de ugyanarról az ABC-s hangról, egy oktávval feljebb énekelte.

4. ábra

A tesztfelvétel hangfájljának szoftveres képe



Ezen tényezők kiküszöbölésére kezdtük el alkalmazni az előre rögzített, majd a tesztfelvételekor a kérdezőbiztos által lejátszott zenei példákat.

További fontos kérdés az eredmények objektív értékelése. Amennyiben a kérdezőbiztos nem készített felvételt, akkor még szándékától és zenei képzettségtől függetlenül is sérülhetett az objektivitás. Applikációnk első verzióját úgy terveztük meg (5. ábra), hogy a tanuló akár önállóan is végigmehet a teszten, de a kiértékelési modul még nem volt integrálva. Egy „Bemelegítéssel” hangoltuk rá a tanulókat arra, hogy mi fog a tesztben történni, azaz a tanuló kapott egy szöveges instrukciót és egy példát arra, hogy mit kell majd reprodukálnia.

5. ábra

A tesztfelvevő applikáció képernyője



A mérőeszközfejlesztés második szakaszában az emberi tényezőt az értékelésből szeretnénk volna kiiktatni, tehát azt elérni, hogy az applikáció nem csak lejátszsa a mintafájlokat, hanem rögzítse és értékelje is azokat. Ez a fejlesztési szakasz 2021 márciusában lezárult. A program Android és Windows operációs rendszerekre készült verzióját Blahut Szabolcs és Szakálos Mátyás kódolták. A következőkben ennek az elkészült applikációnak a műszaki leírását közöljük.

A hangfelismerő és értékelő alkalmazás

A feladat egy Androidos alkalmazás elkészítése volt, melynek segítségével hangközénelklési és ritmustapsolási feladatok eredményei értékelhetők ki. Az alkalmazás Android Studioban, Java programozási nyelvben készült el. A program a TarsosDSP függvénykönyvtárat is felhasználja, amely nem kereskedelmi célokra az alábbi linken szabadon hozzáférhető <https://github.com/JorenSix/TarsosDSP>. Ebből a könyvtárból a tapsdetektor és a hangmagasság-detektor került felhasználásra.

Az adatbázis-kezelés is az alkalmazásban valósult meg, mely segítségével a feladatok megoldása során felhasznált hangfájlokat az eszközre is le lehet tölteni, továbbá az egyes feladatok kiértékelései és eredményei is az adatbázisban tárolódnak.

Ezt az alkalmazást asztali (PC) változatban is elkészítettük, ahol már a felvett hanganyagokat lehet kiértékelni a viszonyítási hanganyagok függvényében. Ez funkcionálisan teljesen megegyezik az Androidos alkalmazással, különbség csupán az, hogy ez esetben csak lokális adattárolás van, nem történik szerverre való mentés. A felhasználó azonnal kézhez kapja az eredményeket a futtatás után.

Az alkalmazás indítása után a feladatot elvégző személyről meg kell adni bizonyos adatokat (id/azonosító, név, születési év, hónap, nem), továbbá ki kell választani a kívánt feladattípusokat: hangközéneklés, ritmustapsolás vagy mindkettő. Ezután a felhasználó a feladatnak megfelelő mintahangokat tudja lejátszani, amelyeket a meghallgatás után valamilyen módon reprodukálnia kell. Minden mintahang egyszer hallgatható meg, de lehetőség van újbóli lejátszásra is az alapértelmezett jelszó megadását követően. Ha az adott feladattípus végére ért, akkor egy összegző eredményt kap abszolút és relatív pont %-ban, valamint az egyes feladatok után is kap egy %-os pontozást az éppen aktuális feladathoz tartozó teljesítményéről szintén abszolút és relatív pont %-ban. Ezek a pontszámok az eszközön kilistázhatók, ameddig nem kerülnek feltöltésre az adatbázisba.

6. ábra

A hangfelismerő alkalmazás menürendszere



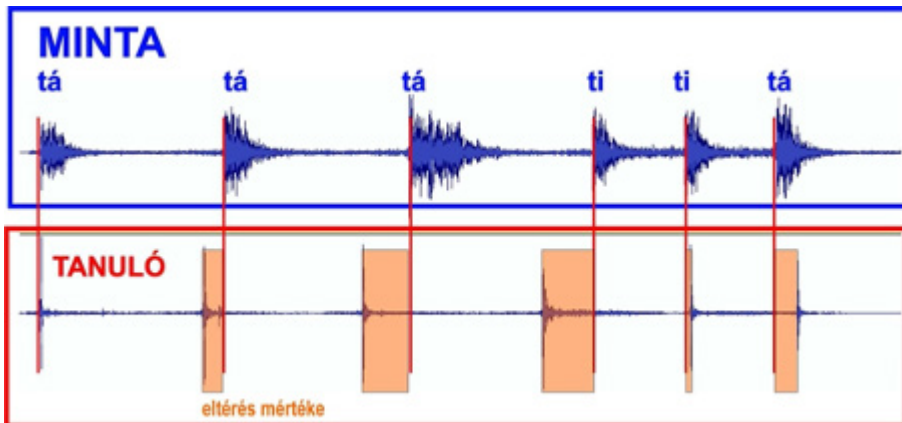
Az adatok és a hangállományok is Firebase szerveren tárolódnak. Innen lehetőség van frissíteni a minta hangfájlokat, melyek a feladatok alapját képezik, így az egyes feladatok dinamikusan változtathatók. Az eredmények egy manuális szinkronizációig lokálisan tárolódnak. Szinkronizálás után a lokális adatok törlődnek az eszközről, és a Firebase szerveren lesznek elérhetőek egy Excel-kompatibilis csv-állományban. Itt már lényegesen több információt lehet kapni az egyes eredmények részleteiről.

A *tapsoló feladat*nál a lényeg, hogy a hallott ritmust a lehető legpontosabban reprodukálva tapsolja vissza a tesztalany. A TarsosDSP tapsdetektorának eredményeit felhasználva kétféle pontozási rendszert alakítottunk ki: abszolút- és relatív pontozást. Ez a detektor paraméteresen állítható a program kódjában, melyet tapasztalati úton hangoltunk be Szabó Norbert irányításával. Többszöri személyes találkozó alkalmával finomhangoltuk a paramétereket és vizsgáltuk a kapott eredményeket. Természetesen ezek a későbbiekben is változtathatók a programkód módosításával.

A 7. ábra a minta és a tanuló ritmustapsolásának szoftveresen vizualizált képét mutatja. Amint látható a tanuló a 2., 3. és 4. hangot kicsit hamarabb tapsolta, míg az 5. és 6. hanggal elkésett. Mivel a tapsolás tempóját tekintve nincs eltérés a reprodukcióban, ez az abszolút pontozással jól értékelhető mintaelem.

7. ábra

A minta-ítem és a tanuló által visszatapsolt ritmusképlet hangfelvételének szoftveres képe



Abszolút pontozásnál az eredeti felvételben szereplő tapsesemények bekövetkezésének idejét a felvétel kezdetéhez viszonyítjuk, továbbá a felvett hangfelvételben is meghatározzuk ezeket az időpontokat. Az első taps bekövetkezésének idejét kivonjuk az összes többi taps bekövetkezési idejéből, így eltolva az első taps idejét a 0-hoz. Ezután megnézzük az eredeti és a felvett hanganyagban a tapsok közt eltelő időközöket, majd ezeket összehasonlítjuk. A maximális 100

pontot *tapsok száma* – 1 db részpontra osztjuk, amennyi tapsköz van, így egy részpont értéke maximum lehet. Egy-egy taps közötti részre akkor jár maximális részpont, ha a felvetésben az eredetihez képest maximum 4%-ot siet vagy késik. Ha 2x gyorsabb vagy lassabb, akkor az adott részpont már csak 0 lehet, az így kapott határok között pedig lineárisan változik a kapott pont. A végső pontszám az egyes részpontszámok összegéből tevődik össze.

Relatív pontozásnál, az abszolúthoz hasonlóan vesszük a tapsok közt eltelteket. Ezután az eredeti tapsok között eltelt időket elosztjuk a felvett tapsok között eltelt idővel. Ebből minden részre kapunk egy arányszámot, amely megmutatja, hogy egy-egy rész mennyivel volt gyorsabb vagy lassabb az eredetihez képest. Itt akkor jár maximális részpont egy-egy taps között, ha nagyjából azonosan gyorsabban vagy lassabban tapsolta vissza a tesztalany a ritmusképletet. Éppen ezért vesszük ezen hányadosok átlagát és minden arányszámot ehhez viszonyítunk. Ha az átlagtól való eltérés 4%-on belül van akkor maximális az adott részpont. 33%-os eltérésnél már 0 pont jár az adott részre. A két határ között pedig lineárisan változik a pontozás. Az arányszámok varianciáját is figyelembe vesszük az egyes részpontszámok kialakításakor, annak érdekében, hogy az átlagolásból adódó hibákat elkerüljük. A végső pontszám az egyes részpontszámok összegéből tevődik össze.

A feladatok elvégzése során a végső pontszámot az egyes feladatokra kapott pontok átlagaként határozzuk meg, mind abszolút, mind relatív esetben. Előfordulhatnak hamis tapsdetekciók, illetve nem detektált tapsok, amelyek értelemszerűen negatívan befolyásolják az eredményt.

A *hangköz- és dallaméneklés* feladatnál a cél az, hogy meghatározzuk mennyire tisztán képes visszaénekelni a tesztalany a hallott mintahangot. A TarsosDSP hangmagasság detektorának eredményeit felhasználva szintén kétféle pontozási rendszert alakítottunk ki: abszolút- és relatív pontozást. Ez a detektor paraméteresen állítható a program kódjában, melyet tapasztalati úton hangoltunk be Szabó Norbert irányításával. Többszöri személyes találkozó alkalmával finomhangoltuk a paramétereket és vizsgáltuk a kapott eredményeket. Természetesen ezek a későbbiekben is változtathatók a programkód módosításával.

A 8. ábra láthatjuk a mérni kívánt (minta) item és a tanuló reprodukciójának szoftveresen megrajzolt, hangmagasságot mutató képét. A minta hangjai ABC-s névvel: H (493Hz) – H (493Hz) – Á (440Hz) – Á (440Hz) – Fisz (369Hz) – Fisz (369Hz). Ritmusa: ti-ti-ti-ti tá tá. A képernyő bal szélén látható zongorabillentyűzet mutatja az ABC-s hangok frekvencia-intervallumát, ami azért fontos, mert az értékelésnél a hangoknak ezzel a tartományával fogunk számolni. A képen is látható, hogy nem teljesen egyenes egy-egy hang. Ennek oka, hogy nem géppel generált hangokat használtunk, hanem az élő énekléshez tartozó természetes lebegés vagy vibrató jellemzi a hangot. Ezt a lebegést az *Abszolút pontozás* fejezetben leírt statisztikai alapú szűréssel korrigáltuk. A tanulói ének képén jól láthatóak a mintához viszonyított eltérések.

8. ábra

A minta-ítem és a tanuló által visszaénekelte dallam hangfelvételének szoftveres képe



Abszolút pontozásnál az eredeti felvételben és a felvett felvételben hangcsoportokat képzünk a hangdetektor által kapott eredmények alapján. Másodpercenként 21 frekvenciát határozzunk meg, melyekből az értelmezhetetlen és nagyon kilógó értékeket elhagyjuk. Adott frekvenciaértékeket a hozzájuk eső legközelebbi zenei hangnak feleltetünk meg (például a 439 Hz már 440 Hz). Ezekből a csoportok úgy állnak elő, hogy bizonyos szórás körül átlagoljuk a kapott frekvenciákat, és ha egy adott szórásnál nagyobbat kapunk, akkor ott már új frekvenciacsoportot hozunk létre. Az eredeti felvételben konkrét zenei hanghoz tartozó frekvenciákat kapunk, míg a felvettben egy átlagolt értéket, melyet a kapott frekvenciákból határozzunk meg egy bizonyos szórás körül. Ha az eredeti és felvett hang között nyolcad hang eltérés van, továbbá a rákövetkező páros között is, akkor az adott részpont az 100%. Ha a kiénekelte hang frekvencia értékben negyed és nyolcad hang között tér el, továbbá a rákövetkező párban is, akkor már csak 50%. Továbbá, ha az egyik kiénekelte hang negyedhanggal tér el és a rákövetkező negyed és nyolcad hang közötti eltérést mutat vagy fordítva, akkor 75%. Egyéb esetben a kapott részpontszám 0. Az egyes részekre adható maximális pont .

A relatív értékelésnél szinte ugyan úgy járunk el, mint az abszolútnál. Viszont itt nem vesszük figyelembe a konkrét hangokat, hanem azt vizsgáljuk, hogy az egymásra következő hangok között akkora zenei hangbeli ugrás történt-e, mint az eredeti felvételben levő hangok között. Itt csak akkor jár részpont, ha ugyanannyi hangugrás történt.

A feladatok elvégzése során a végső pontszámot az egyes feladatokra kapott pontok átlagaként határozzuk meg, mind abszolút, mind relatív esetben. Itt is előfordulhatnak hibák a környezeti zajok és a beépített mikrofonból adódóan, amelyek ronthatják az egyes eredményeket. A paraméterek további finomhangolásával lehet javítani az értékelő rendszeren.

Összefoglalás

Új mérőeszközünk használatával kapcsolatos tapasztalataink vegyesek. A felhasználók visszajelzései alapján a kezelőfelület egyszerűen használható, felhasználóbarát. A beépített instrukciók hatékonyan támogatják a tesztprogram használatát a még olvasni nem tudó gyermekek számára is. Kutatói szempontból nagyon hasznos az a funkció, hogy a tesztbank egyszerűen cserélhető a Firebase szerveren tárolt adatok cseréjével. Ez többféle nehézségű, összetételű mérés elvégzését is lehetővé teszi. Mivel az applikáció által készített értékelés mellett a nyers adatok is elmentődnek, lehetőség van további, részletesebb vizsgálatok elvégzésére.

Az értékeléssel érkeztünk el az applikáció egyelőre legebevezetőbb pontjához. Ez azonban nem egy technikai jellegű működési probléma, hanem a gép „szigorúsága”. Ez a túlzott szigorúság a ritmustapsolásnál nem érzékelhető, mert itt a hangmagasság nem kerül kiértékelésre, csak az időbeliség, amely mind a relatív, mind pedig az abszolút értékelési módszerrel nagyon megbízhatóan működik. Az érzékeny terület a hangköz és még hangsúlyosabban a dallaméneklés kiértékelése. Ebben az esetben is jó döntésnek bizonyult az abszolút és relatív értékelési módszer alkalmazása. Ugyanakkor mivel az értékelő modult úgy kalibráltuk, hogy negyed hangnál nagyobb eltérés esetén már hibás a teljesítés, a gyakorlatban még képzett zenészeknek is nagy feladat a teszt hibátlan teljesítése.

További tervünk elsősorban az énekes rész értékelési rendszerének részletes tesztelése, folyamatos finomhangolása. Összességében úgy véljük, nemzetközi összevetésben is egyedi és progresszív zenei tesztprogramot fejlesztettünk, amely magában hordozza további innovatív mérés-értékelési eljárások létrejöttét.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás az MTA-MATE Kora Gyermekek Kutatócsoport keretében valósult meg.

Irodalom

- Asztalos, K. (2014). *A zenei észlelési képesség fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Blanke, J. & Kinnock, S. (2010). *The Lisbon review 2010. Towards a more competitive Europe?* World Economic Forum.
- Csapó, B., Ainley, J., Bennett, R. E., Latour, T. & Law, N. (2012). Technological issues for computerbased assessment. In Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 143–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_4

- Janurik, M. & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése négy- és nyolcéves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
- Józsa, K., Hricsovinyi, J. & Szenczi, B. (2015). Számítógép-alapú Elsajátítási motiváció kérdőívek validitása és reliabilitása. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 123–146). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Barrett, C. K., Józsa, G. & Morgan, A. G. (2019). FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 111–124. <https://doi.org/10.31074/201923111124>
- Józsa, K., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2017). Game-like tablet assessment of approaches to learning: Assessing mastery motivation and executive functions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 665–695. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17026>
- Molnár, Gy. & Csapó, B. (2013). Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer. In Józsa, K. & Fejes, J. B. (Eds.), *PÉK 2013 – XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók. CEA 2013 11th Conference on Educational Assessment: Program – Abstracts* (p. 82). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Surján, N. & Janurik, M. (2018). A zenei észlelés fejlettségének vizsgálata hagyományos és számítógépes tesztfelvétellel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 32–48. <https://doi.org/10.31074/gyn201823248>



Szabó, N, Janurik, M, Blahut, Sz. & Szakálos, M.

**Measuring music skills in a digital environment
– Introducing an independently developed instrument**

Although computer-based music skills assessment has an almost forty-year history, there is a lack of a complex digital instrument which is not only user-friendly, but also supports researchers in collecting, analyzing and storing data. Therefore, we have undertaken a specific task, that is, to measure melody-singing and rhythm-clapping with a new, Android OS-based software. The application is capable of recording data without a need for an interviewer as well as analyzing data and uploading results to an online database. This article presents the developmental concept of our test program, and describes its main features.

Keywords: digital instrument, measuring music skills, melody-singing, rhythm-clapping



Szabó Norbert: <http://orcid.org/0000-0003-4891-7718>

Janurik Márta: <http://orcid.org/0000-0002-5343-9434>

Blahut Szabolcs: <http://orcid.org/0000-0003-0233-5712>

Szakálos Mátyás: <http://orcid.org/0000-0001-9914-9056>



A gamifikáció szerepe a zeneoktatásban

Kiss Bernadett¹ és Asztalos Andrea²

¹Szegedi Tudományegyetem

²Szegedi Tudományegyetem Ének-Zene Tanszék

Absztrakt

A tanulmány a gamifikáció módszerét, valamint annak oktatásban, ének-zene oktatásban történő alkalmazási lehetőségeit mutatja be. A gamifikáció egy olyan, egyre nagyobb népszerűségnek örvendő módszer, mely az oktatásban is használható. A módszer legfőbb jellemzője, hogy az élet olyan területein használ játékos elemeket (például pontozás és szintek), ahol a környezet alapvetően nem játékos. Ilyen, nem játékos környezetnek tekinthetők az oktatás, illetve a tanulás különböző területei is. A módszer során a tanulók játékos szerepbe bújva szereznek pontokat a tanórai feladatokért. A játékos elemek lehetővé teszik, hogy a diákok úgy tanuljanak, hogy közben szórakoznak. A módszer egyik előnye, hogy képes motiválni a tanulókat. A tanulmányban példák olvashatók arra, hogyan lehet alkalmazni a gamifikáció módszerét a tanítás során, valamint az ének-zene órákon.

Kulcsszavak: gamifikáció, játékosítás, ének-zene oktatás, zeneoktatás, énekórai motiváció

Bevezetés

A zene jelen van az emberek mindennapjaiban, hiszen zenét hallgatunk, ha jó kedvünk van, ha rossz kedvünk van, ha tanulunk, ha takarítunk, ha vezetünk. Zene szól a boltokban és a bevásárlóközpontokban is. Ezek alapján azt gondolnánk, amennyiben valami ennyire fontos részét képezi az ember életének, akkor szívesen tanulja azt, illetve meg szeretné érteni. Ehhez képest több, az ének-zene tantárggyal kapcsolatos kutatás arról számol be, a diákok nem kedvelik az énekórákat (Chrappán, 2017; Csíkos, 2012; Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2020, 2021; Pintér & Csíkos, 2020; Pintér, 2018, 2020).

Az ének-zene tantárgy élményszerű oktatására számos lehetőség van, melyek közül egy lehet a gamifikáció módszerének bevezetése. A gamifikáció egy olyan, az oktatásban is egyre inkább elterjedő módszer, mely játékos elemeket használ fel egy cél elérése érdekében. Tehát játékos elemeket emel be egy nem játékos környezetbe (Kusuma et al., 2018). Célja, hogy a tanuló – a „játékos” – úgy sajátítsa el új tudást, hogy nem veszi észre a tanulás fo-

lyamatát. A gamifikációs módszer kialakításához egy olyan szabályrendszert kell létrehozni, amely motiválja a játékost a feladat elvégzésére. Ehhez az órai feladatokat át kell csoportosítani és játékos elemekkel kell vegyíteni (Koivisto & Hamari, 2019). Játékos elemek közé tartozhat a feladatok részfeladatokra bontása, célok meghatározása, a játék háttértörténetének megadása, folyamatos visszacsatolás a játékos fejlődéséről vagy a fejlődési szintek megnevezése. Ahhoz, hogy a tanuló azt érezze, egy játékban vesz részt, a rendszernek olyan kritériumoknak kell megfelelnie, melyek a szórakozás alapvető elemei: elégedettségérzet, kihívás, felfedezés, közösség, önkifejezés, fantázia, elismerés, narráció (Kusuma et al., 2018).

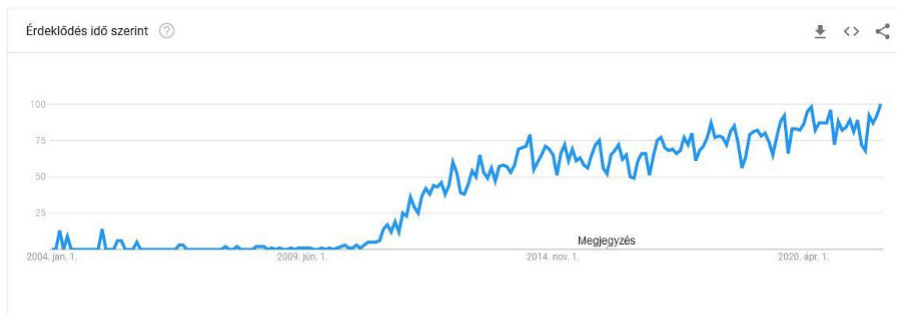
A tanulmány célja, hogy összefoglalja a gamifikáció módszerének történetét, illetve előzményeit, valamint betekintést nyújtson a módszer felépítésébe és működési elvébe. Ezen kívül külföldi és hazai példát nyújt a gamifikáció zeneoktatásban történő alkalmazására.

Történeti áttekintés

A gamifikáció mostanában egyre divatosabb kifejezés. Az 1. ábrán látható diagram a Google Trends szolgáltatással készült, ami a Google-kereséseket figyeli. A szolgáltatás 2004 óta vizsgálta a világháló kereséseit. Az ábráról leolvasható, hogy a „gamifikáció” szó keresési előzményeiben 2010-től figyelhető meg a növekedés.

1. ábra

A „gamifikáció” szó Google keresési statisztikája¹



Habár a gamifikáció – mint módszer – főként a 21. század terméke, már sokkal korábban is megjelent bizonyos formákban, a története egészen a 19. század végéig nyúlik vissza.

Az 1896-ban alapult Sperry and Hutchinson vállalat zöld bélyegeket árult szupermarketeknek, illetve más üzleteknek. Azok a vásárlók, akik ezekben a boltokban vásároltak, egy bizonyos összeg elköltése után kaptak egy bélyeget, amelyet egy albumban gyűjthettek. Ha összegyűlt a megadott bélyeg-

¹ Forrás: <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F0cm8xv9>

szám, elpostázták a vállalatnak, és a bélyegekért cserébe egy katalógusból választott termékben részesülhettek (Christians, 2018).

1973-ban könyv (*Game of Work*) született arról, hogyan lehetne munkahelyi környezetben játékos elemeket alkalmazni. A szerző – Charles Coonradt – azt vizsgálja, hogyan lehet az, hogy embereknek azért fizetnek a munkahelyükön, hogy együtt dolgozzanak és mégis nehézkesen érik el a célokat, nem tudnak csapatban dolgozni. Ezzel szemben egy kosárlabdameccsen olyan könnyedén tudnak együtt dolgozni a játékosok annak érdekében, hogy megnyerjék a meccset. Coonradt arra a következtetésre jutott, hogy a kettő közti fő különbség a visszacsatolásban van. A sportjátékokban, illetve más játékokban, a visszacsatolás azonnal megtörténik a játék során, hiszen láthatók a gólok, a megszerzett pontok. Ezzel szemben a munkahelyi környezetben nem ilyen gyakori a visszajelzés a dolgozók munkájáról. Ezek alapján a szerző úgy gondolta, eredményes lehet, ha a folyamatos visszacsatolást beépíti a munka világába. A munka és a játék lehetséges kapcsolatáról szóló könyv egyike az első gamifikációval kapcsolatos tanulmányoknak (Coonradt, 1973 idézi Christians, 2018).

1978-ban jelent meg az úgy nevezett MUD (*Multi-User Dungeon*) első próbaverziója. Ez tekinthető az első többfelhasználós börtönjátéknak, valamint az első virtuális világban megjelenő játéknak. Olyan elemeket tartalmazott, mint például a szerepjáték, felhasználó-felhasználó elleni küzdelem, valamint online chat, online kommunikáció. A szövegalapú játékban a játékosok elolvashatták a szobák, tárgyak, más játékosok, illetve tevékenységek leírását és írásban tudtak kommunikálni a többi játékosal, illetve írásban adtak utasításokat a rendszernek. Az egyéneket egy-egy karakter reprezentálja, az események valós időben történnek, egy-egy lépést követően azonnali reakció várható (Bartle, 2004).

A szövegalapú online játék fontos mérföldkő az online szocializáció és kooperáció kialakulásának történetében, ugyanakkor nagyban hozzájárult a gamifikáció fejlődéséhez is (Christians, 2018). Rámutatott arra, hogy az egyének milyen jól együtt tudnak működni egy játékos környezetben.

A gamifikációval kapcsolatos első tudományos írások az 1980-as években jelentek meg. Thomas W. Malone felismerte a játékos elemek alkalmazásának lehetséges pozitív hatásait, ezért kipróbálta más területeken is, többek között az oktatásban (Christians, 2018). Malone a következő kérdésekre kereste a választ:

- Mitől lesznek a dolgok szórakoztatóak?
- Hogyan lehet olyan utasításokat adni a tanulóknak, amelyek felkeltik az érdeklődésüket és a tanulás folyamatához is hozzájárulnak?
- Miért olyan magával ragadóak a számítógépes játékok?
- Hogyan lehetne ezeket az elemeket az oktatásban úgy felhasználni, hogy az érdekesebb és élvezetesebb legyen?

Malone arra a következtetésre jutott, hogy a motiváltságot nagyban elősegíti, ha a tanulóknak van választási lehetőségük, kiválaszthatják, milyen feladattal

szeretnének foglalkozni. Mindezek mellett Malone szerint a versengés és a kooperáció is hozzájárult a belső motiváltsághoz (Malone, 1981).

A gamifikáció (más szóval: játékosítás) a „gamification” angol szóból származik, melynek a szótöve a „game”, játék. A gamifikációt mint kifejezést Nick Pelling játékkervező alkotta 2002-ben. Pelling egy 2012-es blogbejegyzésben ír, az általa alkotott fogalom keletkezéséről. Miközben azon gondolkozott, hogyan tudná használni a játékos elemeket (amelyeket játékkervezőként már alkalmazott) a kereskedelmi elektronikus eszközöknél (például mobiltelefonoknál), egy *szándékosan csúnya* szó, a gamifikáció jutott eszébe. A kifejezés alatt a játékos elemek elektronikus tranzakcióban való használatát értette (Pelling, 2012).

A gamifikáció

A gamifikáció fogalma

A Pelling által 2002-ben alkotott fogalom mára már sokkal tágabb jelentéssel bír. Számtalan definíció található könyvekben, különböző internetes fórumokon, illetve szótárakban egyaránt. A Cambridge szótár szerint a gamifikáció – „the practice of making activities more like games in order to make them more interesting or enjoyable” – az a folyamat, amely a tevékenységeket játékszerűbbé teszi annak érdekében, hogy azok érdekesebbek és élvezetesebbek legyenek.

Andrzej Marczewski webfejlesztő, 2014-ben írt cikkében harminc, a gamifikációval kapcsolatos, definíciót gyűjtött össze és rendszerezte. A definíciók leírószavait sorba állította aszerint, hogy milyen gyakran fordultak elő. A leggyakoribb szavak láthatóak a 2. ábrán.

2. ábra

A definíciók leggyakoribb kifejezései (Marczewski, 2014)



Ezek alapján a három leggyakrabban használt kifejezés a „játék”, az „elköteleződés” és a „nem játékos környezet”. Ezeken kívül még meghatározó szerepet játszanak többek között a „szórakozás”, a „motiváció” és a „játékos elemek” kifejezések. Marczewski ezek alapján megfogalmazta a gamifikáció legegyszerűbb leírását, miszerint a gamifikáció több játékszerű élmény megteremtése nem játékos környezetben. Tehát a módszer olyan ötleteket alkalmaz annak érdekében, hogy még élvezetesebb legyen az adott tevékenység, amelyeket a játékokban a kezdetektől fogva megtalálhatunk (Marczewski, 2014).

A Marczewski által vizsgált definíciók közé tartozik például Erika Webb meghatározása, miszerint a gamifikáció a játékdinamikák alkalmazása az elköteleződés érdekében, illetve a weboldalak és applikációk használata. Kevin Werbach szerint a játékosítás a játékelemek és játéktervezési technikák alkalmazása nem játékos környezetben. A gamifikációs körök egyik fő alakja, Sebastian Deterding is egyszerűen fogalmaz. Deterding meghatározása szerint a gamifikáció a játékszerű elemek alkalmazása a nem játékos környezetben (Marczewski, 2014).

Az előbb említett definíciókat és a 2. ábrán is kiemelt leírószavakat figyelembe véve Fromann Richárd (2017) új definíciót fogalmazott meg, melyben megpróbálta összegezni a főbb elemeket: „A gamification a játékélményhez szükséges játékelemek, játékelemek és játékdinamikák alkalmazását jelenti az élet – játékon kívüli – területein azzal a céllal, hogy az adott folyamatokat érdekesebbé és hatékonyabbá tegye.” (Fromann, 2017, p. 111).

Hogyan működik a gamifikáció?

A következőkben a tanulmány arra tér ki, milyen elemi lehetnek a gamifikációnak, elsősorban az oktatás területén. A felépítését leginkább úgy lehet elképzelni, mint a videójátékok jutalmazási rendszerét. A játékosok, illetve ebben az esetben a tanulók, választanak maguknak egy karaktert, amely játék közben az önkifejezésük jelentős motívumaként jelenik meg. Ez nem csak a karakterük kinézetében nyilvánul meg, hanem az általuk összegyűjtött javak, készségek, képességek jellegében is (Fromann, 2017).

A gamifikáció elengedhetetlen kelléke a pontrendszer. A pontokat bizonyos feladatok után kapják a tanulók. Előre meg kell határozni, hogy miért mennyi pontot lehet kapni, így a tanulók is tisztában lehetnek a lehetőségeikkel. Egy jól kialakított pontrendszerrel a tanulókat arra lehet motiválni, hogy minél több pontot akarjanak elérni (Fromann, 2017).

Bizonyos pontszámok után szintet lehet lépni, ahol nehezebb feladatok következnek. A motiváció fenntartásához fontos, hogy a kezdeti alapszintet úgy kell beállítani, hogy nagyon könnyen teljesíthető legyen. A további szintek nehézségének nem feltétlen kell egyenletesen növekednie, de arra ügyelni kell, hogy ne legyen egy szint az előzőhöz képest teljesíthetetlen, hiszen akkor a kudarcélmény hatására elveszhet a motiváció (Fromann, 2017).

Mind a feladatok után kapott pontok, mind a szintek folyamatos visszajelzést adnak a tanuló jelenlegi tudásáról és fejlődéséről. A már korábban említett Charles Coonradt által írt *Game of Work* című mű is foglalkozik a visszacsatolással, hiszen ez egy fontos motivációs elem. Minden tanuló 0 pontról indul, így a visszacsatolás szinte kizárólag pozitív, hiszen egyre több és több pontja lesz mindenkinek (Coonradt, 1973 idézi Christians, 2018).

A folyamatos visszacsatoláshoz szintén hozzájárul, hogy a tanulók a pontjaikat egy rangsoron is láthatják. A rangsor alapvetően egy eredményjelző tábla, melyen valamennyi tanuló elért eredménye szerepel. Fromann (2017) *Játékoslét* című könyvében arról ír, „fontos, hogy a játékos mindig lássa, milyen helyet foglal el az adott környezetben másokhoz képest”. Tehát a tanulóknak látnia kell, hogy a rangsorban kik helyezkednek el előtte, illetve utána. Habár a rangsornak köszönhetően versenyhelyzet alakulhat ki az osztályban, jól irányított körülmények között építő lehet. A játékok során is versenyeznek egymással a felhasználók, ez adja a motivációt, ez lendíti előre a cselekményt. Tehát a tanulási folyamat során is a versengés a teljesítményük fokozására bízathatja a tanulókat.

A következő fontos elem a cél. Minden feladatnak megvan a maga célja, valamint a fő cél, hogy a tanuló élvezze a tanulás folyamatát és legyen eléggé motivált ahhoz, hogy minél magasabb szintet akarjon elérni. Ennél a pontnál fontos megemlíteni azt, hogy míg a játéknak az a célja, hogy szórakoztasson, addig a játékosításnak – gamifikációnak – minden esetben valamilyen játékon kívüli haszna van. Tehát a szórakozás itt nem cél, hanem egy olyan eszköz, amely motiválja a diákokat a tanulásra (Fromann, 2017).

Az utolsó pont a szabályzat. Mint minden videójátéknak vagy társasjátéknak, a gamifikációnak is meg kell határozni a szabályrendszerét. Ebben bizonyos mértékig a diákok is részt vehetnek. A megszokott sémákat, miszerint a tanulókat 1-től 5-ig tartó skálán értékeli az oktató, bizonyos mértékig át kell formálni. Ellenben, a tantervi követelmények miatt nem szabad elhagyni sem. A szabályzat kialakításakor meg kell határozni, milyen feladat mennyi pontot ér, a szintlépéshez szükséges ponthatárokat és nem utolsó sorban azt, hogy mindezért a tanulók milyen jutalmat, milyen osztályzatot fognak kapni.

Miért hasznos a gamifikáció?

A gamifikációs módszer segítségével olyan képességeket sajátíthatnak el a tanulók, melyek a 21. század kihívásaiban elengedhetetlenek. Ezek a képességek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanuló a jövőben jól tudjon alkalmazkodni a környezetéhez, megtalálja a számára szükséges információt, együtt tudjon dolgozni másokkal és saját magára és az idejére is oda tudjon figyelni. Olyan képességek ezek, amiket nem lehet egyik pillanatról a másikra elsajátítani, fontos hozzá az idő és a türelem. Prievara Tibor (2015), *A 21. századi tanár* című könyvében öt ilyen képességről ír: együttműködés, tudásépítés, IKT-használat, valós problémák megoldása, valamint innováció és önszabályozás.

Véleményünk szerint, az együttműködés a csapatmunka, a közös döntések és a közös szabályalkotás által valósul meg. A diákok megtanulhatják, hogyan kommunikáljanak egymással és a tanárral, annak érdekében, hogy fejlődni tudjanak a játék során és a tudásukban egyaránt. Előfordulhatnak olyan feladatok, amelyeket közösen kell megoldani. Így a versengés teret enged az együttműködésnek, hiszen a közös jó érdekében kell cselekedni.

A tudásépítés is helyet kapott, hiszen a gamifikáció módszerének is első sorban az a célja, hogy a diák elsajátítsa a tananyagot. Ugyanakkor e mellett a tanuló saját maga építi ki a tudását, hiszen nincsen kézhez kapott információ. Prieara (2015) könyvében olyan példát hoz, mely során a tanulóknak egy bizonyos témakörben kell kutatómunkát végezniük, majd megosztaniuk a talált információkat társaikkal. Tehát a diákok lehetőséget kapnak arra, hogy maguk keressék meg egy feladat elvégzéséhez a szükséges anyagot.

A következő nagyon fontos képesség az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használata. Amellett, hogy az IKT-használat szélesíti a tanár módszertani eszköztárát, a modern eszközök használata a tanítás során jobban leköti a tanulók figyelmét (Prieara, 2015). Ezen kívül hozzájárul a diákok technológiai tudásépítéséhez. A 21. századi gyerekek már a digitális eszközök világában nőnek fel, viszont ez nem jelenti azt, hogy helyesen tudják kezelni azokat. A tanóra keretein belül a tanár figyelemmel tudja kísérni a tanulókat, illetve megfelelő segítséget tud nyújtani.

A negyedik képesség a problémamegoldás. A „21. századi képességek rendszere azt mondja ki, hogy akkor működünk jól az oktatási rendszerben, ha az iskolán kívüli világban létező valós problémákra keressük a megoldásokat” (Prieara, 2015, p. 25). Tehát a tanórákra olyan feladatokat kell bevinni, melyek létező probléma köré összpontosulnak. Ez által a módszer lehetőséget ad arra, hogy a tanulók valós problémákra keressék a választ, ami hozzájárul ahhoz, hogy fejlődjön a kritikai gondolkodásuk is.

Az utolsó pont az önszabályozás, amit nem lehet elég korán elkezdeni tanulni. A tanulói autonómia hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók megtanulják beosztani idejüket és a tervezés mellett megtanulják esetleg újratervezni azt. A diákoknak tekintettel kell lenniük társaikra is, hiszen nem lehet 45 percben mindenkinek minden feladatot teljesítenie. Így a tanulóknak egyeztetniük kell (a tanár vezetésével), hogy ki, mikor szeretne egy-egy feladatot teljesíteni (amennyiben azt a tanóra keretei között kell/lehet elvégezni) és az egyeztetés alapján kell beosztaniuk saját lehetőségeiket.

A 21. századi képességek fejlesztése mellett is számos pozitívumot lehet kiemelni. Ahogy azt már korábban említettük, minden tanuló nulláról indul. Ezáltal a tanulók elsődlegesen pozitív visszajelzést kapnak, nem a hibáikra esik a hangsúly, valamennyi más iskolai módszerrel ellentétben. Mivel a „számmonkérés” folyamatos, a diákoknak nem kell azon izgulniuk, amennyiben rosszul sikerül valami, akkor esetleg nehezen tudják majd kijavítani. Így a vizsgadrukk nem veti vissza a tanulók teljesítményét. A folyamatos kommunikáció a tanulók között, illetve a tanár és a tanulók között pozitívan hat

az osztályközösségre és a tanár diákokkal való kapcsolatára is. A korábban említett önszabályozás mellett a tanulókat nemcsak az önállóságra neveli, de megtanulják hogyan állítsanak fel rövid és hosszú távú célokat úgy, hogy azok teljesíthetőek legyenek (Gábris, 2019).

Gamifikáció az oktatásban

Gamifikációs applikációk

A gamifikáció módszerét már számos helyen alkalmazzák, külföldön az oktatásban is egyre gyakoribb. Magyarországon is egyre több tanár tud beszámolni tapasztalatról a módszer kapcsán. Több internetes felületet is létrehoztak, melyek segíthetnek nyomon követni a tanulók fejlődését, a pontozást, illetve az értékelést is leegyszerűsíthetik.

Fromann Richárd és Damsa Andrei (2016) munkája alapján a következő virtuális felületeket állnak a gamifikációs módszer rendelkezésére:

1. *ClassDojo* (<https://www.classdojo.com/>)

A *ClassDojo* egy olyan online osztályterem, amely köteléket biztosít a tanárok, a szülők és a diákok között. A program célja nem az, hogy egy ideális osztálytermet hozzon létre, hanem hogy olyan felületet biztosítson, amely az aktuális közösség számára a legmegfelelőbb.

2. *GoalBook* (<https://goalbookapp.com>)

A *GoalBook* olyan internetes felület, mely lehetőséget kínál a tanulók differenciálására. A tanár úgy tud utasítást adni, hogy az minden diákhoz elér. A felület alkalmas különféle tanulási stratégiák alkalmazására, így a tanulók a saját igényük szerint használhatják.

3. *CourseHero* (<https://www.coursehero.com>)

A *CourseHero* készítői olyan világot képzeltek el, ahol minden diák sikeres, magabiztos és felkészült. Az online tudásmegosztó felület több mint 30 millió kurzusspecifikus forrást biztosít videókkal, jegyzetekkel, magyarázattal.

4. *Classcraft* (<http://www.classcraft.com>)

A *Classcraft* célja, hogy a tanulás élményekben gazdag, kreatív, játékszerű folyamat legyen. Olyan módszereket használ, amelyek a mai diákok számára relevánsak, mint például a technológiai eszközök használata, a játékok és a történetmesélés. A program segítségével fejleszthető az együttműködés, az empátia, a kifejező készség, a vezetői készségek, illetve a kommunikáció.

5. *MinecraftEdu* (<http://minecraftedu.com>)

A *MinecraftEdu* egy olyan játék, amely hozzájárul a kreativitás, az együttműködés és a problémamegoldó képesség fejlesztéséhez egy olyan környezetben, mely számára csak a képzelet szabhat határokat. Az online felületen a tanulók személyre szabhatják karaktereiket, beszélgethetnek az osztálytársaikkal, segítséget kérhetnek, ha elakadnak és feladatokat oldhatnak meg.

6. *Kidblog* (<http://kidblog.org/home/blog>)

A *Kidblog* egy olyan online felület, ahol a tanulók biztonságos keretek között megoszthatják egymással munkáikat. A diákok blogbejegyzéseket tehetnek közzé a megadott témákban, melyeket a társaik, tanáraik és szü-leik is megtekinthetnek.

7. *Classtools* (<http://www.classtools.net>)

A *Classtools* egy olyan online gyűjtőfelület, ahol az oktatásban is hasznos játékok találhatóak. Számos lehetőség közül választhatnak a felhasználók. Például, iskolai/osztálytermi naptárat lehet létrehozni, (ál)Facebook felü-letet lehet készíteni, illetve sok más játék elkészítését teszi egyszerűbbé.

8. *OkosDoboz* (<http://www.okosdoboz.hu>)

Az *OkosDoboz* elnevezésű program egy olyan, elsősorban általános isko-lás gyerekeknek szóló digitális taneszköz, amely fejleszti a diákok gondol-kozási képességét, az ismeretek elsajátításához gyakorló feladatokkal és grafikus feladatsorokkal járul hozzá, valamint oktató videókat is tartal-maz.

9. *Classbadges* (www.classbadges.com)

A *Classbadges* egy olyan felület, mely az osztálytermi használatra fóku-szál. A jutalmazáson alapul, így a tanulók jelvényeket, kaphatnak bizo-nyos feladatok teljesítése után. A tanulók teljesítménye grafikusan is meg-jelenik, a feladatok hozzájárulnak a belső motiváció kialakulásához.

A fent említett applikációkon kívül a módszerhez alkalmas lehet még a *Google Classroom* alkalmazás is. A tanári felületen létre lehet hozni kurzu-sokat, amelyekhez e-mail-cím segítségével lehet hozzáadni a tanulókat. A tanár létrehozhat különböző feladatokat, melyeket a tanulóknak ezen a fe-lületen kell beadnia. Egyszerűen követhetők az eredmények és a személyes fejlődés egyaránt.

Motiválás iskolai környezetben gamifikációval

A pedagógusok egyik legnagyobb kihívása az, hogy hogyan motiválják a di-ákokat, hiszen a digitális világban, amikor szinte bármilyen információt meg lehet találni az interneten, a diákok nem elég motiváltak a tanuláshoz.

A motiváció létfontosságú a tanulási folyamat során, valamint befolyásol-ja a tanulás minőségét. Megkülönböztethetünk külső és belső motivációt. A belső motiváció egyfajta mozgatórugó, az egyén belső késztetést érez arra, hogy megtegyen valamit. A cselekvés bekövetkezte után elégedettség érzet, valamint pozitív érzések a jellemzők.

A külső motiváció egy kívülről érkező késztetés. A tanuló azért csinál va-lamit, hogy egy célt elérjen, például megdicsérik, jó jegyet kapjon, ne buk-jon meg. Tehát külső motiváció figyelhető meg akkor, ha egy pozitív dolgot szeretne elérni a diák, vagy ha egy negatív szeretne elkerülni. A külső mo-tiváció gyakran rövidtávú célt szolgál, a belső motiváció az, amelyet tartósan szükséges fenntartani (Polonyi & Abari, 2017).

A gamifikáció alkalmazása során szintén fontos szerepet tölthet be az el-sajátítási motiváció. Józsa (2000) arról ír, hogy az elsajátítási motiváció jelenik meg azoknál, akik számítógépes játékokkal játszanak. A játék során a játékosok újabb és újabb kihívásokkal kell, hogy szembenézzenek, melyek folyamatosan nehezednek. A játékosok annak ellenére motiváltak a cél teljesítésében, hogy a siker garantált lenne, mégis egyre több pontot akarnak szerezni és a legmagasabb szintig eljutni. Ez a fajta motiváltság jelenhet meg a gamifikáció használatában is, mivel a módszer szerkezete az ilyesfajta játékok jutalmazási rendszerén alapul. A játékosok szerepét a tanulók töltik be, a tanórai feladatokat teljesítik, melyek a magasabb szinten nehezednek. A látszólagos cél, hogy a tanuló eljusson a legmagasabb szintre. Azonban ez által a tanuló motivált a tanulásra és a cél elérésével a tanulási célokat is eléri.

A motivációra különösen fontos szerep hárul az ének-zene oktatása során. Több hazai kutatás is arról számol be, hogy a tanulók nem elég motiváltak az énekórákon, közömbösek a tantárgy iránt, vagy nem szeretik azt (Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2020, 2021). A tanulók motivátlanságához hozzájárulhat a negatív zenei énképük. A tanulók sok esetben nem érzik magukat elég felkészültnek bizonyos zenei készségeket igénylő feladatok megoldásához, valamint az énekléshez sem (Janurik et al., 2020). Szintén hozzájárulhat a negatív képhez, hogy a tanulók nem érzik a fejlődést magukon, nincsen sikerélményük az órákon (Janurik & Józsa, 2018). Az említett tanulmányok az ének-zene oktatás megreformálásának szükségességére vizsgálják. Olyan módszerek használatát javasolják, melyek segítségével a tanulók örömmel és aktívan vehetnek részt az énekórákon (Janurik & Józsa, 2018; Janurik et al., 2020, 2021).

Jakobicz és munkatársai (2018) kutatást végeztek arról, hogy az ének-zene órák keretében kipróbált módszerek közül melyik típus mennyire motiválja a tanulókat. A legkedveltebb módszernek a drámapedagógiából vett „jelenetképek” bizonyult, hiszen ennél a módszernél a tanulók felállhattak, a megszokott egész napos ülésből kimozdulhattak.

A frontális munkával ellentétben kedvelt volt a kooperatív munkaforma, a tanulók örültek, hogy más órákhoz hasonlóan az ének-zene órán is csoportosan dolgozhattak. A projektmódszer alkalmazásánál a tanulók olyan témát választhattak, amit ők szerettek volna kidolgozni, majd PPT-vel mutatták be az előadásukat. A problémaalapú oktatás is motiválón hatott a diákokra, a módszer teljesen újszerű volt a kutatásba bevont tanulók körében. A kutatás eredménye alapján a tanulókra motiválón hatottak a felsorolt, általuk kipróbált módszerek. Örültek, hogy a tanár kíváncsi volt a véleményükre. Megfogalmazták, fontos számukra a változatosság, ahhoz, hogy tartósan tudják koncentrálni a figyelmüket a tanulásra. Tehát a különböző módszerek alkalmazása, illetve az órák változatossága nagyban hozzájárul a diákok motivációjához.

A gamifikáció számos pozitív hatása közül talán legfontosabbnak az mondható, hogy a tanulók motiváltabbak lesznek a módszer alkalmazása-

kor, így fokozódik a teljesítményük. Ha minden tevékenységnél nem is alkalmazható a módszer, motiváló hatással bír a tanulókra az, hogy saját maguk választhatják ki a feladatokat, amiket elvégeznek, emellett különböző tevékenységekben vehetnek részt (Polonyi & Abari, 2017). Dolgozhatnak csoportokban, választhatnak olyan általuk kedvelt témát, amit önállóan dolgoznak ki, kérhetnek segítséget a tanártól, kereshetnek információt az interneten, összedolgozhatnak a társaikkal. A fő feladattípusokon belül számtalan lehetőség van arra, hogy mindenki megtalálja azt, amiben a legjobb, illetve kipróbáljon új dolgokat és fejlődjön olyan területen, ami nem az erőssége. A fent leírt kutatás alapján a gamifikáció módszere hozzájárul a diákok motiváltságához, hiszen a segítségével változatosak a tanórák, ez által jobban lekötik a tanulók figyelmét.

A gamifikáció megjelenése a zene oktatásában

A gamifikációt egyre gyakrabban használják az oktatásban, viszont a zeneoktatásban még kevés példa található rá és még kevesebb magyar példa. Az alábbiakban három idegen nyelvű és egy magyar nyelvű tanulmányt mutatok be, ahol azt vizsgálták milyen hatással lehetnek a gamifikáció bizonyos formái az ének-zene, illetve az zeneoktatásban. A módszerek különbözősége rávilágít arra, hogy a gamifikációt sokféleképpen lehet alkalmazni és igény szerint formálni.

Gamifikáció a zene oktatásában - A Technique Tower módszer

Birch és Woodruff (2017) kutatása egyéni zongoraórákra járó diákok körében zajlott. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy az otthoni gyakorlást hogyan lehetne befolyásolni, illetve hogyan lehetne a diákokat motiválni arra, hogy a különféle technikai gyakorlatokat (például skálázás), amiket a legtöbb tanuló nem kedvel, eredményesen gyakorolják. A motiváció érdekében a gamifikáció játékos elemeit alkalmazták. Arra az eredményre számítottak, hogy ezzel motiváltabbak lesznek a diákok, több időt fognak szánni otthon a gyakorlásra és így gyorsabban fognak fejlődni (Birch & Woodruff, 2017).

A kutatásban résztvevő tanulóknak a technikai gyakorlatok játszásával pontokat kellett szerezni, illetve szinteket lépni. Számukra a cél az volt, hogy minél magasabbra jussanak a *Technikák Tornyán (Technique Tower)*. A pontjaikat és az elért szintjeiket egy online felületen láthatták, ahol virtuális trófeákat és bónuszokat is kaphattak, valamint saját avatárokat, karaktereket hozhattak létre (Birch & Woodruff, 2017).

A kilenc hétig tartó kutatást egy kísérleti csoport és egy kontrollcsoport segítségével végezték, valamint a kutatás végén kérdőíveket kellett a diákoknak kitölteniük. A kísérleti csoportban részt vevő tanulók egy útmutatót kaptak a technikai gyakorlatokról, melyek közül szabadon választhattak, hogy mikor melyiket gyakorolják. Ha egy adott gyakorlatot a tanárnak eredményesen

bemutattak, arról hangfelvétel készült és felkerült az online felületre, ahol a szülők, a tanárok, illetve a tanulótársak számára is elérhetővé vált. A kísérleti csoporttal ellentétben a kontrollcsoport nem részesült a játékos elemekben. Az ő feladatuk az volt, hogy egy adott hangnemben egy hétig gyakorolják az oda kapcsolódó technikai gyakorlatokat, majd mutassák be a tanáruknak. Ha a következő óra alkalmával a tanár úgy ítélte meg, hogy elfogadhatóak a gyakorlatok, akkor szóbeli dicséretet kapott a tanuló és tovább mehetett egy másik hangnemre. Viszont, ha a gyakorlatok nem voltak elfogadhatóak, akkor újabb egy hétig kellett azokat gyakorolni (Birch & Woodruff, 2017).

A kutatás eredménye szerint azok a tanulók, akik a gamifikációs módszerrel gyakorolhattak, sikeresebbnek bizonyultak a zongorai technikák elsajátításában, mint a kontrollcsoport tanulói. Viszont a diákok hozzáállása ezeknek a gyakorlatoknak az otthoni gyakorlásához csak szerény mértékben változott. Összességében a tanulók élvezték az új módszert és a gamifikációs módszer pozitív hatással volt a teljesítményükre (Birch & Woodruff, 2017).

Gamifikáció az ének-zene tanításban – A Musical Journey módszer

Gomes és munkatársai (2014) által végzett kutatás 9 és 11 éves kor közötti tanulók körében zajlott Portugáliában, állami iskolák ének-zene óráján. A zenetörténet tanulása során a tanulók hallanak a zenetörténeti korszakokról, a zeneszerzőkről a hangszerekről és a kortárs művészetről, viszont ezek gyakran szárazan, előadásszerűen hangzanak el az órákon. A kutatás azt vizsgálta, hogy a zenetörténet oktatását hogyan lehetne izgalmasabbá, illetve motiválóbbá tenni. Arra az eredményre számítottak, hogy amennyiben a zenetörténetet virtuális valóságon keresztül, gamifikációs elemekkel tanulhatják a diákok, akkor motiváltabbak lesznek. Azokra a kérdésekre keresték a választ, hogy a tanulóknak mi a véleményük a programról, mennyire tartják használhatónak, mennyire fontosak számukra a játékos elemek és mik azok a tényezők, amik valóban hozzájárulnak a tanuláshoz (Gomes et al., 2014).

A kutatásban részt vevő tanulók egy 3D-s virtuális valóság programban, az úgynevezett *Musical Journey*-ben (zenei utazás) vehettek részt. A program múzeumhoz, galériához hasonló szobákban zajlott, ahol a zenetörténet különböző részei voltak kiállítva. Minden szoba fő kiállítása az adott zenetörténeti korszak leghíresebb zeneszerzőiről, életükről és munkásságukról szólt.

Emellett megtekinthető volt egy idővonal a zeneszerzőkről, képek a kor hangszereiről és négy festmény az adott korból. A programban a tanulók szerezhettek pontokat, léphettek szinteket, mindezt egy ranglétrán láthatták, valamint segítséget nyújthattak egymásnak, ha elakadtak. A cél az volt, hogy megtanulják a zenetörténeti korszakok legfontosabb alakjait, kultúráját, illetve a zenetörténetről, mint egészről alkossanak képet. Egy periódusban két zenetörténeti korszakot fedezhettek fel a diákok. Ez után tesztet tölthettek ki, ami, ha elérte az 50%-ot, akkor továbbhaladhattak, ha nem érte el, akkor

meg kellett ismételnük a korszakokat, így a tanulók folyamatos visszacsatolásban részesültek (Gomes et al., 2014).

A program tesztelése után a tanulók kérdőívet töltöttek ki. A kérdőív alapján a diákok elégedettek voltak a programmal, a használatát egyszerűnek tartották. Úgy gondolták, könnyű volt számukra a tanulás, a program megfelelően működött, következetes volt és magabiztosan tudták használni. A kutatás szerint a gamifikáció (és a virtuális valóság) pozitív hatással volt a tanulók zenetörténet tanulására (Gomes et al., 2014).

Gamifikáció a zenetanulásban – IKT bevonásával

A tanulás során meghatározó szerepe van a motivációnak, a zenetanulás során még inkább. A gamifikáció a zenetanulásban IKT-eszközök bevonásával kutatás fő kérdése az volt, hogy a multimédiás eszközök használata hozzájárul-e a metakogníció elősegítéséhez. A kutatás oktatás-fejlesztési célja, hogy egy applikáció használatával minőségi tanulási lehetőséget nyújtson a tanulók számára az zeneoktatásban. A kutatás során a tanulók olyan alkalmazást használtak 8 héten keresztül, amely alapvetően a gitár gyakorláshoz és háttér vokál énekléshez nyújt segítséget (Gomes et al., 2014).

A kutatás 10 és 13 éves tanulók körében zajlott, portugál általános és középiskolákban. A résztvevő tanulók városi környezetben nevelkedtek, a szülők többsége általános iskolai végzettséggel rendelkezett, illetve a diákok többségénél nem volt kilátásban az egyetemi továbbtanulás. Minden tanuló rendelkezett internet-hozzáféréssel, illetve mindenki részesült iskolai zeneoktatásban. Három különböző csoport vett részt a vizsgálatban: egy csoport, akik a tanóra keretein belül használták az applikációt, egy másik csoport, akik a Moodle felület segítségével gamifikációs formában használták az applikációt és egy kontrollcsoport.

A kutatás során azt vizsgálták, az IKT-eszközök használata mennyire befolyásolja a tanulók elköteleződését, milyen típusú motiváció jelenik meg a tanulóknál (külső vagy belső), megosztják-e a diákok az elsajátított tudásukat, illetve ezek az adatok mennyiben térnek el a kontrollcsoport adataitól (Gomes et al., 2014).

A kísérleti csoportok közül a gamifikációs módszerrel tanuló diákok eredményei lettek a legpozitívabbak. Ennek a csoportnak a tanulói készültek a legtöbbet az órára, ők voltak a legmotiváltabbak, közülük osztották meg a legtöbbet az elsajátított tudást a családjukkal, barátaikkal és a végső teszten minden diák 50%-os eredmény fölött teljesített. A kutatás eredménye azt mutatja, azoknál a tanulóknál, akik az alkalmazást a gamifikáció módszerével egybekötve használták, nagyobb volt a belső motiváció, illetve a vizsgált területeken kimagasló eredményt nyújtottak (Gomes et al., 2014).

Gamifikáció az ének-zene oktatásában – A Zenesziget program

Magyarországon a gamifikáció módszerével még kevés helyen lehet találkozni az ének-zene oktatásban. A Szabó Norbert által fejlesztett, *Zenesziget* elnevezésű program egy Androidra és Windows-ra kifejlesztett alsótagozatsoknak szóló applikáció. Az oktatóprogram célja, hogy az IKT-eszközök alkalmazásával motiválja a tanulókat, illetve játékos módon fejlessze a zenei képességeket, - mint például a kottaolvasást, a ritmusérzékét és a befogadó készséget -, a tanterv által előírt követelményekre támaszkodva (Szabó, 2018).

A felületen több platform közül választhatnak a felhasználók. A *Hangerdőben* a diákok megismerkedhetnek különböző effektekkel, a hangszercsoportok tagjaival és azok hangjával, állathangokkal, a természet hangjaival és járművek hangjaival. A *Zenetárban* digitális kottákat találhatnak, zenét hallgathatnak, karaokevideó segítségével énekelhetnek. A *Játékkuckóban* 12 játék közül választhatnak, például zenevonat, dominó, memória. Ezenkívül a tanulók ellátogathatnak a Ritmussíkságra vagy Hangköztársaságba is (Szabó, 2018).

A kutatást Szegeden végezték, öt első osztály 142 tanulója vett részt benne. Az ének-zene órákon 10-15 percet foglalkozhattak a gyerekek táblagépes munkával, amit az eszközök megóvása érdekében tanári asszisztálás kísért. A tanulók dolgoztak önállóan és közösen, hallgattak zenét, hangszerfelismerő feladatokat végeztek és énekeltek (Szabó, 2018).

A program felhasználói felülete, zenei anyagai pozitív visszajelzésnek örvendenek. A kutatásban részt vevő diákok kedvenc funkciója a karaokevideó volt. Az eredmények alapján a tanulókat motiválta, hogy zenei kísérettel együtt énekelhettek. A gyerekek nagyon élvezték a táblagépes foglalkozásokat (Szabó, 2018).

A programmal kapcsolatos későbbi kutatás már azt mutatja, hogy a *Zenesziget* applikáció használata pozitívan hat a tanulók zenei képességeire. A kutatásban 135 tanuló vett részt a kísérleti csoportban és 111 tanuló a kontrollcsoportban. Az alkalmazásnak köszönhetően a kísérleti csoport tanulói-
nak ének-zene órával kapcsolatos attitűdje pozitívabb volt a kontrollcsoport tanulóihoz képest. Emellett a program segítette a zenei írás és olvasás fejlődését, a tanulók jobban megismertek bizonyos hangszereket, valamint az éneklési képességeik egyaránt pozitívan változtak. A program sikeressége azt mutatja, hogy a *Zenesziget* applikáció használata hatékony lehet az ének-zene oktatás során a tanulók motivációjának növelésére, az ének-zene tanárgyhoz való hozzáállás pozitív változtatására (Szabó et al., 2019).

Összegzés

A tanulmány definiálta a gamifikáció fogalmát. A gamifikáció játékos elemek használata nem játékos környezetben. Röviden ismertette a gamifikáció kialakulásának történetét, illetve működési elvét, egyben rávilágított arra,

hogy milyen nagyban hozzájárulhat a módszer a diákok motiválásához. Példákat mutattunk arra, hogy milyen applikációk segítségével lehet alkalmazni a módszert tantermi környezetben, illetve hogyan alkalmazták már a módszert a zeneoktatás különböző területein.

A módszer lehetőséget nyújt arra, hogy a tanítás és tanulás folyamatát a tanulók szórakozásként éljék meg, ezáltal a tanórán jó hangulat alakulhat ki. A módszer alkalmazása során a tanulók megtanulhatnak csoportban dolgozni, saját maguknak kell beosztaniuk az idejüket, több típusú feladat közül választhatják ki a számukra szimpatikusakat, valamint különböző információkat kell összegyűjteniük a tananyag kapcsán, így fejlődhet kritikai gondolkodásuk is.

A tanulmányban bemutatott kutatások alapján a zeneoktatásban, illetve az ének-zene órákon is pozitív hatás érhető el hasonló módszerek alkalmazásával. Hiszen azon kívül, hogy egy jó hangulatú énekóra segíthet a diákoknak kikapcsolódni, a közös éneklés és zenélés jó hatással lehet az osztályközösségre, a tanulók közötti kommunikációra, illetve számos készség és képesség fejlesztésére alkalmas.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2-SZTE-294 Kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Bartle, R. (2004). *Designing virtual worlds*. New Riders.
- Birch, H. JS & Woodruff, E. (2017). Technical exercise practice: Can piano students be motivated through gamification? *Journal of Music, Technology & Education*, 10(1), 31–50. https://doi.org/10.1386/jmte.10.1.31_1
- Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gamification>
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368. <https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3>
- Christians, G. (2018). *The Origins and Future of Gamification*. University of South Carolina. https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254/
- Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 12(1), 3–13.
- Fromann, R. & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3–4), 76–81.
- Fromann, R. (2017). *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex.

- Gábris, Z. (2019). Gamifikáció az oktatásban - avagy hogyan motiváljuk tanulásra az Alfa és Z generációt? <https://mindsetpszichologia.hu/gamifikacio-az-oktatasban-avagy-hogyan-motivaljuk-tanulasra-az-alfa-es-a-z-generaciot>
- Gomes, C., Figueiredo, M. & Bidarra, J. (2014). Gamification in teaching music: Case study. In *EduRe 14 proceedings . International Virtual Conference on Education, Social and Technological Sciences* (pp. 1–19) . Valência: Universidade Politécnica de Valência <http://hdl.handle.net/10400.2/3478>
- Gomes, J., Figueiredo, M. & Amante, L. (2014). Musical Journey: A virtual world gamification experience for music learning. *International Journal on Advances in Education Research*, 1(1), 1–21.
- Jakobicz, D., Wamzer, G. & Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 18–31. <https://doi.org/10.31074/gyn201821831>
- Janurik, M. & Józsa, K. (2018): Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Janurik, M., Kis N., Szabó N. & Józsa K. (2021). Az ének-zene tantárgy iránti attitűd összefüggése az iskolai zenetanulás iránti motivációval hetedik osztályos tanulók körében. *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció*, 3(2), 17–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.2>
- Janurik, M., Szabó, N. & Józsa, K. (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.171>
- Józsa, K. (2000). Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(10), 78–82.
- Koivisto, J. & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
- Kusuma, G. P., Wigati, E. K., Utomo, Y. & Suryapranata, L. K. P. (2018). Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385–392. <https://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.187>
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333–369. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0504_2
- Marczewski, A. (2014). Defining gamification – what do people really think? <https://www.gamified.uk/2014/04/16/defining-gamification-people-really-think>
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of “gamification”... <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Pintér, T. K. (2018). A zenei nevelés megítélése általános iskolás tanulók körében. In Váradi, J. & Szűcs, T. (Eds.), *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője* (pp. 205–219). Debreceni Egyetemi Kiadó. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.74.109>

- Pintér, T. K. (2020). A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 74–109. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.3>
- Pintér, T. K. & Csíkós, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. *Iskolakultúra*, 30(7), 3–25.
- Polonyi T., & Abari K. (2017). *A gamifikáció motivációs eszközei a nyelvoktatásban*. http://inyelv.unideb.hu/files/btan/a_gamifikacio.pdf
- Prievara, T. (2015). *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft.
- Szabó, N. (2018). Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az énekzene oktatásban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 97–107. <https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>
- Szabó, N., Janurik, M. & Józsa, K. (2019). The effect of Music Island (computer program) on the development of musical abilities in school Music lessons. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 589–599). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.0212>



Kiss, B. & Asztalos, A.**Role of gamification in music education**

In this study we examined the extracurricular art activities of fourth grade primary school students and their opportunity to participate in cultural and artistic events. We explored whether artistic activity has an effect on attitudes toward events. In addition, we sought differences in the family backgrounds of those who attend and do not attend extracurricular art events. The results, in addition to highlighting the role of the school in balancing out cultural capital, confirm the strength of the impact of intergenerational transfer. If the parents were previously been involved in artistic activities, they will also be more supportive of their child in the field of arts. Students who engaged in some form of extracurricular artistic activity in their childhood are more likely to become cultural consumers in adulthood.

Keywords: art activity, attending an art event, art experience, cultural transfer

Kiss Bernadett: <https://orcid.org/0000-0002-9060-8719>

Asztalos Andrea: <https://orcid.org/0000-0002-7584-3294>



Magyar zene és kultúra

Előszó a tematikus számhoz

Tisztelt Olvasók!

2021. január 21-én, egy nappal nemzeti himnuszunk születésének évfordulója és egyben a Magyar kultúra napja előtt, szokásosnak nevezhető konferenciánk témája és címe nem is lehetett más, mint *Magyar zene és kultúra*. Kis-martony Katalin, a konferencia ötletgazdája és egyik fő szervezője irányításával és az ELTE TÓK Ének-zenei Tanszéke oktatóinak közreműködésével alakítottuk ki a rendkívüli helyzetnek megfelelő módon – számunkra szinte teljesen újdonságként – online megvalósított programot. Konferenciánk fő közönségét minden esztendőben legnagyobbreszt az ország minden részéből (most csupán virtuálisan) érkező csecsemő- és kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók alkotják, de a társintézményekből is sok kolléga megjelenik, s – természetesen – jelen vannak saját hallgatóink is. Programjainkat is ennek megfelelően alakítjuk, hogy mindenki, számára érthető módon, minél több neki szóló témával gazdagodhasson. Ebben az évben az egyébként nagyon fontos gyermekcsoportok közreműködésével tartott bemutatókat és hangszeres közreműködést nagyrészt mellőznünk kellett.

Úgy gondoltuk, ezt a színes, változatos és tartalmas programot – tudományos és ismeretterjesztő előadásokat – érdemes megismertetni a folyóirat olvasótáborával.

A Budai Képző fennállásának 150. évfordulójához kapcsolódó egész éves rendezvénysorozat előző decemberben zárult, így ehhez kapcsolódó, történetiséget tartalmazó témákat is bemutattunk. 2020-2021-ben nagyon sok mindent át kellett értékelnünk, az azóta eltelt időben nagyon sok konferencia, tanulmány témáját képezi az ekkor kezdődő időszak. Felerősödött az online világ szerepe, ezért is törekedtünk arra, hogy a könnyebb megértést és tájékozódást segítően több írásban is szerepeljenek online utalások, hasznos linkek. A konferencia szomorú utóélete, hogy a fiatal kortárs zeneszerző, akinek munkásságát az egyik tanulmány is ismertette és aki a zenehallgatóvá neveléshez több gyakorlati példát, segítséget is nyújtott kollégánk tanulmányában, a konferencia után néhány héttel később elhunyt.

A konferencia első részének egyik érdekessége és aktualitása a január 22-én nyilvánosságra hozott, *A himnusz születése* című filmhez kapcsolódó szakmai beszélgetés volt.

Kívánom, hogy minden olvasó találja meg a sok területet érintő írások között az őt leginkább érdeklő témákat és ismerkedjen meg a számunkra fontos többi téma tartalmával is.

Jó elmélyülést kívánunk!

Döbrössy János



Az intézményesült ének-zene oktatás létrejötte és annak momentumai 1948-ig

Szabadi Magdolna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

Jelen tanulmány a nemzeti zenetanítás, a kulturális élet kialakulását, annak folyamatát mutatja be a kezdetektől az államosításig. Ennek keretében arra kíván válaszolni, kik ennek az irányítói, fenntartói és működtetői. Neves városok, egyesületek és iskolaalapítók szerepe, feladata kerül megnevezésre. Tanmenetekből, évkönyvekből, minisztériumi rendeletekből, hagyatékfeldolgozásból, helytörténeti múzeumok jegyzeteiből dokumentumelemzéssel nyert adatok alapján a koncert- és művészeti élet példáival összefüggésben kialakuló iskolarendszerekről kapunk képet. *Fő cél* bemutatni a nemzeti elem feltűnését az ének-zene tanítás és a kulturális élet színterein. Mindezt abban a kontextusban, hogy a felvázolt fejlődési folyamat a Trianoni békeszerződés előtti virágzó magyar városokból indult el, és végigélte a világégések kulturális, gazdasági és társadalmi romlásait.

Kulcsszavak: magyar kulturális élet, zeneiskolák története, kóruskultúra, egyházzenei mozgalmak

A nemzeti zenetanítás gyökerei

A nemzeti zenetanítást Szabadyné (2002) kutatásai alapján a 18. század gyümölcsének tekinthetjük. A század zenei képét Szabolcsi (1947) három tényező köré rendezi. 1. cseh, morva, német zenészek, kiadók, hangszerkészítők – idegen honból származó muzsikusok, 2. református iskolákban virágzó kóruskultúra, 3. a nemzeti romantikát jelző verbunk. A zenei „háttérpart” cseh és német mesteremberek képviselik, akik megjelennek a zeneműkiadásban, hangszerkészítésben és a zenepedagógiában egyaránt. Valamint igen jelentős hatóereje van a katolikus szerzetesiskolákban működő zenei életnek. Ezek közül leginkább a kisoperák szerepét emelhetjük ki.

A zenei élet irányítói és fenntartói a városi tanács, feudális főúr, püspök, káptalan voltak a város típusa szerint (Bárdos, 1987). Beszélhetünk szabad királyi, rendezett tanácsai és mezővárosokról (Szabadyné, 2002). Például Pest és Sopron szabad királyi város volt, ahol a városi tanács mint a zenei élet fenntartója és irányítója lépett fel. Győrött, Pécssett, Egerben, Szegeden és

Veszprémben a püspök saját költségén működtetett együtteseket. Továbbá főúri családok – például Grassalkovichok, Eszterházyak, Széchenyiek – zenekarokat, énekeseket, együtteseket szerződtettek (Szabadyné, 2002).

Civil példa, hogy a neves Debreceni Kollégiumban *Maróti* 1741-ben *Collegium Musicum*-ot alapít (Drumár, 1912). Nevéhez köthető a művészi zenetanítás gyakorlata, amivel megvalósította az iskolareformot. Dávid király zsoltaírait négy szólamra írta át a *Harmonikus Soltár avagy az éneklés mesterségéről* című munkájában, és előadásukra létrehozta a *Cantust*, amely a tananyag és a nevelés fő gerincét jelentette. A zenei élet másik tartópilléreként a katolikus szerzetesiskolák – jezsuiták, ciszterciek, kegyesrendiek – önköltséges ének- és zenekart működtettek, emelve az iskolai ünnepélyek színvonalát. Győrótt a jezsuiták alkalmazott orgonistája *Láng Lipót* teljesít zenetanári szolgálatot¹. Szerződése 1704. május 22-től érvényes (Bárdos, 1980). *Klimó György* pécsi püspök kispapjai pedig jezsuitáknál tanulnak énekelni, annak ellenére, hogy számára is rendelkezésre álltak kiváló mesterek. Ezt az időszakot a szervezett városi zenetanítás csírájának is nevezhetünk (Szabadyné, 2002).

A templomi zenészek nevelők, zeneoktatók is egyben. (Korábban, a 17. század végéig a kiegészítő állásuk az írtnokság volt.). A zenész konfraternitás tagjai a számukra kijelölt bérházakban laktak, melynek neve a *Muzsikusok Kvártélyháza*, ahol taníthattak is egyben (Szabadyné, 2002). Példa egy kántorlakásra: a székesfehérvári kántorlakás (Hiemer-ház) mai formáját az 1. képen láthatjuk.

1. kép

A székesfehérvári kántorlakás mai alakja (Hiemer-ház²)



Az első zeneiskolát *Nase György* alapította Budán 1726–1727-ben. Ő volt a legnevezetesebb idegen honból származó mester (Isoz, 1926).

¹ Mivel a dokumentumok nagyon kevés személyre utalnak és nehezen olvashatóak, szükséges, hogy a fellelhető kiváló személyeket név szerint nyilvánosságra hozzuk.

² Forrás: <https://www.orszagjaro.net/hiemer-haz/>

A zenetanítás fejlődéstörténetének következő állomása

Szabadyné (2002) alapján a következő fokozatot a *Ratio Educationis* szellemében szervezett normál- vagy nemzeti iskolák, rajz- és énekiskolák létesülése jelenti. Pest, Pozsony után *Pécssett* is megnyílt az iskola. Tanárok 1808-ig: a cseh származású *Svoboda Gáspár*, majd *Jüssl Ferenc* és *Wimmer Joseph Eduard*. A zenetanulókat négy csoportra oszthatjuk. 1. a normál iskolai tanulók, 2. a gimnazisták, 3. a tanítóképzősök és 4. a különböző foglalkozású felnőttek. Legfiatalabb tanuló hétéves, a legidősebb pedig egy 34 éves katonatiszt. Pécsről, Dombóvárról, Kaposvárról, Pápáról is érkeztek diákok. A tanított tantárgyak zongora, orgona és ének. A tanulási idő délután négy és öt között folyt. A tanulmányi idő öt évfolyamra terjedt ki (Szkladányi, é. n.).

Szegeden a *Hangászati Egyesület* tartott fent iskolát és *muzsikusbándát* is. Egyetlen zenetanár *Türnauer János* volt (Gidai, 1982). Ugyan műsortervekre nem akadtunk, de rekonstruálható, hogy bécsi klasszikus, romantikus művek, dalok és táncok hangzottak fel. Csaknem 150–200 növendék járt oda egy évtized alatt (Szabadyné, 2002).

Debrecenben, Szegedhez hasonlóan, a *Hangászati Egyesület* működtette az iskolát 1841-től rövid ideig. Majd a zenei élet ismét magánkézbe, kollégiumba került. *Farkas Ferenc* (vaskereskedő) alapítványtétellel próbálkozott 1861-ben (Drumár, 1912). Ugyan sokan követték példáját, de a befolyt összegek nem bizonyultak elegendőnek, így az iskola nem lett felekezeti.

A fentebb felvázolt út vezetett el az önállósult zeneiskolák megalakulásáig. 1898–1899-re már 28 önállósult zeneiskola működött, ahol 252 tanár tanította a 4118 növendéket a Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal (KSH, 1899 idézi Szabadyné, 2002) adatai alapján.

Az 1800-as évek végéig az állam még nem gyakorolt felügyeletet a zeneiskolák fölött, így ekkor még helyzetük rendezetlen volt. A magán zeneiskolák különféle neveket viseltek. Például líceum, zenede, konzervatórium, akadémia. A tanárok – a tanmenetek alapján – továbbra is idegen származásúak voltak, és így eddig még nemzeti zenetanításról alig-alig beszélhetünk. A zenét más minőségben tanították a különböző profilú intézmények: zenetanárképző vs. zeneiskola. Előbbi elemi éneklési készségfejlesztésre fókuszált, utóbbi pedig zenei pályára készítette fel növendékeit (Szabadyné, 2002). E téma körüli a *Bartalus–Harrach vita*, a Magyar Pedagógia első hasábjain olvasható (Bartalus, 1982, p. 246–248). *Bartalus István* amellet érvel, hogy az egyházi és világi ének tanítása a polgári és elemi iskola, tanító- és tanárképző feladata lehet a műéneklés elhagyása mellett. „Mivel az véleményében megzavarná a harmonikus lélek nevelését (Bartalus, é. n. 246. p.)” Kiemeli, hogy az elemi iskolában kevés az óraszám, és nincs zenei írás–olvasástanítás. *Harrach József* válasza szerint a művészi és pedagógiai célok nem zárják ki egymást. Feladatul tűzi ki az énekóra számának megemelését a polgári iskolákban, a kötelezővé tételét a középiskolákban és a képzés intenzívebbé tételét. Zeneakadémiai tanárként örömmel vette, hogy az Akadémián 1891-

ben zenetanárképző tanfolyam indult, egyelőre a tíz éves zongora tanszakon (Molnár, 1936 idézi Szabadyné, 2002, p. 245).

A századfordulót követő helyzetkép

Szabadyné (2002) összefoglalásában megismerhetjük *Seprődi* János referenci véleményét a századfordulót követő állapotokról. A zenetanítás rendezetlen helyzete az I. és II. Ratio Educationisig nyúlik vissza. Tudniillik kimaradt belőlük a zenetanítás ügye, melynek következményeként az állam azt magánügynek tekintette. Véleményében a zenetanítás „elemei”: 1. a muzsikusbándák, 2. a zenész őrmesterek, 3. az okleveles és nem okleveles magántanítók, 4. államsegélyes és nem államsegélyes konzervatóriumok, 5. a mintaadó Zeneakadémia. Minthogy a legtöbb szakiskolában nem volt tanterv, szükségesnek mutatkozott az állami segélyezés és ellenőrzés.

A szakoktatásnál jobb a helyzete az általános zenei nevelésnek, mivel az 1905-ös *népiskolai énektanítási tervzet már európai szintű*. Ebben helyet kaptak a polgári iskolák is, azonban a középiskolai énektanítás kimaradt a rendezési folyamatból. Viszont a gyakorlatban már 1896-tól működtek középiskolai énektanítók. *Szegeden 1907-ben Király König Péter* – a zenede városi tanács által 1904-ben választott igazgatója – a tanácshoz benyújtotta javaslatait a fent említett tanítási rendelettel kapcsolatban. Ebben a magánének tárgyról is szól. Lányok tizenhat, fiúk tizennyolc évesen vehetők fel; a többi tanszak esetén ez a nyolcadik életév. A képzési idő öt évfolyam, heti óraszám kettő. Kötelező tárgyak a zongora, összhangzattan, alaktan.

Ebben a tanévben járt itt minisztériumi küldöttként a Zeneakadémia tanáráként Bartók Béla, a szakfelügyeletet ellátni. Pozitívan jegyezte a tanítás rendjét, viszont a helyiségekkel kapcsolatban szót emelt. A minisztérium felé való közvetítést követően a helyiségek rendbetételére megérkezett az iskolához a kiutalt állami segélyezés. A zongora tanszak élén, egy kiváló zenetörténész, zenepedagógus *Főkövi Lajos* állt, aki a *Szegedi Hírmondó* hátsóoldalaiban Kodályt megelőzve vallja a következőket. A zenetanítás kezdődjön az óvodában énekkel összekötött játékkal. Ez illik a gyermeki lélek kifejeződéséhez. A népiskolákban a népdalt proponálja, mert szerinte az ilyen „természetadta virágok” gyönyörködtetik és nemesítik az ifjú szíveket. Hiányolja az e célt szolgáló népdalgyűjteményeket. Kitér, hogy az idegen eredetű, idegen szellemiségben íródott zenét romboló hatásúnak vélte. Az anyákat arra biztatja, hogy énekeljenek gyermekeiknek, ami egyben szerinte a boldog gyermekkor záloga.

Fontos kiemelni, hogy a Városi Zenede *Városi Zeneiskola* címet viselte már 1891-től. Ez időszakban volt az iskola tanulói sorában *Ocskay Kornél*, a népszerű tenorista, Bartók Béla, Kodály Zoltán és Balázs Béla barátja (Szabadyné, 2002). A Szegedi Városi Zeneiskola (az úgynevezett Tukats-ház), ma Konzervatórium. (Lásd 2. kép)

2. kép

A Szegedi Városi Zeneiskola, ma Konzervatórium képe³



Ahol nem a minisztérium vagy a város gyakorolt felügyeletet a tanítás felett, a zenetanítás anyagi alapját gazdag mecénások teremtették meg német és cseh tanítókat foglalkoztatva. A magyar elem lassan, de fokozatosan kezd csak feltűnni. Köszönhetően annak, hogy az *Akadémia* és a *Nemzeti Zenede* magyar pedagógusainak nagy része magán zeneiskolákban helyezkedik el, és előkészíti a talajt a jövő számára (Szabadyné, 2002). Az *Akadémia* és a *Nemzeti Zenede* korabeli formáját a 3–4. képen láthatjuk.

3. kép

Az Akadémia korabeli képe⁴



³ Forrás: <https://egykor.hu/szeged/tukats-haz/2266>

⁴ Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Liszt_Ferenc_Zenem%C5%B1v%C3%A9szeti_Egyetem#/media/F%C3%A1jl:Andr%C3%A1ssy_67-r%C3%A9gi-Zeneakad%C3%A9mia-1907-Vas%C3%A1rnap_Ujs%C3%A1g.jpg

4. kép

A Nemzeti Zenede korabeli képe



A fent felvázolt folyamatban nagy hangsúlyt kapott *Fodor Ernő* a zene minden ágára kiterjedő zeneiskolája (Szabadyné, 2002). Ami 1904-ben a berlini *Stern* és *Klindworth-Sharwenka Konzervatórium* mintájára alakult tanulmányútját követően. Neve *Fodor Zeneiskola* (Molnár, 1936, p. 246). Mai neve *Tóth Aladár Zeneiskola*. (A fellelhető forrásból lásd 5. kép). Több másik intézmény is e példát követően jött létre.

5. kép

Fodor Zeneiskola korabeli képe (ma Tóth Aladár Zeneiskola)⁵



Végül a Fővárosi Tanács 1910-ben létrehozta a közép- és felsőfokot jelentő *Felsőbb Zeneiskolát*. Az alsó fokot pedig öt évben szabta meg. Az Országos Zenevizsgáló Bizottság bocsátotta ki az okleveleket. Felvételt elsősorban azok nyertek, akik a Zeneművészeti Főiskolán zenetanárképzőt végeztek, az akadémiai osztály utolsó évfolyamán ötös érdemjegyet szereztek, de jelentkezhetnek magántanulók is. A cél, hogy a fővárosban a tanulók a legmagasabb szintű zeneoktatásban részesüljenek, megfelelő, a szociális helyzetükhöz mért tandíj alapján.

Szabadyné (2002) adatai szerint 1910. szeptember 25-én 25 polgári iskolában, 36 tanárral, 1000 főt meghaladó növendék létszámmal elindultak a

⁵Forrás:[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Fodor_Zeneiskola_\(1903\)_%C3%A9s_T%C3%B3th_Alad%C3%A1r_Zeneiskola_\(2014\)_homlokzata_a_zeneiskolai_%C3%BAjs%C3%A1g_c%C3%ADmlapj%C3%A1n.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Fodor_Zeneiskola_(1903)_%C3%A9s_T%C3%B3th_Alad%C3%A1r_Zeneiskola_(2014)_homlokzata_a_zeneiskolai_%C3%BAjs%C3%A1g_c%C3%ADmlapj%C3%A1n.jpg)

zenetanfolyamok Sztojanovits Jenő Székesfővárosi Polgári Iskola igazgatójának ötlete alapján, Bárczy István polgármester támogatásával. A következő évben a növendékszám tovább gyarapodott, minek következtében ekkorra az adminisztrációt az egyes igazgatók vették át. Az átszervezés Kacsóh Pongrác, a fővárosi ének- és zeneoktatási ügyek igazgatójának érdeme. A szakfelügyeletet nagyszerű tanárok látták el. Pukánszky (2014) megközelítésében a tanfelügyeleti rendszer megszervezésével magvalósult az iskolai munka minőségellenőrzése és továbbfejlesztése. A szakelődök a közoktatási ügyosztálynál: Kacsóh Pongrác után Harmat Artúr (1922-től), Karvaly Viktor (1929-től). Sikeres alapfok után közép és felsőfokú tanfolyamok irányítója 1912-től Kacsóh Pongrác, 1922-től Geszler Ödön. A kialakított tervezet magába foglalta az Országos Magyar Királyi Zeneművészeti Főiskola tantervét. Új neve 1929-től Budapesti Székesfővárosi Felsőbb Zeneiskola. A huszonöt-éves jubileumi évkönyve a 6. képen látható. Az állami felügyelet a nem állami zeneiskolák országos szakfelügyelője által valósult meg (Molnár, 1936 idézi Szabadyné, 2002).

6. kép

Budapesti Székesfővárosi Felsőbb Zeneiskola emlékkönyve (Forrás: Geszler, 1937)



Gönczy (2009) összegzése szintén arról tanúskodik, hogy a magyar zeneiskolai hálózat létrejöttének folyamata a 18. századi gyökerek után folyamatosan épült ki egy teljes országos rendszerre. Állami finanszírozásból ugyan, de önálló intézményi–szervezeti rendben működött. Szerinte miközben a közoktatás hagyományos területein a zene bizonyos térvesztése figyelhető meg, a zeneiskolák intézménytípusának látogatottsága folyamatosan növekedett.

A viszonylagos szabadság és függetlenség, a zenei légkör élménygazdag kereteket biztosított a gyermekek nevelésének.

Pillanatképek a háború hatásairól

Szabadyné (2002) szerint az első világháború szűkös keretei nagyban sújtották az oktatást. Rombolóan hatottak a művészi ízlésre is. Jól tükrözik ezt a miskolci farsang műsorszámai 1915. februárjában. Például 1. Hajnali ábránd; ekrazittal töltött bombával, 2. Gépfegyver keringő, 3. Esti tűzijáték – oroszok gránátokkal, reggel 6-ig és fél centiméteres csellózás (Vargáné, é. n.). A Trianoni békeszerződés virágzó zenei múlttal rendelkező városokat csatolt el hazánktól. Például Kolozsvár, Marosvásárhely, Arad, Szabadka, Újvidék, Zenta, Nyitra, Érsekújvár, Kassa, Ungvár, Munkács. Tizenegy állami zeneiskola maradt a közoktatásügyi miniszter ellenőrzése alatt (Szabadyné, 2002).

A Klebelsberg korszakról – Énekkari, zenekari gazdag tevékenység, művészi igény és gyakorlat

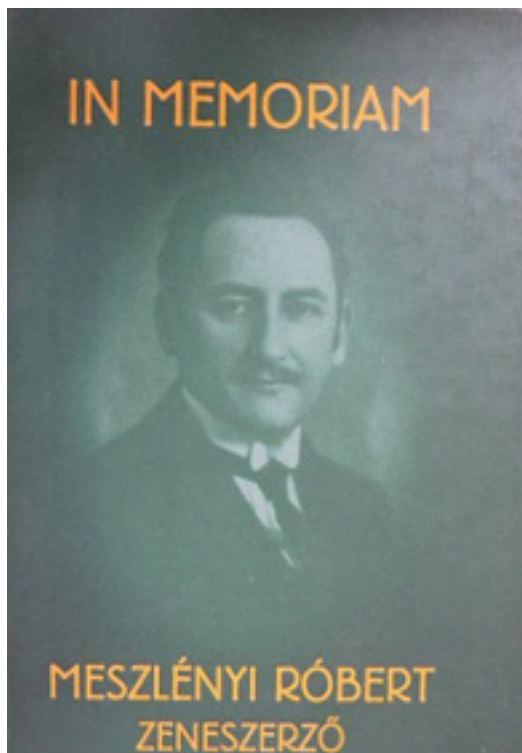
A következő korszak kezdetén gróf *Klebelsberg Kunó* kultuszminiszter 1921. évi 96 000. számú rendelete valamennyi zeneiskolát állami felügyelet alá helyezte. Szabályrendszerbe foglalta az iskolák kötelességeit és jogait. Magán-személyek és bizonyos hatóságok (például egyesületek, városok, alapítványok) működtethettek és tarthattak fenn iskolákat. Zenei vezetést csak okleveles tanár láthatott el. A szakfelügyelőket, akiknek kötelessége az ország zeneiskoláinak folyamatos látogatása (*Akadémián* kívül), a miniszter jelölte ki. Feladata a zenei és erkölcsi szempontból való ellenőrzés, és a hivatalos ügyek irányítása és közvetítése a minisztérium felé. Legelső szakfelügyelő *Chován Kálmán*, majd *Szente Pál*, 1927-ben bekövetkezett haláláig. Őt *Meszlényi Róbert* zeneszerző követte, majd *Kazatsay Tibor* 1933-tól. A rendelet az első lépés volt a zeneiskolai oktatás korszerűsítésének folyamatában (Szabadyné, 2002).

Az iskolai működés szigorát erősítette az is, hogy a rendelet szabályozta az állami engedélyes és magánzeneiskolák országos szövetségbe lépését, mely szövetség már az 1921-es rendelet előtt is fennállt. *Fodor Ernő* alapította 1908-ban *Bátor Szidor*, *Gráber Lajos*, *Szemere József* és *Czeczeli Benő* alapító tagokkal együtt (Szabadyné, 2002). Ez a szövetség alakult át országos szövettségé, mely egybefogta a magán és államilag engedélyezett zeneiskolák működését.

A *Nemzeti Zenede*, az *Akadémia* és a *Fodor Zeneiskola* hatására a tananyagban a külföldi elemeket felváltja a magyar (Molnár, 1936 idézi Szabadyné, 2002). A szakmai színvonal emelkedése *Dr. Meszlényi Róbert* – az *Akadémia* ekkori titkára – munkájának köszönhető. (lásd 7. kép) Az *Akadémia* titkára az állami, legmagasabb szintű zeneoktatás működési rendjének irányítója volt *Meszlényi* megszervezte és jóváhagyta az 1928. január 30-i vallás és közoktatásügyi miniszteri 37553/1927. III. számú rendelettel az egyházzenei tanszakot (Szabadyné, 2001).

7. kép

Dr. Meszlényi Róbert a Zeneakadémia titkára (Forrás: Szabadyné, 2001)



Ugyancsak az ő neve fémjelzi a zenetanárképző tanfolyam megindítását 1927–1928-tól. Ezáltal megvalósult *Liszt Ferenc* abbéli törekvése, hogy a magyar *Zeneakadémia* Európa legnevesebb intézményeihez mérten széles skálájú, tudatos zenészeket nevelő intézmény legyen (Szabadyné, 2002).

Az akadémiai évkönyvek alapján a *Zeneakadémia* alapításának gondolatát *Csengery Antal* publicista vetette fel még 1870-ben. Az úgynevezett *Zeneszeti lapokban id.* Ábrányi Kornél és *Mosonyi Mihály* részletes tervet közölt az állami zeneoktatás számára. A különböző társadalmi megmozdulások – *Országos Magyar Dalárdaegyesületek* – működésére *Trefort Ágoston* kultuszminiszter, *Haynald Lajos* kalocsai érsek és *gróf Festetics Leo* a *Színművészeti Tanoda* igazgatója munkájának eredményeképpen 1875 novemberében nyílt meg az *Akadémia*. Őfelsége kinevezésével *Liszt Ferenc* lett az elnök, *Erkel Ferenc* az igazgató, *id.* Ábrányi Kornél a titkár. *Liszt Ferenc* halálával *Erkel Ferenc* is lemondott. Az új igazgató *Mihalovics Ödön* lett. Fontos momentum a *Zeneakadémia* egyesülése a *Színiakadémiával* 1887. VII. 1-vel. A szétválásuk pedig 1891. VIII. 11-én történt. A mai épület terve 1906–1907-es tanévben készült el *Korb Flóris* és *Giergl Kálmán* tervei alapján. *Dr. Meszlé-*

nyi Róbert, Dr. Hubay Jenő igazgatása alatt látta el a titkári feladatokat. Előkészítő tagozatokat vezetnek be, és nagyobb hangsúlyt kap az elméletoktatás, a zenetan (szolfézs). A fent megnevezett egyházzenei szak akkreditációja és a felvételhez kötött zenetanítói és zenetanári szak szervezése az 1926–1927-es tanévben történt. Vezetőjük *Harmat Artúr* lett.

1924. VI. 2-án Dr. Hubay Jenő előkészítő bizottsági ülést ír ki, az Akadémia 50. évi évfordulójára. Tagok között szerepelt *Bartók Béla*, *Kodály Zoltán* és *Weiner Leó* is. Novemberben a programról és az anyagiak előteremtéséről is döntöttek. Továbbiakban határozat született még: 1. Jubiláris Évkönyv kiadásáról, 2. Emlékplakett készítéséről – *Beck Fülöp* tevei alapján, 3. *Liszt Múzeum* berendezéséről, 4. Tiszteletbeli tanári cím adományozásáról, 5. külföldi propaganda indításáról, 6. ösztöndíj alapításáról rokon népeknek, 7. hangverseny programról. A nemzeti zeneoktatás állását jól fémjelzik *Robin H. Legge*, a *Daily Telegraph* szerkesztőjének elismerő, üdvözlő szavai, melyben arról vall, hogy egyetlen országot sem látogatna meg olyan szívesen a zene kedvéért, mint Magyarországot, ahol leginkább tudna képet kapni a modern fejlődés folyamatairól. Nagyrabecsülését fejezi ki a nemzeti művészet iránt, mely a halhatatlanság minden elemét magában rejt (Szabadyé, 2001).

Tovább folytatva a sort, a zeneiskolák "kora" 2 és 99 év közé tehető (Van- nay, 1927/1928). A nem állami zeneiskolák is követték a minisztériumi tanmenetet. *Szente Pál* szakfelügyelő szerint a tananyagtól nem lehet eltérni, szigorúan kötelező az előírt tanmenetben meghatározott hazai művek oktatási anyagba bevonása⁶. zt az *Utasítás az énektanítás tantervéhez tartalmazza*. A dokumentum, tulajdonképpen jegyzet, módszertani alapfeltevésekkel, külföldi szakirodalom ajánlással kezdődik, és kitér a hang keletkezéséről a rezonancia, a hang irányításán át a levegővételig. Minden hangképzési sajátosságot érint. Konkrét énekgyakorlatokat tartalmaz, évenkénti beosztásban. Valamint a tanulóknak olyan dal- és operairodalom repertoárt nyújt, kitérve a művészi hatáskeltő eszközökre, amit a művészi pályán és a magánéletben is kamatoztatni tudnak.

A két világháború közti zenei élet gerincét szerint az egyházi zene, zenekari és színházi élet jelentették (Szabadyé, 2002). A zeneiskola és a színház adott otthont a reprezentatív művészi életnek. Minderre az alábbi példák hozhatóak. A zeneegyleti tagok közel 100 fős együttese Sopronban *Liszt: Szent Erzsébet legendáját* mutatta be. Miskolci zeneiskolások pedig *Haydn: Teremtés* című oratóriumát szólaltatták meg. Ugyancsak Haydn művet, az *Évszakok* című oratóriumot Kaposváron mutatták be a *Somssich Pál Reál-gimnázium* tanulói *Dr. Gelléri Emil* vezetésével.

A felsorakoztatott példák közül kitűnik városainkban a gazdag énekkari, zenekari tevékenység, művészi igény és gyakorlat. A városi polgárság ezáltal aktív részese lett a muzsikusként (Vargáné, é.n.). Ki kell emelnünk *Bogisich Mihályt*, aki még korábban (1897. szeptember 2-án) megalapította az *Or-*

⁶ Szegedi Városi Zeneiskola Iratai (1869–1947). VIII. CSML. 198.

szágos Magyar Cecília Egyesületet, egységes előírásokat létrehozva az érseki, püspöki zenei életben. Budapest, Esztergom, Eger, Győr, Vác, Pécs, Szeged, Veszprém a kiemelkedő egyházzenei múlttal rendelkező városaink.

Szabadyné (2002) adatai alapján a gazdasági válság hatására érezhetően kevesebb zeneiskola alakult. Szerencsére már 1931-ben útjára indult a magyar énekkari és népzenei mozgalom, a katolikus és protestáns egyházzenei reneszánsz felocsúdás jelzéseként, *Kodály* és *Bartók*, valamint tanítványaik alapvető kultúrateremtő munkájának köszönhetően. Újra indulnak a zeneiskola alapítások, melyben nagy szerepet vállalt *Kazatsay Tibor* országos szakfelügyelő. Számszerűsítve 1934–1937 között 42 új zeneiskola jött létre munkássága nyomán. Ebben 153 tanár helyezkedhetett el, és a tanulók létszáma 1100 fővel emelkedett. Szerencsére megnőtt az állami segélyezés is⁷.

1935-ben *Molnár Antal* *A zeneiskola – zenepedagógiai, művészeti lap* oldalain *A modern magyar zenepedagógia* című tanulmányában olyan módszer gyakorlati elültetését sürgeti, amelyben központi szerep jut a nagy mesterek elemző technikájának a fent nevezett tiszavirág-életű folyóiratban kiváló zenészmesterek publikáltak zeneesztétikai, metódikai, zenepedagógiai témában, akik széles körű tájékozottsággal bírtak az ország zeneiskoláinak működését illetően. Ezen kívül a lap tartalmazta még a kulturális és hangversenyélet mindennapjainak ismertetését is (Molnár, 1935). Megállapíthatjuk, hogy ekkorra örvendetesen kiszélesedett a köre a zenei pályára kerülőknek is.

A nem zeneiskolai énektanítás szintén folyamatosan emelkedő színvonalat mutatott. Az énekpedagógiai elméleti munkák *Farkas Ödön*, *Molnár Antal*, *Molnár Imre* nevéhez köthetők. Valamint az *Énekszó* című folyóirat, ami mintatanítások tervezeteivel, énekkari anyagokkal, előadások és ifjúsági hangversenyek tájékoztatásával járult hozzá a színvonal növekedéséhez (Szabadyné, 2002).

Továbbá 1931-ben *Ádám Jenő*, *Bárdos Lajos*, *Kerényi György* és *Kertész Gyula* alapította *Magyar Kórus Lap-* és *Zeneműkiadó* kottakiadványai a század első fele zenei és kulturális életének egészére hatást gyakoroltak (Pethő, 2012). A *Magyar Kórus* folyóirat az egyházzene, az *Énekszó* az ének- és zenepedagógia, a *Zenepedagógia* a hangszer-pedagógia megreformálásán, a *Zenei Szemle* a magyar zenei élet fellendülésén munkálkodott. Az 1941-es alapítású *Éneklő Ifjúság* pedig a fiatal dalosokhoz szólt.

Ekkorra már kötelező tárgyként szerepel a zene az óvo- és tanítóképzőkben. Például hegedű- és harmóniumoktatás keretében. Konkrét gyakorlat a magas színvonalú zeneoktatásra, hogy a *Kalocsai Nővérek* vezette óvóképzőben *Purissima* nővér vezetésével *Vivaldi: Négy évszak* című művét mutatták be a nővér jelöltek. *Kacsóh–Harmath–Karvály* és *Szabados* nevei fémjelzik a használt daloskönyveket. Ehhez kapcsolódó az a figyelemre méltó szakalapítási példa, hogy a *Szegedi Állami Polgáriskolai Tanárképzőben* egy tudományos szak mellett a végzős hallgatók a *Zeneakadémián* énektanári vizsgát

⁷ A zeneiskola – zenepedagógiai, művészeti lap (1937).

tehettek (Molnár, 1936, p. 257). Ezután még inkább megnő a száma a zenét különböző szinteken és formában tanulóknak (Szabadyé, 2002).

Az elméletkönyvek és brossurák példái énektanároktól származnak (Molnár, 1936 idézi Szabadyé, 2002) A hangképzésről, *Kánitz Gézané* (1936) *Mi az ének?*, *Dr. Ligeti Ármin* (1937) Énekhangok romlásának okai (1937) címmel írnak tanulmányokat. Az anyagok nagy része eredetileg konferencia előadásokon hangzott el az útmutatásul szolgáló tanártovábbképző tanfolyamok keretében.

A korszak ének-zene oktatását kutatók megállapítják, hogy a trianoni területek időszakos visszacsatolása, majd a második világháború csapásai – a katonai behívók, az anyagi összeomlás, az idegen szakemberek beáramlása stb. miatt - lesújtott a zenész társadalomra is (Szabadyé, 2002). Megcsappant a tudósítások, évkönyvek, beiratkozott tanulók száma. Voltak földrajzi szempontból szerencsés városok, mint például Szeged. Még ha számos művészember külföldre távozott is, a régi felosztás, szerkezeti keret és rend szerint működött továbbra is az államosításig a zeneiskolák intézményrendszere. Voltak állami segélyes, városi, felekezeti, magánfinanszírozású iskolák. A lista az aradi *Zenedétől* a zágrábi *Zeneiskoláig* terjed. 1936-ban gyakorlatban ugyan 81 fővárosi és 61 vidéki zeneiskolát lehet fellelni az értesítők alapján (OPKM, 1840-1946), azonban az adatok hiányosak az iskolák különböző típusa, jellege szempontjából. Az iskolák fenntartási módjában a későbbiekben az 1948-as év hozott fordulatot. Az ekkor bekövetkezett államosítás új fejezetet nyitott a magyar iskolaügy egészének történetében (Pukánszky, 2014).

Összegzés

A magyar zeneiskolák fejlődéstörténetében a kezdetektől az államosításig három korszakot határozhatunk meg. Az első a 19. századig tartott, a második az első világháború végéig határozható meg, a harmadik pedig az államosításig tart. Az első korszakot főként idegenből származó mesterek neve fémjelzi, mely alapján ekkor még nemigen találkozhattunk nemzeti zenetánítással. A zenei és kulturális élet irányítása és működtetése a város típusa szerint alakult. A művészi zenetánítás bázisaként a kollégiumokat és a szerzetesiskolákat jelölhetjük meg, továbbá a főúri családokat is, akik fenntartottak zenekarokat a művészet emelésére. A templomi zenészek fizetésük kiegészítésére, otthon foglalkozhattak zenetánítással az őket alkalmazó püspökök vagy káptalan engedélyével. Az idegen honból érkezett mesterek közül *Nase György* volt, aki templomi zenészként Budán felállította az első zeneiskolát. A további, még szervezetlen magániskolák nevei: líceumok, zenedék, konzervatóriumok stb.

A Ratio Educationis szellemében szervezett normál vagy nemzeti iskolák, a rajz- és énekiskolák nyitnak utat a következő fokozatnak. A polgárosodás folyamatában, céhes alapon szerveződő egyesületek számos muzsikusbándát

és iskolát is működtettek. Ilyenek voltak például a *Szegedi* vagy *Debreceni Hangászati Egyesületek*. Többen, például *Farkas Ferenc* vaskereskedő alapítványi iskola létrehozásán fáradozott. Az 1898–1899-es tanévre számos önállósult zeneiskola létesült. A századfordulót követő állapotokat tehát az jellemzi, hogy nincs szervezett állami szabályozás és segélyezés. Továbbá különböző módon és szinteken tanították a zenét más-más profilú intézmények. A zenetanárképzők elemi éneklési készséget tanítottak, míg a zeneiskolák a művészi pályára készítettek fel. E témáról *Bartalus István* és *Harrach József* folytatott vitát a *Magyar Pedagógia* első oldalain. 1891-es tanévben indult el az *Akadémián* a zenetanárképző tanfolyam. Az 1905-ös európai szintű népiskolai tervezet már a polgári iskolákról is gondoskodott. Az anyagi alapot viszont gazdag mecénások nyújtották német, cseh tanítókat alkalmazva. Azonban e mellett a *Zeneakadémia* és a *Nemzeti Zenede* kiváló zenepedagógusokat nevelt ki, akiknek köszönhetően a zenetanításban megjelentek a magyar nevelők is.

*Fodor Ernő*nek köszönhetően 1904-ben állt fel a zene minden ágára kiterjedő zeneiskola, úttörő jelleggel. És 1910-ben pedig a fővárosi tanács beillesztette a zenetanítást a rendes iskolai gyakorlatba. *Sztojanovits Jenő* kezdeményezésére indult el a polgári iskolákban a zenetanfolyamok munkája, melyeket szakfelügyelők gondoztak. Az alap-, közép- és felsőfok tagozati beosztását, tanítási rendjét a *Magyar Királyi Zeneművészeti Főiskola* alapján alakították ki.

Az első világháborút követően pedig számos nagy zenei múlttal rendelkező iskolával lett szegényebb hazánk. A korábban felsoroltakat folytatva Arad, Kassa, Lugos, Segesvár, Temesvár.

A harmadik korszak kezdetét *Klebelsberg Kunó* kultuszminiszter 1921. évi rendelete jelentette, ami valamennyi zeneiskolát állami felügyelet alá vont, szabályozva az iskolák jogait és kötelességeit. Munkássága alatt tovább folytatódott a mértékadó szakfelügyelői rendszer. Ekkorra alakult át *Fodor Ernő* 1908-ban alapította szövetség országos szintűvé, mely egybefogta az állami segélyes és magánzeneiskolák működését. A sorra alakult zeneiskolák tanmenetét, dokumentumait tanulmányozva kitűnik, hogy a tanárok közül egyre inkább feltűnnek a magyar származású mesterek a *Nemzeti Zenede* és az *Akadémia*, valamint a *Fodor Zeneiskola* hatására. Megjelenik a minisztérium által előírt kötelező tanmenet, az *Utasítás* az énektanítás tantervéhez, mely dokumentum szabályozza a tanításra szánt anyagot is.

A két világháború között virágzott a zeneiskolai, színházi élet. További kitűnő példája az egyházzenei élet fellendülésének az *Országos Magyar Cecilia Egyesület* működése. A gazdasági válság hatása utáni első pozitív jelek az 1931-től újra meginduló énekkari, népzenei és egyházzenei mozgalmak *Kodály Zoltán* és *Bartók Béla* alapvető munkásságának köszönhetően. *Dr. Meszlényi Róbert*, az *Akadémia* titkára 1928. januári minisztériumi rendelettel megszervezi és megújítja az egyházzenei tanszakot. A továbbiakban kötelező tárgy lesz intézményesen a zene az óvó- és tanítóképzőkben. Sorra jelennek meg énektanárok tollaiból az énekgyűjtemények, technikai gyakorlatok.

A trianoni területek vissza-, majd újra elcsatolása, a katonai behívók romboló hatásai megmutatkoztak a zenetanulási kedvben, évkönyvek kiadásában, zeneiskola alapításban, koncertéletben egyaránt. A megmaradt intézményes rendszer állami, magán, felekezeti vagy alapítványi kézben maradt. Végül az államosítás új fejezetet nyitott az oktatásügy egészének folyamatában.

Irodalom

- A zeneiskola – zenepedagógiai, művészeti lap* (1937).
- Bárdos, K. (1980). *Győr zenéje a 17–18. században*. Akadémiai Kiadó.
- Bárdos, K. (1987). *Eger zenéje, 1687–1887*. Akadémiai Kiadó.
- Bartalus, I. (1892). *Magyar Pedagógia*. 1(1–2), 246–248.
- Drumár János (1912). *A debreceni zenede története 1862–1912*. Zeneközlöny.
- Geszler, Ö. (1937). *A Budapest Székesfővárosi Felsőbb Zeneiskola Huszonöt éves Fennállása Alkalmából Kiadott Emlékkönyv 1912–1937*. Budapest Székesfőváros Házinyomdája.
- Gidai, K. (1982). Szeged reformkori zenei élete. *Somogyi Könyvtári Műhely*, 151–155.
- Gönczy, L. (2009). Kodály-konceptió. A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 169–185. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf (2021. 01. 14).
- Isöz, K. (1926). *Buda és zenei művelődése*. I. kötet. BMNM.
- Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal (1899). *Magyar Statisztikai Évkönyv*. VII. évf. KSH Könyvtár.
- Magyar Pedagógia (1913). 12 105.
- Molnár, A. (1935). A modern magyar zenepedagógia. *A zeneiskola – zenepedagógiai, művészeti lap*.
- Molnár, I. (1936). A magyar muzsika könyve. Merkantil-Nyomda.
- Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (1840–1946). *Zeneiskola Értesítők*.
- Pethő, V. (2012). Kodály zenepedagógiájának életreform elemei. *Parlando Online-Zenepedagógiai Folyóirat*, 54(6), https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Petho_Villo-Kodaly.pdf (2021. 01. 14)
- Pukánszky, B. (2014). *Iskola és pedagógusképzés*. Gondolat Kiadó.
- Szegedi Városi Zeneiskola Iratai (1869–1947). VIII. CSML. 198.
- Szabadyné Békési, M. (2001). *In Memoriam Meszlényi Róbert Zeneszerző*. Meszlényi Edit, Magánkiadás.
- Szabadyné Békési, M. (2002). *A Magánének-oktatás története Magyarországon. A kezdetektől 1948-ig*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Szabolcsi, B. (1947). *A Magyar Zenetörténet Kézikönyve*. Magyar Kórus.
- Szegedi Városi Zeneiskola Iratai (1869–1947). VIII. CSML. 198.

Szkladányi, Péter (é. n.). Zeneoktatás Pécssett a 19. sz. első felében. *Baranyai Művelődés*, 3, 93–97.

Vannay, J. (1927–1928). A zene. *Zeneművészeti havi folyóirat*. A magyar vidék zenepedagógiája számokban.

Vargáné Zalán, I. (é.n.). *Miskolc zenei élete (pp. 195–220)*. *Emlékkönyv 21*. Miskolci Herman Ottó Múzeum.



Szabadi, M.

**The establishment of institutionalized singing-music education,
and its moments until 1948**

The present study examines the development of national music teaching and cultural life from its beginnings to nationalization. As part of this, it seeks to answer to the questions: who is it managed, maintained, and operated by? The role of famous cities, associations and school founders is discussed. Based on the analysis of data obtained from curricula, yearbooks, ministerial decrees, legacies, notes from local history museums through documentary analysis, we get an idea of the development of school systems in connection with examples of concert and art life. The main goal is to present the emergence of the national element in music teaching and cultural life. This is all placed in the context of the development process outlined, which began in a wide range of prosperous Hungarian cities before the Treaty of Trianon and survived the cultural, economic and social destruction of world conflagrations.

Keywords: Hungarian cultural life, history of music schools, choral culture, church music movements



Szabadi Magdolna: <https://orcid.org/0000-0001-5827-3333>



Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

Forrai Katalin mint Kodály Zoltán-tanítvány fektette le Magyarországon a kora gyermekkori ének-zenei nevelés módszertanának alapjait. Ebben a tanulmányban tartalomelemzés módszerével kerül feltárásra, hogy tartalmi, módszertani szempontból hogyan formálódtak Forrai Katalin módszertani könyvei: az 1951-es *Óvodai énektanítás*, az 1957-es *Ének-zene az óvodában* és az 1974-es *Ének az óvodában*. Az eredmények ráirányítják a figyelmet arra, hogy az óvodáskorúak zenei nevelését jelentős változások formálták a tekintetben, hogy milyen zenei anyagra épüljön, hogyan szerveződjön a tevékenység vagy milyen fejlesztési területeket, milyen eszközökkel célozzon. A feltárt változások hozzásegítenek, hogy szem előtt tartsuk módszertani értékeinket és ezeket az értékeket megőrizve tudjon megújulni az óvodai zenei nevelés.

Kulcsszavak: ének- és zeneoktatás, módszertan, óvoda, tartalomelemzés

Bevezetés

Forrai Katalin a kora gyermekkori és óvodai zenei nevelés hazai és nemzetközi szinten elismert alakja. Ének-zenei nevelési koncepcióját az 1940-es évek végétől kezdte kidolgozni, és mintegy hatvan éven keresztül vállalt mind nagyobb szerepet a bölcsődés- és óvodás korúak zenei nevelésében. Az 1974-ben első ízben kiadott *Ének az óvodában*, és az 1986-ban kiadott *Ének a bölcsődében* könyvei a mai napig alapvető fontosságúak. Forrai Katalin maga is hangoztatta, hogy a „kicsinyek” zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű, tudományos feladattá.

A kodályi alapelveken nyugvó óvodai ének-zenei nevelési koncepcióját az 1964-es, Magyarországon megrendezett ISME (International Society for Music Education) konferenciát követően jelentős nemzetközi érdeklődés övezte, mivel ezen a rendezvényen Forrai Katalin élő zeneóvodai bemutatókat tartott

három különböző életkorú óvodás csoporttal. 1968-ban már ki is adták japán nyelven az *Ének-zene az óvodában* könyvét, és a 80-as években az *Ének az óvodában* könyvét angol és japán nyelven is. Ezekhez a kiadásokhoz Forrai Katalin szakmai közreműködésével adaptált gyűjtemények is készültek.

Jelen tanulmány célja, hogy visszanyúljunk autentikus, eredeti forrásokhoz, megismerjük azt a kort, amiben kialakult az ő óvodások zenei neveléséhez kapcsolódó módszertani elképzelése, és lássuk, hogy hogyan ment át a folyamatos változáson. Az áttekintés megerősítést adhat arra, hogy Forrai Katalin zenepedagógiai koncepciója, annak alappillérei változatlanul egyetemes érvényűek, hitelesek és iránymutatóak.

A kutatás motivációs háttere és célja

Az óvodapedagógusok ének-zenei képzésének alapja Forrai Katalin *Ének az óvodában* könyve, mely 2020-ig 23 kiadást ért meg, és 1974 – az első megjelenése – óta alapjául szolgál az óvodások zenei nevelésének. Oktatóként, óvóképzős hallgatók ezen könyvön nyugvó módszertani felkészítése során fontosnak tartom a szemléltetést, a hídépítést az elméleti képzés és a gyakorlati képzés között. Arra törekszem, hogy a hallgatók már akkor lássák, hogyan valósul meg a módszertan a gyakorlatban, amikor még csak az elméletet tanítom nekik, sőt, már akkor, amikor az első népi énekes játékokat játsszuk a szemináriumokon. Ehhez részletekbe menően fel szerettem volna tárni Forrai Katalin módszertanát, és találni olyan videófelvételeket, amelyeken példaértékű módszertani fogásokat láthatnak, jól bemutathatóak számukra a gyerekek életkorához illeszkedő, énekes-zenei fejlődésüket igényesen támogató játékos fejlesztő ötletek, amelyeken keresztül korszerű tevékenységszervezést ismerhetnek meg.

A Tanító- és Óvóképző Kar archív felvételei között találtam olyan felvételeket, ahol Forrai Katalin foglalkozott óvodásokkal. A felvételeket nézve világossá vált számomra, hogy Forrai Katalin foglalkozásvezetését napjaink képzésén is érdemes bemutatni, nemcsak azért, mert a leghitelesebben, legautentikusabban mutatja be az óvodáskorúak ének-zenei nevelésének módszertani alapjait, hanem azért, mert pedagógiai szempontból sem tekinthető elavultnak. Az általa vezetett foglalkozások a gyermekek életkori igényének megfelelően játékosak, kellően változatosak, lendületesek, kielégítik a gyermekek mozgásigényét. Forrai Katalin értékes módszertani fogásokat alkalmazva folyamatosan ébren tartja a gyermekek figyelmét, akik láthatóan motiváltan vesznek részt a közös tevékenységekben.

Napjaink pedagógiai tudása szerint valljuk, hogy a bevésoedés, interiorizálódás alapja a belülről fakadó érdeklődés, a pozitív érzelmi viszonyulás, a játékoság, a közösségi élményt adó tevékenységbe ágyazott tanulás. Forrai Katalin foglalkozásainak elemzése során világosan látszik a kiemelt fejlesztési feladat, annak jól felépített, tudatos előkészítése, a csoportos és egyéni gyakoroltatás megvalósulása, az elsajátítás ellenőrzése, és az adaptív, személyre

szabott javítás, korrigálás is. Közben nem ad alább a tiszta éneklés igényéből, a pontosan kiénekelte dallamból, az egyöntetű, egyenletes járásból, a lüktetéshez igazított játékos mozdulatokból, az esztétikusan kibontakozó játékfolyamatból. Ám miközben következetesen végigviszi a didaktikai feladatokat, a gyermekek életkori szükségletei is kielégítésre kerülnek.

Fontosnak tartom hitelesen átadni, bemutatni Forrai Katalin módszertani örökségét, amihez első lépés lehet közelebből megismerni módszertani alapvetéseit, feltárni koncepciójának gyökereit. Ebben a tanulmányban először rövid pedagógiatörténeti kitekintést teszek, hogy bemutassam a magyar oktatás- és nevelésügyet, az óvodáztatás rendszerét, azt, hogy fejlődéslelektani szempontból hogyan tekintettek akkor az óvodáskorú gyermekekre, és hogyan alakult az óvodákban az ének-zenei koncepció. Ezt követően részletekbe menően bemutatom és összehasonlító tartalomelemzésnek vetem alá Forrai Katalin *Ének az óvodában* című (1974) könyvét, valamint az azt megelőző két módszertani könyvet, az 1951-es *Énektanítás az óvodában* és az 1957-es *Ének-zene az óvodában* című könyveket.

Céлом annak bemutatása, hogy milyen változásokon ment keresztül Forrai Katalin három módszertani könyve, hogyan nyerte el végső formáját módszertana, mennyire tudatosan válogatta össze a módszertanhoz kapcsolódóan a hároméves óvodai zenei anyagot, és nem utolsósorban, hogy középpontba állítsam őt magát, a példaértékű pedagógust.

Történeti kitekintés: Óvodaügy, óvóképzés és Forrai Katalin pályájának indulása (1947–1974)

1947-ben, mikor Forrai Katalin óvodai zenei nevelést érintő pályája elindult, Magyarországon már komoly múltja volt az óvodáztatásnak, sőt az óvóképzésnek is. A magyar állam fontosnak tartotta az óvoda intézményét, annak az iskolát előkészítő szerepét, sőt az óvók képzését, továbbképzését is. Már 1891-ben elfogadták az első óvodai törvényt, melynek nyomán komoly törekvések indultak az óvodai nevelés korszerűbbé tételére, többek között e törvény szabályozta az óvónők képzését is. A 20. század 30-as éveiben igen erőteljes volt a német befolyás Magyarországon. Ennek ellensúlyozására kapott a nevelés-oktatás terén mind hangsúlyosabb szerepet a népi hagyományok őrzése, a nemzetté nevelés vezérgondolata. Kodály Zoltán, a korszak magyar és nemzetközi kulturális életének kiemelkedő, nagy tekintélyű alakja is ekkor adott hangot az óvodai zenei nevelésre vonatkozó elképzelésének – mégpedig az 1941-es *Zene az óvodában* című, nagy hatású előadásában, amely később tanulmányként is megjelent. A népi-nemzeti törekvések a háborús években nem tudtak kibontakozni, s a német megszállás (1944–1945), valamint az 1947-től megerősödő „szovjetizálás”, hosszú évtizedekre meghatározták a magyar köznevelést, például az óvodák működését. 1948-ban az óvodákat és az iskolákat államosították. A korábban szociálpolitikai intézménynek tekintett óvodák a Népjóléti Minisztérium felügyelete (1945–1949) alól a közoktatásügyi

tárca hatáskörébe kerültek mint nevelési intézmények. 1953-ban új törvény született az óvodai nevelésről (1953. évi III. kisdedővási törvény). Az óvodák bekerültek a közoktatás intézményei közé. Az óvodák iskolaelőkészítő funkciója ebben a koncepcióban megkérdőjelezhetetlen lett, és ez meghatározta az óvodai nevelőmunka szemléletmódját. Az óvodán belüli tanulás tulajdonképpen az iskolai tanulás adaptációja lett. Ugyanakkor ez a változás volt az, ami elősegítette az óvodapedagógia és az óvodapedagógusi pálya presztízsének erősödését és azt, hogy 1959-ben a középfokú óvónőképzés megszűnt, és az óvodapedagógus-képzés bekerült a felsőfokú képzések körébe.

Az európai országok között Magyarország óvodai hálózata, amely azt célozta, hogy teljeskörűvé váljon az óvodáztatás, egyedülálló volt. Forrai Katalinnak, Kodály Zoltán avatott tanítványának jó táptalaj volt ez ahhoz, hogy az óvodáskorúak zenei nevelését a kodályi elveken alapuló ének-zene módszertanával támogassa. Forrai Katalin az 1945-ben, Debrecenben megszerzett tanítói- és énekszaktanítói képesítéssel Budapesten 1947 és 1951 között elvégezte a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola középiskolai énektanári- és karvezetői szakát is. Ahogy visszaemlékezéseiből is olvashatjuk, már ekkor határozott elképzelése volt arról, hogy ő az óvodások zenei nevelésével kíván foglalkozni. 1947-ben mestere, Kodály Zoltán tanácsára kísérleti jelleggel elindította egy fővárosi, a VIII. kerületi Csobánc utcai óvodában „zeneóvodai” foglalkozásait (Bónis, 1979) azzal a céllal, hogy énekes foglalkozásainak hatását megfigyelhesse hátrányos sorsú, rossz anyagi körülmények között élő gyermekeken. Forrai Katalin zeneóvodai foglalkozásait mind nagyobb érdeklődés övezte a hazai és nemzetközi szakemberek körében. Azok, akik azért érkeztek Magyarországra, hogy betekintést nyerjenek a kodályi koncepción nyugvó ének-zenei nevelésbe, szinte kivétel nélkül ellátogattak ebbe a fővárosi óvodába. Kodály Zoltán egyébként haláláig, 1967-ig maga is figyelemmel kísérte Forrai Katalin itt folyó munkáját. Forrai Katalin országos elismertségét tovább növelte, hogy 1953-tól a rádiótól érkezett felkérésre a Magyar Rádióban Óvodások műsora címen heti rendszerességgel zeneóvodai foglalkozásokat vezetett. (1985-ig, 32 éven keresztül sugározta a rádió foglalkozásait minden héten egyszer.) Közben, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán megszerzett diplomájával 1951-től tanítani kezdett a budapesti Brunszvik Teréz Óvónőképzőn egészen 1959-ig, a középfokú óvónőképzés megszűnéséig. Mindennapi gyakorlati tevékenysége – középiskolai oktatása, zeneóvodai tanítása – mellett Kodály Zoltán biztatására énekeskönyv szerkesztésébe kezdett és összeállította kollégáival, Barát Istvánnéval és Oláh Zsuzsannával 1951-ben a négy további kiadást is megérő Óvodai énektanítás című módszertani könyvet, melyhez gyűjteményes részt is illesztettek. Ez a módszertani segédkönyv az 1953-as óvodai nevelést érintő törvény kapcsán országosan is ismertté vált, ugyanis a törvény azt szorgalmazta, hogy egységes legyen az óvodákban folyó munka. A könyv gyűjteményében mintegy 200 dalt rendeztek el nehézség szerint, az óvodások életkorához igazítottan. A dalok nagy része Kodály Zoltán népzenei gyűjtéséből került ki, azonban Forrai Katalinnak és kollégáinak lehetősége volt a kor legmeghatáro-

zóbb, legsokrétűbb magyar népi gyermekdalokat tartalmazó Magyar Népzene Tára I., Gyermekjátékok kéziratából (Bartók & Kodály, 1951) is válogatni. Forrai Katalin az Így láttuk Kodályt című emlékkötetben ezt írja: „már megvolt a Magyar Népzene Tára első kötetének, a Gyermekjátékoknak a nyomdai lenyomata. Az anyagot módomban volt megtekinteni és azt hittem, bőven lesz benne alkalmas gyermekjáték az óvoda számára is. A Tanár Úr azonban sokféle követelményt állított, s ezek korlátozták a válogatás lehetőségét: a dalanyag pentaton dallamfordulatokon mozogjon, egyszerű legyen és formailag ép, a szövege világos, a kisgyermekhez közel álló. (Ide értette a humoros, abrakadabra szövegeket is.) Végül a játéka is feleljen meg a 3–6 éves gyerekeknek, ami azért volt nehéz feltétel, mert ezeket eredetileg nagy lányok játszották. Az 1200 dalból – ilyen szempontok szerint – 150-et válogattam ki néhány tanártársammal, abból Tanár Úr, egyenként megvizsgálva a dalokat, 45-öt hagyott jóvá.” (Bónis, 1979, p. 205–206). Egy másik visszaemlékezése szerint: „Kodály Zoltán tanár úr már az 50-ben készült könyvnel is hangsúlyozta, hogy pentaton gyermekdalokat alkalmazzunk, és azokat keressük össze. A Magyar Népzene Tára első kötete (kb. 1200 gyermekdal) csak egy „tár”, egy tudományosan összeválogatott adathalmaz, egy „lomtár”, egy raktár, tehát nemcsak jól választott dalok vannak benne, hanem minden.” (Forrai, 1973, p. 25–30). Így az abból átvett dalanyagot még további játékválogatással kellett kiegészíteni, Kodály Zoltán instrukcióit figyelembe véve. A könyvbe a magyar népi dalanyag mellé értékes kortárs költők és zeneszerzők tollából kikerült művek is szerepeltek, valamint más népek (orosz, szlovák, lengyel, bolgár) magyarra fordított dalai, szintén igényes szövegfordításokkal.

Forrai Katalin lankadatlanul fejlesztette, alakította módszertani elképzelését és az óvodások ideális énekes zenei anyagát. Ebben segíthette, hogy munkássága szinte a kezdetektől három pilléren állt: a saját zeneóvodai foglalkozásai mellett részt vett az óvónőképzésben, illetve képzésekkel, előadásokkal, bemutató foglalkozásokkal és publikációkkal segítette a pályán lévő óvónőket. 1957-ben Kerecsényi László, Diener Klára és Varga Ilona közreműködésével újabb módszertani segédkönyvet publikált Ének-zene az óvodában címmel. Ez a munka 6 kiadást ért meg. Kodály Zoltán az 1957-ben kibővítetten kiadott *Zene az óvodában* írásában (Kodály, 1957, p. 44) erre a munkára „kítűnő segédkönyv”-ként tesz említést. Az 1957-es, *Ének-zene az óvodában* módszertani kézikönyv már teljes mértékig a kodályi reformprogramra épült mind módszertanilag, mind a zenei anyag szempontjából. Dalanyagát szinte teljes mértékben magyar népi gyermekdalok alkották, illetve kisebb részben magyar zeneszerzők magyar népi gyermekdalszerű komponált dalai. A zenei anyagot ebben a munkában is életkorokra bontottan közölték, és minden korosztálynak külön-külön válogattak, ajánlottak mondókát, népi dalos játékot játékleírásokkal, illetve zenehallgatási anyagot. A kor oktatásmódszertani elvárásának megfelelően megjelölték a kötelezően vagy ajánlottan elsajátítandó ismeretanyagot. Komoly módszertani alapoossággal, korszerű leírásokkal segítették a segédanyag alkalmazását. Talán ez a kézikönyv inspirálhatta Kodály

Zoltánt arra, hogy 1962-ben kiadja az óvodás korosztálynak szánt, saját szerzeményeket tartalmazó gyűjteményét *Kis emberek dalai* címen. Ebben a legkisebbek számára gyűjtötte egybe a 333 olvasógyakorlatának magyar költők tollából született értékes szövegekkel ellátott darabjait.

A 20. század 70-es éveire Magyarországon csökkent az ideologizálásra irányuló központi törekvés, formálódott a gyermekekről alkotott kép is. A „politizáló gyermekből” iskolára készül gyermek lett. Az óvodapedagógiában fokozatosan erősödött az óvodáknak azon funkciója, hogy a gyermekvédelmet és az iskola-előkészítést hatékonyan támogassák. Az oktatáspolitikai döntéseket mindinkább a tudományos kutatások eredményeire alapozva hozták meg. Ez hívta életre az 1971-es Óvodai Nevelés Programját, amit 1985-ig többször is kiadtak változatlan tartalommal. Ennek a programnak kidolgozásában orosz-lánrészt vállalt Forrai Katalin az Országos Pedagógiai Intézet munkatársaként, ahol 1959 óta dolgozott. E keretjellegű program kidolgozása készítethette őt arra, hogy ismét újragondolja módszertanát és az ahhoz kapcsolódó zenei gyűjteményét. 1974-ben, immár teljes mértékben önállóan, saját koncepció szerint összeállított könyvét adták ki *Ének az óvodában* címen. Ennek a könyvnek a bővített, átdolgozott kiadása kerül minden leendő óvodapedagógus kezébe a mai napig, és lesz első szakmódszertani támasza, amikor megkezdí pályáját. Az óvodások ének-zenei nevelésének sokszínű világában értékálló könyvnek bizonyul Forrai Katalin munkája, azonban természetesnek vesszük tartalmát, üzenetét, és nem mélyedünk el benne kellő alaposással. Talán elő is fordul ebből adódóan, hogy félremagyarázzuk, félreértjük, pontatlanul közvetítjük könyvének egyes gondolatait. Vajon ismerjük-e a könyv módszertani részét olyan részletekben, hogy utána Forrai Katalinhoz hasonló pontossággal átgondolt ének-zene foglalkozásokat tarthassunk? Vagy a mintegy 320 mondókát és dalt tartalmazó gyűjteményének minden darabját mélyrehatóan elsajátítottuk-e annyira, hogy abból folyamatosan frissülő, bővülő repertoárral támogassuk óvodásaink zenei fejlődését és ne csupán a legközismertebb darabjait ismerjük, ismételjük?

Kodály Zoltán koncepciójának megjelenése Forrai Katalin módszertanában

Kodály Zoltánnak az óvodai ének-zenei neveléssel kapcsolatos első nyilvános felszólalása a Magyar Énekoktatók Országos Egyesületében az 1941-ben tartott (fent említett) beszéde volt. Az előadás írott változata később a *Zenei Szemle* hasábjain jelent meg 1943-ban. Kodály így emlékszik vissza: „Keresve, hol kell és lehet tenni valamit, mind kisebbekhez jutottam, végre elérkeztem az óvodáig.” (Kodály, 1951, idézi Bónis, 1982, p. 247). Az akkorra már nagy tekintélyű Kodály Zoltán kritikája fordulatot hozott az óvodák zenepedagógiai elképzelésében, hiszen Kodály kemény szavakkal bírálta a németes, magyar-talan, művészietlen óvodai tananyagot, melyben gyakori volt a hazafias, erkölcsi tartalmú, vagy egyéb tudástartalmat hordozó tandal, esztétikai értéket

nem hordozó, mesterkélt dallammal ellátott magyar népi gyermekdal (Sándor, 1964). Kodály tisztázta, hogy az óvodai nevelés szerepe pótolhatatlan, amit ebben a korban elmulasztanak, később helyre nem hozható. Úgy vélte, hogy mint ahogy egy épület sem áll meg megfelelő alap nélkül, úgy a zenei műveltség sem képzelhető el megfelelő kisgyermekkorai képzés nélkül, hiszen „magyarságunk tudatalatti elemei” csak így épülhetnek be a személyiségbe. Kodály szerint a kultúrát nem lehet átvenni, örökölni, hanem újra kell tanulni minden nemzedéknek. (Kodály, 1944, idézi Bónis, 1982, p. 156). Ennek érdekében a gyermekeknek *csakis tiszta forrásból* származó, az életkori sajátosságaiknak megfelelő magyar népi gyermekdalokat szabad tanítani a mesterkélt, didaktikus dalok helyett. Így fogalmazott: „A gyermek fogékony korát ki kell használni, mert az ebben a korban szerzett benyomások életre szólóak maradnak.” – idézte fel Forrai Katalin (Forrai, 1978, p. 13). Erre a gondolatra Kodály egy későbbi beszédében is visszatér: „Kezdeni már az óvodában kell, mert ott a gyermek játszva megtanulja azt, amit az elemiben már késő.” (Kodály, 1941, idézi Bónis, 1982, p. 93–94) „Nagy tömeg zenei benyomást raktároz el a gyermek már az iskola előtt, s ha ebben túlteng a rossz, akkor zenei sorsa már eldőlt egész életére.” (Kodály, 1951, idézi Bónis, 1982, p. 246).

Kodály a zenei nevelés hozadékaként – nem csupán az óvodáskorúakra vonatkozóan – azt látta, hogy a zene lélekre, személyiségre gyakorolt hatása révén a pedagógia kiemelkedően hatékony eszköze lehet. „A zenével nemcsak zenét tanulunk. Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelmre szoktat.” (Kodály, 1974, idézi Bónis, 1982, I. p. 304). Kodály meglátása a zene fontosságáról az óvodák iskola-előkészítő szerepéhez is jól illeszkedett: „A zene elemei külön-külön is értékes nevelő eszközök. A ritmus figyelmet, koncentrációt, határozottságot, beidegző képességet fejleszt. A dallam az érzés világát nyitja meg. Az erőfokok változása, a hangszín: hallószervünk élesítője. Az ének végül oly sokoldalú testi működés, hogy testnevelő hatása is felmérhetetlen, – ha tán valakinek a léleknevelés nem volna fontos.” (Kodály, 1941, p. 10). Az élményt adó zenei nevelés az iskola előkészítője, a kottairáshoz- és olvasáshoz szükséges képességek megalapozója, de ennél is fontosabb, hogy a zenéhez, énekléshez fűződő attitűd megalapozója: „Az óvodában [...] történik az első alapvetés, az első, elhatározó zenei élmények gyűjtése. Amit itt tanul a gyermek, sohasem tudja elfelejteni: vérévé válik.” (Kodály, 1941, p. 9). Kodály a gyermekdalok alapozó szerepét alapvetőnek gondolta az óvodai nevelésben, hiszen olyan jelentősége van, mint az anyanyelvnek. „A tudatalatti nemzeti vonások legjobb megalapozója a néphagyomány, elsősorban játék- és gyermekdalaival.” (Kodály, 1941, p. 11). Minden nemzet a saját népzenején keresztül ismerheti meg népét, abból építheti identitását. A hagyomány átörökítése, a tradíció átadása igen fontos a jövő nemzedékének formálódása szempontjából. A hagyományt, illetve amit a hagyományból értéknek tartunk, meg kell tanítani. Így adhatjuk át a tényleges kultúrát, értékrendet. A népi gyermekdalok a leg-

egyszerűbbek és egyúttal a legértékesebbek. „A tudatalatti magyarság első talpköve a nyelv, [...] a másik talpköve a zene. Óvodában talán még fontosabb a nyelvénél is. Nem az értelemhez szól elsősorban, bár értelemfejlesztő oldala is nagy érték.” (Kodály, 1957, p. 10).

Kodály pedagógiai elképzelésének másik alappillére az éneklés szerepe, az éneklés jelentősége. Ahogy Ő fogalmaz: „Mélyebb zenei műveltség mindig csak ott fejlődött, ahol ének volt az alapja.” (Kodály, 1941, idézi Bónis, 1982, p. 117) „A hangszer nélküli szabad ének a zenei képességek igazi és mélyreható iskolája.” (Kodály, 1946, idézi Bónis, 1982, . 199). Az éneklés aktivitás, cselekvő jelenlét a zenében, melyre mindenki képes, és ami közelebb visz a zene megértéséhez, megismeréséhez. Az éneklés a hangszerjáték alapja is, mert általa halljuk azt a zenei folyamatot magunkban, amit a hangszerünkön megszólaltatunk. Ha alaposan megismerjük a zenei anyagot, megértjük, reprodukáljuk, akkor majd a magunk kedvére építkezünk, alkotunk belőle. Az óvodások zenei nevelése során ezért törekedni kell, hogy egyszerű, világos, számukra könnyen átvehető, értelmezhető formákat ismerjenek meg a gyerekek, például a motivikusan építkező népi gyermekdalokat, és ezeken belül a kisebb zenei egységeken belül vegyék észre az eltéréseket és azonosságokat. A gyerekeket a kérdés-felelet és a zenei variabilitás világába a letisztult formájú gyermekdalokon keresztül vezethetjük be és tapasztalataik nyomán ösztönözhetjük őket rögtönzésre. „A gyermekjáték mindennél mélyebb betekintést enged a népzene őskorába. Mozdulattal, cselekménnyel egybekötött ének sokkal ősbibb és egyben bonyolultabb jelenség, mint az egyszerű dal.” (Kodály, 1951, XII.). Ugyanakkor az óvodások számára éppen ezért megfelelő. A mozgásélmény, az együtteség öröme, a játékelmény életkori igényüket elégíti ki. „A zene kezdetben ne is legyen más mint játék, amire a gyermekek maguktól vállalkoznak, bármiféle ösztönzés vagy biztatás nélkül.” (Kodály, 1964, idézi Bónis, 1982,, p. 204). „[...] nagy e játékok tisztán emberi értéke is: fokozzák a társas érzést, életörömet. A mai gyermek koravénsege ellen nincs jobb orvosság.” (Kodály, 1937, idézi Bónis , 1982, I. p. 63). Kodály és Forrai Katalin is állítja, hogy a népi dalosjáték a gyermek természetes nyelve, és benne mozgással kísértén élheti át ősidők közösségformáló játékeit. Kodály így fogalmazott: „A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. [...] A zene és a testmozgás szerves kapcsolata: az énekes játék a szabad ég alatt – ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme. Ez ősi játékok fenntartása elsősorú kulturális és nemzeti érdek. Aki nem játszotta gyermekkorában a játékokat, annyival is kevésbé magyar.” (Kodály, 1937, idézi Bónis, 1982, p. 62).

Forrai Katalin három módszertani könyvének összehasonlító elemzése

Forrai Katalinnak nagy szerepe volt Magyarországon az óvodások énekeszenei nevelését érintő megfelelő módszertani irány megtalálásában. Kodály elképzelései alapvetően az elemi/alapfokú iskolákra vonatkoztak. Kodály

ikonikus alakjának kezdetben az Éneklő *Iffúság* mozgalom (1934), majd az ének-zenei tagozatos iskolák (első: Kecskemét, 1950) létrejöttének kapcsán volt óriási jelentősége. Ezen reformtörekvések szele érintette meg az óvodai nevelést az énekes-zenei nevelés céljaira, feladataira vonatkozóan. Már 1939-ben a kisgyermeknevelőknek szóló folyóiratokban (például *Kisdednevelés*, *Magyar Gyermeknevelés*) utalnak cikkek arra, hogy az óvoda köteles megfelelő előkészítést nyújtani Kodály törekvéseinek kibontakozása érdekében. A cikkek alapján érezhető, hogy Kodály gondolatai, zenei anyagra vonatkozó javaslatai lassan formálni kezdték az óvodák zenei világát. Forrai Katalin kitartó munkája, Kodállal való együtt gondolkodása, jó pedagógusi személyisége révén megtalálta a helyes utat az óvodáskorúak zenei neveléséhez. Több évtizeden keresztül kereste a számukra kitűzhető optimális célokat, optimális elvárásokat, figyelte nem zenei és zenei képességeik fejlődését, hogy mindinkább finomíthassa módszertanát, és rájuk szabhassa zenei gyűjteményeit. Már az 1951-es Óvodai énektanítás címen kiadott gyűjteményes módszertani könyvben és az 1957-es Ének-zene az óvodában módszertani könyvben a szerzők között szerepelt. Így jól követhető, hogy 1951 és 1957 között is több változás látható módszertani elképzelésében. Konceptiója mind érzékenyebb lett az óvodáskorú gyermekekre, így mind nagyobb hangsúlyt kapott a játékoság, a változatos mozgásvilág. Ez olvasható ki az 1951-es Óvodai énektanítás kapcsán, a Gyermeknevelés folyóiratban (1952) megjelent háromrészes Énekoktatás az óvodában című cikksorozatából, ahol a tervezés, a tervszerűség szükségessége mellett érvel, és olyan foglalkozások megtervezését sürgeti, ahol a nyugodt és élénk részek váltakoznak a gyermekek igényeihez igazodóan. Kiemeli azt is, hogy a dalok rögzítése, megtanítása sok ismételt eljátszás során valósuljon meg, és a gyerekek első sorban az együtt éneklés örömét éljék át.

Az 1974-es kiadású saját munkáját, az Ének az óvodában címen megjelent módszertani könyvét jelentősen más elképzelés mentén állította össze. Úgy vélte, hogy ha a pedagógus ismeri a gyermekkor természetes fejlődési szakaszait, ismeri a módot, ahogy az egyes életkorban fejlesztheti a gyermekek képességeit és ismeri az értékes, megfelelő zenei anyag kritériumait, akkor kezei között olyan gyermekek nevelődnek, akik szeretnek énekelni és szívesen hallgatnak zenét. Forrai Katalin a gyerekek mellett az óvókat, az ő munkájukat is folyamatosan figyelte, és reagált igényeikre, illetve a korszerű pedagógiai nézetekhez is folyamatosan „hozzáformálta” elképzeléseit. Így jött létre egy olyan módszertani könyv, amelyben a több mint 100 oldalnyi elméleti tartalomhoz úgy kapcsolt 337 mondókát és dalt, hogy nem bontotta az óvodások életkorához igazodóan, nem kötötte meg, hogy mit kötelező vagy ajánlott megtanítani és mikor, hanem a zenei anyag alapos elemzését követően (hangkészlet, hangterjedelem, zenei forma, dallami nehézség), a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő hangfekvésben (lehetőleg D' és H' abszolút hangok közé) lejegyezve adta közre. Az egyes hangkészleteken belül betűrendben rendezte el a dalokat, hogy semmilyen módon ne befolyásolja az óvodapedagógusokat. Az volt a koncepciója, hogy minden felkészült pedagógus szabadon válogasson a

jól strukturált gyűjteményből pedagógiai céljainak, koncepciójának megfelelően. Érdekes összehasonlítani ennek a könyvnek az átdolgozott kiadásait is, melyekben nem csupán a történelmi-politikai hatások nyomán tapasztalhatunk változásokat, hanem szakmai-pedagógiai szempontok mentén is. Ugyanis Forrai Katalin maga is „tesztelte” dalgűjteményét, vagyis zeneóvodai foglalkozásain használta a dalokat, és figyelte a gyerekek közötti beválásukat, de szakfelügyelőként az országot járva az óvodapedagógusok között is megfigyelte, hogy mely dalok lettek kedveltek, vagy éppen mely dalok dallama nem tudott helyesen gyökeret verni. Ha megismerjük a koncepciót, amely mentén változtatott az egyes kiadások mondóka- és dalanyagán, közelebb juthatunk ahhoz, hogy mi magunk is érezzük, hogyan bővíthetjük saját zenei repertoárunkat.

Az elemzésre kerülő könyvek bemutatása

Három olyan, óvodások zenei neveléséhez kapcsolódó módszertani könyvet hasonlítok össze, melyek Forrai Katalin nevéhez, illetve munkájához köthetők. Ezek a könyvek az 1951-ben, a közoktatásügyi miniszter rendeletére, a Tankönyvkiadó által megjelent *Óvodai énektanítás*, az 1957-ben, szintén a Tankönyvkiadónál megjelent *Ének-zene az óvodában*, és az 1974-ben, a Zeneműkiadónál megjelent *Ének az óvodában* módszertani segédanyag.

Az 1951-es könyvet Barát Istvánnéval és Oláh Zsuzsannával írták, az 1957-ben kiadott könyvet Diener Klárával, Kerecsényi Lászlóval és Vargha Ilonával. Az 1974-ben megjelent *Ének az óvodában* könyv teljes egészében saját munkája. Forrai Katalin pályájának alakulásáról tudjuk többek között, hogy 1951–1959 között a budapesti Brunszvik Teréz Óvónőképzőn tanított, 1959-től az Országos Pedagógiai Intézet főmunkatársaként dolgozott, és az 1971-ben megjelent *Az óvodai nevelés programja* című alapidokumentum ének-zenei neveléssel kapcsolatos szakértője volt.

A következőkben tekintjük át, hogy milyen formai és tartalmi változásokon mentek át a fent említett módszertani könyvek.

1. táblázat

Az elemzésre kerülő módszertani könyvek tartalmának arányait bemutató táblázat

	Terjedelem oldalszámban	A módszertani rész oldalszáma és aránya a teljes tartalomra vetítetten		A gyűjteményes rész szemelvényeinek száma
Óvodai énektanítás (ÓÉT)	144	33	23%	232
Ének-zene az óvodában (ÉZÓ)	239	67	67%	277
Ének az óvodában (ÉÓ)	339	127	37,5%	337

Az Óvodai énektanítás (1951) című könyv elemző bemutatása

Az összehasonlító elemzést időrendben teszem meg, így az első bemutatásra, elemzésre kerülő könyv az Óvodai énektanítás címen megjelent könyvnek már a címe is utal arra, hogy az 50-es évek elején az óvodákban hangsúlyosan oktatni, tanítani akarták a gyermekeket. Erőteljesen érvényesült az óvoda iskolaelőkészítő szerepe, amelyhez egy erőteljes didaktikusság társult, kötelezően szervezett órákkal. Az óvoda feladatát Forrai Katalin és munkatársai abban látták, hogy a gyermekek értelmi képességeinek megfelelő élményeket adjon, s közben kifejlessze képességeiket, felkeltse érdeklődésüket, a zene iránti szeretetüket, vagyis megadja a gyermekek zenei nevelésének alapját (ÓÉT, 1951, p. 4). Módszertannal kapcsolatos gondolataikat nyolc nagy témakörbe rendezetten fejtették ki:

- *Az óvodai énektanítás jelentősége* címen írnak a zenei nevelés céljairól, feladatairól, kifejti az éneklés teljes személyiségre (értelmi, érzelmi, szellemi területekre) gyakorolt hatásait, közösség- és szemléletformáló erejét, valamint az óvodai énektanítás zenei anyagának tagozódását. A zenei anyaggal kapcsolatosan már itt megjegyezhetjük, hogy öt csoportba osztják a közölt szemelvényeket: népi gyermek- és játékdalok; a Szovjetunió és a népi demokráciák gyermekdalai; a szocialista öntudat kifejlesztését szolgáló dalok (munkáról, termelésről, ünnepekről); ritmusképzésre és hallásfejlesztésre alkalmas dalok; zenehallgatásra szánt dalok. Vagyis ebből látszik, hogy a zenei anyag erőteljesen alárendelődik a politikai identitástudat alakításának, valamint a fejlesztési, oktatási céloknak (lásd a 2. táblázatot). A zenei gyűjtemény szemelvényei a három óvodai korcsoportra tagoltan vannak elrendezve (kiscsoportosoknak /3–4 évesek/, középsősöknek /4–5 évesek/, nagycsoportosoknak /5–6 évesek/), azon belül (1) ritmusképzésre, járásra (menetelésre) alkalmas énekek; (2) játékhoz, szereplők kiválasztására megfelelő énekes játékok; (3) dalok, amik zenei képességfejlesztésre, identitástudat formálására, ünnepekre, ünnepélyekre alkalmasak. Külön fejezetben gyűjtötték ki a meseszerű dalokat, valamint a meghallgatásra szánt dalokat, melyek orosz és a népi demokráciák gyermekdalai, illetve hangszeres műzenék.

2. táblázat

Az Óvodai énektanítás könyv zenei gyűjteményének arányait szemléltető táblázat

	Óvodai korcsoportokra bontott számosságok (kis-, középső-, nagycsoport)			A teljes anyagra vonatkozó számosságok és arányszámok	
Járáásra (menetelésre) alkalmas zenei anyag	8	13	14	35	~15,08%
Énekes játékok, kiolvasók	18	22	23	63	~27,15%

Dalok	21	28	39	88	~37,93%
Mesék				14	~6,03%
Zenehallgatási anyag				32	~13,79%

- A könyv második nagy témaköre, a *gyermek zenei fejlődése*, ahol az óvodás kor előtti zenei nevelésről és az óvodás kor három korcsoportjának fejlődéséről írnak. Kiemelik Kodály Zoltán 1941-es *Zene az óvodában* tanulmányának gondolatát: „Nem szabad a kicsinyek lelkébe zenei gyomot ültetni, vagyis zenei nevelésünket odáig kell mélyíteni, hogy megkülönböztessék a gyomot a nemes növénytől.” (ÓÉT, 1951, p. 6). A korcsoportok fokról fokra fejlesztését ritmusképzés – későbbi könyvekben ritmusérzék-fejlesztésként találkozzunk majd ezzel a fogalommal –, éneklési képesség és hallásfejlesztés terén bontják ki. Hangsúlyozzák, hogy cél az, hogy a gyermekek szeressenek énekelni, szépen tudjanak énekelni, az egyéb zenei képességterületeken szerzett tudás pedig előkészítse őket az iskolai énektanításra és alapot adjon a további zenei képzéshez. Ami szembeütő, hogy főképp a nagycsoportosok esetében igen nagy mennyiségű dalismeretről, 50–60 dalról írnak (óvodás kor végére 80–100 dal ismeretéről), s ezek lehetséges hangterjedelmére oktávnyi távolságot írnak. A későbbi módszertani könyvekben az óvodáskorúak ideális hangterjedelmére vonatkozóan inkább a szext (hat hang) távolságot látjuk majd preferálnak.
- A *Zenei nevelés szempontjai* című fejezetben térnek ki részletesen az egyes fejlesztési területeket célzó módszerekre, eljárásokra. A ritmusérzék fejlesztésének kapcsán alapvető eljárásként írnak a meneteltetésről, akár éneklés nélkül is, például hangszerjátékra, dobszóra, illetve vezényszavakat javasolnak az egyöntetű mozgások elé. Az iskolai ritmusképzést ritmusírással és ritmusolvasással készítik elő a 'tá' és 'titi' ritmusértékeket jelölő szótagok megnevezésével. A meneteléshez, „díszlépésekhez”, ritmustapsoláshoz ajánlott dalok között sok a nagy hangterjedelmű, bonyolult dallamvezetésű dal.

Ebben a könyvben a hallásfejlesztés gondolatkörébe tartozik a tiszta éneklési képesség és a zenehallgatóvá nevelés is. Az alfejezetekben a hallásfejlesztéshez kapcsolódóan térnek ki a dalanyag helyes kiválasztására, amit a gyűjteményben nehezedő sorrendbe rendeztek, és ajánlják is a sorrend betartását. Felhívják a figyelmet arra, hogy a tömegdalok hangterjedelme, ritmusvilága, szövege nem felel meg az óvodások életkorának, mégis a dalanyagot lapozva látjuk, hogy számos nagy hangterjedelmű, bonyolult dallamvonalú, nehéznek tekinthető dalt közölnek, főleg a nagycsoportosok számára.

3. táblázat

Az Óvodai énektanítás könyv zenei anyagának életkori sajátosságokhoz illeszkedése

Életkornak megfelelő	kiscsoport	középső csoport	nagycsoport
Hangkészlet	70,2% 4–5 hang	76,2% 5–6 hang	59,2% az oktávot lehetőleg nem érintő
Dallamvezetés	59,6%	49,2%	13,2%
Ritmika	95,7% negyedek és nyolcadok	82,5% szinkópa is	69,7% tizenhatod, éles és nyújtott ritmus is
Hangterjedelem és hangfekvés	78,7% D'–H' hangok között, de T5-nél nem nagyobb hangterjedelemmel	50,8% D'–H' hangok között, legfeljebb szext hangterjedelemmel	46% C'–C'' hangok között, szext terjedelemmel, helyenként esetleg oktáv érintéssel

A hallásfejlesztés és tiszta éneklés, biztos intonáció kapcsán az óvodások között is alkalmazzák a kodályi relatív szolmizációt, hangoztatják kézjelhez, kottához kapcsoltan a szolmizációs szótagokat (pentaton hangkészletben: lá szó mi ré dó). Mesébe ágyazottan tanítják, gyakoroltatják ezeknek az elnevezéseknek, elvont fogalmaknak a megértését. A belső hallás fejlesztése szisztematikus, sok ma is alkalmazott eljárással támogatott, például dalfelismerés dúdolásról vagy dallambújtatás – ahol a dal egy-egy szakaszát a gyermekek magukban éneklék, és így fejlődik belső hallásuk. Erre a gyakoroltatási módra (dallambújtatás) a mai gyakorlatban is több, fokozatosan nehezedő feladat él. A zenehallgatás céljaként azt jelölik meg, hogy az óvodások pár perc erejéig tudjanak elmélyedni az óvónő hangszeres játékában, énekében, így váljanak zenekedvelő, zeneélvező hallgatósággá. Módszertanilag itt még megengedőbb szemlélettel találkozunk, a gyermekek ekkor is szabadon bekapcsolódhatnak az éneklésbe, vagy kaphatnak feladatot az óvónő zenéléséhez. Később jobban elvárásá válik, hogy csak passzív élvezői legyenek az óvónői pár perces előadásnak, az átélés ne éneklésben nyilvánuljon meg, hiszen ekkor olyan nehézségű zenei anyag kerül elő, amelynek az éneklése technikai problémát okoz nekik, megerőltethetik hangszáruk, nem tudják igényesen, tisztán elénekelni a dalt, így a hamis, igénytelen énekléshez szoknának.

- Az Általános tudnivalók című fejezetben a tervezésből kiindulva ejtenek szót az ekkor még órának – később foglalkozásnak vagy tevékenységnek – nevezett alkalmak típusairól, felépítéséről, a hangképzés órákon kívüli hallásfejlesztés lehetőségeiről. Az „énekórákra” heti kétszer 20–40 percben került sor, a középső és nagycsoportosoknál minden foglalkozásra javasolják egy újabb dal megtanítását. Ma is helyes, korszerű pedagógiai érveket

hoznak a tervezés, vázlatírás szükségessége mellett. A foglalkozásokat két részből építik fel, egy mozgalmasabb és egy nyugodtabb részből, amelyek sorrendje nem kötött. A mozgalmas részbe „ritmusképzést” szolgáló meneteltest, vonulást, illetve énekes játékokat javasolnak, a nyugodt foglalkozás részbe leginkább ülő helyzetben megvalósuló zenei képességfejlesztést, elméleti tudásátadást, ritmushangszereken játszó gyerekekből zenekari élménynyújtást, zenehallgatást, mesehallgatást. Amit a mai pedagógiai szemszögből nézve kiemelnék még, hogy ekkor még az új dal megtanítását követően azt azonnal fejlesztésre, zenei elemek gyakorlására használták. Ezt ma már nem tartjuk célszerűnek friss, nem kellően rögzült zenei anyagon. Fontosabbnak tartjuk az élmény jelentőségét, az új dalhoz történő pozitív attitűd kialakulását. Azonban egy másik, többször hangsúlyozott módszertani elvárást Forrai Katalinék könyvéből követendő példaként kiemelném, hogy az elsajátított dalok, énekes játékok éneklésekor engedni kell a gyermekeket minél önállóbban énekelni, minél önfeledtebben játszani, és e közben ne felejtünk el meggyőződni arról, hogy elsajátították-e, tisztán éneklék-e a megtanított dalokat.

- *A Zenei nevelés helye a szocialista óvodai nevelésben* fejezet lényegében azt hangsúlyozza, hogy az énekes, zenei nevelés jól kapcsolható más nevelési területekhez, úgy mint a testi, értelmi, erkölcsi, esztétikai neveléshez. Ezek a nevelői hatás koncentrációját, egységességét, komplexitását szolgáló gondolatok alapvetőek ma is, másként értelmezve.
- *Az Óvodai ünnepek és ünnepélyek* téma érintése nem csupán politikai szempontból, és az 50-es években fontos téma. A gyerekek szerepeltetése, annak szükségessége, pozitív és negatív hozadékaik felmérése ma is pedagógiai kérdéseket vet fel. A könyvben arról írnak, hogy a szereplés, ünnepség esetén a csoport felkészítésének szisztémáját, a műsor életkorhoz igazítottóságát alaposan át kell gondolnia az óvónőnek.
- Ebben a hetedik fejezetben *Az óvodai énektanítás anyagáról és a korcsoportok szerinti menetéről* írnak. Szisztematikusan végig viszik minden korosztály kapcsán a (I.) ritmusérzék fejlesztését mozgással összekapcsoltan és ritmushangszerek használatával, (II.) a hallásfejlesztést az alábbi területek érintésével: hangszínelismerés, dallamfelismerés, dallambújtatás, dallam-visszaéneklés, kézzel támogatott dallaméneklés, hangmagasság megkülönböztetés, illetve a helyes légzésmódot, hangereőt, hangképzést segítő éneklési képesség. Végül éves tanmenetre példát adó táblázatokban szemléltetve, bemutatják az egyes korcsoportok számára ideálisnak gondolt dalanyagot, énekes játékokat szeptember és május hónapok között. A vegyes korosztályú csoportok vonatkozásában azt javasolják, hogy a ritmusérzék fejlesztésénél csoportbontásban gondolkozva adjanak különböző nehézségű feladatot a gyermekeknek, a hallásfejlesztő lehetőségek és az énekes játékok, dallamok közül pedig inkább a kis-középsős korcsoportnak valókat tanítsák. Ezekben a csoportokban nem javasolják a ritmusjelek írását és a szolmizálást.

- A módszertani rész zárásaként *két-két komplett foglalkozásvázlatot* közölnek minden korosztály számára.

A szaknyelv tekintetében már érintettem egy-egy olyan fogalmat, amelyet ma már nem használunk óvodai ének-zenei nevelés kapcsán. Ilyen az énekóra, tanítás, ritmusképzés, vagy olyan módszereket, eljárásokat, amelyek ma már nem korszerűek, például vezényszavak, ritmusírás, ritmusolvasás, ritmusra járás (ami feltehetően az egyenletes járásra utalhatott), kézjelezés, szolmizálás. Vannak olyan fogalmak, amiket ekkor még nem használtak, például a motívum (a gyermekdalok legkisebb szerkezeti egysége), lüktetés, ritmusérzék-fejlesztés, zenehallgatóvá nevelés.

Az Ének-zene az óvodában (1957) című könyv elemző bemutatása

Az következő módszertani könyv az 1957-ben kiadott Ének-zene az óvodában. Ennek pedagógiai felfogására hatással lehetett a század közepén, a háború után újjászervezett óvodák munkáját meghatározó, 1953-ban született törvény, s az azt követően megjelent Óvodai foglalkozások kiadvány. Az óvodák az 1953-as törvény szerint mint közoktatási intézmények készítik elő az iskolai oktatást, ehhez adott módszertani támpontokat a Módszertani Levelek címen kiadott dokumentum. A Módszertani Levelek alapvetően a kötelező foglalkozásokról szólt, amiken keresztül valósultak meg a nevelés általános céljai, akárcsak egy iskolai órán. Didaktikai értéke volt ennek a dokumentumnak, hogy a fokozatosságot tartotta szem előtt. A magyar óvodapedagógiai gyakorlatot meghatározó következő dokumentum 1957-ben látott napvilágot kézikönyv formájában, Nevelőmunka az óvodában címen. Ebben központilag elfogadott irányelveket fektettek le az óvodai nevelés szocialista pedagógiai tartalmára vonatkozóan. Új és előremutató eleme volt a dokumentumnak, hogy elvárta az óvónóktól, hogy az óvodai élet „tudatos irányításakor” a 3–6 éves kor sajátosságait és szükségleteit vegyék figyelembe, szemléltető eszközökkel és korszerű eljárásokkal biztosítsák a gyermekek sokoldalú fejlődését. Felismerték a „játék különös jelentőségét” a kötelező foglalkozások megtartása mellett. „Abban az óvodában, ahol sokat játszanak, nyugodt, fegyelmezett légkör uralkodik, a kötelező foglalkozásokon a gyermekek figyelme hatványozottabb.” (Nevelőmunka az óvodában, 1957, p. 58). A Kézikönyv tanterv-jellegű volt. Pontosan megadta azokat a tartalmakat, amelyeket minden óvodában fel kellett dolgozni. Forrai Katalinék könyve ehhez a központi szabályozáshoz illeszkedett, és kívánta segíteni az óvónők munkáját.

A módszertani alapvetéseket tartalmazó fejezetek 67 oldalon, öt témakörbe vannak elrendezve. A bevezetésben célként itt is a zenei érdeklődés felkeltését és a zene megszerettetését jelölik meg, kiemelve az életkornak megfelelő zenei anyagot. Kodályi elvek mentén jelölik ki a zenei anyagot, utalva az 1951-ben, a Magyar Tudományos Akadémia kiadásában megjelent

Magyar Népzene Tára I., Gyermekjáték kötetére. A módszertanhoz kapcsolódó gyűjtemény zenei anyagáról annyit írnak előre vetítetten, hogy magyar gyermekdalok, mondókák; népzenei szellemben fogant, a szocializmus értékeit hirdető művészi igényű dalocskák; valamint más népek dalai teszik ki.

4. táblázat

Az Ének-zene az óvodában könyv zenei anyagának eloszlását mutató táblázat

	kiscsoport	középső csoport	nagy-csoport	összesen
Magyar mondókák, kiolvasók	13	17	16	46
Magyar népi dalos játékok	25	49	51	125
Zenehallgatásra szánt anyag	14	18	20	52

A rövid bevezető után a szerzők rögtön rátérnek a konkrét módszertani kérdéskörökre:

- A *Zenei nevelés két ága* fejezetben belül (1.) a ritmusképzésre és (2.) a hallásfejlesztésre. A korábbi módszertani könyvtől abban különbözik, hogy sokkal rendszerezettebben, részletesebben tárgyalják az egyes fejlesztési irányokat, képekkel is gazdagon szemléltetve. Például a mozgással történő ritmusérzék fejlesztésénél külön írnak a játékos mozdulatokról, mozgásformákról, az egyenletes járásról, tapsolásról, a taps és járás összekapcsolásáról, a gyermektánc szerepéről, és kiemelten felhívják a figyelmet a magyar népi mondókák ritmusérzék-fejlesztésben betöltött szerepére.

Többször is hangsúlyozzák, hogy az óvónő alapozzon a gyerekek ötleteire, fantáziájára, és mindig tartsa szem előtt az életkori sajátosságokat, ne kívánjon mesterkéltnél, túlzó, nehéz mozdulatokat, mozgásformákat. Itt már használják a motívum kifejezést a mondókák, gyermekdalok formavilágának bemutatásakor.

Módszertanilag – a korábbiakkal ellentétben – felfűszérik a dalok cselekményét megjelenítő játékos, ütemes (lűktető) mozdulatokat, elutasítják az éneklés, zene nélküli, vezényszóval indított vagy dobbal vezetett öncélú meneteltetést. Kihangsúlyozzák, hogy a változatos, játékos gyakoroltatás élményt ad a gyermekek számára. Ebben a könyvben sokkal több gyakorlati tanácsot, módszertani fogást írnak le a fokozatosság jegyében, mint korábban. A monoton gyakoroltatás feloldására a tér bejárására is több variánst közölnek rajzokkal illusztrálva. A ritmusírás, ritmusolvasás teljes egészében elmarad már ebben a könyvben.

A hallásfejlesztés területe alá sorolják továbbra is az éneklési képesség fejlesztését, itt már tiszta éneklés fejlesztéseként említve, és elsőként, vagyis hangsúlyos helyen feldolgozva a témakörön belül. Ehhez kapcsolódóan erőteljesen hangsúlyozzák az óvodások életkorának megfelelő ideális hangmagasságot, hangterjedelmet, dallami nehézséget. A gyűjteményt életkorokra bontottan, azon belül is nehezedő zenei anyaggal

állították össze, megjelölve benne a kötelezően megtanítandó dalokat, de azon felül is a gyűjtemény szigorú követését hangsúlyozzák. A tiszta éneklésről szóló alfejezetet követi a hangerő és hangszín, a helyes éneklés, a belső hallás, és a zenehallgatás témaköre.

Az óvónő módszertani tudatosságát konkrét példákkal segítik, minden apró részletre ráirányítják figyelmét, és módszertani fogásokat adnak a kezébe. Például hogyan javítson, miben legyen következetes, mikor adódhat nehézség, azt hogyan küszöbölje ki, mikor lesz világos a gyermekek számára a szemléltetés, mivel teheti változatosabbá a foglalkozásait, vagy éppen hogyan legyen példaértékű. A korábbi zenei fejlesztési fogások besorolása úgy alakul, hogy a tiszta éneklésnél említik a magasabb–mélyebb érzékeltetését akár a különböző légében éneklés kapcsán, akár a kezdőhang átvételekor, akár a nehezebb dallamfordulatok, hangközugrások kigyakorlása kapcsán. A hangszín, hangerő megkülönböztetése, felismerése kapcsán az éneklésből indulnak ki, a saját élményű tapasztalatszerzés jelentőségéből, de a hangszerek használatáról is szót ejtenek. A belső hallás, zenei emlékezőképesség gyakorlatai között szerepel továbbra is a dallamfelismerés, halkabb–hangosabb éneklés, dallambújtatás. Már nem javasolják a kézjelről énekeltetést, a szolmizálást mint a dallam leképezését segítő módszert.

A zenehallgatást a zene figyelésére szoktatásként értelmezik. Így írnak: „Élvezze a bemutatott zenei szemelvények szépségét, hangulatát akkor is, ha ő maga nem énekel.” (ÉZÓ, 1957, p. 35.). A foglalkozások felépítésében a zenehallgatás helyeként a záró szakaszt jelölik meg, és felcserélhetőnek tartják ritmushangszeres gyerekzenekarral, illetve elhagyhatónak írják, amennyiben új zenei anyagot tanítottak, és azt ismétlik át a gyerekekkel a foglalkozás végén. A zenehallgatásos anyagból elmaradnak a szolmizációs nevek köré épülő mesék, és a meseszerű dalok sem kerülnek külön kiemelésre. A zenei gyűjtemény úgy van összeállítva, hogy korcsoportonként ajánlanak zenehallgatásra alkalmas dalokat, zeneműveket. (lásd 4. táblázat)

- *A zenei nevelés módszertana* fejezetén belül külön fejezetet szánunk arra, hogy a tervszerűség és játékoság szellemében írjanak a foglalkozásokra történő felkészülésről. A foglalkozások felépítését, és annak mentén történő besorolását külön alfejezetekben taglalják. Beszélnek ismétlő, feldolgozó foglalkozásról, mozgás/játék nélküli új dal megtanítását, illetve énekes játék megtanítását célzó foglalkozásról. Itt térnek ki az új dal megtanításának módszertani elveire is. Ebben a fejezetben korcsoportonként 3–3 vázlatmintán keresztül is bemutatják annak módját. A több korosztályt magában foglaló csoportokról (osztatlan csoportról) is írnak, és segítik az ilyen csoportokban dolgozó óvónők munkáját. Ez azért is fontos, mert a zenei gyűjtemény kötött dalanyaga nem ad számukra egyértelmű előírást. Kimondatlanul, de differenciálás megvalósításáról írnak, amikor az osztatlan csoportban dolgozó óvónőknek leírják, hogy

mit figyeljenek meg a csoportjukon, hogyan szabják az életkori összetétel alapján rájuk a zenei fejlesztést. Ugyanakkor javasolják, hogy a heti két alkalomból az egyik legyen együtt a csoport, a másikon a nagyok fejlesztésére fókuszáljanak.

A tervezés kapcsán kiderül a könyvből, hogy a kiscsoportosoknak heti egy 10–15 perces foglalkozás kötelező, a nagyobbaknak heti kettő. A középsősöknek 15–20 perces, nagyoknak 20–30 perces hosszúságú „énekóra” van előírva. A foglalkozások felépítése három részre válik a korábbi kettő helyett: bevezető rész, amely ráhangolódást, előkészítést céloz, fő rész, ahol megvalósul a fejlesztés vagy daltanítás, több énekes játék eljátszása, és befejező rész, amely levezetést, elcsöndesedést szolgál, ebben a részben énekelhet, zenélhet az óvónő, vagy átismételgetheti az új zenei anyagot, vagy élményt adó közös zenélést, dramatizálást szervezhet. A foglalkozásokon minden alkalommal van ritmusérzék fejlesztését és hallásfejlesztést célzó rész, új zenei anyagot pedig minden második alkalomra javasolnak, hasonlóan a zenehallgatáshoz. Egy foglalkozásban átlagosan 4-6 dal beépítését javasolják. Az énekes játékokat mindig mozgással, játékkal együtt kell tanítani, soha nem választva le a szöveget, ritmust a dallamról. A bonyolultabb, hosszabb énekes játékoknál megengedőleg írják, hogy lehet egyszerűbben tanítani, vagy több játékszakra bontottan. Az új zenei anyagon ebben a könyvben már nem engedik meg a zenei fejlesztést, ezt így indokolják: „Új dalt ne alkalmazzunk hangképzettséghez, egyéb hallásfejlesztéshez, mert ez megbontja a dallam és szöveg ekkor még bizonytalan egységét.” (ÉZÓ, 1957, p. 43.). A frissen tanult anyag foglalkozás zárásakénti átismétlését azért javasolják, hogy pontosan rögzüljön a dallam a gyerekekben, mert a rosszul rögzülőt nehéz lesz később javítani.

- A *hangszerekről* szóló fejezetet a gyermekeknek adható, a fejlesztést szolgáló ritmushangszerekről írnak először, módszertani szempontból jelentősen nem eltérően az 1951-es könyvtől. Az óvónő hangszerei, hangszerhasználata kapcsán ismét több módszertani fogást, megfontolandó ötletet írnak, mint korábban, több hangszerről (furulya, zongora, hegedű, gitár, facimbalom, xilofon) is leírják, hogy mikor, mire, hogyan alkalmazható.
- A könyv az ötödik fejezetben ér el a *dalanyag ismertetéséhez, kiválasztásának szempontjaihoz*. Itt is hangsúlyozza a magyar népi mondókák jelentőségét, a nagyobbak esetében a kiolvasó mondókák szerepét. Mindhárom korcsoport zenei anyaga nagyjából magyar népi dalos játék, ezeket egészíti ki a zenehallgatásra szánt zenei anyag. (4. táblázat)

A Gyűjteményben külön kiemelik a köszöntőket, ünnepi dalokat más népek gyermekdalait (54 szemelvény). Ezek között is van 13 magyar népdal, 11 komponált gyermekdal. Ezekben túl 9, a szocializmus értékeit hirdető dal, 8, más népek dala, valamint 8, alkalmakhoz, ünnepekhez illeszthető dal. Ezeknek a függelékben szereplő daloknak a zöme olyan dallam, ami

megfelelő arra, hogy megtanulják, énekeljék a középsős vagy nagycsoportos óvodások. A dalgyűjtemény első részében minden korcsoportnak nehezedő rendben rendezetten közölték a zenei anyagot. A dalválasztás szempontjai, nehézségének, életkorhoz illesztésének szempontjai között említik az formai egyszerűséget és tökéletességet, a hangkészletet, a ritmikai és dallamvezetésbeli nehézséget, bonyolultságot, illetve a játékforma bonyolultságát. A záró alfejezetet olyan, a mindennapi gyakorlatban használatos dalok megemlítésével, elemzésével zárják, melyek nem ideálisak az óvodáskorúak zenei nevelésére. Ezek a német eredetű mű- vagy tandalok ismertetőjegyeit hordozzák. Úgy látják a szerzők, hogy nem segítheti e dallamok terjedését az óvónő. Ahhoz, hogy felismerjék ezeket az óvónők, kottapéldákkal, konkrét dalokon szemléltetik sajátosságait, például a hármashangzatszerű dallamvezetést, a szekvenciákat mutató dallamvezetéseket, a rossz prozódia, a németes jellegű dallamvezetéseket.

- Általános tudnivalókkal záródik a könyv módszertani része. Ebben a szakbadban megvalósítható énekes lehetőségekről és az óvodai ünnepélyek életkorhoz igazításáról írnak.

Az Ének az óvodában (1974) című könyv elemző bemutatása

A harmadik elemzett könyv, az 1974-es Ének az óvodában könyv mellett, hogy Forrai Katalin saját, önálló könyve, a legletisztultabb struktúrájú, legterjedelmesebb, és legkövetkezetesebben átgondolt és végigvezetett könyv a módszertani tartalma és a hozzá illesztett gyűjtemény tekintetében egyaránt. A könyv előzménye, hogy Forrai Katalin ekkor már 15 éve az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa, ebből kifolyólag szakmailag elismert, aktív résztvevője az országosan működő felügyeleti rendszernek. Fel tudta mérni a korábbi módszertani segédanyagok bevalását, alkalmazhatóságát. Jól ismerte a gyakorlatban jelentkező bizonytalanságokat, nehézségeket, a rosszul értelmezett módszertani elveket, a gyakran előforduló olyan zenei anyagokat, amelyek nem voltak ideálisak az óvodáskorúak zenei nevelésére.

Az Országos Pedagógiai Intézet munkatársaként jelentős szerepe volt az 1971-ben megjelent alapdokumentum kidolgozásában, Az óvodai nevelés programjában, mely két évtizeden keresztül meghatározta az óvodai nevelés tartalmát. Ez a nevelési *Program* útmutatást adott a szocialista nevelés megvalósításához, az óvodások céltudatos neveléséhez, a hatékony gyakorlati óvodákban folyó munkához, többek között az egyéni bánásmódra irányuló törekvések megvalósíthatóságához. A *Program* a 3–6 éves gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődését kívánta elősegíteni. Rámutatott, hogy az óvoda a családdal együtt készítheti fel eredményesen az iskolára a gyermeket.

A pedagógiai koncepció azon alapult, hogy a játék az óvodás korú gyermek elsődleges tevékenysége, és ehhez nélkülözhetetlen a nyugodt légkör, az elegendő játékidő, a megfelelő hely kialakítása, és a játékszerek. Az oktatás az óvónő és a gyermek kölcsönösen egymásra ható tevékenysége, és a ta-

nulás szempontjából fontos az érzelmi ráhangolás. Két szervezeti formában gondolkozik a *Program* a tanítás kapcsán, ezek a kötelező foglalkozások és a tervszerű, de kötetlen foglalkozások.

Ezek az elvek tökéletesen tükröződnek Forrai Katalin módszertani segédanyagában. 127 oldalon, négy fejezetben rendezi el a könyv módszertani tartalmát. Ennek a könyvrésznek, amely 37,5%-át teszi ki a könyvnek, különösen nagy a jelentősége, mert a *Program* az óvónőknek módszertani szabadságot adott, sőt elvárta tőlük, hogy megtalálják a csoportjukban hatásos, változatos módszereket, és ezzel örömteli, élményszerű tanulást biztosítsanak a gyermekeknek. Kimondhatjuk, hogy az előző könyvhöz (1957) képest nem a módszertani alapelvekben, fejlesztési célokban, tartalmakban volt változás, hanem abban, hogy hogyan valósítsák meg a zenei nevelést.

A zenei nevelés az esztétikai nevelés egyik pillére lett a *Program*ban. Az éneklés, a zenei nevelés emberformáló erejét, ízlésre, szépérzékre hatását már Kodály Zoltán is hirdette, így ez nem volt újszerű aspektusa a zenei nevelés besorolásának. A fejlődést mozgató erőt a gyermekek aktív, cselekvő jelenlétében, szabad felfedező kedvük kiaknázásában, érzelmi alapú fogékonyáguk felébresztésében látta a *Program*, amely keretszerűen írta elő például a kötelező foglalkozásokat, a fejlesztés minimumát és maximumát, az óvónők feladatait, a követelményeket, ugyanakkor a módszerek, fejlesztési anyagok tekintetében nem írt elő.

Forrai Katalin az *Ének az óvodában* módszertani könyvének I. fejezetében, amelynek *A zenei nevelés helye az óvodai nevelés folyamatában* címet adta, ezeket a fentebbi alapelveket veszi sorra az ének-zenei nevelés szempontjából, kitérve a gyermekek óvoda előtti és óvoda utáni zenei fejlődésére is. A II. fejezetben tér ki *Az óvodai ének-zenei nevelés anyagára*. A könyv a korábbiaktól abban különbözik, hogy csupán elsajátításra, megtanításra szánt zenei anyag szerepel a könyv zenei gyűjteményében. Magyar népi mondókák, magyar gyermekdalok, énekes játékok, magyar költők népi dallamra született értékes művei.

Forrai Katalin úgy segíti az óvónők életkorokhoz megfelelő dal és énekes játék választását, hogy a gyűjtemény dalait több típusú tárgymutatóba rendezi. A zenei szemelvényeket „bemutatja” a tárgymutatóban zenei rend szerint; hangkészletek szerint elrendezetten, mellette játékmegjelöléssel; és külön játékrend és szövegtartalom szerint is. Így az óvónők mind a nehezedő hangkészlet, hangterjedelem, mind a nehezedő játékmód, mind az év rendjéhez, alkalmihoz igazítottan tudnak válogatni, keresni a zenei anyagban. Ebben a gyűjteményben nincs a felnőttek zenei világából származó népdal, nincsen más népek dala és műzenei szemelvény sem.

Magában a gyűjteményben 60 mondókát, 180 énekes játékot közöl betűrendbe rendezetten, a dalokat bővülő hangkészletenként tagoltan. (Szó mi biton daloktól indulva, szó mi dó triton, lá szó mi trichord majd lá szó mi dó tetraton hangkészletek felé haladva.) A zenei gyűjtemény harmadik nagy részében alkalmi énekek, ünnepekhez illeszthető, főként komponált dalok szerepelnek.

Ez a 97 dal mind olyan hangterjedelmű, amelyet óvodások is énekelhetnek. A teljes gyűjteményben szisztematikusan olyan hangfekvésben adja közre a dalokat, hogy azok leginkább megfeleljenek az óvodáskorúaknak, vagyis dó pentaton rendszerbe illeszkedő, szó vagy lá hangot is tartalmazó dalokat D alaphangon; a dó-ré-mi hangkészletűeket F alaphangon; a dó hexachord dalokat is D alaphangon; a lá pentaton rendszerbe illeszkedő dallamokat alapvetően D alaphangon; de azokat, ahol az alsó szó hang is szerepel, azokat E alaphangon.

5. táblázat

Az Ének az óvodában könyv zenei anyagának eloszlása műfaj és hangterjedelem szempontjából

	Összesen	Legfeljebb tercnyi hangterjedelem	Tercnél nagyobb, de legfeljebb kvint hangterjedelem	Kvintnél nagyobb, de legfeljebb szext hangterjedelem	Szextnél nagyobb, de legfeljebb szeptim hangterjedelem
Magyar énekes játék, gyermekdal	180	59	56	65	0
Gyermekdal költött szöveggel	3	0	1	2	0
Komponált gyermekdal	86	4	30	51	1
Népdal költött szöveggel	8	0	2	5	1

Forrai Katalin nem jelöl ki kötelezően megtanítandó anyagot, de az elméleti részben táblázatokban jelzi számossággal a minimum és maximum megtanítandó anyagot (Forrai, 1974, p. 34). A könyv elméleti részében még ebben a könyvben is szán egy fejezetet az óvodákban élő nemkívánatos daloknak. A III. nagy fejezet *Az óvodai ének-zenei nevelés módszerei* címet kapta. Ebben szisztematikusan veszi sorra az irányelveket, az életkorokra vonatkozó fejlesztés elveit, a nevelés tervszerű és alkalomszerű formáit, végül az egyes képességfejlesztési területeket. Itt kap először azonos hangsúlyt az éneklési képesség fejlesztése, a ritmusérzék-, és a hallás fejlesztése mellett. Itt kiválik a fejlesztési területek közül a zenehallgatás, és mint élménynyújtási lehetőség kap szerepet.

Forrai Katalin külön fejezetet szentel a korszerű pedagógia szellemében a szemléltetés módszereinek, és a tervezésnek. Ebben a könyvben is szán egy fejezetet a foglalkozás felépítésének, de már csak néhány vázlatos, nem elő-

író értelemben vett foglalkozást közöl, hogy ne érezzék korlátozva magukat az óvónők.

A korábbi könyvekben megismert módszerek visszaköszönnek, azonban rendre kiemeli, hogy engedjen szabad utat az óvónő a gyerekek ötleteinek, alkotó fantáziájuknak, alkalmazzon szemléltető eszközöket (bábót, kártyákat, hangszereket), legyen minél változatosabb a foglalkozás a játékokhoz kapcsolódó mozgásformákban, játékmódokban, akár saját ötleteket is felhasználva, és találjon ki változatos játékos feladatokat egy-egy foglalkozásra, mert a gyermekek a játék, a felszabadult utánpótlás, a rendszeres gyakorlás útján tanulnak. Ezen az elven nyugszik az a módszertani elképzelése, hogy a foglalkozások 70%-át az énekes játékok tegyék ki.

A fejlesztésről tehát eltolódik a hangsúly a játéokra, bár ugyanolyan didaktikusan fel kell építeni az éves tervet, vagy a foglalkozásokat, mint korábban, mert az óvónő feladata a gyerekek érdeklődésének ébren tartása, a jó hangulatú játékokhoz kapcsolódó, tapasztalatszerzésen alapuló ismeretátadás. Ehhez ismerni kell a gyermekek fejlettségi szintjét, teljesítőképességét, azt a szintet, amire el kívánjuk juttatni őket, illetve a nevelési és oktatási anyagot. Elvként így fogalmazott: „Közlő, ismétlő szövegek helyett cselekedni, a játékokat élni, a dalokat énekelni kell.” (Forrai, 1974, p. 38). Az éneklő foglalkozások a középső és nagycsoportokban kötelezőek, a kiscsoportosok számára tervszerűen előkészített kötetlen foglalkozásban kell gondolkodni. Több fejezetben is hangsúlyozza, hogy a zenei képességek fejlesztése, az énekes-zenei alkalmak nem korlátozódhatnak a kötött, kötelezően előírt foglalkozásokra. Az óvónő a nap során bármikor szabadon, alkalomszerűen játszhat, ismételhet a gyerekekkel.

A foglalkozások felépítése kapcsán Forrai megmarad a hármas tagoltságnál, hangsúlyozva, hogy egy kiemelt feladat köré kell felépíteni azokat, a bevezető rész a kiemelt fejlesztési feladat előkészítését szolgálja, a ráhangolódást; a fő rész az ismeretszerzésnek és a gyakorlásnak a helye; a befejező rész ad lehetőséget a gyermekek számára az élményt adó zenehallgatásra, közös zenélésre, bábozásra, dramatizálásra, vagy az újonnan tanult dalok, énekes játékok átismétlésére. Két foglalkozástípust említ, az új dalt tanító és az ismétlő foglalkozásformát. Ezekre hoz példát a könyv 116–124 oldalain. Érdekes, hogy a könyv elméleti részét *A család és óvodák kapcsolatáról* szóló IV. fejezettel zárja, így adva jelentőséget ennek a témának is.

Ez a módszerekben, eljárásokban, tartalomban kiteljesedett munka alapjaiban él tovább a mai napig Magyarországon. A változtatások, melyeket Forrai Katalin kezdeményezett az átdolgozott kiadásokban, így csoportosíthatók:

1. Történelmi-politikai szempontok:

a szocialista ideológiához illeszkedő, annak ünnepeihez kapcsolódó dalok, megzenésített versek beemelése, majd kivétele. Gondoljunk itt november 7-re (Nagy Októberi Szocialista Forradalom), március 21-re (Tanácsköztársaság kikiáltása), április 4-re („Hazánk felszabadulásának” ünnepe), május 1-re (Munka ünnepe). Ezekhez az ünnepekhez kapcsoló-

dott többek között a *Könnyű szél illatoz, Zim, zim, megy a gép, Süss, süss, napsugár* dal.

2. Pedagógiai–szakmódszertani szempontok:

Például a játékmódok életkorhoz igazítása, vagy olyan típusú népi dalos-játékok keresése, amely megfelel az óvodás korú gyermekek testi, fizikai, szellemi, szociális fejlettségének. Vagy olyan dallamváltozatok, melyek hangkészlete, hangterjedelme, dallamvezetése alkalmas arra, hogy az óvodások tisztán, igényesen el tudják énekelni, vagyis fiziológiai képességeikhez (hangszáaik paramétereikhez, tüdőkapacitásukhoz) igazodók legyenek, és az óvodapedagógusok is szívesen tanítsák azokat.

Ezen változások nyomon követhetőek, ha megfigyeljük, hogy a zenei anyag – például a hangkészlet alapján – egyre letisztultabb, egyre sokrétűbben tagolt lett. A mozgásformák kapcsán például a keresztfogással haladás, a csípőfogással ugrálva haladás helyett kisgyermekekre méretezett mozgásformákat közöl, vagy kétféle játékvariációt ad egy-egy dalos játékhoz (például *Kis, kis kígyó, Kocsit, kocsit*). A korábbi módszertani könyvekben még meghatározó szerepet betöltő meneteltetést – akár zene nélküli dobszóra is – már didaktikusnak, öncélúnak gondolta, egyes dalokhoz, mondókákhoz kapcsolódóan jelezte.

Azokat a dalokat, amelyeknek dallama rosszul vagy egyáltalán nem vert gyökeret az óvodapedagógusok között, lecserélte. Amelyik komponált, kortárs zeneszerzőtől származó dal nem került be az óvók repertoárjába, azokon változtatást eszközölt költőnél vagy zeneszerzőnél (például *Fűzzünk lombot, Hova mégy*). Gyűjteményes részéből több olyan dalos játék is kikerült, amihez hosszú párbeszédéses rész kapcsolódott, vagy bonyolult játéka komolyabb szervezést igényelt a tevékenység során, és esetenként próbára tette a gyerekek figyelemkoncentrációját, türelmét, ugyanakkor tönkretette a lendületes, önfelelt játékot.

A könyv, kiadásainak történetében talán a legjelentősebb átdolgozáson az 1991-es évben ment át, akkor került az elméleti részbe egy plusz fejezet Mélykutiné Dietrich Helga közreműködésével a zenei alkotókészség fejlesztésének kapcsán és a kiemelt zenei anyagok miatt 330-ra módosult a gyűjteményes anyag szemelvénysszáma. 2004-ig, Forrai Katalin haláláig hétszer nyomta újra változatlan formában az Editio Musica Budapest (EMB) Kiadó, majd 2013-ig további háromszor, a könyv 20. kiadásáig. 2016-ban a Móra Könyvkiadónál M. Dietrich Helga, Forrai Katalin tanítványának szakmai ellenőrzése nyomán jelent meg az átdolgozott, felújított kiadás..

Konklúzió

Forrai Katalin elkötelezetten, folyamatosan megújulni képes pedagógusként vetette meg Magyarországon az iskola előtti zenei nevelés alapjait Kodály Zoltán szellemiségében. A bemutatott, elemzett könyveken túl számos oktatóanyag, cikk, tanulmány kapcsolódik nevéhez, melyek elemző feldolgozása hozzájárulhatna módszertanának mélyebb megismeréséhez, megértéséhez, annak

átörökítendő értékeinek felismeréséhez. Forrai Katalin azért is példaértékű lehet számunkra, mert amikor a világot járva bemutatta mintegy 20 országban zenepedagógiai szisztémáját, ahol csak megfordult, annak az országnak a saját zenei hagyományait felfedezve, a gyermekdalokat az adott ország/nép anynyelvén elsajátítva adta át elképzelését. Nemzetközi elismertsége mellett azonban soha nem felejtette el, hogy küldetése van Magyarországon. Az itt bemutatott, elemzett munkái is bizonyítják, hogy sokat tett azért, hogy a magyar óvodai ének-zenei nevelés erős alapokon nyugodjék, és majd 50 évre biztosítsa az óvodapedagógusok számára az első, alapvető, nevelésüket segítő módszertant és zenei gyűjteményt tartalmazó Ének az óvodában című könyvet.

Irodalom

1953. évi III. kisdédóvási törvény. <http://jogszabalyfigyelo.hu/index.php?id=29nkin87bpx8m1cex&state=20130701&menu=view> [2021. 08.30.]
- Barát, I., Forrai, K. & Oláh, Zs. (1951). Óvodai énektanítás (módszer és dalok). Tankönyvkiadó.
- Bartók, B. & Kodály, Z. (1951). *A Magyar Népzene Tára I. – Gyermekjátékok*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Bónis, F. (1979, Ed.). Így láttuk Kodályt. Zeneműkiadó.
- Diener, K., Kerecsényi, L., Vargha, I. & Vikárné Forrai, K. (1957). Ének-zene az óvodában. Tankönyvkiadó.
- Forrai, K. (1974). Ének az óvodában. Zeneműkiadó.
- Forrai, K. (1973). *Az ének-zene helye az óvodai nevelés programjában*. In *Tanulmányok 3. – Óvónők II. Nyári Akadémiája*. Kecskeméti Óvóképző Intézet.
- Forrai, K. (1978). Zeneóvoda – óvodai zene. *Parlando*, 20(3), 13–14. https://mandadb.hu/dokumentum/832857/Parlando_1978_3_szm.pdf (2021.08.30.)
- Földesi, K., Balogh, E., Szabó, E., Hermann, A. & Szabó, F. (1957). *Nevelőmunka az óvodában – Útmutatás óvónők számára/A Művelődésügyi Minisztérium rendeletére*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1941). *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. (1957). *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó.
- Kodály, Z. (1982). *Visszatekintés I., II., III. – Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*, Zeneműkiadó Vállalat.
- Mészáros, I. (1988). Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Sándor, F. (1964, Ed.). *Zenei nevelés Magyarországon*. Zeneműkiadó Vállalat.



Hegedűsné Tóth, Zs.

The development of the methodology of singing and music education in the kindergarten – An analytical introduction of Katalin Forrai’s methodological books

Katalin Forrai was a renowned figure of early childhood and preschool music education in Hungary and abroad. She began to work out her concept of singing and music education in the late 1940s. She played an important role in early childhood and preschool music education for almost sixty years. Her methodological book *Ének az óvodában* [Music in the Kindergarten] (first published in 1974) and *Ének a bölcsődében* [Music in the Crèche] (1986) are fundamental works even today. This article aims to introduce the era with a brief historical overview in which Katalin Forrai’s methodological concept of the music education of kindergarten-age children began to develop and also show how it changed continuously due to various factors. Using the method of content analysis, the paper explores how the methodological books associated with Katalin Forrai changed in content and methodology: from *Óvodai énektanítás* (Teaching Singing in the Kindergarten, 1951) to *Ének-zene az óvodában* (Singing and Music in the Kindergarten, 1957) and *Ének az óvodában* (Singing in the Kindergarten), which was first published in 1974, followed by several editions. The analytical examination of the methodological works (co-) authored by Katalin Forrai clearly shows the significant political, pedagogical and methodological changes which influenced the music education of kindergarten-age children. All of the discussed books were important manuals for preschool educators in each given era. Their analysis can explore what music material the singing and music activities were built upon, how they were organised, which development areas were targeted, and what methods and tools were used to support musical development. The comparative content analysis can confirm that Katalin Forrai’s music pedagogy concepts and their foundations are still of universal relevance and provide guidance. The findings can help us maintain our methodological achievements and renew preschool music education while preserving its values.

Keywords: singing and music education, methodology, preschool education, content analysis



Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: <https://orcid.org/0000-0001-8768-9477>



A magyar zeneszerzői hagyomány folytatója a 21. században:

Tallér Zsófia (1970–2021)

A kortárs zene szerepe a pedagógiában

Dallos Márta

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar,
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Absztrakt

A tanulmány célja egyrészt, hogy a fiatalon elhunyt, tehetséges, sokoldalú zeneszerző, Tallér Zsófia munkásságára irányítsa a figyelmet, másrészt, hogy a kortárs zene és az iskolai ének-zene oktatás összekapcsolásának néhány szempontja révén inspirációt adjon a zenepedagógusok számára. Tallér Zsófia tanáraitól, Draskóczy Lászlótól, Bozay Attilától és Petrovics Emiltől a magyar zeneszerzői hagyomány elveit és eszközeit sajátíthatta el, műveinek fontos eleme a témafejlesztés és a melodikus gondolkodásmód. A kísérletező technikák helyett a hagyományos dallamalkotással dolgozott, mindig szem előtt tartotta, hogy hús-vér embereknek komponál. Petrovics Emil hatására fordult a színpadi zene felé, munkáiban a drámaiság, az érzelmek és a zene kapcsolata érdekelte. Szívesen komponált gyermekeknek, kedvelte a klasszikus meseirodalmat. A tanulmány három különböző műfajú, gyermekeknek szánt zeneművét mutatja be, amelyek élményszerűen használhatók az ének-zene órákon. A Boribon muzsikál című dalsorozat (2010), a Kippkopp és Tiptopp című zongorasorozat (2009) és a Leander és Lenszirom című kétfelvonásos opera (2015) – amelyet 3 évadon át tartottak a Magyar Állami Operaház műsorán – változatos pedagógiai lehetőségeket nyújtanak a zenei képességfejlesztés, a hangszertanulás és a befogadóvá nevelés területén.

Kulcsszavak: magyar zenekultúra, zenepedagógia, kortárs zene, meseopera, befogadóvá nevelés

„Adjon Isten minden jót ez új esztendőben:
jobb üdőt, mint tavaly volt, ez új esztendőben,
jó tavaszt, őszt, telet, nyárt, jó termést és jó vásárt,
ez új esztendőben!

...
Adjon Isten minden jót ez új esztendőben:
vegye el mind a nem jót, ez új esztendőben,
mitől félünk, mentsen meg, amit várunk, legyen meg,
ez új esztendőben!”
(Páké, Háromszék)(Ortutay, 2000)

A fenti népi köszöntő szövegére született Tallér Zsófia Újévköszöntő című zeneműve. A hozzávetőlegesen tízperces darab 2014. január 1-én hangzott el Pinchas Steinberg vezényletével a Magyar Állami Operaház újévi koncertjén.

Tallér Zsófia zeneszerző, egyetemi tanár zeneműveiben a magyar zeneszerzői hagyományt követte. Nagyapja Kodály Zoltánnál tanult zeneszerzést. Tanárai, Bozay Attila és Petrovics Emil Farkas Ferenc növendékei voltak, Farkas Ferenc pedig Siklós Albertnél tanult zeneszerzést. Siklós Albert pedig – csakúgy, mint Bartók, Kodály és Dohnányi – Koessler János tanítványa volt.

Tallér Zsófia Draskóczy László zeneszerzés-növendékeként érettségizett Győrben. Kiválóan zongorázott, zongoratanára Gábor József volt. 16 évesen Teőke Mariann zongorakurzusán tercekkel improvizált. A békés-tarhosi zongoraversenyen figyelt fel rá Kocsis Zoltán, aki ezután órákat adott neki. A Zeneakadémián zeneelmélet-tanári, majd 1995-ben zeneszerzői diplomát szerzett, zeneszerzés tanára Bozay Attila volt.

Színházi és filmes produkciók zeneszerzőjeként és zenei vezetőjeként dolgozott, többek között Zsótér Sándor, Gothár Péter, Mundruczó Kornél, Maarten Treurniet rendezőkkel. 1993 és 1995 között a Budapesti Nemzeti Színház zenei vezetője volt. Az 1999–2000. tanévben a Weiner Leó Zeneművészeti Szakközépiskola zeneszerzés főtárgy tanára volt. 1999 óta tanított a Színház- és Filmművészeti Egyetemen. A Zeneakadémián és az SZFE-n is Petrovics Emil tanársegédje volt. 2009-ben szerezte doktori címét a Színház- és Filmművészeti Egyetemen. Disszertációját *A zene belső színpadán* címmel a zenedramaturgia analiziséről írta, témavezetője Marton László volt. 2013-ig adjunktusként partitúraismeretet és analízist tanított a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen. 2011-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen Fekete Gyulával, a zeneszerzés tanszék vezetőjével megalapította a zeneszerzés tanszék alkalmazott zeneszerzői szakirányát (BA-képzés), ahol vezető tanárként dolgozott. 2013-tól férjével, Faltay Csabával a Twelvetones Production Music nevű céget vezette, ahol az Art Series sorozat művészeti igazgatója volt. 2015 és 2018 között oktatási rektorhelyettes volt a SZFE-n. 2018-ban jelent meg *Az európai zene viselkedésmódjai* című könyve.

2018-ban meghívást kapott a British Kodály Academy-től, zenedramaturgia témában előadás-sorozat és zeneszerzés mesterkurzus megtartására. Ennek a munkakapcsolatnak az eredménye a *Songs of Innocence* című zongorakíséretes gyermekkari műve (2019), illetve a *Four Songs for Children* című kórusdarabja (2020). Az utóbbit 2020 tavaszán mutatták volna be a londoni Guild-Hall-ban, összgyermekkari előadásban, amely a pandémia-helyzet miatt elmaradt.

2004-ben elnyerte a Balassi Bálint emlékére hirdetett zeneszerzőpályázat fődíját, *Balassi Bálint nevére* című kantátájáért (2004) és a Filmkritikusok díját, a *Johanna* című operafilmért (2003), amely az első kortárs magyar zenére született operafilm volt. Artisjus-díjat ítéltek neki 2015-ben a *Pert Em Heru (Kilépés a fénybe)* című oratóriumáért (2014), amely egyiptomi halotti szövegekre íródott, a nagy előadói apparátust igénylő mű bemutatója Debrecenben volt. 2011-ben Erkel-díjat, 2016-ban Bartók–Pásztory-díjat kapott.

Tallér Zsófia rendkívül termékeny zeneszerző volt. Művei változatos hangszerapparátusra íródtak, kamarazene, nagyzenekari darab egyaránt szerepel a repertoárban. A zeneszerző különösen kedvelte az emberi énekhangot, operát, kantátát, dalciklust, kórusműveket is szívesen komponált. A klasszikus zene hagyományos műfajain kívül színpadi kísérőzenék, filmzenék, hangjátékok, hangszerelések fűződnek a nevéhez, de szívesen gondolkodott a tánc – a balett – és a báb keretei között is.

Tallér Zsófia mindig fontosnak tartotta, hogy a gyermekeket is megszólítsa zenéjével, szívügye volt a magyar kultúra továbbadása a felnövekvő korosztályoknak. Hitvallása volt, hogy a gyerekeknek is komoly, ugyanakkor dalamos, esztétikai értékekkel bíró zene jár. A zene követése ugyanis intuitív, és a gyerekek rendkívül nyitottak az újra, fogékonyak a kortárs zene különböző hangzásélményeinek befogadására. Tallér Zsófia zenéje mégsem kísérletező, nem a technikai megoldásokra, az újdonságra helyezte a hangsúlyt, hanem a mondanivalót, az emberi érzelmek zene általi kifejezését tartotta szem előtt, ami zeneműveit még befogadhatóbbá teszi a gyerekek számára.

Gyermekeknek szóló darabjai között többek között kórusművek, színpadi balettzenék szerepelnek – a *Bogármese* című mesebalett (2006) több mint 200 előadás után jelenleg is műsoron van, így gyermektáncosok és nézők tucatjainak szerez életre szóló élményt. Zeneiskolásoknak, a hangszerstanulás élményszerűvé tételéhez fuvoladuókat, zongoradarab-sorozatot komponált.

Nagyon kedvelte a meseirodalmat, gyermekbalettjeit, bábszínházi produkcióit is főként klasszikus mesék ihlették. 2020-ban komponálta a *Mátyás király vándorúton* című meseoperát, népmesékből összeállított saját szövegére, amelynek bemutatója a járványhelyzet miatt még várat magára. Zeneművei országszerte elérhetőek, Budapesten kívül – Bábszínház: *Boribon és Annipanni* (2013), *Nyúl Péter* (2015), *Bambi* (2018) – számos vidéki színház adott helyet darabjai előadásának, így például Nyíregyháza: *Farkas vs. Piroska* (2019), Szeged: *Kiskakas meg a gyémánt félkrajcár* (2020), Balatonszárszó: *Boribon nyaral* (2020), Kecskemét: *Babaróka* (2018).

A következőkben három olyan teljesen különböző műfajú, gyermekeknek szánt zeneműről esik szó, amelyeket rendszeresen feldolgozunk az énekzene órákon.

A *Boribon muzsikál* című gyermekdal-sorozatban (2010) Marék Veronika két ismert mesefigurája, Boribon mackó és Annipanni mesélnek a gyerekek mindennapjaihoz közel álló apró történeteket. A verseket Marék Veronika írta, a dalok Mórocz Adrienn előadásában hangzanak el. A lemez 2011-ben „Az év gyermek albuma” kategóriában Fonogram díjat kapott. Az album különböző stílusú dalokat tartalmaz, a *Pillangó* melankolikus, komoly hangulatú, a *Buborékfűjő* modern hangszerelésű, könnyed darab. Jazzes hangvétel jellemzi *A borz* című dalt, az *Annipanni tánca* lendületes, 5/8-os lüktetésű muzsika, meditatív *A tenger* című záródarab.

A Boribon és a csapat című dalt nagyon szeretik a gyerekek. Boribon történetét meséli el, aki Annipanni intelme ellenére felmászott a kertfalra, természetesen leesett, és megsérült a térd. Orvoshoz kellett mennie, ahová elkísérték őt barátai, az állatok. A refrénben az állatokat bábokkal és mozgással jelenítjük meg, a gyerekek az állatok említésekor ütemsúlyra, felle mozdulattal lendítik magasba a bábfigurát.

„Egy kutya, egy macska,
Egy sün és egy béka,
Egy nyuszi, egy madár,
S egy gyík, aki arra jár.”

(Marék, 2010)

A gyerekek izgatottan várják saját figurájuk éneklés közbeni megemléztetését, és igyekeznek pontosan, a kellő időtartamig felemelni a kezükben levő állatfigurát. A többször visszatérő felsorolás alkalmat ad az óvodás-kisiskolás korosztály ritmusérzékének és tempóérzetének fejlesztésére.

A *Kippkopp és Tiptopp* című zongorasorozat (2009) Marék Veronika verseire született. 18 kis karakterdarabból áll, amelyekben a sokféle zenei karakter változatos billentésmódokkal társul. A darabok nehézségi sorrendben követik egymást, a kezdő zongoristák ugyanúgy találnak játszani valót a sorozatban, mint a zeneiskola ötödik-hatodik osztályos növendékei. Mindegyik apró zongoradarabhoz tartozik egy-egy, a gyerekek gondolatvilágához közel álló történet, cselekmény, hangulat, amelyek könnyebben megragadhatóvá teszik a zenei karaktert és szórakoztatóvá teszik a gyakorlást. Ezt segíti az ötletesen szerkesztett kottakép is: a kottalapok egyik oldalán Marék Veronika szövege és az író által készített kedves rajzok állnak, a másik oldalon pedig a precíz előadási jelekkel ellátott kotta. (1. ábra)

1. ábra

Kottakép Marék Veronika szövegével és rajzaival

Pillangó repkedett a virágok között.
Tiptopp két nagy falevéllal
lepkének őrözött. Lábbujogtam
a közelébe ment és megszólította:

– Nézz rám, én is pillangó vagyok!
Most érkeztem ide, nincs szállásom éjszakára.
Kérlek, segíts rajtam, ha tudsz!

Tiptopp lepkének őrözik

A mese főszereplője egy gesztenyekislány, Tiptopp, aki „helikopter-falevélen” érkezik az őszi erdőben az avarba. Erdei kalandja során különböző állatokkal találkozik, akiknél szállást, menedéket keres a hideg őszi éjszaka elől. Az állatok hiába kínálnak segítséget, Tiptopp egyik állat életfeltételeihez sem tud alkalmazkodni. Végül találkozik Kippkoppal, a gesztenyefiúval, aki megfelelő társnak bizonyul, így a történet vidám véget ér (Spiegel, 2012).

A *Kippkopp és Tiptopp* című zongorasorozat nem csak a zeneiskolai hangszer tanuláshoz nyújt remek zenei anyagot és módszertani ötleteket, hanem örömteli zenehallgatási feladatot is kínál az ének-zene órákhoz. A kis zongoradarabok közül mindig ki tudunk választani néhányat, amelyeket egy-egy osztály zongorázni tanuló diákjai elő tudnak adni társaiknak. Óriási élmény lehet a gyerekeknek, ha – amennyiben van rá lehetőségünk – a nehezebb darabok megszólaltatására zongoratanár kollégát kérünk fel, aki bejön az énekórára, és élő zenehallgatásként, többször eljátszva mutatja be a kiválasztott darabokat. Mindegyik kis tétel jól megragadható zenei karaktert mutat be, amely az adott darabon belül egyféle billentési technikával, illetve hangzásképpel valósul meg. Ezért jól megadott megfigyelési szempontokkal élvezetesen, a gyerekek által megélt sikerélménnyel, ugyanakkor hatékonyan fejleszthetjük a befogadói kompetenciákat, zenehallgatási képességeket. Az élő előadás nem csak a zenehallgatás élményét emeli, hanem pedagógiai szempontból is fontos üzenetet hordoz, az egymásra figyelésre, egymás teljesítményének elismerésére neveli a gyerekeket, és a hangszer tanuláshoz is motivációt ad.

A *Leánder és Lenszirom* című kétfelvonásos opera¹ a Magyar Állami Operaház felkérésére született, bemutatója 2015 áprilisában volt az Erkel Színházban. Három évadon át tartották műsoron, teltházas előadásokkal. Az opera szövegkönyvét Szilágyi Andor meséjének felhasználásával Szöllösi

¹ Az opera zenei anyagából négykezes, két zongorára írt változat is készült 2016-ban, *Leander és Lenszirom – Meserészletek két zongorára és négy kézre* címmel.

Barnabás írta. Szilágyi Andor tündérmeséje a klasszikus elődöket idézi, Benedek Elekét, a Szépség és a Szörnyeteget vagy a Szentivánéji álmot. Bölömbér király 16 évig nem tud szabadulni az ágas-bogas varázserdőből, ahonnan a kobold Leánder csak akkor hajlandó őt hazaengedni, ha neki ígéri azt, ami még neki magának sincs. Hazaérve Bölömbér megtudja, hogy távollétében született egy lánya, Lenszirom. A király hiába őrizteti, zárja ketrecbe a lányát, Leánder és Lenszirom találkoznak. A sötétben rejtőzködő kobold szép szavai, gyengéd hangja elbűvölik a királylányt, de amikor először meglátja a csúf koboldot, megrémül tőle. Leánder elbujdosik, Lenszirom hamarosan ráébred tévedésére és szerelme után indul. Sok-sok kaland és ármány után végül minden jóra fordul. A mese végére a szerelem által az undok, zárkózott Leanderből nyitott, kedves férfi válik, az elkényeztetett, hisztis Lenszirom pedig igazi nővé érik.

Szívesen vittem 2. és 3. osztályos tanítványaimat az előadásra. A koncertműnyt igyekeztem előkészteni, a lehetséges kapcsolódási pontokat megtalálni. Az *Egyszer egy királyfi* kezdetű népdal az opera több, dramaturgiai fontos pontján megszólal – ez kedvelt dal az iskolában, ráadásul második osztályban énekórai anyag². A népdal megtanulása során beszélgetünk a szereplőkről, a dal szövegéről, mondanivalójáról is, ezzel az opera cselekményének párválasztási szála is közelebb kerül a gyerekekhez. Elsőként az első felvonásban hangzik fel a dal, Lenszirom és Leánder első találkozásakor. Nagy örömet okoz a gyerekeknek, amikor felismerik a dallamot a színpadon.

2. ábra

Színpadkép az első felvonásból és második osztályosok rajzai



² A korábbi években a harmadik osztály tananyagában szerepelt a népdal, a 2020. évi NAT alapján készült ének-zenei tananyag a második osztály számára javasolja, a második osztályos tankönyvben szerepel.

A másik dallam, amit feldolgozunk az órákon, az opera végéről való. Lenszirom királylány szolgája és Leánder szolgája együtt szurkolnak a királylány-nak, hogy rátaláljon szerelmére. Duettjük pentaton dallam, amit szolmizáció segítségével tanulunk meg.

r l, r m d m r l, r m d s
 l s m r d r
 l s m r d r
 d l, d r s r d l, d r s r

3. ábra

Leander és Lenszirom

Leander és Lenszirom - duett II. felv. (Csibecsőr és Bogyó)

CSIBECSŐR Er-de - i szel-le-mek, ki-sér - jé - tek!

BOGYÓ Er-de - i szel-le-mek, ki-sér - jé - tek!

4
 CS. Ba-ja ne es sen, el ne bo-tol jön!

B. Ba-ja ne es sen, el ne bo-tol jön!

6
 CS. Sze - rel - mé - hez ép - ség - ben el - jus - son!

B. Sze - rel - mé - hez é - pen el - jus - son!

A pentaton hangkészlet ismerős a gyerekek számára, a dallamvezetés viszont új, szokatlan hangzásélményt jelent. A kvartugrások intonálása nem könnyű feladat, de a gyakorlásra változatos lehetőséget adnak például a már ismert gyermekdalok, a *De jó a dió*, a *Jön a kocsi*, *most érkeztünk* vagy a *Megy a ko-*

csi, fut a kocsi kezdetű Kodály-kompozíciók (Kodály, 1962) – a dalok egyes részleteinek kiemelésével („*héja ropogó, bele csudajó*” „*derekasan áztunk-fáztunk*” „*zúgó robogás*”) hatékonyan elő tudjuk készíteni a kvart tiszta éneklését. Ha a dallamot szöveggel is magabiztosan éneklük a gyerekek, a tanító énekelheti az alsó szólamot, ezzel a többszólamú hallás és a többszólamú éneklés képessége is fejleszthető.

A vizontagságos út végén, az opera fináléjában a szerelmesek természetesen egymásra találnak, itt újra felcsendül az *Egyszer egy királyfi* dallama.

4. ábra

Színpadkép a 2. felvonásból és második osztályosok rajzai



Tallér Zsófia zeneműveiben a melodikus gondolkodásmód, a témafejlesztés elve és a zene és érzelmek kapcsolata jelenik meg, ami befogadhatóvá és élményszerűvé teszi ezen darabokat a gyerekek számára. Érdekes a műveket nyitott füllel és nyitott szívvel hallgatni, hogy zenepedagógusként meghalljuk azokat a lehetőségeket, amelyekkel a zenei képességfejlesztés, a zenehallgatás élményt és örömet jelent a gyerekek és a pedagógus számára egyaránt. Zsófia gyermekeknek szánt zenéje számomra inspirációt jelent a nyitottság, a kreativitás, a változatos pedagógiai lehetőségek keresése felé.

Tallér Zsófia

Fotó: Istvánffy Zoltán

Irodalom

- Kodály, Z. (1962). *Kis emberek dalai*. Zeneműkiadó.
- Marék, V. (1985). *Kippkopp és Tiptopp*. Ceruza kiadó.
- Rápli, Gy. (2020). *Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára*. Oktatási Hivatal.
- Spiegel, M. (2012). „Összművészet”. *Parlando*, 54(1) <http://www.parlando.hu/2012/2012-1/2012-1-05.htm> (2021. 12. 15.)
- Szöllösi, B. Leánder és Lenszirom – operalibrettó. <https://docplayer.hu/102213-Leander-es-lenszirom-operalibretto-szilagi-andor-azonos-cimu-mesedramaja-alapjan-irta-szollosi-barnabas.html> (2021. 12. 15.)
- Ortutay, Gy. (2000, Ed.). *Magyar népdalok*. Neumann Kiadó.
- Tallér, Zs. (2016). *A zene belső színpadán*. http://szfe.hu/wp-content/uploads/2016/09/taller_zsofia_dolgozat.pdf (2021. 12. 15.)
- Tallér, Zs. (2017). *Az európai zene viselkedésmódjai*. SZFE, Underground Kiadó.
- Tallér, Zs. & Marék, V. (2010). Boribon és a csapat. [Mórocz Adrienn.] *Boribon muzsikál* [cd]. Universal Music.
- Tallér, Zs. (2021). composer, <https://zsofiataller.hu/> (2021. 12. 10.)



Dallos, M.

Follower of the Hungarian composing tradition

The aim of the study is, on the one hand, to direct attention to the work of the multi-talented and prematurely departed composer Zsófia Tallér and, on the other, to inspire music teachers by linking some aspects of contemporary music and primary-level music teaching. Zsófia Tallér acquired the principles and tools of the Hungarian composing tradition from masters like László Draskóczy, Attila Bozay and Emil Petrovics. An important element of her work is theme development and a melodic way of thinking. Instead of applying experimental techniques she used the traditional techniques of melody creation, always taking into account that she was composing for real life humans. Emil Petrovics inspired her to turn towards music for the theatre. In her work she was interested in the interrelationship between drama, music, and the emotions. She was very happy to compose for children and greatly liked the literature of fairy-tales. The study presents three of her musical compositions for children, each one in a different genre, all appropriate for experiential use in music classes. Her song cycle *Boribon is playing music* (2010), the series for piano entitled *Kippkopp and Tiptopp* (2009), like the two-act opera *Leander and Linseed*, was staged by the Hungarian State Opera House for three seasons. These all provide a variety of pedagogical opportunities for the development of musical skills, learning to play instruments, and education in musical receptivity.

Keywords: Hungarian music culture, music pedagogy, contemporary music, opera for children, musical receptivity education



Dallos Márta: <https://orcid.org/0000-0001-5668-2432>



Hogyan vihetünk életet az énekbe?

Életképek a 20. század példamutató zenepedagógus egyéniségeinek pályájáról – Bárdos Lajos és Deák-Bárdos György¹

Döbrössy János

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

A század közepén az addig virágzó egyházzenei, zeneszerzői pálya egyik napról a másikra teljesen háttérbe, szinte ismeretlenségbe szorul, átalakul. Az általa komponált, addig az ország sok nagy templomában vasárnapról vasárnapra felhangzó művek eltűnnek a zenei köztudatból. Ugyanakkor családi dokumentumok bizonyítják, hogy sok országban, köztük Amerikában is bemutatták és énekelték miséit, motettáit. A 20 éven át felépített koncepción alapuló zenei-sorozatok folytatódtak, de a művek az íróasztalfiókban maradtak. Kizárólag családi archívumban fellelhető kéziratokból és fényképekből mutat érdekes életképeket a tanulmány 20. századi példamutató zeneszerző-zenepedagógus egyéniségek pályájáról.

Kulcsszavak: Bárdos Lajos, Deák-Bárdos György, oral history, zenetörténet, zenepedagógia

Nehéz, sőt majdnem lehetetlen feladat számomra a 120 éve született Bárdos Lajos szinte felfoghatatlanul sokoldalú pályájához, életútjához bármit is hozzátenni. Főképp ebben a közegben, ahol rokonai, tanítványai, tisztelői ülnek, akik rengeteg közvetlen, személyes emlékkal rendelkeznek. Jómagam alig találkoztam vele, néhány alkalomra emlékszem, amikor eljött az ifj. Sapszon Ferenc által vezetett *Musica Sacra* énekkar próbájára, s már jelenlétével lenyűgözött mindenkit. 1984-ben diplomáztam a Zeneakadémián, két évvel halála előtt, az egyik darabom a *Libera me* volt, amit addig nem volt alkalmam élőben hallani, de a kotta első pillanattól kezdve megragadott. Azt tanácsolták, küldjek Tanár Úrnak meghívót diplomakonzertünkről, biztosan el fog jönni. El is jött, ott ült a tanári páholyban, ahova nem is mertem

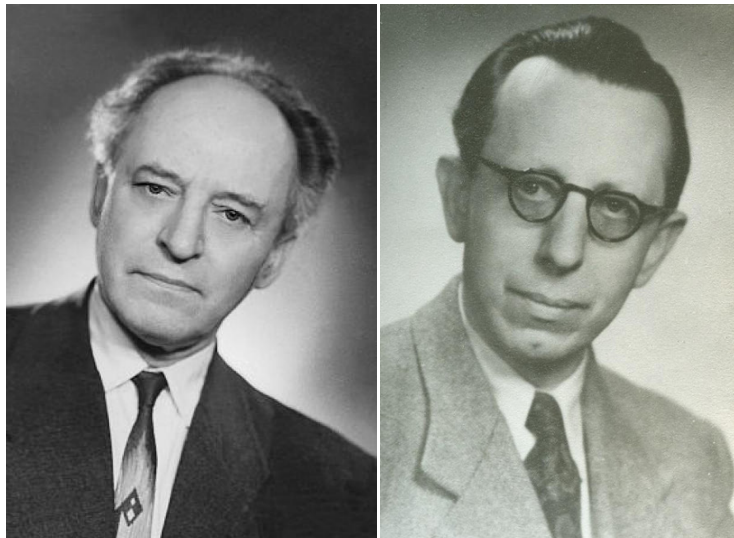
¹ *Hogyan vigyünk életet az énekbe? – A XX. század példamutató egyéniségei: Bárdos Lajos és Deák-Bárdos György.* című előadás (2019.09.18-án az Életet az énekekbe. Konferencia Bárdos Lajos születésének 120. évfordulójára.) írott, átdolgozott változata.



felnézni. A hangverseny után is csak messziről láttam, rokonai kíséretében. Valaki mesélte utólag, látszott rajta, hogy nem volt elégedetlen az előadással, de hozzátette, érződött, hogy nem éltem át a háború borzalmait. Ez nagyon megmaradt bennem. (1. és 2. kép)

1–2. kép

Bárdos Lajos 1899–1986; az 50 éves Deák-Bárdos György 1905–1991



Friss diplomás karnagyként a véletlen folytán a család egy másik nagy egyéniségéhez kerülhettem közelségbe fokozatosan. Egy ismerősöm megkérdezte, nincs-e kedvem egy templomi kórust vezetni, mert most hagyta ott őket a karnagyuk. Sokféle munkám mellett végül is elvállaltam. A krisztinavárosi *Havas Boldogasszony* templom kórusa volt az, ahol a kórustagok nem a legifjabb korosztályhoz tartoztak, fiatalításra nem volt sok remény, mert a diákmisén Szendrey Janka vezetett egy szkolát, a fiatalok – érhetően – oda mentek. Kórusomnak egyébként hatalmas repertoárja volt, aminek segítségével a kéthetenkénti szolgálatot teljesíteni tudtuk. A szolgálat teljes misék és néhány motetta előadását jelentette, a nagyobb ünnepeken a változó részeket is – *Introitus, Graduale, Offertorium, Communio* – énekeltük. Újabb műveket alig tudtam tanítani, mert a misék ismétlése, frissítése időnk nagy részét lekötötte.

Büszkén mesélték, hogy olyan karnagyaik voltak, mint Deák-Bárdos György, Czigány György (ők mindkettőt Gyurka néven emlegették), akikhez sok nagyszerű élménnyel kötődtek. Rádiófelvételeik voltak, énekeltek a Zeneakadémián, más templomokban. Egyik fő tenoristám Deák-Bárdos György közeli jó barátja volt. Mesélte, hogy énekelt a pesti *Jézus Szíve templom* kórusában is (VIII. kerület, Mária utca, ezt 20 évig, 1931–1950-ig vezette),

de 1947-ben elvállalta az *I. kerületi Krisztina-kórust* is (Krisztinavárosi Havas Boldogasszony templom), ahova barátja a Mária utcából motoron szállította át az ottani misére. Szerény párhuzam volt, hogy diplomám megszerzését követő első két évben én is e két templom között közlekedtem kéthetente, Mária utcai kántori teendőim mellett. Kiderült, hogy a *Jézus Szíve* templomból sok művének kottáját átmentette, így ezek a kéziratok legalább megmenekültek az 1949–50-es államosítás után. Sajnos, sokáig nem vezethette a *Krisztina kórust* sem, mert „jóakarói” feljelentgették, s mivel nem akarta családját veszélybe sodorni, így Czigány György folytatta munkáját.

Itt ismerhettem meg tehát sok Deák-Bárdos művet, miséket, misék változó részeit, melyeket ő kantátáknak nevezett, motettákat, amelyeket rendszeresen elővettünk és énekeltünk. Nyolc év után, sajnos, fel kellett oszlatnom a kórust, mert már nem lehetett biztosítani a megfelelő színvonalat. Sajnos, Deák-Bárdos Györggyel is alig találkozhattam, aki akkor már nagybeteg volt, de egy-egy alkalommal elhozták az ottani misére. Mindezek jelentőségére csak évek múltán döbrentem rá, s azt hiszem, nem kellett megbánnom, hogy az ő életművét próbáltam összegezni a magam tudása szerint.

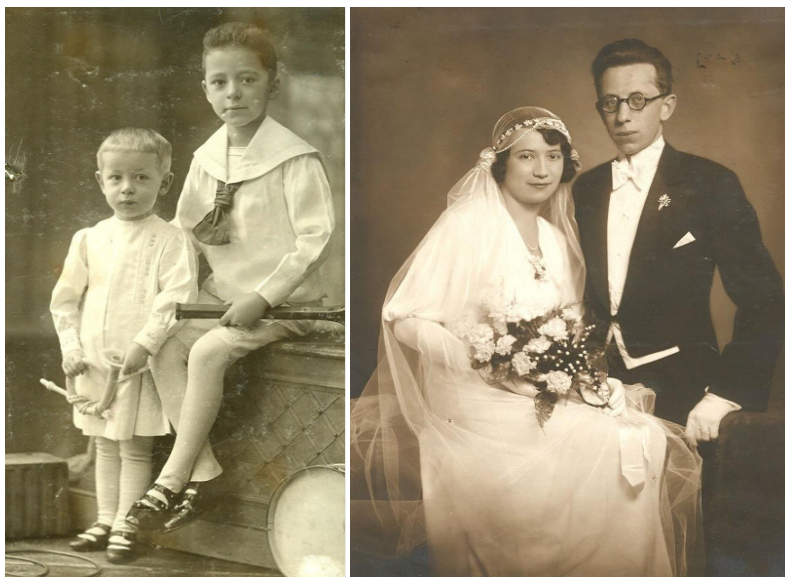
Bárdos Lajosról sokkal többet lehetett és lehet tudni, nemcsak azért, mert műveihez hozzá lehetett férni, minden kiadott kötetét, könyvét ismertük, az ő legújabb könyveiből tanultunk a Zeneakadémián, olvashatta az érdeklődő Mátyás János interjúkötetét, sok kollégától hallhattunk személyes emlékeket, élményeket. Az utóbbi évtized termése Ittész Mihály kiskönyve, s nemrég, számomra betetőzésként, Dr. Brückner Huba nagyszerű kötete (Mátyás, 1996; Ittész, 2009; Brückner, 2017).

Kutatásaim során érzékenyen érintett a tapasztalat, milyen „furcsa” dolgok történtek a 20. században. Pont a század közepén (több kollégájával együtt) egy addig virágzó egyházzenei, zeneszerzői pálya egyik napról a másikra teljesen háttérbe, szinte ismeretlenségbe szorul, átalakul, az addig az ország sok nagy templomában vasárnapról vasárnapra felhangzó művek eltűnnek a zenei köztudatból. Pedig családi dokumentumok bizonyítják, hogy sok országban, köztük az USA-ban is bemutatják és énekelték néhány miséjét, motettáit, nemcsak a leginkább közismert Éli, Élit. A 20 éven át felépített koncepció alapuló sorozatok az íróasztalfiókban folytatódtak.

Tervei között szerepelt, hogy a *Hozsanna* népekeiből minél többet feldolgozzon, felhasználjon műveiben; a 70 kantátának nevezett, az év minden vasárnapjára és ünnepnapjára kiterjedő változórész-sorozat otthoni „hobbiként” teljesebben ki. 70 éves korában jegyezte fel, hogy kész a 70 kantáta. Ezeknek az offertóriumaiából általa összeválogatott és id. Sapszon Ferencnek a Rádióba eljuttatott 12 motettakézirata vált ismertebbé a *Parascève* tételei mellett. Sapszon Ferenc a rádióon kívül amatőr kórusaival is énekelte ezekből. Persze, a kitartás, hivatásszeretet más formákban megtalálta a folytatást.

3–4. kép

„Gyuri és Lajos” 1909; Lengyel Erzsébet és Deák-Bárdos György 1934 (Forrás: családi archívum)



5. kép

A család 1950-ben (DBGy)
(Forrás: családi archívum)



A Bárdos család történetéből szeretnék néhány párhuzamot említeni. A családban két fiú volt, Lajos és György (3., 4. és 5. kép), ők lettek a hivatásos zenészek, zeneszerzők, nagy hatású pedagógusok, karnagyok, szakcikkek szerzői, a magyar kórusélet jeles képviselői, motorjai, ki-ki a maga lehetőségei szerint. Még éveik száma is majdnem megegyezik (87, 86). Mindketten több hangszeren játszottak. György, ha kellett, trombitált, csellózott, zongorázott. Diplomái között szerepel az orgonaművészi is.

Mindketten Siklós Albertnél tanulták a zeneszerzést, György nála is diplomázott. Lajos néhány év után Kodály híres osztályába került. Már zeneakadémista korában a Cecília kórus orgonistája lett, sok évig kísérte az énekkart, illetve vezényelte saját műveit. Későbbi feleségével, Lengyel Erzsébettel is itt ismerkedtek meg, aki Lajos énekkarainak állandó szólistája volt, még a Mátyás templomban is. Megegyezésük alapján György vitte tovább a család Deák-előnevét, amit 1945-ben, a politikai helyzet miatt, nyilvánosan töröltetett a *Magyar Kórusban* közzétett felhívásában. (6. kép)

6. kép

Magyar Kórus XV. évf. 1945. 60. sz.

nagy a férfikarra mutat — a Tisztelet Bándi énekli.

Nevetés.
Következő próbán a férfiak ismételtén elhibáz valami!

— Urain, vigyázzatok, a T. B-re más megfigyelés is van a zsemben! Hogy ne mondjam, jelenthet példát! Tökéletesen Bándi!

Nagyobb nevetés. A női kar oldalán enyhe kárörömmel színeve.

A következő percben a fehérszép húsz el valamit. A karnagy lecsap rájuk:

— Persze, persze, S. A... Süket Angyalok.

Még nagyobb nevetés. A férfiak oldalán enyhe kárörömmel színeve...

(Dobozári)

Az előfizetések, tagdíjak, rendelések **előfizetését** mindenkor a hivatalos **könyvszorszáma** alapján való **Árúzá** **teljesítés** kériük ezért. A szerzőknek gyakori változása miatt azonban **kérniük** kell a **küldemény** **előfizetés** után a **24 óra** **belül** **való** **szíves** **pénzfelvétel**, **különb** **igen** **nagy** **káro** **ok** **érik** **az** **ostrom** **által** **amely** **is** **megvissz** **kiadóhiva**l. E **felkér** **tel** **ben** **előfizet** **és** **rendel** **és** **ford** **elő** **ad** **ulat** **át** **nyomat** **ékosan** **kériük** **és** **bizalommal** **várjuk**.

Felhívás. Felkérem az énekesrend tagjait, hogy ezentúl nevem mellől minden vonatkozásban — műsorokon, kottákon, cikkekben stb. — hagyják el a „Deák” előnevet.

Bárdos György
szfőv. gimn. tanár,
a bp-i Jézus Szíve-templom
karnagya.

ÜZENETEK

Első békes karcsapásunkat utjuk hat év óta. Az igaz béke nyugalmát és aránylagos gondtalanosságát azonban még messze vagyunk. A közelgő ünnepek alkalmával szeretnénk kívánni minden olvasónknak, hogy az a légtér, mely a bellehemi Kisdob szünetét körülfutja, minél előbb elérkezék mindannyjunkhoz.

Elemléseiben való fizetés kértünk mult számunkban előfizetőkinktől. Miután ez az akció részben a szállítási nehézségek, főleg azonban az állatvilág élelensége miatt elődei mondt, visszavonjuk ezt a kérésünket.

Akk meg nem fizették be a MK mult számában hirdett előfizetési díjat, illetve OMCE-tagdíjat, azokat kértünk lell, hogy az az/á sokszorosan drágult költségek miatt folyó 1945. évre előfizetőként (nem OMCE-tagok) 4000 pengő, OMCE-tagok pedig tagdíjként és egyben előfizetés kért 2000 pengő szíveskedjenek beklndeni. De azt is kértünk lell, hogy minél előbb, hiszzen a nyomda- és papírárak napról napra emelkednek. Ez a díj-emelés kisebb, egyrészt a könyvszorszáma emelkedéséért, de egyben az alkalmazotti fizetésekéért is; reméljük tehát, hogy előfizetőkink megértéssel leszenek és nem várják meg támogatásukat az egyházzel enyjtől.

Két alapvető mű:

Kodály: A magyar népzene.
Rendelőszáma: *9300, alapára: 550 pengő.

Kodály: Iskolai énekgyűjtemény.
Két kötetben. *8081-2, alapára: 15— pengő.

Megrendelhetők: a «Magyar Kórus» kiadóhivatalától

Feltétel kiadó: Kortán Gyula. Szikra r. t. Budapest. Feltétel vezető: Nedeczky László.

Felhívás. Felkérem az énekesrend tagjait, hogy ezentúl nevem mellől minden vonatkozásban — műsorokon, kottákon, cikkekben stb. — hagyják el a „Deák” előnevet.

Bárdos György
szfőv. gimn. tanár,
a bp-i Jézus Szíve-templom
karnagya.

Érdekesség, hogy néhai id. Sapszon Ferenc, akivel sokat jártunk zsűrizni, amikor egy alkalommal szóba került Deák-Bárdos György neve, említette, neki birtokában van egy levél 1981-ből, amelyben kéri az előnév visszaállítását. Rajtam keresztül így a család birtokába kerülhetett ez a kordokumentum. (7. kép)

7. kép

Deák-Bárdos György levele a karnagyhoz
(Forrás: családi archívum)

Kedves Karnagy Ur!

Mellékelten itt küldök részedre a kórusműveim közül néhányat. Mind a 12 motetta eredetileg liturgikus célokra készült, de azt hiszem, hogy hangverseny tereben is megállják a helyüket.

Egyébként az a kérésem, hogy nevemet - mint zeneszerzőt - mindenkor mint Deák Bárdos György művésznevet használni sziveskedjél, /kottákon, műsorokon, stb./ tekintet nélkül arra, hogy az eredeti kéziratban szerepel-e a Deák előnév, vagy sem /pl. Parasceve, Szél, stb./. Fivérémmel közös kívánságunk ez, ugyanis így szeretnénk elkerülni a műveink szerzősége körül keletkező esetleges keveredést.

Sok szeretettel ölel

Budapest, 1981. október

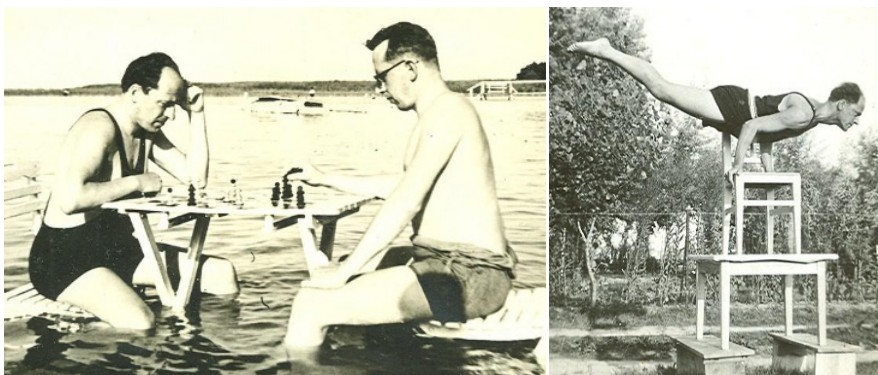
Deák Bárdos György

Lajos és György sok területen hasonló érdeklődésűek voltak, szerették a szellemi és a testi sportot, az intelligens humort. (8. és 9. kép)

8–9. kép

Deák-Bárdos György és Bárdos Lajos szabadidejükben

(Forrás: családi archívum)



A *Magyar Kórus* folyóiratnál Györgynek nemcsak szakcikkei jelentek meg, hanem a humor-rovatnak is ő volt a gondozója. Az évek során hét melléklet fűződik nevéhez *Alla breve* híradó néven, Íródeák tollából. (10. kép)

10. kép

Magyar Kórus XVI. évf. 1946. 63. sz. – Bárdos György által gondozott Alla breve rovatból

ALLA BREVE HÍRADÓ

A Névtelen Hősök

Egyre több oldalról halljuk azt a kívánságot, hogy lapunk a jövőben ne csak a karnagyok, hanem a szereplő énekesek nevét is közölje. Hiszen a hangveszenyek igazi súlyát az énekesek viselik, megérdemlik tehát, hogy kilépjenek eddigi névtelenségükből és fáradozásuk jutalmaként egyénenként is részesüljenek a kivívott sikerből. A méltányos kéréseknek eleget téve elsőnek a legelőbb nagy sikerrel szereplő reszege—piskóti „Dalkoszorú” névsorát közöljük. Álljon itt nevük a magyar dalkultúra hőseinek példájaként:

Szoprán:	Alt:	Tenor:	Basszus:
Ciszt Erna	Akapp Ella	Berek Eje	Boros P. Ince
Dil Emma	Bac Ilus	Caris Simi	Doh Anyos
Elestrom Agnes	Ber Tini	Haj Dani	Fá Títor
Gaz Ella	Róise Viki	Jónézünk Miki	Hát Izsák
Hiszt Erika	Citad Ella	Kisdi Ákos	Kala Pál
Inval Idus	Göm Böske	Na Gyuri	Kert Elek
Jóf Irma	H:zs Anna	Pi Tóni	Kal Andor
Karam Ella	Kantusz F. Irmus	Pol Dini	Mezzopi Janó
Krokod Ilus	Kecske? Ida	Riz Ortó	Neléppjacipó Imre
Kukor Ica	Kant Ata	Si Elek	Penta Tórika
Mangal Ica	Kva Terka	Si Pista	Princi Pál
Para Zita	Mar Tini	Szem? Elek	Szuri Janó
Sokad Olga	Pizzi Kató	Zen Ede	Zsirosb Odón
Szem Ester	Szajhar Mónika		
Szem E'el	Szem'e Lenke		
Sztak Kajó	Sziba Rita		
Tarant Ella	To? Kara		
Tejes K. Anna	Unda Maris		

Re:ülde:
Megbár Gyula
Kart:tkár,

Kérdés — Felelet.

Kérdés: Tiszelt Szerkesztő Ur, egy izgas kérdésem volna, amitől már hetek óta nem tudok aludni. Ha Kodály megírta a Harmatozzatok-at, vajon Harmatnak mit kellene megírnia?

Felelet: Na mit?

Fontosnak tartották a népzénet, a jóízű közös éneklést, tanítványaikkal és kórusaikkal a legértékesebb zene megismertetését. Bár több szalon kapcsolódott egymáshoz életük, munkájuk, tiszteletben tartották egymás egyéniségét, életét.

Pedagógusi pályájukat kezdetektől jellemezte koruk főként száraz ismeretekre redukált zeneoktatása „fegyelmező tanári” magatartásának elutasítása. Mindketten olyan étellel és értékes zenével töltötték meg óráikat a legalsótól a legfelsőbb szintig, ami már önmagában felkeltette a diákok érdeklődését. Népdalok, kánonok, értékes zenei szemelvények tanításával kezdték zenepedagógiai pályájukat a Werbőczy Gimnáziumban, ahová maguk is jártak, s itt, egymást követve kezdtek tanítani. A Lajos által megkezdett, a korábbiaktól teljesen eltérő, az éneklést megszerettető munkáját és nagyszerű énekkari tevékenységét György folytatta, s az ő 120–130 fős kórusai is rendszeresen szereplői voltak a kóruséletnek. Lajos 1924-ben a Zeneakadémiára került Harmat Artúr meghívására, György pályafutása viszont jóval rögzösebb úton vezetett a Zeneakadémiáig, illetve a tanárképző tagozat katedrájáig. (1. ábra)

1. ábra

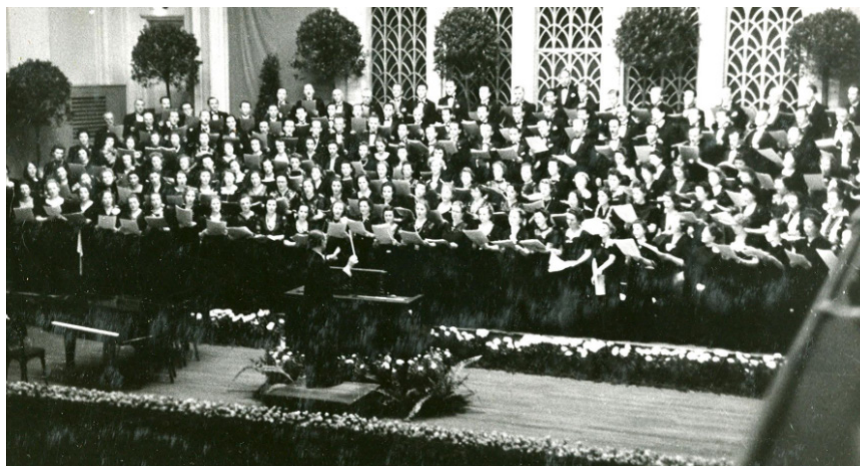
Tanári pályám – 52 év története (1928-1980). Deák-Bárdos György saját „összesítése”

1929-30	szept. – jún.		Bp. I. ker. áll. Werbőczy reálgimnázium	1929. Tanári oklevél	
1930-31	"		"	óraadó	Vigadói hangverseny
1931-32	"		"	"	Vigadói hangy. és 2 Rádió hgv.
1932-33	"		"	"	Vigadói hangy. és 1 Rádió hgv.
1933-34	"		"	"	Vigadói hangverseny
1933-34	"		Fery O. -u. tanítóképző és Artilla-u. elemi	hospitálás, gyak. tan. Tanítói oklevél	Fővárosi Énekkar kezd. 1933. XI. 6.
1934-35	szept. – jan.	Beosztás nélkül			
	febr. 27 – ápr. 6.	Székesfőv.	VI. Gömb-u. elemi	helyettes tanító	
	ápr. 26 – jún. 5.	"	Hernád-u. elemi és Ormágy-u. cl.	helyettes tanító	
1935-36	szept. – jún. 27.	"	Vörösvári-u. elemi	" egész éves beosztás	Beszámított főv. szolgálat kezdete: 1935. I. 1.
1936-37	szept. – jún. 27.	"	"	"	Fogalomtétel 1937. III. 16.
1937-38	szept. – jún. 18.	"	Csalogány-u. és Németvölgyi-u. cl.	"	Énektanítói kinevezés: 1938. IV. 1. Főisk. énektanárjelöltek nálam: 1938. III. 28 –IV. 7.
1938-39	szept. – jún. 18.	"	"	rendes tan. kinev. 1938. IV. 1.	Főisk. énektanárj. nálam: 1938. XII. 5 – 15. Eskütétel
1939-40	szept. 11 – ápr. 1.	"	Csalogány-u. és Márvány-u. felsőkeres. és Németvölgyi-u. cl.		Népszámlálás: 1939. nov.
	ápr. 2 – 21.		Nagymező-u. és Timár-u. Polgári isk.		Népszámlálás: 1939. dec.
	ápr. 22 – jún. 18.		Csalogány-u. és Márvány-u. felsőkeres. és Németvölgyi-u. cl.		
	júl. 9 – 31.		II. ker. előjáróság mérnöki osztály		
1940-41	szept. 12 – 29.	"	Csalogány-u. és Vörösvári-u. cl.		
	szept. 30 – nov. 9.		Gyáli-u. polgári		
	nov. 10 – ápr. 29.		Csalogány-u. és Vörösvári-u. cl.		
	ápr. 29 – jún. 10.		Gyáli-u. polgári		

1941-42	szept. 11 – 26.	"	Németvölgyi-u. – Érdi-u. el. – Márvány-u. kereskedelmi		Váli-úti eszi (anfolyam kezdete: 1942. III. 2. Főiskolai énektanárjelöltek nálam: 1942. IV. 10 – 20.	
	szept. 27 – nov. 4.		Honvéd-u. – Kőrház-u. polgári			
	nov. 5 – –		Hitegkúti-u. – Városmajor – Márvány-u. el.			
	nov. 5 – jún. 25.		Váli-u. polgári			
1942-43	szept. 17 – jún. 25.	"	Gyáli-u. polgári		mezőgazdaságtant is tanított. Fővárosi énekkar bef. 1943. VI. (Tíz évig)	
1943-44	szept. 11 – okt. 23.	"	Városháza – műlyfűró-hivatal	Polg. isk. tan. kinev. 1944. VI. 1.		
	nov. 3 – 10.		Gyáli-u. polgári			
	nov. 3 – május 15.		Rottenbiller-u. és Elnök-u. polg.			
	május 16 – júl. 12.		VII. ker. Adóhivatal			
1944-45	júl. 13 – apr. 2.		Rottenbiller-u. és Elnök-u. polg.		Ig. helyettes (Vm.-u). Esti tanf. bef. 1944. X. 24. (Mester-u.)	
1945-46	ápr. 3 – szept. 20.		Városmajor-u. polg.	Gimm. tan. kinev. 1945. XI. 1.	Főisk. tanárjelöltek nálam: 1946. V. 13-23.	
	szept. 21 – jún. 19.	Nagyatádi-u. polg. és Eötvös gimnázium				
1946-47	aug. 25 – okt. 19.	}	Városmajor-u. polg. és Eötvös gimn. + Zeneműv. Főiskola		Zeneművészeti Főiskola: 1946. szept. 24.	
	október – jún. 27.		Eötvös-gimn. + Z. Főisk.			
1947-48	szept. – jún.		Eötvös-gimn. + Z. Főisk.			
1948-49	szept. – jún.		Eötvös-gimn. + Z. Főisk.			
1949-50	szept. 1 – aug. 20.		Szilágyi Ált. Lánygimn. + Z. Főisk.			
1950-51	aug. 21 – szept. 1.		Áldás-u. ált. iskola		Ált. gimn. énektanítás megszűnik (Ped. gimn.-ban nem) önálló hangverseny + rádiószereplés	
1951-52	szept. 1 – aug. 31.		Áldás-u. ált. iskola		1952-1954 Erkel F. Zeneművészeti Szakiskola	
1952-53	szept. 1 – aug. 31.	} 5	„Erkel Ferenc” Zeneművészeti Szakiskola és Zenei gimnázium	Zeneművészeti szakiskolai kinev. 1952. IX. 1.		
1953-54	szept. 1 – aug. 31.		„Erkel F.” Zeneművészeti Szakisk. és Zenei gimn.		1954 – Bartók Béla Zeneművészeti Szakiskola (egyestive az Erkel Szakiskolával)	
1954-66	szept. 1 – aug. 31.		„Bartók Béla” Zeneművészeti Szakisk.	1964.: „Kiváló tanár”		
1966-73	szept. 1 – nov. 30.			„Liszt Ferenc” Zeneművészeti Főiskola docense, majd tanára. Nyugdíjas szerződése.	Zeneművészeti Főiskolai kinev.: 1966. IX. 1. 1973.: „Kiváló dolgozó” 1979.: Arany diploma	

Talán látható a táblázatból, hogy a fővárosi helyettes tanárnak milyen feladatai voltak, s hosszú évek alatt léphetett elő kinevezett tanárrá, ahol nem kéthetente, havonta kellett, egyszerre több iskolában is helyettesíteni. Ő ezen áldatlan körülmények ellenére mindenhol rögtön kórusokat is működtetett. A „ranglétra” teteje 1946-ban a Zeneművészeti Főiskola (Zeneakadémia) volt, ahol 4 évig taníthatott óraadóként, de őt 1950-ben könnyű volt elmozdítani innen, Lajost „csak” félreállították egy időre. Folytatva gimnáziumi és zeneművészeti szakiskolai pályáját, eljutott a közben megalakult Tanárképző professzori székébe, ahol nyugdíjazásáig már sokkal nyugodtabb körülmények között dolgozhatott.

A 40-es években a tanítás, iskolai és templomi kórusok vezetése mellett – többek között a *Székesfővárosi Énekkar* másodkarnagyaként – saját felnőtt világi kórusa is volt: Jutagári Testvériség kórus (1941–1944). Az ötvenes évekre már szinte csak ezek maradtak: a *Fővárosi Takarító Vállalat kórusa* (1950–1956-ig; a híres-hírhedt „Kultúrversenyeken” díjakat nyertek, 1953-ban már a 100. koncertjük volt. A kor érdekessége, hogy még szakfelügyelő is járt náluk.), a *II. kerületi Tanácskórus* 1952–1953-ig, *Gondozónők kórusa* 1953–1954-ig, *Takarító Szövetkezet kórusa* 1954–1956-ig. (11., 12. és 13. kép)

11–12. kép*Székesfővárosi Énekkar; Juta-kórus a Zeneakadémián**(Forrás: családi archívum)*

13. kép

1953. Állami Irodaellátó Vállalat Vegyeskara

(Forrás: családi archívum)

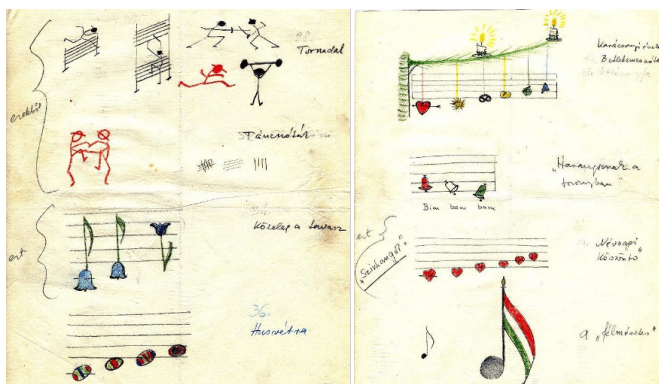


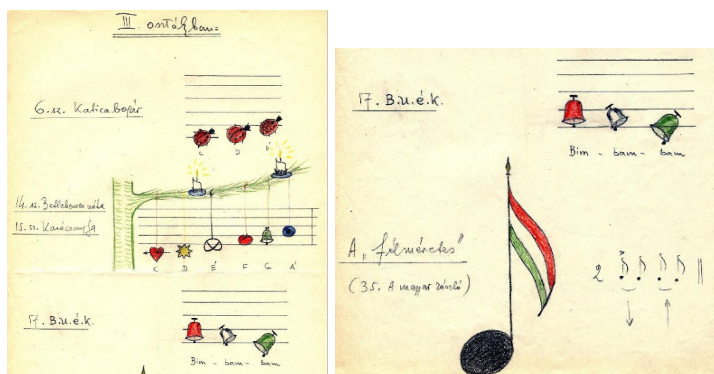
A hatalmas életműből szemelvényeket emeltem ki, amelyek talán példát mutatnak arra, hogyan lehet az éneket, éneklést élővé varázsolni.

Néhány példa, hogyan gondolta 1939-ben az „Eleven hangjegyek” segítségével az iskolai munka változatosabbá tételét. Sajnos, ezek is kéziratban maradtak, néhányat közülük előadásaiban felhasznált. (14. képcsoport)

14. képcsoport

Bárdos Lajos „Eleven hangjegyek” – Kéziratban megmaradt iskolai segédlet-tervezet (Forrás: családi archívum)





Befejezésül a Szolfézsmetodika könyvének egyik fejezetéből néhány gondolat, a cím: *A tanár tulajdonságai* (kézirat – kihagyásokkal).

És még milyen tulajdonságokkal rendelkezék a tanár?

Legyen minden munkájában alapos. Ismerje jól az anyagot, amit tanít, ismerje egészében és részleteiben, ismerje összefüggéseiben és távlataiban.

A tanításra való felkészülési munkájában legyen gondos és körültekintő. Sohase álljon készületlenül a tanulók elé.

Tanítási munkájában legyen határozott, de sohasem elbizakodott, vagy megfellebbezhetetlen.

Legyen munkájában kötelességtudó és következetes, de nem merev, vagy fölényeskedő.

Ne felejtse el, hogy nem csak tanítani kell, hanem nevelnie is.

Legyen optimista. Bízék munkája sikerében akkor is, ha az nem is mutatkozik meg azonnal.

Igyekezék a tanár fokozatosan minél több jó tulajdonságra szert tenni, hogy példájával sok jóra tudja tanítani növendékeit, hiszen állandóan számos gyermekszempár figyeli szavait, tetteit, minden mozdulatát, s azokat önkéntelenül is utánozza. Ezért is a leghatásosabb nevelés a példamutatás (Bárdos, é.n.).



Bárdos Lajos és Deák-Bárdos György

Az itt felhasznált képek, dokumentumok legnagyobb részét a család tulajdonában lévő anyagok képezik, melyeket fia, Bárdos Bence engedélyével használhattam fel.

Irodalom

Bárdos, L. (é.n.). *Szolfézsometodika*. Kézirat.

Brückner, H. (2017). *Egyenes úton – Bárdos Lajos élete*. Bárdos Lajos Társaság.

Ittész, M. (2009). *Bárdos Lajos - Magyar Zeneszerzők* 36. Mágus.

Mátyás, J. (1996). „Hány színe van az életnek?” *Beszélgetések Bárdos Lajossal*. Ikon.



Döbrössy, J.**How to bring life into singing?**

In the middle of the 20th century, the flourishing life and profession of church music and their composers, was almost vanished and forced into the background. The works composed by Bárdos Lajos disappeared from the public consciousness of music. At the same time, family documents prove that his masses and motets were performed and sung in many countries, including America. The series of music based on the concept built over 20 years continued, but his works remained in his the desk. From manuscripts and photographs found in family archives the study shows interesting images of careers of exemplary composers and music educators.

Keywords: Lajos Bárdos, György Deák-Bárdos, oral history, history of music, music pedagogy



Döbrössy János: <https://orcid.org/0000-0003-4790-0199>



Hangzók és hangzások

Kovács Katalin: Element a hangom...! Kisgyermekek között éneklők (kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók) hangképzésének fontossága és Döbrössy János: Fontos-e a szövegejtés éneklés közben?

Kovács Katalin¹ és Döbrössy János²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék, ELTE PPK,
Neveléstudományi Doktori Iskola

²Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

Az ELTE TÓK Ének-zenei Tanszékének 2021-es zenepedagógiai konferenciája a Magyar zene és kultúra témáival foglalkozott. Ezen a konferencián hangzott el az alcímekben olvasható két előadás, melyek összefüggéseket rejtenek, s amelyeket e tanulmány kifejt. Mindkét téma a kisgyermeknevelés fontos területét jelenti, az egyetemen folyó képzés szempontjából meghatározó: a helyes hangképzéssel, artikulációval jó min-tát mutatni (Kovács Katalin témája), mindezt érthető és anyanyelvünknek megfelelő szövegejtéssel, az eredeti hangzóformálásra, helyes éneklésre irányító gyakorlatokkal létrehozni (Döbrössy János témája). Zenei nevelésünk céljai Kodály Zoltán koncepciójára épülnek. Kodály elképzelésének lényeges eleme, hogy a zene átéléséhez, megértéséhez legközvetlenebbül az éneklés vezet. Zeneoktatásunkban az énekes szemlélet sokkal jobban előtérbe kell, hogy kerüljön. Az éneklés az, ami felszabadít, gazdagít, örömet ad. Az énektechnikai tudás pedig eszközt teremt a zenei feladatok megoldására. Az aktív zenélés, az éneklés, illetve a zenei képességfejlesztés lehetőséget kínál a művészet tartalmi befogadásra, személyiségfejlődésre, zenei fejlődésre.

Kulcsszavak: kisgyermekkorai nevelés, éneklés, hangképzés, artikuláció, szöveghangsúly

Bevezetés

„Semmi sem jellemző annyira a nyelvre, mint sajátos hangzása. Olyan ez, mint a virág illata, a bor zamata, a zománc, az opál tüze. Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük.” – mondja Kodály Zoltán a nyelvről 1938-ban (Bónis, 1974, p. 300).

Művészet és tudomány mély belső egységet alkot. A művészetekben rejlő értékek olyan erkölcsi alapot biztosítanak a felnövekvő nemzedék számára, amelyekre mindenkinek szüksége van a hétköznapokban, azért, hogy az ember kiteljesítse önmagát, esetlegesen a zene iránti vágyát. A művészetoktatás hatékonyságának alapfeltétele a művészileg elkötelezett és jól képzett pedagógusok jelenléte.

Pukánszky és Németh (1996) szerint a társadalom- és nevelésfilozófia területének 1867–1919 közötti időszakában azt látjuk, hogy az 1867-es kiegyezési törvény a pedagógiát és iskoláztatást új alapokra helyezte, lehetőséget teremtett a magyar társadalom polgári fejlődése számára, s – ezzel párhuzamosan – kedvező feltételeket biztosított a magyar iskolaügy korszerűsítésére, tartalmi–szervezeti modernizálására. Eötvös József mint vallás- és kultuszminiszter az egész magyar közoktatás gyökeres átformálását tűzte ki célul, és ebben a többlépcsős folyamatban szerinte abszolút elsőbbséget élvezett a népoktatás ügye.

A népiskoláztatás kérdése mellett Eötvös az óvodáknak is figyelmet szentelt. A kisdédóvást szabályozó törvény 1891-ben lépett életbe (1891, 15 cikkely). Azzal a céllal illesztette be az óvodát a magyar köznevelési rendszerbe, hogy a 3–6 éves gyermekek szülei távollétében ellátást kapjanak, gondozásban részesüljenek; elősegítse testi, értelmi és erkölcsi fejlődésüket. Óvónőképző intézetbe ettől kezdve csak a polgári iskola vagy a gimnázium négy osztályának elvégzése után jelentkezhetnek. Külön érdemes figyelni felvételi feltételeire, hiszen felvételt csak az alábbi követelményeket teljesítő fiatalok nyerhettek: egészséges, ép testalkat, megfelelő zenei hallás, betöltött 14. év.

A kodályi alapelveknek megfelelően a magyarországi zenei nevelés az énekhangra épül. Az emberi hang mindenki számára hozzáférhető hangszer, amely a zenei élménynyújtás és ismeretszerzés alapvető eszköze. Kodály Zoltán az éneklést tartotta az aktív zenélés legtermészetesebb módjának. Számos külföldi és magyar kutatás (Erős, 1993; Welch, 1997; Berkowska & Dalla Bella, 2009; Turmezeyné & Balogh, 2009; Janurik & Józsa, 2013) alátámasztja, hogy az éneklés a zenei fejlődésnek legfontosabb kulcsösszetevője. A hallás fejlesztésében rendkívül nagy jelentőséggel bír az éneklés, amely megalapozza a zenei írás-olvasási képességet, és az erre épülő hangszertanulást. Amikor hangszeren játszunk, zenét hallgatunk vagy egy dallamot elképzélünk, eközben belül is éneklünk, amit a gége mozgató izmainak műszeres vizsgálata is bizonyított (vö. Peretz & Zatorre, 2005; Altörjay, 2019).

A művészeti oktatás és nevelés során a pedagógus feladata azonban nemcsak az ismeret átadására, hanem az alkotásra, a tapasztalás élményének megteremtésére, az érzékenyítésre is kiterjed. Zenéhez való viszonyulásunkat, különböző zenei tevékenységekben való részvételi hajlandóságunkat nagymértékben befolyásolhatja zenei énképünk (*musical self-concept*), azon elképzéléseink összessége, hogy milyen lehetőségekkel rendelkezünk a zenével összefüggő tevékenységek és a zenei fejlődés terén (Spychiger, 2017; Janurik, Szabó & Józsa, 2020).

Miért fontos a hangunk megfelelő állapota és az erre való felkészülés?

A mindennapok tapasztalata azt mutatja, hogy a minőségi munkához elengedhetetlenül szükséges a jó hangképzés, beéneklés. Egész tanításunkra, nevelésünkre is kihatással lesz, eredményesebbé válhat ettől. Gondoljunk bele, hogy egy testnevelésóra vagy edzés eredményességét mennyire segíti a jó bemelegítés!

„Én már nem tudok énekelni, nincs hangom, elment a hangom” – halljuk sokszor. Ha felsőlégúti megbetegedések következtében megy el valakinek a hangja, az egyébként egészséges ember fátyolos, rekedt, megváltozott (lemélyült) hangja a helytelen hanghasználatra vezethető vissza, éneklése romlik el, mert a hangjára nehezedő terhelés nincs összhangban hangadásának technikájával. A szép hangot rossz irányba befolyásoló tényezők lehetnek még továbbá a kisgyermekkorban hallott kemény, durva beszédmód, közeli hozzátartozó lemélyült torokhangja, zajos környezetben történő beszéd, médiából áramló zenék rossz énekléseinek átvétele, torokból éneklő nevelő, pedagógus, feszültséggel–szorongással teli élet vagy akár a technikai ismeretek nélküli tartós terhelés (Bruckner, 1999).

A gyermekek hangszalagja rövidebb, vékonyabb, ezért természetesen magasabb hangfekvésbe kívánczik a hangjuk. Sok gyermeknek már kis korában lemélyül a hangja, mert utánozza a környezetében élők éneklését, vagy az épp adott pedagógust, aki nemfoglalkozik saját hangképzésével. Saját regiszterükben kell őket énekelteni jól vezetett, csupa játékos hangképzéssel. A gyerekeknél egyébként különbséget kell tenni a botfülű és a morgós között. Bruckner (2019) szerint az igazi botfülű gyermek ritka, az úgynevezett morgós viszont csak zeneileg az éneklésben gyakorlatlan. Ha csak arról lenne szó, hogy saját magunknak ártunk ezzel, lehetne magánügy is (mint például a dohányzás). De itt a gyermekek hangjáról, hangképzéséről is szó van, amelyért felelősséggel tartozunk, s akik önkénytelenül átveszik a pedagógus hangadásmódját. A dohányzás következtében a hurut állandósul, szűkül a hangterjedelem, ha erre ráénekel, megváltozik a hangja.

A magyar óvodai és iskolai gyakorlat jelentős szerepet szentel az éneklésnek, ugyanakkor az éneklés iránti motiváció vizsgálata a hazai kutatásokban csak kevés figyelmet kapott. Az ének-zene órák iránti attitűd alakulásában döntő szerepet játszik magának az éneklésnek a kedveltsége, állapítja meg Janurik és Józsa (2018). Vizsgálatukban az iskolai ének-zene órák kedvelésével az éneklés szeretete mutatja a legerősebb kapcsolatot. Ennek ellenére az éneklés iránti közömbösség jellemző az iskolásokra, vizsgálatuk azt is kimutatta, hogy iskolán kívül, otthon sem okoz az éneklés örömet a fiatalok számára. A tanulók ének-zene tanulásához kapcsolódó negatív énképe további nehézséget jelenthet. Az éneklésben való sikertelenség esetén önbizalomhiány alakulhat ki bennük, negatív vélekedéssel, egy idő után előítélettel állhatnak hozzá egy-egy énekórai tevékenységhez. Mindez a képességfejlesztés jelentőségére is rámutat. Hiszen, ha a gyermekek nem érzik önmagukat

kompetensnek, nem hisznek abban, hogy képesek megoldani a feladatot, akkor elveszíthetik motiváltságukat (Janurik & Józsa, 2018).

Asztalos (2015) kutatása szintén azt támasztja alá, hogy a motiváció érdekében szükség van az ének-zene órákon alkalmazott módszerek és eszközök megújulására, élményszerű ének-zene órák tartására, melyben az éneklésnek is szerepe van. Véleménye szerint a kreatív, az új módszertani lehetőségek keresése iránt elkötelezett, megújulni képes pedagógus lehet leginkább csak eredményes e téren.

Azok az egyének, akik önmagukról úgy vélekednek, hogy nincsen „zenei hallásuk” (*tone deaf*), nem muzikálisként írják le önmagukat és tartózkodnak bármilyen zenei tevékenységtől. Ezt az állapotot állandónak tartják és rendkívül behatároltnak érzik azokat a lehetőségeket, zenei célokat, amelyek teljesíthetőek számukra. Sokan közülük átlagos zenei észlelési és éneklési képességekkel rendelkeznek, azonban sokkal fejlettebb társaikkal hasonlítják össze önmagukat, emiatt nem szívesen énekelnek mások előtt, zenei képességeik aktuális fejlettségére pedig észlelt éneklési képességeik alapján követgetetnek (Sloboda, Wise & Peretz, 2005).

Mit tehet a pedagógus, hogy a hangja ne fáradjon el a tanítási nap végére?

Forrai Katalin (2016, 2017) *Ének az óvodában* című könyvében olvashatjuk a zenei bemutatás, előadásmód alfejezetben, hogy az óvodában a zenehallgatás elsősorban az egyszólamú élő zene meghallgatását jelenti. Az óvónő készüljön fel a dal szép előadására, a színes, izléses előadás kelt csak figyelmet. Elsődleges élő hangszerünk a saját hangunk.

Az énekhang segítségével a kiművelt halláson van inkább a hangsúly, viszont kevés szó esik a kiművelt hangról. Ahogy a hangszeren megtanítják az adott instrumentum kezelésének technikáját, úgy ahhoz, hogy a ránk bízott énekhangokkal, azok fejlesztésével megfelelően tudjunk foglalkozni, a résztvevők életkori sajátosságaihoz igazodva, először is magunknak kell jó hangképzéssel énekelni. Egyrészt, hogy megfelelő mintát tudjunk adni, másrészt, hogy a pályával járó hangterheléseket bírjuk, hangunk, esetleges énektechnikánk károsodása nélkül. Ki kell fejleszteni a funkcionális hallásunkat, hogy meg tudjuk különböztetni a jó éneklést a rossz énektechnikától, s hogy meghalljuk, mi okozza a hibát, de ez egy fejlődési folyamat eredménye. Ez már az oktatás, tanítás módja: valamint jó instrukciókat kell tudnunk adni. Egy nyelvtanártól elvárjuk, hogy ne csak szavakat, nyelvtant, az idegen nyelv megértését, írását oktassa, hanem, hogy ő maga is minőségi módon használja a nyelvet mind a helyes kiejtés, mind a nyelvtan, nyelvhelyesség szempontjából. Ugyanez elvárható a gyermekhangokkal foglalkozó pedagógustól, nevelőtől, ha már zenetanításunk éneklésen alapszik.

A gyakorlati hangegészségtan szerint felváltva beszélni, illetve énekelni nagyon megerőltető feladat még a hivatásos énekeseknek is. Tehát javasolha-

tó, hogy ne a hangunkkal teremtsünk csendet egy zsidongó osztályteremben, hanem például triangulummal, cintányérral addig csilingeljünk, amíg el nem csendesednek, így ezután ismét folytathatjuk a beszédet vagy éneklést – természetesen hangon. A kiabálás, emelt hangerővel történő beszéd is árt. Tartós hangtúlerőltetés esetén rögzülhet a funkciózavar, állandó rekedtséggel küszködhetünk. Mindenkor a saját alkati adottságunknak megfelelő helyességgel megoldott hangzóképzéssel beszéljünk tanítás, nevelés közben (Bruckner, 2019).

Fontos megemlíteni a légúti megbetegedéseket, amelyek leggyakrabban náthával kezdődnek. A nátha miatt a belső rezonanciális helyzet megváltozik, másképp halljuk magunkat, mert nazálisabb csengést kap a hang és ezt összekeverjük a rezonanciális érzettel. A tanév végén például ideális lenne kettő–négy hétig teljes hallgatással pihentetni a hangunkat. Vagy amennyiben egy színházi előadást végignevetünk, élénk beszélgetéssel szóval tartjuk a buszvezetőt, osztálykiránduláson a buszon-vonaton hangosan beszélünk, nevetünk, másnap nem találjuk a helyén a hangunkat. Ezért nagyon fontos a bő folyadékbevitel, ne hagyjuk kiszáradni a torkunkat.

Káros-e beéneklés nélkül dalra fakadni?

Nem. Az ilyesmi ellenállhatatlan érzelmi megnyilvánulás, ami spontán, így kárt nem okoz. Az illető akkor zendít rá, amikor belső indítást érez és akkor hagyja abba, amikor ez a vágy kielégült. Viszont a gyermekek és ezáltal mi is egy adott iskolai, óvodai környezet adott helyzetében készítésre („utasításra”) kell, hogy énekeljünk: külső vagy belső szándék, akarat következtében éneklünk, adott időpontban, egyénileg vagy közösen meghatározott hangmagasságon, egyénileg vagy csoportosan kiválasztott tartalommal.

Ide tartozik a népi és a klasszikus énekes esete: az autentikus népi hangvétel kemény, torokból vezérelt, beszédszerű szövegmondással és teljes átéléssel, de csak szűkebb hangterjedelemben. Azt, hogy ezt lágyítsuk és magasságot, nagyobb hangterjedelmet várjunk el, külön odafigyelést, technikai ismereteket igényel. Tudatosítani kell magunkban a problémát, a két éneklési mód különbségét.

Sokszor előfordul, hogy beéneklés ugyan van, de nem az adott izomcsoportra célzott fejlesztő hatású mozgások. Például oda-vissza skáláztatunk mindenfajta hangképzési instrukció nélkül, ráadásul intonációs feladatot is adunk közben. Ezekkel a zsonglörködésekkel azt érzük el, hogy máris feszülten figyelni kell a feladatra.

Beszéd és ének

Az emberi kommunikáció elsősorban (de nem csak) a vokális viselkedés két különálló, mégis összefüggő formáján keresztül zajlik: beszéd és ének, melyeknek közös az anatómiai és élettani szerkezete. Minden beszélt nyelvnek

megvannak a saját dallamkontúr-elemei (prozódia), amelyek lehetővé teszik, hogy jobban felismerjük a vokális hangok mintázatait, és értelmezzük ezeket, amikor megtanulunk beszélni. Ezek kombinációja, mint az éneklés is, agyi tevékenység. Az agy a zene, beszéd, vizuális, motoros és érzelmi rendszereinek integrációját végzi ezáltal (Thompson, Schellenberg & Husain, 2004).

Csecsemő- és kisgyermeknevelők, akik nem a gyerekeket énekeltetik, hanem nekik énekelnek, mondókáznak, miként az anyukák is, az anyanyelvet sajátíttatják, mélyítik el. De hogyan? Gondosan, figyelve minden szó, hang, mondat megfelelő ejtésére? Ahogy Kodály mondja, sajátos hangzására? Kihasználva a bennük rejtőző lehetőségeket a nyelvművelésre, vagy csak nagyjából, felületesen, kötelességből, azaz zeneietlenül? Hiszen ezek „csak” gyermekdalok, néhány hang, ritmus kombinációi!

Földes Imre egy előadásában kimutatta, hogy a legegyszerűbb gyermekdalok, például a *Süss fel, nap*, csíráikban a legnagyobb zeneművek formai jellemzőit hordozzák! Igazából azért kell, hogy énekeljük ezeket, mert – szeretetünket kimutatandó – valami szépet akarunk nekik mutatni, adni; valójában folyamatos mintát szolgáltatunk. Az idegen nyelvek oktatásánál is rájöttek, hogy a memorizálás sokkal könnyebb és tartósabb, ha énekelve történik, ezt láthatjuk a tankönyvekben is. Az agykutatók megfigyelései is összevágának ezekkel, merthogy a szöveges énekléssel a két félteke munkája összekapcsolódik, főleg, ha még az érzelmeket is hozzátesszük. Ajánlom Hámori József *Az emberi agy aszimmetriái* (2001) vagy egyéb művei áttekintését, vagy éppen Freund Tamás és Csépe Valéria előadásait. Óvodában már énekelni is tanítjuk a gyerekeket, ahol – kedvüket nem elvéve – muszáj jó példával javítani, helyesbíteni, azaz nevelni. Ez azért is nagyon fontos, mert a kisgyermek – a környezetükben lévő felnőttek számára időnként érthetetlenül – nagyon szeretik az ismétlést, és számtalanszor éneklük azokat a dalokat, amelyek a szívékhöz közel állnak. Pedig, főleg, ha óvatosan, de segítjük a megfelelő mintával, a sok ismétléssel legfontosabb nyelvi tevékenységeket végzik! Nem is gondolunk bele, hogy mennyit lehet indirekt módon használni a megfelelő hangsúlyozás, hosszú és rövid hangzók, szótagok életszerű kijtésével.

Az „iskolásnak” nevezett éneklésmóddal – a dal sematikus, csak ritmusra és dallamhangokra korlátozott előadásával, figyelmen kívül hagyva a hangsúlyozást, karaktert – a zenének a pusztán szövegen túlmutató hatása is elmarad. Iskolai órákon ezért is nagyon fontos, hogy a készség-, képességfejlesztést követően, amikor kiemelünk motívumokat, ritmusukkal is foglalkozunk, csak úgy szabad továbbmenni, ha a dalba visszahelyezve, életszerűen, kifejezően – azaz megfelelő karakterrel, jó szövegejtéssel – elénekeljük az egészet, ha játékdal, akkor lehetőleg játékaival együtt. Nehezebb dalok tanításánál is elengedhetetlen a nehezebb részek kijavítását követően az élményszerű éneklés gyakorlása! Mitől jó a szövegejtés? Természetesen túlzásoktól mentesen, a szótagok hosszúságának megfelelő, azaz beszédyszerű kiigazítása. Régen az emberek azért énekeltek, mert pillanatnyi hangulatuk

vagy az élethelyzet azt igényelte. Aki ismeri Forrai Katalin műveit, bemutatóit, előadásait, tapasztalhatta, hogy nagyon sokszor utalt erre, illetve mutatta is, hogyan kell, hogyan nem szabad énekelni.

Mindez egyébként az énekkari munkának is egyik sarkalatos pontja, akár anyanyelven, akár idegen nyelven éneklünk, a mű karakteréhez így juthatunk közelebb.

Sok egyéb nyelvtani jelenséget is megtaníthatunk, mélyíthetünk a művek szövegének kimondásával, a helyes hangsúlyozással, például a jelzők (és nem a jelzett szó) vagy a tagadószó hangsúlyos voltával, vagy éppen az összetett szavakkal. Ezek attól összetett szavak, hogy a második rész nem kap hangsúlyt, illetve kisebb, úgynevezett mellékhangsúlyt kap. Amennyiben igen, az akár egészen mást is jelenthet: ez az úgynevezett logikai hangsúly. Eszembe jutott egy őszi híradó, ahol a sporthírekben megemlégtették, hogy valamelyik sportágban megválasztották „az újszövetségi kapitányt”! Szegény ószövetségiek! Az állami fenntartású iskolákban is kapnak a gyerekek rendszeresen „egyházi feladatot”! Az ilyen típusú nyelvi játékokokat a nyelvi bravúrjaikról ismert költőink is kihasználják, gondoljunk Weöres Sándorra, Romhányi Józsefekre vagy – a kortársak közül – éppen Lackfi Jánosra.

A rossz értelemben vett ritmizálás mellett egy másik gyakori jelenség, a „legato” helytelen használata, amely szintén problémák kiváltója. Sok torzulást okozhat. Van, aki megfelelő éneklési gyakorlat hiányában nem mer levegőt venni a sorok végén, mert fél attól, hogy nem talál vissza a levegővétel után a jó hangra. Ennél rosszabb, amikor úgy értelmezzük a legato-t, hogy ezen a címen összemoszuk a szavakat, sokszor az esedékes hangsúlyok kihagyásával. Az ilyen jelenségeket a gyerekek is sokszor észreveszik. A karácsonyi dalok között a „kis Jézus” kifejezések környékén is sokszor a Szent Család pelenkázási szokásai kerülhetnek előtérbe, ha az „imádjuk *kakis*jézuskát” módon legatózunk. Sok példa említhető ezekre („mité repedő kebel e romok ormán...”, vagy az István, a királyban az új családnév: Árpádné Pehely; az Abigél egyik dalában a zenei hangsúly úgy jön ki, hogy „fényt kapaszellem” lesz). Erdemes vigyázni, s a nem szerencsés prozódia kis hangsúlyozás-korrekcióval helyre tenni, mint a népdalok többedik versszakai esetében tették és teszik a jó énekesek.

Lehet, sőt kell szójátékokra érzékenyvé tenni a gyerekeket, ez is növeli a nyelvi finomságokra való fogékonyságot. Ezért kell saját magunkra is figyelni, s tanításkor énekorán, vagy kóruspróbán felhívni a figyelmet, hogy ha úgy ejtik, az torzulást okozhat, tehát – nem modorosan – kis tagolást beiktatva kell énekelni. Vicces – és ezáltal motiváló – hatást eredményezhet az a feladat, mikor azonos ritmikájú dalok sorainak szövegét felcseréljük a másikéval.

Sok nyelvet beszélő tudósok szerint a magyar a legszebb, legdallamosabb öt nyelv között szerepel. Mai modern világunkban kezd kiveszni az igény a szép kiejtés iránt, a helyesírás pedig a chat-nyelv miatt is romlik. Talán még nem késő a felnövő generációval megérettetni és visszaadni a szép beszéd örömét! Ha – akár a vicces feladatokon keresztüli motivációval – 10 éves ko-

rukig alaposan beléjük neveljük a helyes beszédet, nyelvi önkifejezést, talán kevesebb kopik belőle a későbbiek során. A mostani kor arra késztet mindenkit, hogy szinte iparszerűen, folyamatosan „nyomkodjuk” telefonjainkat, kevesebbet és sok esetben egyre igénytelenebbül beszélünk.

Ne engedjük, hogy nyelvünk szépsége ellaposodjon, sajátos íze-zamata kikopjon. Frissítsük fel ismereteinket és próbáljunk minél helyesebben, igényesebben beszélni és erre tanítani gyermekeinket.

Összegzés

A manapság divatos kifejezést, a *Life Long Learning*-et régebben úgy mondtuk, hogy jó pap holtig tanul... A kellő énektechnikai tudás birtokában azonban megőrizhető a hang egészsége, különösen, ha élethosszig tartó tanulás követi. A gége porcos szerv, nem öregszik, tehát a kor előrehaladtával is lehet hangot képezni, a hang nem a korrallal megy el, hanem a helytelen hanghasználat miatt. De azért tudjuk, hogy az idősebbeknél, akik sok tapasztalattal rendelkeznek, az éneklés már nem jár egyenes arányosságban a lelkesedéssel. Szűkülnek a lehetőségek, nem bír annyit a szervezet. Ha a magasságot korábban nem technikai tudással valósította meg, hanem erőből, mert a fiatalság rugalmassága lehetővé tette, az ma már meg sem szólal (vagy hallgathatatlan minőségben) és a mély hangok sem. Itt már egyénre szabottan kellene munkát végezni. Több zöngegyakorlatot érdemes alkalmazni. Először mindig a közép-magas zöngé jó helyét kell meghatározni, majd fokozatosan lejjebb. Belülről ez már alig hallatszik. S ne feledjük, ami az egyszerű hallgató számára gyönyörűséges, élvezetes élmény, az a tanult énekes számára számos technikai megoldás, belső mozdulatok, érzetek meghallása.

Saját magunk fejlődése, a tanításunk tanulása, ami manapság különösen fontos, hogy értéket és élményt képviseljen a jó pedagógussá válás útján. A tiszta éneklést csak jó hangképzéssel lehet elérni, az intonációs probléma legtöbbször hangképzési hibára vezethető vissza. Ha mi magunk nem tudunk megfelelő magasságon énekelni, akkor a gyermekek számára nem lesz élvezet az óra, foglalkozás. Ehhez természetesen a pedagógus önképzése, egészséges hangja is elengedhetetlen, mivel gyerekek között a beszéd, az ének igen megterhelő.

A végső cél az, hogy a zenélés öröme létrejöjjön, s ennek az óvodában, iskolában, a kórusban a szép hang (azaz *jó éneklés*) az eszköze. A szép hangot, a jó éneklést viszont a jó hangképzéssel tudjuk elővarázsolni. Egy ország énekkultúrájának fokmérője, hogy a köznép hogyan énekel, énekel-e egyáltalán.

„Mondd meg nekem, mit dalolsz, megmondom, ki vagy. A bennünk továbbrezgő dallamok és foszlányaik olyat vallanak felőlünk, amit semmi lélekelemzés nem hoz felszínre. Bevilágítanak a lélek rejtett zugaiba, ahova másképp nem férkőzhetünk.” (Bónis, 1974)

Irodalom

- Altorjay, T. (2019). *Klasszikus énekesi hangképzés empirikus kutatása, az orr és melléküregei bekapcsolhatóságának vizsgálatára*. Doktori disszertáció. <https://doi.org/10.14232/phd.10129>
- Asztalos, A. (2015). Az éneklési képességek fejlődésének vizsgálata. *Parlando*, 56(5). <https://www.parlando.hu/2015/2015-5/AsztalosA.pdf> (2020. 12. 20.)
- Berkowska, M. & Dalla Bella, S. (2009). Acquired and congenital disorders of sung performance: A review. *Advances in Cognitive Psychology*, 5(5), 69–83. <https://doi.org/10.2478/v10053-008-0068-2>
- Bónis, F. (1974, Ed.). *Kodály Zoltán: Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Bruckner, A. (1999). *Énekelni jó(!)* Kodály Intézet.
- Bruckner, A. (2019). *Egy kis technika*. Zeneakadémia Kodály Intézet.
- Erős, I. (1993). *Zenei alapképesség. A zenei alapképesség fejlődése 3–23 éves korban*. Akadémiai Kiadó.
- Forrai, K. (2016, 2017). *Ének az óvodában*. Móra Könyvkiadó. <https://doi.org/10.30716/RSZ/2017/1/24>
- Janurik, M. & Józsa, K. (2013). A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 75–99.
- Janurik, M. & Józsa, K. (2018). Az iskolai zenetanulás iránti motivációt alakító néhány tényező. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 6(2), 5–17. <https://doi.org/10.31074/gyn20182517>
- Janurik, M., Szabó, N. & Józsa, K. (2020). A zenei énkép jellemzői és összefüggése a zenei képességekkel hetedik osztályosok körében. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 171–200. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.171>
- Peretz, I. & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sloboda, J. A., Wise, K. J., & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 255–261. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.018>
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity. In Macdonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 267–287). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0015>
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2004). *Decoding Speech Prosody Do Music Lessons Help?* https://www.researchgate.net/publication/8646949_Decoding_Speech_Prosody_Do_Music_Lessons_Help (2020. 12. 13.)
- Turmezeyné Heller, E. & Balogh, L. (2009). *Zenei tehetség gondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetség gondozó Kulturális Egyesület.

Welch, G. F. (1997). *The Developing Voice*. In Thurman, L. & Welch, G. F. (Eds.), *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (pp. 481–494). National Centre for Voice and Speech.



Kovács, K. & Döbrössy, J.**Vocals and tone formations**

The Music Education Conference 2021 of the Department of Singing and Music of the Eötvös Lorand University Faculty of Primary and Pre-School Education focused on Hungarian music and culture. The two lectures in the subtitles of this paper are related. Both topics are important areas of early childhood education. Setting a good example with correct tone formation and articulation, creating a clear and appropriate text for our mother tongue, and exercises that guide us to the original tone formation and correct singing are crucial for education. The aims of our music education are based on the concept of Zoltán Kodály. The essential element of the Kodály concept is that singing leads most directly to the experience and understanding of music. In our vocal-based music education, the singing approach must be much more prominent. Singing liberates, enriches and gives joy. Technical knowledge provides the means to solve musical tasks. Active music-making, singing and the development of musical skills offer the opportunity for the reception of the content of art, personal development and musical development.

Keywords: early childhood education, singing, voice training, articulation, intonation

Kovács Katalin: <https://orcid.org/0000-0003-2233-9403>

Döbrössy János: <https://orcid.org/0000-0003-4790-0199>



Bölcsődalok, bogarak, madarak (Liszt- és Bartók-évforduló)

– Kedvcsináló zenei érdekességek kisgyermekek
nevelésével foglalkozók számára

Kismartony Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

Liszt Ferenc utolsó szimfonikus költeményének első tétele és Bartók Béla néhány zeneművének részlete különböző hang- és filmfelvételek segítségével vonja be az olvasót a zenei élménybe.

Kulcsszavak: Liszt, Bartók, bölcsődal, bogár és madár a zenében

A Liszt- és Bartók-évforduló kapcsán kevésbé ismert dolgokra, zenei érdekességekre irányítjuk a figyelmet, olyanokra, amelyek – kellő előkészítést követően – kisgyermekek számára is vonzóak lehetnek.

Bár a két zeneszerző gyermekeknek nem írt dalokat, a felnőttek számára írt darabok között vannak olyan zeneműrészek, amelyek meglehetősen gyermekközeliek. Mindketten zongoristaként és zeneszerzőként egyaránt világnagyságok. Voltak gyermekeik, bár családi életük problémákkal terhelt volt. Bartók édesanyja tanítónőként zongorázni tanította öt éves kisfiát. Bartókról köztudott, hogy a *Mikrokozmosz* és a *Gyermekeknek* sorozatot zongorázni tanulóknak komponálta, a 44 duót pedig – szintén pedagógiai céllal – hegedűsöknek (Ujfalussy & Lampert, 1974).

Liszt Ferenc *Bölcsőtől a sírig* című, nem annyira közismert szimfonikus költeményére egy nagyon drága és különleges könyv hívja fel a figyelmet: Kieselbach Tamás 2007-ben megjelent *Magyar zene és kép (zene, ritmus, hangzás, kép, fotó, látvány)* című könyve. Ebben az exkluzív kiadványban rendkívüli kapcsolatokat találunk a képzőművészet, a zene és az irodalom között (Kieselbach, 2007). A reformkori zeneszerzőt például Zichy Mihály grafikája inspirálta az említett műve megírására¹.

¹ https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Fenyves_Maria_Annunziata-Zichy.htm



A *Bölcsőtől a síríg* című szimfonikus költemény első tételét, *A bölcsőt* huszonhárom év szünet után írta, a többi tételtől valószínűleg külön (Hamburger, 1983). Ezt Liszt Ferenc 70. születésnapján, 1881. október 22-én mutatták be Rómában. Hangszerösszeállítás a következő volt: két szordinált hegedű és brácsa (előadóikat név szerint tudjuk), valamint két fuvola és ad libitum hárfá – ezek a színező jellegű hangszerek az ősbemutatón elmaradtak².

A bevezető rész rendkívül takarékos eszközökkel él – lebegő jellege van, nincs benne mély hangszer, dolce, dolcissimo.

„A hallgatóság, mintegy azt kívánva Lisztnek, hogy még sok október 22-ét ünnepeljen, mielőtt A sír-hoz ér, megismételtette A bölcsőt. [...] Bárcsak mielőbb hallhatnánk a teljes művet.” (Kieselbach, 2007).

Az első tétel finom szövésszerű, érzékeny hangszerelésű darab, rendkívül halakán, éteri hangulatban indul. Zenei anyaga két egyszerű gregorián típusú motívumra épül. A tétel közepén ér el a feszültség a csúcspontjára, majd fokozatos halványulás után, mintegy semmibe veszően ér véget.

Ebben a szimfonikus költeményben minden benne van, az élet kezdetétől: az öröm, a bánat, a fájdalom, a szeretet, az elmúlás, és ahogy egyik levelében írta, „[...] a bölcsőtől a síríg szívemben és gondolkodásomban magyar maradok, [...] és a magyar zenekultúra fejlesztésén kívánok dolgozni. Vezércsillagom, jeligém, hogy Magyarország egykor büszkén hivatkozhatson rám.” (idézi Hamburger, 1983).

Az alábbi videón, a zenemű hallgatása közben az idős Liszt Ferenc portréját láthatjuk: A másik előadás háttére a Zichy-rézkarc, amelyik bal alsó sarkában a bölcső jelenet látható³. Érdeemes a közel hatperces tételt részben vagy egészben meghallgatni.

A történelem érdekes kapcsolatai az alábbiak szerint alakultak: Liszt Ferenc, aki a reformkor nagy magyarja volt, Thomán Istvánt tanította zongorára, aki később a Liszt által alapított Zeneakadémián tanította Bartókot, aki Kodály közvetlen munkatársa volt.

Bartók a Kárpát-medence népeinek dalait azok eredeti nyelvében gyűjtötte, de gyűjtött délszláv, román, török és arab népzene is. Így természetes, hogy *Falun* című művének Bölcsődala eredetileg szlovák nyelvű (Lampert, 1976).

Érdeemes többféle, jó minőségű előadást is meghallgatni, mivel így újabb és újabb színek, apró zenei élmények nyílnak meg.

Az első felvételen Török Erzsébet magyarul éneklő *Bölcsődalt*, mellette Tusa Erzsébet zongorázik⁴:

² <https://mediaklikk.hu/2017/04/16/liszt-ferenc-a-bolcsotol-a-sirig>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=XPXXSkGsVlk>

⁴ <https://youtu.be/K0aLsFSZ8D0?list=PLPN9o-zoMmDXm-iAAEfglCNf4aa8CWPOf>

A másodikként ajánlott felvétel kamarazenekari letét női karral. A *Bölcsődal* tétel a 4.05-nél kezdődik, a *Lakodalom után*. A zenehallgatás alatt egy Chagall-kép látható:⁵

Harmadikként magyar előadóművészek kamarazenekari kísérettel szlovákul éneklik ezt a Bölcsődalt⁶.

A természet hangjainak zenei megjelenítése

A zeneszerzőket régebben és napjainkban is foglalkoztatta a természet hangjainak zenei megjelenítése. Bartók abban is gyermeki szemléletű maradt, hogy nagyon vonzották a bogarak – ahogyan a filmben (Bartók, 2017) második fiától, Bartók Pétertől is hallhatjuk. De Ziegler Márta, Bartók első felesége is ezt írja: „Naponta sétált, legtöbbször családjával, de néha magában is; olyankor mindig hozott valamit haza: egy különös kavicsot, kis vadvirágot stb. Egyik szenvedélye a bogár- és lepkegyűjtés volt.” (Ujfalussy & Lampert, 1974, p. 573). A madarak a madrigáloktól kezdve újra és újra felbukkannak zeneművekben, mint például az alábbi szerzőknél Mozart, Dvořák, Respighi.

A két Bartók életrajzi film részletei mutatnak ezekből példát (Bartók 2017, időtartam 51 perc)⁷. A filmben a következő helyeken találunk utalásokat a természet hangjainak zenei megjelenítésére: 3.25 – 3.41 a két éves Bartók: himlőoltás – késői beszéd, selyemhernyó; 35.49 – 37.12 fia, Péter, Panamából levelezett apjával – lepkeszárny, óriási bogár.

*Bartók hazatér (1988, időtartam: 1 óra 11 perc)*⁸

A filmben a következő helyeken találunk utalásokat az életrajzi ihletettségre, a természet hangjai iránti vonzódás megnyilvánulásaira: 0.21 – 0.28 a madarak repülése, a bogarak zenéje érdekelte Bartókot;

22.57 – 23.20 természet szeretete, megöregedett; 41.15 – 44.39 Concerto II. tétel vége – bogár, minden érdekelte Bartókot, ami élet, neszek, Concerto III. tétel részlete; 56.15 – 59.04 Bartók a füzetébe jegyzett néhány madárhangot, III. Zongoraversenyben fel is használt ebből – 2. tétel.

Liszt Ferenc és Bartók Béla műveiből kiemeltünk olyan érdekességeket, amelyeket kisgyermekeket nevelők bátran vihetnek gyermekhallgatóság elé, ezzel kinyithatják az érdeklődés kapuját más zeneműveik felé. Mindkét szerző világnagyság, méltán megéri ízlelgetni zenéiket és kitágítani eddigi ismereteinket kompozícióikkal kapcsolatban.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=ddFBkF9dVvQ>

⁶ <https://youtu.be/ykBUImZVghY>

⁷ https://www.youtube.com/results?search_query=bart%C3%B3k+2017

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=ACKIAxKA-LM>

Irodalom

- Hamburger, K. (1983). Liszt Ferenc: A bölcsőtől a sírig. In Kroó, Gy. (Eds.), *A hét zeneműve 1983. október–1984. szeptember*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Kieselbach, T. (2007). *Magyar zene és kép (zene, ritmus, hangzás, kép, fotó, látvány)*. Corvina Kiadó Kft.
- Lampert, V. (1976). Bartók Béla: Falun. In Kroó, Gy. (Eds.), *A hét zeneműve 1977/1 (január–március)*. Zeneműkiadó.
- Ujfalussy, J. & Lampert, V. (1974, Eds.). *Bartók breviárium – Levelek, írások, dokumentumok*. Zeneműkiadó Vállalat.

Filmajánló és weboldalak

- Bartók(2017)https://www.youtube.com/results?search_query=bart%C3%B3k+2017 (2021. 12. 21.) Filmnet, Lumiere Film.
- Bartók hazatér (1988) Bartok returns home. <https://www.youtube.com/watch?v=ACKIAxKA-LM> (2021. 12. 21.) BBC.
- Emlékezés Zichy Mihályra https://www.parlando.hu/2017/2017-6/Fenyves_Maria_Annunziata-Zichy.htm (2021.09.16.)
- Liszt Ferenc: Bölcsőtől a sírig <https://mediaklikk.hu/2017/04/16/liszt-ferenc-a-bolcsotol-a-sirig/> (2021.09.16.)



Kismartony, K.

**Lullabies, insects, birds (Liszt and Bartók anniversaries)
Musical curiosities for children educators**

First movement of last symphonic poem of Ferenc Liszt and fragments of some pieces of music of Béla Bartók involve the listener/reader in musical experience by means of voice and movie records.

Keywords: Liszt, Bartók, lullaby, insects and birds in music



Kismartony Katalin: <https://orcid.org/0000-0002-8413-9434>



A magyar gyermek- és népdalfeldolgozások Bartók Béla: *Gyermekeknek* sorozatában

Szesztay Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

A tanulmány a 20. század egyik legjelentősebb magyar zeneszerzője, népzene-tudósa és zongoraművésze, Bartók Béla (1881–1945) születésének 140. évfordulója előtt tiszteleg. A magyar gyermek- és népdalfeldolgozások különleges inspirációs forrást jelentettek Bartók 1908 és 1911 között keletkezett korai zongoraműveiben. Egyik legjelentősebb műve az 1908–1909-ben készült négy füzetből álló *Gyermekeknek* című sorozat. A zongoraciklus, melyet a zongorista- és zenepedagógusi tevékenység is folytató Bartók kifejezetten a zongoratanulás kezdeti éveire szánt, máig a zongoraoktatás egyik legértékesebb alapműve. A *Gyermekeknek* első és második kötetének öt gyermekdal feldolgozása Forrai Katalin *Ének az óvodában* című könyvében is fellelhető. Ezek a könnyen énekelhető, játékkal összekapcsolható énekek az óvodai énekes repertoár fontos részét képezik. Bartók a népzene-t természeteti jelenségnek tekintette és a nagy művészetek alkotásaival egyenrangú, tökéletes művészetként értékelte. A kisgyermekkorai zenei nevelésben ezek az eszmék a magyar zenei nyelv elsajátításán és élményszerű befogadásán keresztül valósulhatnak meg.

Kulcsszavak: népzene, zongoramű, 20. századi zene, magyar zenei nyelv

Bartók és a népzene

15 évvel ezelőtt, amikor Bartók születésének 125. évfordulójáról emlékezünk meg, Tallián Tibor¹ zenetörténész e szavakkal írt Bartók és a magyar kultúra kapcsolatáról: „Bartók Béla muzsikus létére nemcsak a magyar zene és művészet, hanem egyre növekvő mértékben a magyar nyelv, és ezen keresztül az egész kulturális közösségünk legmesszebbre hangzó szavú és legnagyobb hitelű szószólója a külvilágban.” (Tallián, 2006).

2021-ben, születésének 140. évét ünnepeelve bátran kijelenthetjük, hogy Bartók méltán a 20. század egyik legismertebb zeneszerzője, népzene-tudósa és zongoraművésze. De ez nem volt mindig magától értetődő; az 1900-as

¹ Tallián Tibor (1946-) Széchenyi- és Erkel Ferenc díjas zenetörténész, zenekritikus és egyetemi oktató. Tudományos tevékenysége különösen Bartók Béla életművére, a 20. századi zenére, illetve a magyar operatörténet kutatására irányul.



évek közönségének évtizedekbe tellett, amíg megtanulta elfogadni és értékelni Bartók zenéjét és abban a paraszti népzene magyarságának gyökereit. Ő maga többször kifejtette, hogy mi indította el azon az úton, mely a magyar népzene feltárása és saját zenéjének megújítási programja felé vezette: „személyes és nemzeti önazonosság új tartalmainak keresése” határozta meg a korai évek útkeresését. Bartók érdeklődése nagyjából egy időben támadt fel a magyar, szlovák és román népzene felé.

Az I. világháború előtt hatalmas népzenei gyűjtemények keletkeztek, melyek később megújult zeneszerzői programjának állandó inspirációs forrását jelentették. Népzenei ismereteit később folyamatosan bővítette; 1934-ben Bukarestben román népzenei felvételeket tanulmányozott, az Egyesült Államokban szerb és horvát népdalokat jegyzett le, valamint arab és török népzeneit is mélyrehatóan elemzett. Bartók saját nemzete népzenejének határait átlépve, más népek zenéjét megismerve az összehasonlítás módszerének tudományos alkalmazásával egy új korszakot hozott létre. Az 1900-as években megfogalmazott céljait – kimutatni a magyarság zenéjének megkülönböztető jegyeit – hosszú, négy évtizedes népzene-kutatói pályája során nem tévesztette szem elől. Zeneszerzői életműve és a népzenei tanulmányutak tapasztalatait így fogalmazta meg az 1930-as években:

„Igazi eszményem azonban, melynek zeneszerzői magamra találásom óta tökéletesen tudatában vagyok, a népek testvérré válása, minden háború és vizsálya ellenére. Amennyire erőim engedik, ezt az ideát szolgálom zenémben; ezért nem vonom ki magam semmiféle hatás alól, eredjen bár szlovák, román, arab vagy bármi más forrásból – csak legyen a forrás tiszta, friss és egészséges!” (Tallián, 2006)

A népzene-gyűjtés kezdetei (1904–1908)

1904-ben az ifjú, 23 éves Bartók korai életválságából kiutat keresve az észak-magyarországi Gömör megyében, Gerlicpusztán nyári remeteségbe vonult. A természet és az ősi kelet-európai paraszti életmód ott ekkor még majdnem érintetlen volt. Szokása szerint sokat sétált, láthatta és főleg hallhatta az évszázados paraszti lét megnyilvánulásait. Harminc évvel később így emlékezett vissza a népdallal történő első találkozásra:

„Őszintén bevallom, egészen 23 éves koromig azt hittem [...] csakis ez a fajta magyar népdal (a nóta) van a világon. Akkor azonban – 1904-ben – kezdtem ráunni erre a túlon túl ismert anyagra. Gondolkodóba estem: vajon csakugyan nincs-e több magyar népdal a világon? Vajon nem tudnak-e a falusi egyszerű emberek olyan nótákat, amiket mi városiak nem is ismerünk. Egy véletlenül kínálkozó alkalmat felhasználva próbaképpen meghallgattam egy székelly falusi lányt, Dósa Lidit. Lejegyeztem éneke nyomán egyszeribe 5-6 dalt, csupa ösmeretlen dallamot, és ami még fontosabb, olyan dallamokat, amelyek teljesen elütöttek az ismert városi magyar nóta-típusoktól. Ez

az első kísérlet határtalan lehetőségek felé mutatott utat: elhatároztam, hogy rálépek erre az útra, kellő előkészület után.” (Tallián, 1979, p. 42).

A népzene gyűjtés módszerét Kodálytól tanulta, aki 1905-ben védte meg doktori értekezését *A magyar népdal strófaszervezete* címmel. Első közös céljuk a művelt közönségnek szóló népszerű dalkiadvány összeállítása volt. Ennek eredményeképpen 1906 végén jelent meg Bartók és Kodály közös feldolgozásában az első magyar parasztdalgyűjtemény *Magyar népdalok énekhangra zongorakísérettel*. A népdalok ihlette remekművek egész életművét végigkísérik. Bartóknak minden harmadik kompozíciója népdalfeldolgozás, vagy legalábbis tartalmaz népdal-témájú tételt. 1904-ből származnak az első népdallejegyzések és halála előtt néhány hónappal írta utolsó népdalfeldolgozását.

Még mielőtt teljesen elhatárolódott volna a városi társaságtól és életviteltől, Mihalovich Ödön, a Zeneakadémia tekintélyes igazgatója, 1907 elején kinevezte Bartókot a Zeneakadémia zongoratanárára. Bartók sosem rejtette véka alá, hogy a tanítást nyűgös robotnak érzi, mégis elfogadta az ajánlatot, mely – mint az *Önéletrajz*ban írta – „lehetővé tette, hogy itt-hon telepedjem le és így tovább haladjak folklorisztikus céljaim felé” (Tallián, 2016, p. 101).

Korai zongoraművek (1908–1911)

A következő években, 1908–1911 között keletkeztek Bartók korai zongoraművei. 1908-ban megdöbbentő határozottsággal lépett Bartók a zenei *avantgarde* élvonalába. E lépés következtében innentől kezdve az európai új zene legfontosabb személyiségei közé tartozott. Zongoradarabjainak egyéni arculata ekkor kezdett kibontakozni, merészen szembeszállt a stílusbeli és kompozíciós dogmákkal. Ez különösen a legkorábbi sorozatban, a *Tizenégy bagatell*ben mutatkozott meg: hátat fordított a jól felépített zenei formáknak, a régi hangnemiségnek és a karakterdarabok világának. 1945-ben így nyilatkozott róluk Amerikában:

„Ezekben az új zongorastílus jelentkezik ellenhatásként a 19. század romantikus zongorazenejének túláradására; e stílus lemond minden lényeghez nem tartozó dekoratív elemről és szándékosan csak a legszükségesebb technikai eszközöket alkalmazza. Amint későbbi fejlemények mutatják, a *Bagatellek* a zongorastílus új irányát kezdeményezik pályámon, amelyet majdnem valamennyi későbbi zongoraművem következetesen folytat, kisebb-nagyobb módosításokkal.” (Tallián, 1950, p. 94).

Bartók már az 1910-es évek óta ismert komponista volt, ismertsége azonban csak a modern művészet híveinek szűk körében jelentett elfogadottságot. Az átlagos zenehallgatók ekkor idegenkedéssel fogadták műveit. Bartók többször kifejtette, hogy mi indította el a paraszti népzene megismeréséhez és saját zenéjének a népzene szellemében való megújításához. A népzene a

nagy művészetek alkotásaival egyenrangú, tökéletes művészetként értékelte. A népzene *természeti jelenségnek* tekintette, ezért minden tartalom, amit a népzeneben felfedezett, számára mélyebb, ösztönszerűbb és általánosabb jelentést is hordozott.

A *Bagatellek* 1908 májusában készen voltak, a *Tíz zongoradarab* júniusban került ki Bartók tolla alól. Következő sorozatának, a *Vázlatok* harmadik tételét Kodálynak és feleségének ajánlotta. E ciklus korábbi, 1908-ból való egyik darabjának ajánlása pedig Ziegler Mártáé, akit 1908 szeptembere óta ismert és tanított. Személyében őt megértő, érzékeny, gondolataira fogékony, tökéletesen odaadó társat ismert meg. Házasságkötésük 1909-ben történt, majd egy évvel később, 1910 augusztusában megszületett fiuk, ifjú Bartók Béla.

A korai művek új zenei típussal-karakterrel kísérletező ciklikus művei továbbá a *Három burleszt*, a *Két román tánc* és a *Négy sirató ének*. A zeneszerzői korszak záróköve Bartók emblematikus műve, az 1911-ben komponált *Allegro barbaro*. Ebben a műben figyelemre méltóan hangolja össze saját egyéniségét a zongora elsősorban ütőhangszerű kezelésével, melyben a ritmus magával ragadó ereje elhomályosítja a dallamot.

A *Gyermekeknek* sorozat

Az 1905-től gyűjtött, vagy régebbi gyűjteményekben megismert magyar és szlovák népdalok közönség után kiáltottak. Ezzel a céllal írta nagyszabású népdalfeldolgozás-gyűjteményét, az 1908–1909-ben készült *Gyermekeknek* című sorozatot. Bartók népzenei munkássága mellett hivatásos zongorista- és zenepedagógusi tevékenységet is folytatott, így a szélesebb társadalmi rétegek zenei műveltségének befolyásolása végett a népzene terjesztését többek között a gyermekek számára készített hangszeres művekkel tudta elérni. A zongoragyűjtemény négy füzetből áll, valamennyi darabja gyermek-, illetve népdalfeldolgozás. Az első kiadás röviddel a keletkezés után jelent meg Rozsnyai Károly kiadásában. Ebben az első két füzet összesen 42 magyar népdalra komponált rövid zongoraművet, a harmadik és negyedik füzetek 43 szlovák népdalon alapuló darabot tartalmaztak.

A sorozat átdolgozott változatát Bartók több mint 30 évvel később, 1943-ban, az Egyesült Államokban készítette el a Boosey & Hawkes kiadó számára. Az átdolgozás mértéke minimális volt, szándékosan kimaradt két magyar és négy szlovák népdal. Ennek az a magyarázata, hogy Bartók négy darabnál nem volt biztos a népdal valódi eredetében, két szlovák dalt pedig nem ő, hanem Kodály Zoltánné Gruber Emma dolgozott fel zongorára. A darabok első kiadása minden kötet végén jegyzeteket tartalmazott, ahol a felhasznált dalok szövegeit tüntették fel. Ezért ebben a kiadásban Bartók nem adott címeteket a magyar népdalokon alapuló daraboknak; a harmadik és negyedik füzetben található szlovák dalok szövegének németre fordítását szintén Kodály Zoltánné készítette. Az 1943-ban elkészült második kiadásra már a szerző

halála után, 1946-ban került sor. Ebben a kiadásban Bartók néhány darabhoz címet illesztett, mivel abban már nem kerültek közlésre a magyar népdalok szövegei. Az a tény, hogy a zeneszerző látta-e nyomtatás előtt az utolsó levonatot, sajnos, nem derül ki.

Bartók fontosnak tartotta, hogy már a zongoratanulás első éveiben értékes művekkel ismerkedhessenek meg a tanulók. Így nyilatkozott erről: „had' jussanak a tanulók a tanulás első egynéhány évében olyan előadási művekhez, amelyekben a népi zene keresetlen egyszerűsége annak dallambeli és ritmusbeli különösségével együtt megvan.” (Ujfalussy, 1976, p. 363).

A *Gyermekeknek* sorozat a zongoraoktatás egyik alapműve, a világon szinte mindenhol tanulnak belőle. Az első füzet 21 darabja rövid terjedelmű, de a számok növekedésével fokozatosan nehezedik. Mindegyik egy népdal, ritkábban gyermekdal feldolgozása. A második füzet további 19 magyar népdal feldolgozását tartalmazza. Záródarabja, a *Kanásztánc*, szélsőséges dinamikai hangzásaival és gyors tempójával alapos hangszeres technikai felkészültséget kíván az előadótól. Amint korábban említettem, a harmadik és negyedik füzet szlovák népdalok feldolgozásának gyűjteménye, amelyben 22, illetve 17 miniatűr zongoradarab található.

A népdalfeldolgozásokban az eredeti dallam többnyire egyben marad, közérthetően, könnyen énekelhető formában hangzik el. Bartók jellemzően közzjátékokkal szakította meg, vagy a basszusba helyezte a dallamot. Ezekbe a zongorafeldolgozásokba tömöríti a népi zene, paraszti érzelmvilág iránt lelkében ébredt gyengéd szeretetet. A művek oldott, természetes közlékenységgel szólnak a korai zongoraművek termésében.

Bartók Béla gyermek- és népdalfeldolgozásai az óvodai énekes repertoárban

A *Gyermekeknek* sorozat első és második kötetének néhány nép-, illetve gyermekdal szövege és dallama megtalálható Forrai Katalin *Ének az óvodában* című könyvében: *Süssünk, süssünk valamit; Süss fel, nap; Elvesztettem páromat; Kis kece lányom; Anyám, édes anyám*. Ezek a könnyen énekelhető, többnyire játékkal párosítható gyermekdalok az óvodai zenei nevelés repertoárjának fontos részét képezik. Az óvodai zenei anyag énekesjátékai a magyar gyermekjáték-hagyományból származnak.

Kiss Áron *Magyar gyermekjáték* gyűjteményében található meg a *Süss fel, nap*; és az *Elvesztettem páromat*. Az 1891-ben megjelent mű gazdag tárháza a 19. század végi gyermek- és játékdaloknak, bő egy évtizeddel korábban Kodály és Bartók első népdalgyűjtő útja előtt. A másik két gyermekdal – *Süssünk, süssünk valamit; Kis kece lányom* – gyűjtőhelye Gyergyóújfalu és a Tolna megyei Felsőiregh. Az *Anyám, édes anyám* pedig Gyergyócsomafalváról származik.

A *Gyermekeknek* első kötet nyitódarabja a *Játszó gyermekek*. Szövege a kottában:

„*Süssünk, süssünk valamit,
Azt is megmondom, hogy mit;
Lisztből legyen kerekes,
Töltelékes, jó édes.
‡ Sodorva, tekerve,
Turóval bélelve,
Csigabiga rétes,
Kerekes és édes ‡*”

(Gyermekdal, Gyergyóújfalu)

A gyermekdal Forrai Katalin könyvében rövidebb szöveggel, 8 ütemben van lejegyezve:

„*Süssünk, süssünk valamit,
azt is megmondom, hogy mit.
Rétest, bélest,
túrósat és édest.*”

Játékmódja kanyarodó lánc. A gyerekek sorban állnak, majd az éneklésre a sor láncban elindul, kanyarodik, rétest kerekít be és ki. Amikor az „édes” szót éneklük, a gyerekek leguggolnak, majd folytatják a játékot. Bartók feldolgozásában könnyed karakterű mű született: a kétvonalas oktávban megszólaló dallamnak egy oktávval mélyebben szól a kísérete. A dal kétszer hangzik el, a légies *semplice*, egyszerű melódiával és a *legato-staccato* billentésmóddal bájos, gyermeki hangzás szólal meg².

Az első kötet 2. darabja a *Gyermekdal* címet kapta, szövege a kotta jegyzeteiben a következő:

„*Süss fel, nap,
Szent György nap,
Kertek alatt a kis bárány
Majd megfagy.*”

(Kiss Áron: Magyar Gyermekjáték-gyűjtemény, p. 23)

Ugyanennek a dalnak a szövege Forrai Katalin könyvében:

„*Süss fel, nap,
Fényes nap,
Kertek alatt kis ludaim
megfagynak.*”

² Ahogy az az alábbi hanganyagban hallható: Bartók: *Gyermekeknek 1. kötet: Játzó gyermekek (Süssünk, süssünk valamit)* <https://www.youtube.com/watch?v=nXZH5KhrOPY>

A tavaszváró dallal a gyerekek éneklés közben a napot csalogatják ki. Bartók zongoraművében a gyermekdal háromszor hangzik el változó, egyszerű harmóniákkal alátámasztva. A C-dúr tonalitást alterált hangok – Cis és B – teszik változatossá. A dinamika *piano* és *pianissimo* hangzásai a gyermekdal szövegét érzékeny módon ábrázolják³.

A 3. darab az *Elvesztettem páromat* kezdetű dal feldolgozása. Bartók moll-jellegű, a Fisz hanggal kiegészített dór hangsorban komponálta a feldolgozást. A dal kétszer szólal meg, amit majdnem végig egy *tiszta kvint-nagy terc* kettősfogás kísér. Ezt a monoton kíséretet csupán a 16-17. ütemekben töri meg egy *kis szeptim-nagy terc* hangköz kapcsolat. Ennek a cím nélküli dalnak a szövege majdnem teljesen megegyezik a két helyen, csupán annyi a változás, hogy a Forrai könyvben a „Gyer” helyett „Jer” szerepel:

„Elvesztettem páromat,
Szép eladó lányomat.
Gyer haza, lányom,
Lidi nevű lányom.”

(Kiss Áron:Magyar. Gyermekjáték-gyűjtemény, p 186)

A dal játéka sorgyarapodó. A gyerekek körben állnak, egy közülük a körön kívül jár. A „Jer haza” résznél a gyermek megérinti egy társa hátát, akinek a nevét behelyettesítik a dalba. A megnevezett a hívóhoz csatlakozik és a játék addig tart, amíg a körből mindenkit elhívnak⁴.

A *Körtánc* az első kötet 17. darabja, a *Kis kece lányom* kezdetű dal feldolgozása. A *Gyermekeknek* 1. kötet egyik legszebb lírai darabja, melyben a kezdő zongoristák a pedálozás technikáját is gyakorolhatják. A mű karakterét súlyos diszsonanciák, alterált hangokkal felépített akkordok, orgonapont és lassú, *lento* tempó ábrázolják. A kottában olvasható szöveg:

„Kis kece lányom fehérbe vagyon
Féherbe, rózsám, fehérbe vagyon.
† Mondom, mondom, fordulj hozzám,
mátkám asszony. †”

(Gyermekdal Felsőiregről, Tolna megye)

Forrai Katalin könyvében található dalszöveg:

³ Ahogyan az az alábbi hanganyagban hallható: Bartók, B.(2020). *Gyermekeknek zongorára I.* : Gyermekdal (Süss fel, nap).Editio Musica Budapest. https://www.youtube.com/watch?v=JTB_rANI4SQ

⁴ Ahogyan az az alábbi hanganyagban hallható: Bartók, B. (2020). *Gyermekeknek zongorára I.:(Elvesztettem páromat)*. Editio Musica Budapest. <https://www.youtube.com/watch?v=ubm9VXL5cxw>

„Kis kece lányom, fehérbe vagyon.
Fehér a rózsza, kezébe vagyon.
Mondom, mondom, fordulj ide mátkám asszony,
Mondom, mondom, fordulj ide mátkám asszony.”

Bartók zongoraműve komor hangulatú, de énekelve tánchoz illeszthetjük ezt a lakodalmas dalt, melyet a gyerekek életkorának megfelelő koreográfiával érdemes betanítani⁵.

Végül a *Gyermekeknek* 2. kötet 8. darabja, az *Ötfokú dallam* című darab szövege olvasható alább, amelyben Bartók az *Anyám, édesanyám* kezdetű népdalt dolgozta fel:

„Anyám, édes anyám,
Elfeslett a csizmám.
Elfeslett a csizmám,
Ki varrja be immán?”

(Gyergyócsomafalva)

Bartók sziporkázó, vidám hangulatú feldolgozását hallhatjuk, tele friss zenei ötletekkel. Annak ellenére, hogy a népdal végig a bal kézben van, mégis könnyed a zenemű karaktere. Rövid *staccato* billentés, sok váratlan hangsúly, regiszterváltások és tempóingadozások teszik incselkedővé ezt a komolyabb pianisztikus felkészültséget igénylő kis remekművet.

A népdal éneklését a kezdő szöveg – *Anyám, édesanyám* – miatt anyák napján javasolják az óvodai ünnepkörben⁶.

A fenti példákból láthatjuk, hogy a magyar gyermek- és népdalfeldolgozások szorosan összefonódnak a hangszeres és az óvodai énekes repertoárban. Az óvodai zenei nevelés során mindegyik kiválóan alkalmas a magyar népzene és a kultúra továbbörökítésére. A népdalok éneklése, a gyermekjátékok eljátszása és a hangszeres zene befogadása olyan élményekkel gazdagíthatja az óvodás korú gyermekeket, melyek egy életre meghatározóak lehetnek számukra.

Irodalom

Bartók, B. (2020). *Gyermekeknek zongorára I–II*, Editio Musica Budapest.

Forrai, K. (2016, 2017). *Ének az óvodában*. Móra Kiadó.

Lampert, V. (1980). *Bartók népdalfeldolgozásainak forrásjegyzéke*. Zeneműkiadó.

⁵ Ahogyan az az alábbi hanganyagban hallható: Bartók, B. (2020). *Gyermekeknek 1. : Körtánc (Kis kece lányom)*. Editio Musica Budapest. <https://www.youtube.com/watch?v=5m-2veeITJ8>

⁶ Ahogyan az az alábbi hanganyagban hallható: Bartók, B. *Gyermekeknek zongorára II. : Ötfokú dallam (Anyám, édes anyám)*. Editio Musica Budapest. https://www.youtube.com/watch?v=eubPZ_0XJXA

- Matthews, D. (1976). *Zongoramuzsika kalauz*. Zeneműkiadó.
- Tallián Tibor (1950, közr.). *Bartók Béla írásai 1*. Zeneműkiadó.
- Tallián, T. (1979). Bartók-marginália. In Berlász, M. & Domokos, M. (Eds.), *Zenetudományi dolgozatok* (pp. 35–46). MTA Zenetudományi Intézet.
- Tallián, T. (2006). Bartók 125 évfordulóra. *Muzsika*, 49(3), 3.
- Tallián, T. (2016). *Bartók Béla*. Rózsavölgyi és Társa.
- Ujfalussy, J. (1976). *Bartók breviárium*. Gondolat Kiadó.



Szesztay, Zs.

**Hungarian children's and folk song arrangements
in the collection *For Children* by Béla Bartók**

This study is dedicated to Béla Bartók (1881–1945), one of the most significant composers, folk music theorists and pianists of the twentieth century, on the 140th anniversary of his birth. Collections of Hungarian folksongs and children's song were a particularly important source of inspiration for Bartók in those of his early works for piano composed between 1908 and 1911. Among these the four volumes of *For Children* from 1908-1909 play an especially significant role. Bartók, as pianist and music teacher, intended this cycle for the beginning years of the study of piano, and as such it remains an invaluable fundamental work. Five children's song-based works from the first and the second volumes of *For Children* can be also found in Katalin Forrai's book *Singing in Preschool*. These works are easy to sing and to relate to games, and thus they are among the key pieces of standard preschool song collections. Bartók regarded folk music as a phenomenon of natural origin and treated it as valuable and as perfect as the masterpieces of the greatest composers. In the musical education of young children these principles can be appreciated through the enjoyable experience and accomplishment of Hungarian musical language.

Keywords: folk music, piano work, music of the 20th century, Hungarian musical language



Szesztay Zsuzsa: <http://orcid.org/0000-0001-8372-1732>



A Himnusz regényes története a Magyar zene és kultúra zenepedagógiai konferencián

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán 2021 januárjában, a hagyományt megőrizve, ismét megrendezésre került a kar Ének-zenei Tanszékének szervezésében egy országos szintű szakmai énekzene pedagógiai konferencia – idén online formában. A konferencia előadásai, programjai a *Magyar zene és kultúra* címmel jelzett téma köré szerveződtek. Az immár 11. alkalommal megrendezett konferencia különleges színfoltja a konferencia vendégeivel, Becze Szilviával – a Bartók Rádió szerkesztő-műsorvezetőjével – és Tóth László Csabával – a Budapesti Filharmóniai Társaság elnökével – folytatott beszélgetés volt. A beszélgetés apropója a konferencia másnapján, *A magyar kultúra napján* a világhálón elérhetővé váló *A Himnusz regényes története* című dokumentumfilm. Ebben a filmben működött közre mint zenei szakértő, Becze Szilvia, illetve az Erkel Ferenc által alapított, Tóth László Csaba elnöklése alatt működő Budapesti Filharmóniai Társaság. A konferencia-résztevőknek lehetősége volt belenézni a film egyes részleteibe, valamint megismerkedni a film készülését irányító elképzelésekkel.

A konferencia indításaként tehát a magyarságtudatunkat magában hordozó nemzeti himnuszunkról, kultúránk szerves részéről beszélgettünk a film nyomán. A filmben Juhász Anna irodalmár és Becze Szilvia zenei szakértő „beszélgetésébe ágyazottan” megismerhetjük a Himnusz számos irodalmi és zenei vonatkozását, születését, illetve az a kort, amelyben keletkezett, illetve Kölcsey Ferencet és Erkel Ferencet, kortársaikat, azt őket inspiráló kort, amikor műveik születtek, és azt, ahogy azok nemzeti identitásunk hordozóivá lettek.

A Himnusz regényes története című film azóta is elérhető a Budapesti Filharmóniai Társaság YouTube csatornáján¹, de a nagy érdeklődésre tekintettel számos website is megosztotta.

A Himnusz keletkezése és utóélete számos izgalmas, regényes fordulatban bővelkedik, fedezték fel a film készítői, a Budapesti Filharmóniai Társa-

¹ https://www.youtube.com/watch?v=1iPMW8Rb9jI&ab_channel=Filharm%C3%B3niaiT%C3%A1rsas%C3%A1g



ság és az Erkel Ferenc Társaság, s ezt érdemes edukációs céllal is terjeszteni. A 30 perces filmet az NKA is érdemesnek tartotta a támogatásra. A *Himnusz regényes története* című film animációkon, videóbejátszásokon keresztül számos érdekesség mellett, szórakoztató epizódokkal tárja a nézők elé a *Himnusz* történetét. A felidézett anekdotákból körvonalazódik, hogy Egressy Béni, a *Szózat* zeneszerzője is adott be pályaművet a Himnusz megzenésítésére 1844-ben kiírt pályázatra, sőt csupán néhány szavazaton múlt, hogy most nem azt énekeljük ünnepi alkalmakkor.

Megtudhatjuk a filmből azt is, hogy miért alkalmaztak a pályázatban kottamásolókat, hogyan eshetett meg, hogy pontatlan jeligét kapott Erkel Ferenc munkája, valamint hogyan fogadta az akkori közvélemény Erkel Ferenc szerzeményét. A film felhívja a figyelmet arra, hogy az elmúlt közel 100 évben valójában Dohnányi Ernő áthangszerelésében énekeljük hazánk legemblemikusabb dallamát, emellett bemutatja a legfontosabb különbségeket Erkel Ferenc eredeti műve és Dohnányi Ernő átdolgozott verziója között.

A film szakreferense Somogyváry Ákos, Erkel Ferenc szépunokája, és az Erkel Ferenc Társaság elnöke lett, aki örömmel tett eleget a felkérésnek. A filmmel párhuzamosan – a Budapesti Filharmóniai Társaság gondozásában – elkészült egy weboldal², amelyen a zenekar előadásában meghallgatható az összes fennmaradt korabeli pályamű, így Erkel Ferenc eredeti himnuszverziója is. Az online felületen Batta András zenetörténész is összefoglalja a *Himnusz* történetét. Mivel a film készítőinek nem titkolt célja, hogy az oktatás számára igényes, hasznos segédanyagot adjanak közre, a kezdeményezés részeként egy idővonal segítségével, képekkel illusztrálva, jól áttekinthető módon nyomon követhetővé tették a *Himnusz* napjainkig tartó történetét.

A kezdeményezés sikerességét bizonyítja, hogy hasonló koncepciók mentén létrejött és egyaránt elérhető *A Szózat regényes története* című dokumentumfilm³.

² www.magyarhymnusz.hu

³ https://www.youtube.com/watch?v=eXpQa0iye3s&ab_channel=Filharm%C3%B3niaiT%C3%A1rsas%C3%A1g

Gyermekek, zene, művészet: Magyarország és Japán – Forrai Katalin missziója Japánban

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

2021. május–június során Japánban és Magyarországon is csatlakozni lehetett egy hat előadást magába foglaló, hétről hétre követhető online sorozathoz, amely a tokiói Magyar Kulturális Intézet szervezésében került megrendezésre *Gyermekek, zene, művészet: Magyarország és Japán – Forrai Katalin, Székácsné Vida Mária és Hani Kjóko kapcsolata* címen.

Gyermekek, zene, művészet: Magyarország és Japán
Forrai Katalin, Székácsné Vida Mária és Hani Kjóko kapcsolata
Online előadásorozat
Szervező: Magyar Kulturális Intézet Tokió

Az előadásorozat szereplői: **Forrai Katalin**, Kodály Zoltán tanítványa, Magyarországon a kisgyermekkor zenei nevelés módszertanának kidolgozója és gyakorlati megvalósítója, **Székácsné Vida Mária**, a kisgyermekkor művészeti nevelés szakembere, aki Japánban kutatja a kepzőművészeti nevelést, **Hani Kjóko**, aki ezt segítette és Japánban Forrai Katalin segítségével a Kodály koncepciót a japán zenei nevelésbe áthitte.

2021. május 15. (szombat) 10:00 (magyar idő)
Ito Naomi: A Kodály zenei nevelés – bevezetése és elterjedése Japánban

2021. május 22. (szombat) 10:00 (magyar idő)
Székács Anna – Székács Vida Mária: Magyar-japán kulturális kapcsolatok a diplomáciai kapcsolatfelvételi követlen zenei, művészeti nevelés területén

2021. május 29. (szombat) 10:00 (magyar idő)
Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: Forrai Katalin kisgyermekkor zenei nevelésének gyökerei Magyarországon és Japánban – Hani Kjóko leveleinek és Forrai Katalin naplójának nyomán

2021. június 5. (szombat) 10:00 (magyar idő)
dr. Gordilmi Óráh Mária: Japán óvónők képzései és gyakorlati válaszok: Forrai Katalin japán útjainál alapján

2021. június 12. (szombat) 10:00 (magyar idő)
Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: Forrai Katalin zenei nevelésének módszertani kérdései – Hani Kjóko levelei és egy japánra adaptált mű elemzése mentén

2021. június 19. (szombat) 10:00 (magyar idő)
Csinen Naemi: Találkozás Forrai tanítvánnyal, a tanulat és a hallám érte

Az előadások meghallgatásához előzetes regisztráció szükséges.
Május 12-ig küldje el nevé és e-mail címét ide: culture.tokyo@mla.gov.hu
A részvételhez szükséges linkeket május 14-én küldjük el.

子ども・音楽・芸術 ～ハンガリーと日本～
フォライ・カタリン、セーカチ夫人ガイダ・マリア、羽仁嵐子の繋がりの中心
オンライン講座シリーズ
主催：ハンガリー文化センター 東京

講座シリーズのキーパーソン：フォライ・カタリン コダリーの弟子、ハンガリーにおける幼児音楽教育の方法論を積み立て、実践。セーカチ夫人ガイダ・マリア 幼児音楽教育の専門家。日本において美術教育を研究。新編『音楽をデザインする』の監修に協力。フォライの協力を得てコダリーの理念を日本に応用。

2021年5月15日(土) 17時(日本時間)
伊藤直美「コダリーの音楽教育～日本への導入と広がり～」

2021年5月22日(土) 17時(日本時間)
セーカチ・マリ、アンナ、キョウ・オルショフ
「日本・ハンガリー 外交関係復活後の文化交流 – 音楽教育と美術教育の領域において –」

2021年5月29日(土) 17時(日本時間)
ヘドワラシ夫人トート・ジュゼンナ
「ハンガリーと日本におけるフォライ・カタリンの幼児音楽教育のルーツ – 羽仁嵐子の手紙とフォライ・カタリンの日記を基に –」

2021年6月5日(土) 17時(日本時間)
ゴルダン夫人オラー・マルタ
「日本の幼児教育からの質問と実践」での「フォライ・カタリンの日本滞在日記をもとに」

2021年6月12日(土) 17時(日本時間)
「フォライ・カタリンの音楽教育方法論の質問 – 羽仁嵐子からフォライへの手紙と邦訳本の分析 –」

2021年6月19日(土) 17時(日本時間)
知念真良「フォライさんとの出会い、そして学びと感謝」
オンライン講座を視聴するためには、事前登録が必要です。
参加をご希望される方は、5月11日まで culture.tokyo@mla.gov.jp 氏名とメールアドレスを記載の上ご連絡ください。
視聴リンクは、5月14日にお送りします。

Az előadásorozatot egy erre a projektre összeálló japán és magyar kutatói csoport tagjai tartották: Székács Anna, Székácsné Vida Mária lánya, a BGE Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék óraadó oktatója, korábban a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar Idegennyelvi és Kommunikációs Intézet Kelti Nyelvek, Orosz és Magyar mint Idegen Nyelv tanszék osztag vezetője és a Ke-

leti Nyelvek szakcsoport oktatója és lánya, Csoma Orsolya, zeneterapeuta, Székácsné Vida Mária unokája, Illésné Ito Naomi, zenetanár, zenei szakfordító, KÓTA díjas zenetudós, Hegedűsné Tóth Zsuzsanna, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar mestertanára, szolfézstanár–karvezető, óvodapedagógus, bölcsész, Gordánné Oláh Márta, Brunszvik Teréz-díjas mester-óvodapedagógus, tehetségfejlesztő szaktanácsadó és Chinen Naomi, Nemzetközi Forrai Katalin-díjas zenetanár.

A kutatócsoport két fontos tagja volt még Vikár Katalin, Vikárné Forrai Katalin lánya, aki a csoportot létrehozta és a munkában támogatta, illetve Csányiné Koós Ildikó, a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet Archívumának munkatársa, Vikárné Forrai Katalin hagyatékának megbízott gondozója.

A kutatócsoport létrejöttének apropója az volt, hogy Vikár Katalin és Székács Anna, a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet Archívumában szüleik szakmai múltját kutatva, Forrai Katalin hagyatékai között Japánhoz kapcsolódó hagyatéki anyagot találtak, többek között egy „csonka” levelezést, mely Forrai Katalin és Hani Kjóko, japán zenepedagógus és műfordító kapcsolatát, szakmai eszmecseréjét tárta fel, s egyúttal Forrai Katalin első Japánban tett látogatásának, szakmai útjának részleteit.

A kutatás bővítése során körvonalazódott, hogy milyen személyes és szakmai szálak fűzték össze a három elismert pedagógust: a magyarországi kisgyermekkorai zenei nevelés módszertanát kidolgozó Kodály tanítványt, Forrai Katalint, a kisgyermekkorai művészeti nevelés szakemberét, Székácsné Vida Máriát és a Kodály koncepciót a japán zenei nevelésbe átültetni kívánó Hani Kjókot. A levelezésből főként Hani Kjóko levelei maradtak fent, de Forrai Katalin japán útjának naplói és a két hagyatéket őrző család, a Székács és a Vikár család által őrzött, egyéb eredeti, még nem publikált dokumentumok is a kutatás tárgyát képezték. Ezek alapján körvonalazhatóvá vált az 1960-as évek japán és magyar kultúrájának egymásra hatása.

A Japánban ehhez a korszakhoz kapcsolódó, fellelhető dokumentumokat, kutatási anyagokat Chinen Naomi és Ito Naomi tárta fel. A kodályi koncepció nemzetközi elterjedésének első lépéseiről, Magyarország és Japán kulturális kapcsolódásáról szóló kutatások előadás formában történő közzétételét a tokiói Liszt Intézet Magyar Kulturális Központjának igazgatója, Nagy Anita karolta fel, és munkatársainak segítő közreműködésével ő hozta létre. Így valósulhatott meg, hogy a kutatás körülményeit, eredményeit bemutató előadásokhoz élő internetes közvetítések során kapcsolódhattak japán és magyar érdeklődők. Az elhangzott előadások elérhetőek a Liszt Intézet Magyar Kulturális Központ Tokió YouTube csatornáján: <https://www.youtube.com/c/HungarianCultureTokyo/videos>.

Az előadásokhoz kapcsolódó bővebb írásos anyagot is elérhetővé tett a tokiói Kulturális Intézet három nyelven, angolul, japánul és magyarul. Ennek linkjei a következők:

- a Liszt Intézet Magyar Kulturális Központ Tokió magyar nyelvű oldalán
<https://culture.hu/hu/tokio/kiadvanyok/gyermeke-zene-muveszet:-magyarország-es-japan>
- a Liszt Intézet Magyar Kulturális Központ Tokió japán nyelvű oldalán
<https://culture.hu/jp/tokio/publications/children-music-art-hungary-and-japan>
- a Liszt Intézet Magyar Kulturális Központ Tokió Facebook oldalán
<https://www.facebook.com/HungarianCultureTokyo/posts/424276832734286>



Volt egyszer egy Békés-Tarhos

Dévai Adrienn

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék

Absztrakt

1946-ban Énekiskola létesült a Békés megyei Tarhoson, s rövid működése alatt, 1954-es megszűnéséig világhírré tett szert. Összefoglalóm a történeti tényeket tárja fel, az iskola megalakulásától annak megszűnéséig időrendben mutat be történetileg fontos adatokat. Ugyanakkor a tanulmánynak nem célja, hogy a tarhosi iskola legendáját és küldetését bemutassa, nem célja a magas színvonalú és maga nemében egyedülálló zenei képzés részletes prezentálása, az oktatás–nevelés eredményeinek ismertetése. A történelmi háttér rövid áttekintése után a tanulmány kitér az iskola igazgatója, Gulyás György által, a megalakulás körülményinek tükrében megélt „kálváriára”. Az iskola működéséhez szükséges feltételek megteremtése nem volt zökkenőmentes, emellett a kezdetektől kilencéves fennállásáig az itt folyó munka, tanítás mindvégig jelentős nehézségekbe ütközött. A folyamatos teremhiány, a diákok és tanárok elszállásolási gondjai, az élelmezési problémák, a felszereltség hiányosságai mellett politikai támadások, Tarhos jövőjének bizonytalansága is állandó gondokat okozott az iskola igazgatójának, vezetőségének. A nehézségek mellett azonban sok emlékezetes, szép esemény is jutott az iskola falain belül élőknek: A Világifjúsági Találkozó (VIT) koncertje, rádiófelvételek, híres zeneszerzők látogatásai és elismerő nyilatkozatai, a Zenepavilon felépítése, avatása és a koncertre való készülés, Kodály látogatása. Az iskola izgalmas és eseményekben gazdag életét olyan szakirodalmak segítségével dolgoztam fel, mint Csende Béla, F. Pálffy Zsuzsanna, Gulyás György, Gyarmath Olga és Kodály Zoltán munkái. A választott kutatási módszerek a hazánkban megjelent és interneten hozzáférhető magyar nyelvű szakirodalmi források, cikkek és folyóiratok feldolgozásai.

Kulcsszavak: Gulyás György, Tarhos, Békés-Tarhos, Énekiskola

1946-ban Énekiskola létesült a Békés megyei Tarhoson, s rövid működése alatt, 1954-es megszűnéséig világhírré tett szert. Az alakulása, fennállása viharos volt, sosem hagyták el a gondok és a nehézségek, ám az iskola falain belül valami olyasmi született, ami addig nem: magas színvonalú zenei szakirányú általános iskolai és gimnáziumi képzés.

A tanulmány célja, hogy a korszak rövid történelmi áttekintése után összegezzék a békés-tarhosi iskolával kapcsolatos eddig fellelhető történeti dokumentumok alapján (Csende, 1976; Gulyás, 1988) az iskola történetét,

kiegészítve Gulyás György¹ levelezéseivel, az iskola növendékeinek visszaemlékezésével, ezzel is új aspektusból megvilágítva az intézmény létezésének körülményeit. A kutatás főként a tartalom- és dokumentumelemzés módszereit használja fel.

Magyarország a második világhétség után

1945. január 20-án Magyarország és a szövetséges hatalmak aláírják a fegyverszünetet és április 13-án befejeződnek a fegyveres harcok Magyarország területén (Romsics, 2010, p. 1006). A háború óriási pusztítást vitt végbe az épületekben, a sínhálózatban, a gyáripari berendezésekben, a marha-, ló-, sertés- és juhállományban, s 900 ezer ember vesztette életét a harcok során (Romsics, 2005, p. 270). De a háború hatalmas károkat okozott a kulturális élet területén is. A kornak megfelelő iskolatípusok (például népiskolák, polgári iskolák, középiskolák) épületeinek több mint felét érte valamilyen épületkár, az osztálytermek romokban heverték, vagy ablaktalanul várták, hogy elkezdődjön újra az oktatás, ami még 1947-ben is fizikai nehézségekbe ütközött. „Az ország 25–26 ezer tanítója közül 1946 tavaszára még mintegy 2000 nem tért vissza az orosz hadifogságból, 200 Nyugaton maradt, s közel 800 igazolóbizottsági² eljárásra várt.” (Romsics, 2005, p. 320).

A háború viszont nem csak rombolt, hanem új energiákat is felszabadított. Elsődleges cél lett a különböző társadalmi háttérű fiataloknak esélyegyenlőséget biztosítani. 1945. április 19-én, az Ideiglenes Nemzeti Kormány³, Országos Köznevelési Tanácsot⁴ létesített, amelynek feladata az új, demokratikus szellemű nevelés alapelveinek kidolgozása lett. Az 1940-ben bevezetett nyolcosztályos alapiskola általánossá és kötelezővé tétele központi kérdéssé vált, az új intézménytípus funkciója bővült. Az alsó- és középfokú oktatás egyszerűsödött, kétszintű lett (Romsics, 2005, p. 324). Az 1945-ös évtől kezdődően a polgári iskolákban már nem indítottak új évfolyamokat, helyette – ha nem is mindenütt, de – megkezdődött az oktatás az általános iskolák ötödik osztályában⁵ (Knausz, 1985, p. 8). „1946-ban még csak 816 általános iskola működött az országban, alig több, mint az összes népiskola

¹ Gulyás György (Köröstarcsa, 1916. április 1. – Debrecen, 1993. november 11.) a Békés-Tarhosi Énekiskola igazgatója.

² A második világháború után a köz- és magánalkalmazottak háború előtti és alatti politikai nézeteinek és magatartásának vizsgálatára alakult szerv. Az egyes igazolóbizottságok meghatározott fővárosi vagy Budapesten található országos hatáskörű közintézmények (például minisztériumok) teljes személyi állományát, valamint cégek, magánvállalatok tisztviselő beosztású dolgozóit vonták eljárás alá. <http://bparchiv.hu/adatbazisok/igazolobizottsagi-ugyek>

³ 11 hónapig (1944. december 21-től) regnált, miniszterelnöke Dálnoki Miklós Béla volt.

⁴ Elnöke: Szent-Györgyi Albert. Vezető tagjai többek között: Bay Zoltán, Kodály Zoltán, Illyés Gyula, Ferenczy Béni (Romsics, 2005, p. 321.)

⁵ A nevelők és tantermek számáról, tanulók eloszlásáról további értékes adatokat olvashatunk Knausz Imre doktori disszertációjának 9. oldalán (Knausz, 1985, p. 9.)

10 %-a. [...] Az átalakulási folyamat az 1940-es évek végére fejeződött be.” (Romsics, 2005, p. 321). Az új iskolarendszer egy egységes, nemzeti műveltséggel rendelkező generáció kinevelésére jött létre, s az első tanterv 1946 júliusában jelent meg (Romsics, 2005, p. 324). Jellemző volt, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő térségek (mint tanyák és aprófalvak) tanulóinak a „koalíciós kultuskormányzat” (Romsics, 2005, p. 321) a napközi otthonok és tanyai internátusok mellett úgy próbált segíteni, hogy elhagyott, vagy kiszajátított főúri kastélyokban biztosította a tanulás lehetőségét. Így rendeztek be tantermeket például Habsburg József főherceg alcúti palotájában, vagy Parádon a Károlyi és Nagydorogon a Széchenyi grófok egykori lakhelyén (Romsics, 2005, p. 320–323).

A békés-tarhosi kezdetek

Az iskola alapítója Gulyás György, Törzsök Bélával⁶ folytatott levelezéséből tudhatunk meg sok részletet az intézmény létrejöttének előzményeit illetően:

1945. október 26-i levélből:

„Kné Péterffy Idának írtam (Ének-pedagógiai Szakszervezeti Központ osztályvezetője). (...) Nem tartom célravezetőnek csak általános iskolát nyitni. Ma sem rendelkezünk elegendő szakemberrel, az énektanítás terén. Nekünk, inkább a magasabb zenei képzés megadása a fontos. Viszont a magasabb és alaposabb zenei képzésnek gyökeret, alapot kell teremtenünk már az általános iskolánál, sőt az óvodánál. (...) A következőképpen gondolom:

1./Az állam adná a tanerőkkel való ellátást, a személyzetnek kiadásait, az adminisztrációs ellátmányt, szellemi és tanügyi dolgokkal való felszerelést.

2./A város az otthont, fűtést, világítást, a dologi kiadásokat. Ígéret van az internátusi hozzájárulásra is.” (Domokos, 2006, p. 7).

Mikor Gulyás György megálmodta az új iskola létrehozásának tervét, a falusi, zeneileg tehetséges gyerekeket akarta megszabadítani a tanyavilág elzártságától, azt szerette volna elérni, hogy a gyerekeknek ne kelljen azt a rögös utat bejárniuk, amit neki kellett⁷ zenei tanulmányai elvégzése során.

„Akkor a levegőben volt valami. A megújulás vágya, a régi kollégiumok, a tehetséges szegény tanulók mentéseinek általánosság tétele, (...) a Bolyai Kol-

⁶ Törzsök Béla (Battonya 1916. május 11. – Tiszanagyfalu, 2009) karnagy, zenepedagógus.

⁷ „Homályosan éreztem, hogy a falusi tehetségeket meg kell szabadítani az elzártságtól, a kizsoltottságból eredő hátrányoktól, hiszen hányan tudják azt véghez vinni, amilyen utat nekem meg kellett tennem, hogy zenei pályára kerülhessek?” (Gulyás, 1988, p. 21). Gulyás György négy elemi osztályát a köröstarcsai iskolában végezte, ahol az intézmény harmóniumán próbálgatta ki zenei adottságait, majd a szeghalmi gimnáziumba került, itt két évet tanult. 1929 és 1936 között a Debreceni Református Kollégiumba járt középiskolai tanítóképzős tanulmányai végett, s egy kitűnő énektanárnak köszönhetően megismerkedhetett az akkori kortárs magyar kórusirodalom remekeivel is, mely élmények nagy hatással voltak a későbbi Éneklő Ifjúság debreceni mozgalmának kialakulására is (Kedves, 2004, p. 10).

légium példája, a parasztszármazású értelmiség nevelése az Eötvös Kollégium mellett... s végül is: a hozzám hasonló sorsok megsegítése, talán inkább mentesítése a hasonló kálváriák alól.” (Gulyás, 1988, p. 21).

Gulyás teljesen Kodály nyomdokain haladva, az ősi pentatóniából kibontakozó magyar zenéjű, magyar anyanyelvű, magyar zenei anyanyelvű, széles látókörű, művelt, sok ismeretet befogadó, kiművelt, teljes embert akart nevelni⁸. Átalakította a középiskolai óratervet a zenei képző elvárásai szerint, megtervezte a tanerőkkel való ellátást, sokat tárgyalt levélben és személyesen is, de az Énekiskola ügye nehezen haladt (Domokos, 2006, p. 8).

1946. április 10-én keltezett, szintén Törzsök Bélának írt leveléből úgy tűnik, hogy az álmok nem válnak valóra:

„...Talán tudsz is róla már: az Énekiskola ügye végképp megbukott. Kodály nem egyezett bele a létesítésébe. Röviden vázolom a dolgot: Március 23-tól 25-ig Pesten tárgyaltam Kodály, Ádám, Vásárhelyi, Péterffyékkel. Kodály me-reven fogadott, s elég nyersen. Tulajdonképpen nem is fogadott. Ragaszkodott az egyetemi városhoz, az alsó tagozatot nem tartotta fontosnak.

(ÉRTED?!!)

Ma kaptam meg Ádám Jenő levelét: »Kodály főképpen azt emelte ki, hogy az újabb tervek szerint az egyetemi városokban énekszaktanító képzés is lesz, s így a Zenei Líceum feleslegesnek mutatkozik.« Mit írjak róla többet? Vasárnap indulok haza. Az Énekiskola ügyét pedig lezárom...” (Domokos, 2006, p. 8).

Gulyás György végül mégis kérvényt nyújtott be *Emlékirat* címen 1945. augusztus 3-án a Vallás- és Közoktatási Minisztériumhoz, melyet Békéscsaba polgármesterén keresztül terjesztett fel Teleki Géza vallás- és közoktatásügyi miniszterhez, egy Békéscsabán létesítendő Énekiskola létrehozásának szándékával (Kedves, 2004, p. 51).

Az *Emlékirat* a következőket foglalta magába:

Az iskola épületét Békéscsabának kellene biztosítania. A kérvény két tagozat létesítését rögzítette, mégpedig egy nyolc osztályos alsó és egy négyosztályos középfokú szakiskoláét.

Az énekiskolát gyakorlati iskolaként képzelte el.

Zenei gyermekkor⁹ kell a gyermeknek, ezért alsó tagozaton lenne cél a magyar zenei anyanyelv kialakítása, az általános zenenyelv kereteiben, mert „Annak, aki a dúr rendszerben és folyton csak azt szemléltető dallamok közt nevelkedik, az ősi magyar zene iránt nemcsak semmi érzéke nem lesz, ha-

⁸ „Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak és egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját.” (Kodály, 1974, p. 39).

⁹ Gulyás úgy képzelte, hogy a gyermek nem csak elméletben tanulná, hanem átelné az ősi magyar gyermekdalok és népdalkincs, valamint a hagyományok világát, így sajátítva el magyar zenei anyanyelvét, mint ahogy kisgyermekkorban beszélt anyanyelvét tanulja. Ekképp adatna meg neki a zenei gyermekkor.

nem azt valósággal csúnyának találja, mint ezt gyakran tapasztaljuk...” (Kodály, 1943, p. 5).

Gulyás az *Emlékirat*ban megfogalmazta az iskola jelentőségét és szükségességét.

A népdal, gyermekdal zenei funkcióján túl, annak nyelvvédő szerepével is indokolta a magyar zenei anyanyelv elsajátításának fontosságát. „A dalban élő sokoldalú nyelvkincs zsenge korban beültetve, s a dallam segítségével egész életre rögzítve: jobb védelem a nyelvromlás ellen, mint az úgynevezett nyelvvédő könyvek vaskos kötetei.” (Gulyás, 1988, p. 24). Az Énekiskola a helyes magyar beszédre, hangsúlyozásra is tanítana tehát, hisz a szöveges dal nemcsak zenéjével hat, hanem szövege rendkívüli hatással van a nyelvi tudatosság megalapozására. Ezen célok megvalósításának szolgálatában állna az iskolai csoportos éneklés, a kóruséneklés, amelyek a társadalmi együvé tartozás fontos állomásai is lennének.

„De mindezekon felül az énekiskola hivatása lenne, hogy zenei önképzőkörök, népi játékok, balladák, mondókák alakítása és meggyökereztetése útján szinte »alapépítkezést« végezzen az egészséges, helyes zenei gondolkodás kialakításához.” (Gulyás, 1988, p. 25).

Az énekiskola jelentőségét a vidék és a falu életében, külön szakaszban rögzíti: Gulyás nem véletlenül akarta vidéken megvalósítani iskoláját. A művészeti cél mellett fontos kultúrpolitikai célt is kitűzött, és olyan muzsikusként akart képezni, akik az általános iskolákban korszerűen képzett és haladó módszereket alkalmazó ének tanárokként működnének, és egyben a kisvárosok és falvak zenei vezetői is lesznek (F. Pálffy, 2002, p. 14).

Kodály nyomdokain haladva Gulyás vallotta, hogy a magyar népi hagyomány a falu emberének életében él leginkább, ott, ahol a város romboló hatása távol esett. Biztosítani szeretne volna a falusi, tanyasi gyermekek részvételét az énekiskolánál, intézményesen, internátusi neveléssel. Úgy gondolta, hogy enélkül a kezdeményezés nélkül, a falusi gyerekek örökké kizárva maradnának a komoly zenei nevelésből, pedig az iskolát éppen őrájuk kellene építeni.

„(...) ne szakítsuk el gyökerétől a növényt, amelyből táplálkozik. Így biztosan izmos fává terebélyesedik, amely bőséges és egészséges gyümölcscsel fizet majd az érte hozott áldozatokért, munkáért.” (Gulyás, 1988, p. 26).

Gulyás fel akarta kutatni az arra érdemes, főleg vidéki gyerekeket, hogy biztosítsa számukra a tanulás, zenei képzés, továbbtanulás lehetőségét, ezzel így vállalva fel ars poétikáját: „vidékről is lehet Európával együtt lépni” (Gyarmath, 2001, p. 25).

Az *Emlékirat* a tanulók és tanárok kiválogatásáról is szól. Gulyás úgy képzelte, hogy a gyerekek minőségi kiválogatása az alsó tagozaton történhetne meg a tanyák, falvak gyermekei közül, tanítóik ajánlásával. A városok diákja-

ival kapcsolatban könnyebb, egyszerűbb helyzetre számított. Minden gyermek megfigyelésére hosszabb időt tervezett, az Énekiskolában való tartózkodás mellett (Gulyás, 1988, pp. 22–29). A képességvizsgálat követelményeiről nem találtunk fellelhető dokumentumot, azonban a felvételiző gyermekekről és a felvételi pontszámairól Gyarmath Olga¹⁰ hagyatékában megőrzött néhány feljegyzést. Ezek közül az egyik, egy 1947-es tanulónévsor, mely lista ugyan nem teljes, de abból a felvételiző gyerekek összetételéről kaphatunk információt: a gyermekek legnagyobb része Békés megyei (77, 2%), de a felvételizők jöttek Csongrádból, Hajdú-Biharból, Jász-Nagykun-Szolnok megyéből, sőt Budapestről és Pest megyéből is. Az elért pontszámok közül a legalacsonyabb 18, míg a legmagasabb – Szokolay Sándor zeneszerzőé, aki a líceum I. osztályába kérte a felvételijét – 36 pont volt (S. Turcsányi, 2011, p. 312).

Gulyás a tanárok kiválasztásánál is a felvétel egyik kritériumaként a szükséges gyakorlati próbát jelölte meg, s minden esetben személyhez kötött választást szorgalmazott. Olyan tanárokat akart, akik hivatástudattal rendelkeznek, szuggesztívek, s már bizonyosságot adtak készségeikről (Gulyás, 1988, pp. 22–29).

„A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak, főként magának a miniszternek, Keresztury Dezsőnek, nagyon tetszett Gulyás György előterjesztése, kivitelezhetőnek ítélte meg. Felismerte azt a zenepedagógiai törekvést, amely a lehető legkorszerűbben képes volt megvalósítani azokat az elveket, amelyekért Bartók, Kodály, Ádám Jenő és mások évtizedek óta harcoltak.” (Csende, 1976, p. 19).

Az iskola támogatói mellett (mint a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete, Keresztury Dezső vallás- és közoktatásügyi miniszter, Nagy Miklós államtitkár, Kerényi György országos énekelügyelő, Illyés Gyula és sokan mások) bőven akadtak olyanok is, akik ellenezték annak létrehozását. Létesítésével kapcsolatban Kodály is hitetlenkedett. Vajon lehet-e zenészeket, művészeket kinevelni olyan gyerekekből, kiknek nem volt „zenei gyermekkoruk”? – fogalmazta meg aggályát. Kodály „...akkor még fontosnak tartotta a városi zeneiskolák újjászervezését, s ezért ellene volt, hogy Békés-Tarhos egykori szellemi sivatagját oázissal gazdagítva: az ottani kastélyban és körülötte létrehozzuk azt a zenei népi kollégiumot, amely rövid fennállása idején is sok jó példát, kezdeményt és lehetőséget adott zenei életünknek.” (Keresztury, 1975, p. 3). Kodály továbbá úgy gondolta, hogy a vidéki gyerekek óriási műveltségi hátránnyal indulnak, így belőlük művészeket kinevelni egy generáció alatt lehetetlen, ráadásul, a vidéki munkásélet által igénybe vett kézalkalmatlanná teszi azt a különböző hangszerek kezelésére (Farkas, 2016).

¹⁰ Az Énekiskola egyik tanára, a Tuds-z Tarhosért lelkesedéssel dolgozni? című, az Énekiskola életét visszaemlékezései nyomán bemutató könyv szerzője.

Az iskola megalakulásáig hosszú, tekervényes út vezetett, kiterjedt levelezéssel

Békéscsaba város képviselőtestülete 1945. augusztus 13-án határozatban vállalta, hogy a tervezetben kimunkált alsó és középfokú iskola létesítése esetén az összes dologi kiadásokat és a továbbfejlesztéssel járó költségeket magára vállalja. Azonban Gulyás nem tartotta alkalmasnak a Békéscsaba város által tervezett iskolaépületet, ezért elképzelését Békés község képviselőtestületével is megismertette (Csende, 1976, p. 20).

Debrecen és Eger sem vállalták az iskola alapítását, Tarhos-major pedig először, 1946. július 4-én merült fel mint iskolai helyszín, mikor is két egyetemista, Durkó Mátyás és Tóth János beadvánnyal fordultak Békés község előjáróihoz, melyben kérték, hogy a tarhosi Wenckheim-kastélyt és a hozzá tartozó parkot az Énekiskola létesítésére ajánlják fel. Nagy Miklós államtitkár, s vele együtt Kerényi György¹¹ az énekoktatás országos felügyelője, Tarhosra látogattak és rövid szemle után az ajánlatot elfogadhatónak találták.

Augusztus 26-án Gulyás megkapta a szervezési megbízatást a VKM-től iskolai év előkészítésére, illetve felhatalmazták, hogy a megnyitás érdekében tárgyalásokat folytasson. Ezt követően a földművelési tárca (Országos Földbirtokrendező Tanács – Dobi István) kiutalta a földterületet a Magyar Állami Énekiskola céljára.

Az átadás papíron könnyen ment, de a kastély épületében az UFOSZ (Új Földhöz Juttatottak) tagjai laktak. Gulyás egyedül oldotta meg ezt a felmerülő problémát is. Kikocsizott Tarhosra és ott egy rögtönzött falugyűlés keretén belül próbálta siettetni a kiköltözést. Nem volt veszélytelen vállalkozás, hisz akkor egy ilyen gyűlésen tartani lehetett a népítélet haragjától. Végül az ott lakók önként távoztak a telekről és épületből, cserébe ígéretet kaptak, hogy gyerekeik is járhatnak majd osztott általános iskolába, ami a helyi római katolikus iskolában meg is valósult (Gulyás, 1988, p. 38).

1946. szeptember 29-én született meg az a költségvetési jóváhagyás, melyben Békés község képviselőtestülete az 1946/47. évi háztartási költségbe beállította a vállalt terhekkel kapcsolatos kiadásokat. A hiteleket engedélyeztetni a belügyminisztériummal kellett, melyre 1946. november 5-én került sor, amikor is kiadták az iskola létesítő rendeletét is (Csende, 1976, p. 28). A létesítő rendelet érdekessége az iskola végleges elnevezésének meghatározása, a tervezett Magyar Állami Énekiskola helyett Országos Állami Ének- és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet, Ének- és Zenei Gyakorló Általános Iskola, valamint a képzés különböző évfolyamokra történő engedélyezése (kérelem csak alapiskolára¹² és középfokú iskolára vonatkozott) (Gulyás, 1988, p 38).

¹¹ Kerényi György Kodály Zoltán tanítványaként Kodály közvetlen köreihez tartozott. A Magyar Kórus Kiadóvállalat (alapítva: 1930) gondozásában megjelent Énekszó és Éneklő Ifjúság folyóiratok egyik alapítója és szerkesztője. Úttörője volt a magyar énekoktatás megreformálásának, népzenei alapokra helyezésének (Parlando, 2018.)

¹² Gulyás György elnevezése, alapprofú iskolára, általános iskolára utal.

A létesítő rendelettel szinte egy időben érkezett meg az iskola helyi tanterve és óraterve is. A közölt, s osztályonként előírt zenei óraszám az ének- és zenei általános iskolában például a következő volt:

- I. 6
- II. 6
- III. 6
- IV. 6
- V. 8
- VI. 8
- VII. 10
- VIII. 10

Ezek megosztása pedig: ének, társas zene, zongora és második hangszer.

A rendelkezésünkre álló dokumentumok közül¹³ két hetedikes órabeosztást tudunk összehasonlítani, melyekből a közismereti tantárgyak eloszlásáról is kaphatunk némi információt. Az egyik egy 1949-es órarend, mely összesen 27 órát irányoz elő a hetedik évfolyamnak, heti hat napban. (1. melléklet) Viszont ebben nem találjuk meg az emelt énekóraszámokat, a táblázatban összesen heti 2 énekórát tüntettek fel, alkalmazkodva ezzel az 1945-től működő általános iskolák tantárgyi rendjéhez. Ezen felül heti 5 óra magyar nyelv és irodalom, 1 történelem, 2 földrajz, 3 fizika, 3 számtan, 2 rajz, 2 testnevelés és 3 gazdaságtan (kézimunka) órát találunk beírva az órarendbe, valamint heti 1 óra szabad beszélgetést, 1 vallásórát és 2 óra „Az ember élete” (feltehetően biológia) tantárgyat (S. Turcsányi, 2011, p. 313). Ez az óraelosztás a „normál” általános iskolák 1946-os óratervében foglaltakkal (ahol 26 órát jelölnek meg 7. osztályban – 2. melléklet), óraszám tekintetében majdnem pontosan megegyezik (Surányi, 2005). Az órák elosztásában különbséget tapasztalunk a vallásóra (hit- és erkölcsstan), a történelem órák számában; az előbbiből 1 található az Énekiskola órarendjében és 2 a „normál” általános iskolaiban, az utóbbiból pedig szintén 1 az Énekiskola és 2 a „normál” általános iskolai órarendben. Az Énekiskolában, valószínűleg az iskola jellegéből fakadóan, még gazdaságtant is tanítottak, amit a hagyományos általános iskolai órarendben nem találunk.

A másik irat, „Az Országos Állami Ének és Zenei Körzeti Általános Iskola helyi óraterve 1950 évre”, melyből a hetedikesek órabeosztását vesszük figyelembe. Ebből kitűnik, hogy az énekórák végre nagy számban szerepelnek, heti tíz órában, az alábbi megoszlásban: 4 ének, 2 társas zene, 2 zongora és 2 második hangszeres óra. Itt összességében már 36 órát olvashatunk, a zenei órák mellett magyarból heti 6, történelemből 2, földrajzból 2, fizikából 4, számtanból 3, rajzból 2, testnevelésből heti 1 órát találunk, valamint továbbra is szerepel az „ember élete” 2, szabad beszélgetés heti 1 órában és egy „élő idegen nyelv” is, az orosz, heti 3 órában (S. Turcsányi, 2011, p. 313). A nagyszámú tanórákból arra következtethetünk, hogy ebben az időszakban a gyerekeknek már délután is volt iskolai, tantárgyi elfoglaltságuk.

¹³ A Békési Jantyk Mátyás Múzeum anyaga.

Az indulás

Gulyás jelentette a szegedi tanfelügyelőnek¹⁴, hogy az intézmény november 7-én megkezdte működését (Gulyás, 1988, p. 41).

Az elhanyagolt, kifosztott épületek helyreállítását, az iskola helységeinek kialakítását Békés község iparosai részben vállalták. Viszont gondokat okozott a működéshez szükséges teljes költség előteremtése. Hatalmas összefogásra volt szükség az iskola létrejöttéhez, elsősorban olyan alapvető feltételek biztosítása érdekében, mint a tantermek és hálólhelyiségek kialakítása, konyha-ebédlő létesítése, a közlekedés megoldása, a villany, a vízellátás kiépítése, a telefonösszeköttetés pótlása.

A felvételi tájékoztatókat 1946. november 13-án küldték szét az ország különböző iskoláiba. Minden tanulót „hét próbának” vetettek alá, hogy elméleti és gyakorlati módszerrel kipuhatolják, zeneileg mennyire tehetséges. A vizsgálat a tanulók gépies tanulására, kezűgyességére, emlékezőtehetségére, előadási érzékére terjedt ki. Három osztályzattal minősítették őket: „kiváló tehetség”, „tehetséges”, illetve „tanításra alkalmas” (Csende, 1976, p. 30–33).

„Dallamot kellett visszaénekelni, ritmust visszakopogni, verset a tanár után egyszeri hallásra visszamondani. Aki akkor ott volt, mindenkit felvettek. Ott is maradtunk, mert elkezdődött a tanítás. Megkezdődött a tarhosi diákéletem, fiatal korom legboldogabb szakasza” – emlékszik vissza a felvételre Bencze László, volt tarhosi diák. Kovácsné Boldis Jucitól pedig a következőket tudhatjuk meg: „Azzal kezdődött a felvételem, hogy az egyik tanár valamit hegedült s nekem játéka körbe kellett járni a termet. Azután kértek, énekeljek valamit. Rázendítettem egy magyar nótára. Nevettek, de segítettek: együtt énekeltük el az *Erdő mellett nem jó lakni* című dalocskát. Ütemet tapsoltak – nekem vissza kellett tapsolnom. Dúdoltak valamit – nekem vissza kellett dúdolnom. Végül xilofonon leütöttek néhány hangot és e hangokat vissza kellett énekelnem. Azonnal felvettek...” (Domokos, 2006, p. 24–25).

A felvételik után elindult a tanítás. A gyerekek beköltöztek a szállásaikra, otthonról hozott ágyneművel, szalmazsákkal. Akinek nem volt, ott készítette el a zsákját:

„...a gyümölcsösön túl, az erdőszélen volt egy szalmakazal, ott megtömtük szalmazsákjainkat, amelyeket otthonról hoztunk magunkkal, így szereltük fel a vaságyainkat, amelyeket az iskola egy volt katonai kórháztól kapott, és ágydeszkák, netán sodrony helyett fadorongok voltak benne.” – vall erről Mező Imre¹⁵, aki szintén az Énekiskola tanulója volt (Domokos, 2006, p. 46).

¹⁴ Nyéki Ferenc (Szegedi Kis Újság, 1946. 08. 15.)

¹⁵ A tarhosi Énekiskola növendéke. 1932-ben született, később zeneszerző lett.

Az iskolaavatásra 1947. február 15-én került sor. Akkor az oktatás már kialakult tanítási rend szerint folyt, illetve az iskolai kórus is el tudta énekelni a régi iskolás gyerekek dalát és annak Kodály szerinti feldolgozását, a Gergelyjárást. Az intézet 7 fős tantestülettel (Gulyás György, Gráf Ottó, dr. Homér Janka, Kapás Géza, Mánya Éva, Molnár Teréz, Ruber Katalin), 63 általános iskolai és 10 líceumi növendékkel kezdte meg működését a tarhosi Wenckheim birtokon. Megszületett tehát az első zenei szakirányú középiskola és tanítóképző intézet (líceum érettségi lehetőségével is) és a vele kapcsolatos ének és zenei általános iskola. Megnyitásra került az általános iskola 1–6. osztálya és a líceum I. osztálya (Gulyás, 1988, p. 39, 46; F. Pálffy, 2002, p. 15).

Az első iskolai évben a Magyar Kommunista Párt részéről is találtak pártfogókat. Keleti Ferenc az MKP Békés megyei bizottságának titkára sokat segített, hogy a nehézségekkel küzdő iskolában a problémákra megoldást találjanak. Keleti tájékoztatást kért Gulyás Györgytől az intézet helyzetéről, hogy illetékes helyeken a megfelelő információk birtokában támogatni tudja az intézményt, ezzel is segítse a gondok elhárítását. Gulyás súlyos problémákat ecsetel a jelentésében; „5 tanterem, 2 tanulóterem, 3 hálóterem, 2 mosdóhelyiség, 5x2 szoba tanári és tanítói lakás a minimum, amire szükség van, ezek nélkül az iskola tovább nem fejleszhető.” – írja (Csende, 1976, p. 48).

Az iskolai alkalmazottak és tanulók lakhatási körülményei kritikus épülethiányról tanúskodtak. Tanárok és tanítók hárman-négyen laktak egy szobában, s a tanulók hálóterme is túlszűfolt volt, állandó hatósági kifogás alá esett. A fiú tanulók az iskolától mintegy másfél kilométerre laktak, ivó- és mosdóvizet kilométerekről hordtak, de étkeztetésük az intézetben történt (Csende, 1976, p. 48). Mező Imre emlékeiből a következő kép rajzolódik elénk:

„47 szeptemberében a fiúkollégium az ún. »intézői lakás«-ban volt elhelyezve, néhány szobában. Pár hét múlva azonban ezeket a szobákat az Intézet más célokra vette igénybe, ettől kezdve aztán a berkei vadászkastély lett a szállásunk. A nagy teremben a kisebb fiúk laktak, földszintes ágyakon, a két kisebb szobában a nagyobbak, az elsős és másodikos licisták laktunk, emeletes ágyakon aludtunk.

Vízvezeték nem lévén, egy lajttal keskenyvágányú vasúton húzták az épület mellé a vizet. Ehhez a leágazást mi magunk készítettük el: minden előzetes hozzájárulás nélkül, beépítettünk egy váltót a Sarkadi Cukorgyár vonalába, így vezettük a vágányt a kollégiumig. A kályhákban egy altiszt rakta a tüzet, kályhán melegített vízzel, lavórokban mosakodtunk. (...)

Reggeli előtt és vacsora után lórén vittek be minket a majorba, vagy a Nagykastélyhoz és onnan vissza a kollégiumba. A lóré egy, a kisvasúton a cukorrépa szállítására rendszeresített nyitott, magas oldalú teherkocsi volt, ülések és tető nélkül.” (Domokos, 2006, p. 48).

Fejes Antal¹⁶, volt tarhosi diák, csellóművész pedig így emlékszik vissza: „A mai elvárásokhoz képest elég mostoha körülmények között laktunk. A lányok a kastélyban, a fiúk a 2 km-re fekvő Berkében, egy egyszerű kollégiumban. Szalmazsákon aludtunk, egy hálóban 20–25-en. Egy héten egyszer volt meleg vizünk. Reggelire gyakran rántott-levest kaptunk, néha hoztak a Nyírségből egy nagy teherautóval almát. Pillanatok alatt szétkaptoktuk. Megtá-
nultuk becsülni az értékeket.” (Dombi, 2016).

Június 25-én megtartották az első tarhosi évzárót.

Zenei nevelés

Az énekes alap bevezetésének kísérlete volt a tarhosi iskola zenei nevelésének legjellemzőbb oldala. Azt vallották, hogy mindenféle zenélés, hangszer-tanulás fundamentuma az éneklés, de fontos helyet kapott a szolmizáció megtanítása is, ami akkoriban nem volt általános. A kottaolvasás Tarhoson a szolmizálás megtanulásával kezdődött, amíg a zenei írás-olvasást a gyerekek el nem sajátították. Ez 2-3 évig tartott, s utána intenzíven tértek át az abszolút nevek olvasására. A szolmizáció a továbbiakban, mint mankó szerepelt, s csak akkor került elő, ha erre tényleg szükség volt egy nehezebb dallam éléneklésénél (Gulyás, 1988, p. 62).

Fejes Antal visszaemlékezéséből a következőket tudhatjuk meg: „1950–54-ig, az iskola váratlan megszűnéséig lehettem a tarhosi iskola diákja. Édesapámék vittek el a felvételire 8 éves koromban, tarhosi tanárain és Gulyás György pótolta azt a sok szeretetet, amit előzőleg otthon a szüleim nyújtottak nekem. Az akkori időkre visszaemlékezve a tudást említem először, amit Tarhoson kaptunk. Először mindenki énekelni tanult, a szolmizálással anyanyelvi szinten éltünk. Napi táplálékunk volt Bertalotti Ötvenhat solfeggio-ja, Kodály 55 kétszólamú énekgyakorlata és a *Biciniumok*. Az Énekiskola a kodályi elvet követte: »Addig senki ne vegyen hangszer a kezébe, amíg nem tud énekelni.« Aki-
nek valamilyen okból nem vált be egy hangszer, a tanárok rugalmasan váltottak másikra. Édesapám vágyát teljesítve akkor én is hegedülni tanultam, s csak az iskola megszűnése után győzte meg édesanyámat *Friss »Tóni bácsi«*, hogy szívesen felvenne Békéscsabán, a növendékei sorába. Hálás vagyok érte mindkettőjüknek. Így lettem csellista.” (Dombi, 2016).

A líceumi órabeosztásról és tananyagáról Mező Imre visszaemlékezéséből informálódhatunk: „Tanulmányainkról szólva elsősorban a zenei órák nagy számára emlékszem. Ének-gyakorlat, zeneelmélet, zenetörténet, szolfézs, társas zene szerepeltek a tanmenetünkben, illetve a tantárgyaink között, a kóruséneklés mellett. Az összes addigi elkészült Kodály művet beszereztük és végig-énekeltek: a 333 *olvasógyakorlatot*, a *Bicinia Hungarica* négy fűzetét (főleg az elsőt és a negyediket), az Ötfokú zene négy fűzetét, a

¹⁶ A Békés-Tarhosi Énekiskola egykori tanulója (1950–1954-ig), a Békési Zeneiskola igazgatója (41 éven át), a Békés-Tarhosi Zenei Napok művészeti vezetője (9 évig, 2006-os nyugdíjba vonulásáig). https://www.parlando.hu/2015/2015-6/Bekesi_Zeneiskola_jubileuma.htm

15 kétszólamú énekgyakorlatot, és használtuk az Énekeljünk tisztánt is. Tanulmányaink alaposan végigdolgozott témája volt Bertalotti: 56 solfeggio-ja. Jóformán kívülről tudtuk ezeket...” (Domokos, 2006, p. 56).

„Tarhosi mindennapjainkat reggeltől estig áthatotta a népdal. Énekelünk a zenei órákon, a kóruspróbákon, a táncok gyakorlásakor; szabadidőben a kastély körül a parkban, vagy ha közös kerti munkát végeztünk, ha építkezésekhez téglát pucoltunk. És egyfolytában énekelünk népdalokat akkor is, amikor egy-egy szereplésre utaztunk” – tudjuk meg Bencze Lászlóné Mező Judittól, aki Tarhos diákja volt szintén (Domokos, 2006, p. 74).

Az iskolai oktató-nevelő munkán túlmenően, úgynevezett népfőiskolai jelleget is meg akartak valósítani Tarhoson Gulyásék, dán és sárospataki¹⁷ mintára. Így történt, hogy már az első nyáron megnyitotta kapuit az országos szabadművelődési tanfolyam, 1947. július 1–5. között. Az elhelyezési viszonyok, rossz és szűkös hálókörülmények miatt sok panasz érkezett a tanfolyamot követően Gulyáshoz, a bátyjához és a központi vezetőkhez is (Gulyás, 1988, p. 45).

A tanfolyamot 1951-ben megszüntették.

Távlati tervek között szerepelt, hogy a tarhosi iskola olyan felkészültségi szintet biztosítson a tanulóknak, hogy az ott szerzett érettségivel még akkor is el tudjanak helyezkedni, ha zenei pályájukban törés következne be. A tervezett, úgynevezett pavilonok építése is ezt a célt szolgálta volna. Pavilonrendszerként képzeltek el, volt irodalmi pavilon, természettudományi pavilon, zenepavilon, illetve testnevelési pavilon az iskolai főépület és a kollégium épületén kívül.

A pavilonok összekötését egy úgynevezett nyak-tag oldotta volna meg.

Az ország, de akár egész Európa legszebb zenei intézményévé válhatott volna a tarhosi iskola (Gulyás, 1988, p. 40).

A második tanév (1947/48) már teljes tantestülettel indulhatott: Gulyás György, Domonkos Géza, dr. Homér Janka, Mihály Margit, Nemcsik Lehel, W. Sípós Éva, Varga Klára, Gyarmath Olga, Jantos Lajos, Kapás Géza, Mánya Éva, Molnár Teréz, Pálfi Irén, Soós István és dr. Szabó Lajos (F. Pálffy, 2002, p. 15). Ez a tanév olyan eredményeket hozott, amely az ország érdeklődését Tarhos irányába fordította: A tarhosi gyermekkórus ekkor kezdett az orszá-

¹⁷ A Sárospataki Népfőiskola megnyitása, Dr. Szabó Zoltán (1902–1965) nevéhez fűződik, aki 1935. június 13-án javasolta, hogy a következő években nyíljon meg egy népfőiskola a környék református parasztfiúsága számára. A javaslat elfogadásra került és az intézmény egészen 1948-ig működött, mikor is a kormányzat egy tollvonással megszüntette a népfőiskolák működését. A népfőiskola hívó embereket akart nevelni, szakismerettel bíró fiatalokat, akik ismerik falujuk múltját, gyökereit, szokásait. Az iskola célkitűzései a nevelés terén harmonizáltak a 30-as, 40-es években a parasztság hivatásáról kialakult elgondolásokkal:

- a magyar népi kultúra megőrzése és tovább építése,
- mezőgazdasági kultúra megteremtése,
- a parasztság fundamentális szerepének felismerése a nemzet életében (Horváth, 2002).

gos vérkeringésbe bekapcsolódni¹⁸. Gulyás György naponta (a vacsora előtt) 5 órától 7-ig tartotta a kóruspróbákat. Ha egyéb elfoglaltságai miatt ezt a feladatot nem tudta ellátni, úgy lelkes segítőtársa, Holló Sándor dirigálta a gyerekkart. A tarhosi kórus 6–18 éves, vagyis általános és középiskolás lányok alkotta egyneműkar volt, melyben mutált hangú fiúk is énekelhettek nem reprezentatív alkalmakkor, duplázva az alsó szólámat, egy oktávval mélyebben.

Házilag került sor a világítás kiépítésére és a víztorony működtetésére (Gulyás, 1988, p. 48). Az intézet azonban élelmezési gondokkal küzdött. Ezt Mező Imre tollából így ismerjük meg:

„Kapás Géza ismertette velünk az iskolai illetve kollégiumi élet rendjét: reggeli után a tanítási órák következnek, utána ebéd, de nem maradunk éhen közben sem, mert a 'nagyszünetben' – ez 15 perces volt, a második óra után – 'uzsonnázunk is', mondta., (...) sajnos ez csak fél évig tartott, utána beszüntették az uzsonnáztatást, nyilván élelmezési nehézségek miatt. Ilyen pedig valóban volt, főleg 47-ben és 48-ban: reggelire feketekávét kaptunk, vacsorára puliszkát (ez főtt kukoricalisztból készült) tejjel. 49-től kezdve aztán fokozatosan javult az ellátásunk.” (Domokos, 2006, p. 54).

Szokolay Sándor pedig ekképp emlékszik vissza a nehézségekre szüleinek küldött leveleiben: „A reggeli például egy bögre tej, s az ebéd 2-kor van. Bizony, addig jól megéhezünk, mert az említett tízóraiból még nem kaptunk semmit.” (Szokolay, 2017, p. 26). „Többek között az iskola egyelőre (nem véglegesen) csak 2000 forintot kap egyhavi élelmezésre az államtól, meg a beadott természetbeli áll a rendelkezésünkre. (...) Ez nagyon kevés. Hisz maga a tej havonként 1800 forint, így mától kezdve csak vasárnap kapunk tejet. Helyette tea, fekete (pótkávé, tej nélkül) vagy köménymagleves lesz. Másodszor azt is tudjátok, hogy a kenyérfejadag országosan csökkent. Már oly kevés, hogy egy napra alig tudják elosztani. Lehet, hogy mindenkinek kiadják reggel az egy napi fejadagot, s ki hogy akarja, ossza be magának. Ezért kérek benneteket, hogy egy veknit küldjete minden héten, anélkül is, hogy írnék.” (Szokolay, 2017, p. 37).

A Szegedi Tankerületi Főigazgatóság 1948. április 12–14 között látogatást tett az iskolában, Kollár Pál, a szegedi zenekonzervatórium igazgatója és Szeghy Endre polgári iskolai tanárképzős főiskolai tanár személyében. A szakmailag pozitív eredményeket hozó, jól sikerült látogatás folyamánként jegyzőkönyvben rögzítették és javasolták Tarhoson hangszeres magánvizsgák tartását, a Zeneakadémiáról kiküldött vizsgálónök jelenlétével. Ezt kérelemben terjesztették fel Gulyásék április 27-én az illetékeseknek, de soha nem érkezett rá válasz.

¹⁸ 1948 tavaszán a centenáriumi rendezvénysorozat keretében már szerepelt a Békés-Tarhosi Gyermekkórus a Zeneakadémián. Kodály Zoltán kezdte figyelni a korábban „elvetélt gondolat”-ként aposztrófált iskolát (Gulyás, 1988).

Kollár Pál és Szeghy Endre látogatása és pozitív véleménye sokban segítette Alexits államtitkár döntését, miszerint az iskola neve (típusa) 1948 őszétől: kísérleti ének- és zenei középiskola (gimnázium), körzeti ének- és zenei általános iskola (Gulyás, 1988, pp. 52–53).

Az iskolát kétévenként szervezték, az átszervezések pedig megváltoztatták az iskola típusát; a líceumi és tanítóképző intézetből (1946–1948) kísérleti ének- és zenei középiskola (gimnázium) és körzeti ének- és zenei általános iskola lett (1948), ezt követően zenei szakirányú gimnázium (1948–1951). Egyben engedélyezték az egyéves énektanító-képző tanfolyamot (1950), majd zeneművészeti szakközépiskola és zenei gimnáziummá nyilvánították (1952–1954). Egyedül az általános iskola típusa maradt érintetlen, bár „gyakorló iskolából” körzeti általános iskola lett (Gulyás, 1988, p. 51).

A termelősövetkezet

Gulyás 1948 áprilisában javaslatot tett arra, hogy az iskolát, kollégiumával együtt alakítsák át, termelősövetkezetté. Olyan szövetkezetté, amelyik egy teleppel mint kollégiummal azt jutalmazza, aki a legtöbb egyéni vagy közösségi-szellemi vagy fizikai munkateljesítményt mutatja fel. „Nem a mai szervezethől indultam ki. Egyszerűen abból, hogy szervezésében, munkamórájában, munkaerkölcsében éppen azt 'céloztam' meg, hogy a gyerek már az iskolában elsajátítsa azt az életformát, ami majd 'kinn' a társadalomban várja.” (Gulyás, 1988, p. 53). Úgy gondolta, hogy így a szellemi és fizikai munka a legjobban, közösen értékelhető.

Gulyás visszaemlékezése szerint, iskolai események voltak ennek a javaslatnak az előzményei: A gyerekek, ha kellett, konyhakertszettel is foglalkoztak és versenyeztek, hogy kinek terem szebben és többet a veteményese.

Egy alkalommal pedig Szokolay Sándor, Mező Imre és Bencze Laci mentek be Gulyáshoz, hogy gyakorlósobákat kellene építeni. Egy régi istálló-épületet néztek ki az átalakítás céljára, ahol talán négy gyakorlóléhséget is ki lehetett alakítani. Gulyás a megétől kerítette hozzá a meszet, a bontási téglából ők megcsinálták az épületet. Ez is sokat nevelt.

A gyerekek keze munkájának volt köszönhető a salakút is a „nagykastély” mellett, de a kisinternátus mögötti Zongoraház felépítése is a diákok közreműködésével született meg. Egy romos ólat tettek rendbe és toldottak meg pár szobával és egy folyosóval egy ács és egy kőműves vezetésével, akiket Gulyás szerzett, ahogy téglát, meszet és cserepet is. Ilyen előzmények folyamánya lett tehát a termelősövetkezet alakítására tett javaslat (Gulyás, 1988, pp. 53–56).

Gulyásnak határozott elképzelései voltak a termelősövetkezettel kapcsolatban:

Úgy gondolta, hogy az iskola teljes vagyonával egy független, szövetkezeti alapot kell, hogy képezzen. Az egyedüli értékteremtőként a szellemi és fizikai munkát, az egyén munkáját jelölte meg, amit a tanuló és tanár maga teremt,

egyre inkább bővülő kulturális igényeinek megfelelően. A szövetkezet feladata az iskola szellemi irányítása: könyvek vásárlása, könyvtár szervezése, szellemi továbbképzés, hanglemezek, hangszerek vásárlása, hangversenyekhez műsor összeállítása.

A diákság részt vesz a szövetkezet megszervezésében, később annak működéséhez szükséges minden részében: az irányításban, a munka kiértékelésében, az adminisztratív vezetésben. A szövetkezet diákságának feladata, hogy irányítsa az iskolán kívüli munkák, mint például kirándulások, hangversenyek megszervezése, valamint közösségi tanítás, például előadások megszervezését, lebonyolítását.

A szellemi és fizikai munka értékelését ugyanazokkal az eszközökkel képzelte, úgy vélte, ennek nevelő hatása lesz mind a diákság, mind a tanárok között. Ugy gondolta, hogy a tanuláson, gyakorláson kívül végzett munkát mindenkinek el kell ismernie.

Gulyás a termelőszövetkezet létrejöttéhez minden szükséges lépést megtett. Felvette a kapcsolatot a Magyar Országos Szövetkezeti Központtal, ahonnan biztatást és segítséget kapott. Ennek alapján elkészítette az alapszabályt, s 1948. május 22-én megalakította a termelőszövetkezetet. Viszont a VKM¹⁹-től a szükséges hozzájárulást és engedélyt nem kapták meg (Csende, 1976, p. 51–53).

A fejlesztések

Az iskolát – amely az 1948/49-es, harmadik tanévtől, mint országos állami ének-zeneiskola és zenegimnázium működött – több alkalommal át akarták költöztetni más településekre.

Gulyás 1948-ban már egyre nehezebben tudta elképzelni az olyan helyszínre való költöztetést, ahol a „telepszerű” elrendezés (együtt kollégium, iskola és zenei rész) nem biztosított. Gyula, Békéscsaba és Pannonhalma után még Miskolc is szóba került, mint a költözés lehetséges célállomása, de aztán 1949. első felében a VKM végleges döntést hozott afelől, hogy az iskola Tarhoson marad (Gulyás, 1988, p. 58).

Az 1948-as esztendő sok változást hozott. A tanári kar létszáma bővült, az iskola önálló hangversenyt adott s a szűkös elhelyezés – amely vonatkozott éppen úgy az iskolai tantermek számára, mint az internátusra, vagy a tanárok lakásgondjaira – enyhült, mikor is sikerült egy 4 tantermes kiskolát felépíteni, az elbontott villanytelep és a mellette lévő romos istállónak a helyén. Az Országos Terhivatal kiutalt százezer forintot, hogy a bontási téglából építkezni tudjanak. A Békéscsabai Építő Nemzeti Vállalat és a tarhosi iskola gyerekei közreműködésével meg is indultak az építkezések. A negyedikeseket, a sok tanulásra való hivatkozással mentesítették a munkák alól (Szokolay, 2017, p. 141).

Gulyás így emlékszik vissza az időszak eseményeire: „A téglá helyszínre fuvarozását mi magunk vállaltuk. Ez azt jelentette, hogy esetenként egy-egy

¹⁹ Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium

osztály ott tevékenykedett, egyik óra alatt megrakták a teherautót, addig én tanítottam, majd a szünetben az autóval a helyszínre fuvaroztam a rakományt s visszatértem tanítani. A tanulók pedig lerakták a téglát a kijelölt helyre.

Meglepően hamar felépült az épület. Még tanári szobát is alakítottunk ki az új épületben.” (Gulyás, 1988, p. 58.).

Ekkortájt került sor egy tehergépkocsi beszerzésére is, s ugyan az iskolának csak előlegre futotta, a szülői munkaközösségnek sikerült megvásárolnia a járművet.

„Álló nap festettem az iskola teherautójának oldalára a kilométeres címet: Országos Állami Ének- és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet Békés–Tarhos. Mikor a járó-kelő békésiek meglátták, csak annyit mondtak: itt a zenés autó!” – osztja meg gondolatait Bencze László, volt tarhosi diák. (Domokos, 2006, p. 52).

Bár az Énekiskola folyamatosan küzdött fennmaradásáért, az 1948-as esztendő a kibontakozás időszakának is a kezdete volt. Az iskola tekintélyének növekedését mutatja, hogy „Czövek Erna²⁰ a Kultuszminisztérium művészeti osztályának munkatársa elrendelte, hogy az országból az összes zeneiskolai igazgatók és zeneelmélet tanárok idejőjenek Tarhosra, tanulmányútra.” (E. Kovács, 1949, p. 75).

1948 végén már a kollégium bővítésére, az iskolatermek építésének megkezdésére is sor kerülhetett és sikerült néhány új gyakorlófülkét is kialakítani. Szokolay Sándor levelezéséből a következőket tudhatjuk meg: „December 6-án avatási hangversenyt tartunk, ugyanis elkészültek a zongorafülkék. Öt gyakorló van, mely öt zeneszerző nevét viseli. Beethoven, Mozart, Bach, Bartók és Kodály. A műveikből lesz összeállítva a műsor. Két darabot én is fogok zongorázni: Bachot és Bartókot. nagyon nívós műsor lesz. Meghívjuk Ortutay Gyulát és egypár zeneszerzőt.” (Szokolay, 2017, p. 94).

1949-ben Budapesten szervezték a Világifjúsági Találkozót (VIT), ahol a Tarhosi Gyermekek – egy mikosdpusztai felkészítő táborozást követően – nagy sikerrel szerepelt, ősszel pedig már rádiófelvételük volt (Gulyás, 1998, p. 64). Még ebben az évben, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter (Ortutay Gyula) elkalauzolta a Magyarországra érkezett szovjet politikai és kulturális delegáció két tagját Tarhosra, Novikov zeneszerzőt és Szvesnyikov kiváló kóruskarmestert. Novikov később igen elismerően nyilatkozott az ott tapasztaltakról, illetve visszatérve Moszkvába, a Szovjeckájá Muzikában is írt egy cikket Tarhosról. A szovjet zeneszerzők lapjában megjelent cikk fordítása olvasható volt az Új Zenei Szemle című folyóiratban. Kodály e cikk olvasása után határozta el, hogy meglátogatja Tarhost, mely meg is történt június 5-én. Szóban foglalta össze meglelégedését: „Tarhos nagy jövő előtt áll.” (Gulyás, 1998, p. 66).

²⁰ Czövek Erna (Orsova, 1899. dec. 23. – Budapest 1983. márc. 30.), kiváló zongorapedagógus, jó nevű és hírvű szakember, nem pártfunkcionárius. 1947-től, mint a Kultuszminisztérium tanácsosa, megszervezi a vidéki állami zeneiskolai hálózatot. 1934-től az Énekészó folyóirat munkatársa, rovatvezetője.

Szokolay Sándor így emlékszik vissza az eseményre: „Van egy nagy szenzáció: itt van Kodály! Tegnap délben érkezett. A IV. líceummal elébe mentünk Csabára. Délután nagyszerű énekkari hangversenyt csaptunk, este balladaest volt a parkban. Kodály többször is vezényelt. Egy édes, aranyos, szerény és roppant szimpatikus bácsi. Ma (június 6-án) délután elmegy. Itt van vele Ádám Jenő is. Valószínű még zongorázni is fogunk, ha lesz idő. Tarhoson ilyen nagy ünnepség még nem volt!” (Szokolay, 2017, p. 175).

Az 1949/1950-es tanév két, ünnepségszámba menő látogatása és Novikov elismerő sorai megtették hatásukat. Már nem csak Békés-megye, hanem a minisztérium is kinyitotta a pénztárcáját és június 7-én megjelentek az Oktatásügyi Minisztérium képviselői, mérnökökkel együtt, hogy az iskola továbbfejlesztése érdekében helyszíni szemlét tartsanak.

Az építkezések, ha lassan is, de megindultak tehát. Az épületek fejlesztése mellett nagy gondja volt Gulyáséknak az iskolában tanuló diákok és tanárok létszámának alakítása is. A Zenepavilon felépítésére vonatkozó tervek egyre biztatóbban jelezték, hogy hamarosan új épülettel gazdagodik Tarhos. Viszont a kollégiumi elhelyezés sok gondot rótt az ottaniakra, és az sem volt sokáig tartható, hogy Tarhoson kiváltságos helyzetnek számított, ha egy tanárnak önálló szobája lehetett.

Az emeletráépítéssel kibővített nagykastély új állapotában csak enyhített a gondokon, de végleges eredményt nem hozott. Az egyetlen, tényleges megoldást jelentő átépítés, a konyha-ebédlő kialakítása volt, mely megoldott egy sor nehéz, étkeztetés körüli higiéniai és raktározási problémát (Gulyás, 1998, p. 64–68). A telefonösszeköttetés nehézsége viszont révbe ért: „Egy másik szenzáció: Tarhoson van telefon! A postának és az iskolának is lett nyilvános beszélője. Lassan kiépül Tarhos.” – idézi fel a történeteket Szokolay Sándor (Szokolay, 2017, p. 171).

A minisztérium is megkezdte a hangszerek szállítását, s a tanárok és tanulók nagy örömeire 1951 tavaszán már tíznél több zongora volt az iskolában. A hangszerek beszerzése, az ének szaktanárképző beindítása mind azt mutatták, hogy az előző évek kitaró munkája eredményes volt. Ezzel egyidejűleg, sajnos, beszüntették a nyári énektanári és karvezetői tanfolyamot.

1951. augusztus 25-én az iskola teljes minőségében átkerült a VKM-től a Népművelési Minisztériumhoz. Ez az intézkedés látszólag a zene ügyében történt, ám valójában kárára volt a tarhosi iskolának. Végeredményben itt alig akadt akár egy ember is, akinek az általános oktatás, még inkább a nevelés szívégye lett volna (Gulyás, 1988, p. 92).

Az 1951/1952-es tanévig tartott a fiú tanulók Berkében²¹ való elszállásolása is, amikor visszaköltöztették őket a hosszú, parasztház küllemű, régen valószínű cselédlakásokként funkcionáló felújított kollégiumi épületbe. „Viszonylag tágas volt és jól felszerelt. Beüvegezett folyosó, angol WC.” – tudhatjuk meg Puskás Dezső tollából (Domokos, 2006, p. 56).

²¹ Vadászház a Wenckheim birtokon.

Új zenetanárok, a Csellóosztály

Később a gimnáziumi tanterv szükségessé tette, hogy felsőfokú végzettséggel is működjenek oktatók Tarhoson. A Zeneakadémia tanárai közül többen vállalták ezt, így került a Békés megyei kis településre például Holló Sándor, s 1951 novembere körül kereste fel Gulyást Friss Antal volt főiskolai csellótanár is azzal, hogy szívesen tanítaná a tarhosi diákságot. Így is lett. Egy év elteltével már úgy emlegették őket, mint a „csellóosztály”. Friss Antal körülvette magát tanítványaival, egymást hallhatták, egymást figyelték, s egymás sikereire mindig büszkéek voltak, elismerték azokat (Gulyás, 1988, p. 74; F. Pálfy, 2002, p. 15).

„Tarhoson a nyári szünetben, augusztusban mi már előre megkezdjük a zenélést Friss Tóni bácsival – Papp Laci bácsi szervezésében 1953-ban, 54-ben is. Tóni bácsi feleségével, Baby néniel lejött Pestről két-három hétre, s egész nap folyt a cselló-gyakorlás, zenekarozás. Komoly haladást értünk így el, hiszen lényegesen meghosszabbodott a tanév. Minőségileg is komoly volt az előrehaladás. Gulyás Gyurka bácsi egy-egy csellódarabot lelkesen felvett az új magnóra a Zenepavilon nagyterme melletti új stúdióban.” – emlékszik vissza Mező László²² volt tarhosi diák, a csellóosztály tagja (Domokos, 2006, p. 47).

Szintén tarhosi csellista volt Blaskovich Jenőné Szappanos Enikő²³, aki következő gondolatait osztja meg velünk: „A csellistákat hét közben Paci bácsi, azaz Papp László tanár úr tanította, hét végén pedig lejött Budapestről hozzánk a Zeneakadémia tanára, Friss Antal, »Tóni bácsi«. A cselló osztály fantasztikusan összetartó banda volt. Ha otthonról kaptunk valami finomságot, megkínáltuk természetesen a többieket is. Ennél azonban sokkal többet ért, hogy jóban, rosszban segítettük egymást. (...) A Tóni bácsis cselló órákon majdnem mindenki itt volt. Körbeültük az éppen csellózót és minden hangot és szót elraktározva hallgattuk Tóni bácsi játékát és magyarázatát. Ha valaki nagyon szépen játszott, vagy megtanult egy ritka nehéz gyakorlatot, az jutalmul Tóni bácsitól 'Nobel díjat' kapott. Ez nem volt más, mint egy régi lyukas 2 filléres. A legtöbb Nobel díja természetesen Mező Lacinak volt. Ezeket fel lehetett fűzni egy fonálra és nyaklánc helyett büszkén hordtuk.” (Domokos, 2006, p. 109.).

A zenei rész tovább erősödött, mikor Tarhosra került több, országos hírű zenepedagógus: többek között Clementiszné Eröss Klára, Dános Lili, Teőke Mariann zongoratanár, Banda Márton, Vigh Árpád hegedűtanár s a fúvósok közül Hernádi Ferenc klarinétművész. Gulyás úgy gondolta, hogy ők lesznek a garanciái annak, hogy a Zeneakadémia felé a tarhosi diákoknak éppúgy megnyíljon az út, mint más szakiskolák tanulói számára (Gulyás, 1988, p. 75).

²² Mező László: gordonkaművész. 1951-től Friss Antaltól gordonkát tanult először Tarhoson, később a budapesti Bartók szakiskolában és a Zeneművészeti Főiskolán (ma Zeneakadémia). 1963-tól a ZF tanára és az Országos Filharmónia szólistája volt (Szabolcsi & Tóth, 1975).

²³ Később a Ceglédi Erkel Ferenc Alapfokú Művészeti Iskola gordonka tanára.

Évzárók a Nagygödörben

Az év legnagyobb eseményére (és egyéb jeles alkalmakra), az évzáróra, a néptáncgyűttes bemutatói mellett, balladákat tanultak be a tarhosi diákok. Mező Imre emlékeiből néhány gondolat: „Igen nagy hatást tett a remek, természet adta színpadon, a „Nagygödör”-ben, a terep adta lehetőségeket kihasználva, tábortüzek fényénél a „Bíró szép Anna” előadása.

S a park esti csendjében megszólaltak a madrigálok, majd a kórus és a résztvevők közös éneke, amely nem előre betanult műsorszám volt, hanem az esti csend és a hangulat ihletett bennünket az éneklésre (Domokos, 2006, p. 49).

A legnehezebb évek és a Zenepavilon avatása

Gulyás hosszas betegsége alatt (1951. március 28-tól 1952. március 9-ig) az iskolát átszervezték az 1952-ben bevezetésre kerülő zeneoktatási reform²⁴ során. Az énekszak-tanítói képzést megszüntették és az iskola zenei gimnázium- és szakközépiskolaként működött tovább. Nem engedték megnyitni a szaktanárképzőt sem, mondván, Tarhoson nincs megfelelő hangszeres képzés, holott az ország mindegyik zeneművészeti szakközépiskolája megnyithatta.

Az iskolában a tanárok elégedetlensége a tetőfokára hágott a lakás, fűtés, élelmezési gondok miatt, 6 tanár kérte is elhelyezését, ami meg is történt (Gulyás, 1988, p. 78; Csende, 1976, pp. 69–76).

Elkezdődött a Zenepavilon építése is. Gulyás Magyarország zenei iskolavárosát álmolta meg Tarhoson, s remélte, hogy a Zenepavilont a többi pavilonépület is követi majd, a kollégium és a tanári lakások is felépülnek. „Az épület, amely az úgynevezett, gúnyneven »Sztálin-barokk« stílusjegyeit viseli, nem az első terv alapján készült. Az első terv egy igen szép, megnyerő megjelenésű modern épületet ábrázol, amelyet magam is láttam egy minisztériumi látogatás során, tarhosiakkal, Gulyás Györggyel együtt. Sajnos, ezt a tervet nem fogadta el a minisztérium...” – Mező Imre emlékeiből idéztem (Domokos, 2006, p. 70).

A Zenepavilon avatására 1953. május 1-jén került sor. A tanulóifjúság nagy erővel készülődött: sokat gyakoroltak a hangszeresek a megnyitó koncert miatt, de egyidejűleg a tanulók utat is építettek a Pavilonhoz, sőt, gyalogjárdát a cseresznyesor alá (Gulyás, 1998, p. 80, p. 87).

A „Tarhosi per” és az iskola megszüntetése

1953 januárjában elkezdődött – Gulyás szavaival élve – a „tarhosi per”. Hiszen „bőven akadt védő is és vádló is.”

²⁴ Az 1952-es zeneoktatási reform során hármas tagozódású iskolarendszert honosítottak meg: a zeneiskola – szakiskola – főiskola hármában, az alapfokú zeneoktatástól eljutunk a magas fokú tanári, művészi és nem utolsó sorban, tudományos képzésig. (Parlando)

1953. január 19–23. között a Népművelési Minisztérium Művészetoktatási Osztálya brigádvizsgálatot tartott Tarhoson. A vizsgálat értekezlettel kezdődött, melyen részt vettek a helybeli érdekeltek és a tanárok is. A bizottság feladata volt megvizsgálni, hogy a tarhosi, egyébként „feltűnően költséges képzés” tud-e valami többletet nyújtani, illetve, hogy a megye kulturális életében milyen szerepet tölt be az iskola? Ennek a Bizottságnak a „dialektikus és pártszerű” vizsgálatán múlott az, hogy Révai miniszter kollégiuma milyen határozatot hoz az iskola sorsát illetően. A Bizottság tagjainak megtiltották a véleménynyilvánítást, mondván, erre majd Pesten kerülhet csak sor. Nagy megdöbbenést szült ez mind az iskola tanárai, mind a megyei vezetők körében, hisz ők úgy gondolták, hogy a tárgyilagos véleményformálást csak közös megbeszélések és záró értekezlet segíthetné. Az iskola részéről mindenféle próbálkozásnak ellenálltak: szerették volna bemutatni a csellóosztályt, amely előmenetelére nagyon büszkék voltak, szorgalmazták a kórus meghallgatását, illetve hivatkoztak Novikov véleményére is, de a Bizottság elzárkózott a meghívások elől.

A Bizottság tagjai a tanárokat és a diákokat is nehéz helyzetbe hozták. A tanárokat arra biztatták, hogy menjenek máshova tanítani, a diákokat pedig arra agitálták, hogy foglalkozzanak csak közismereti tanulmányaikkal, mert nem fontos mindenkinek a zenei pálya, Tarhoson még sincs biztosítva további sorsuk, jövőjük. Ez meg is tette hatását. Sok tanár a látogatás után hetekig bizonytalan volt, a tanulók közül pedig többen úgy ítélték meg, hogy hasznosabb, ha csak közismereti tanulmányaikra koncentrálnak.

De vizsgálták az iskolának a megye kulturális életében betöltött szerepét is. Vidéken végeztek közvéleménykutatást arra vonatkozóan, hogy például „Szükséges magának Tarhos?” „furcsa” módja volt ez a vélemények feltérképezésének.

A januári brigádlátogatás felbolygatta az iskola békéjét, s mindenkit elkezdett nyugtalanítani saját sorsának alakulása és az intézmény jövője (Gulyás, 1998, pp. 82–86).

Végül a Bizottság olyan ellenséges, negatív anyagot állított össze Tarhosról, hogy azt Révai visszaadta a szakosztálynak átdolgozásra, arra hivatkozva, hogy nem elég szeretettel gondolták át és kezelték a dolgokat. Gyors munkájuk eredményeképpen, 1953. június 9-re elkészült az új jelentés és már ki is tűzték a kollégiumi ülést, ahol megvitatták Tarhos sorsát.

Révain kívül a párt prominens személyei vettek részt a tárgyaláson, valamint a Békés megyei pártbizottság részéről az akkori osztályvezető, a békési járási pártbizottság részéről a titkár, illetve a tarhosi iskola képviselőjében Gulyás György, Mánya Éva és Ádám József iskolai párttitkár. Gulyásra nagy teher nehezedett a kollégiumi ülés alatt, hisz minden felmerülő napirendi pontra neki kellett válaszolnia a reggel 9-től délután fél 3-ig tartó összejöveteleken, ahol csak úgy záporoztak a rosszindulatú kérdések és az egyre élesebb kirohanások.

A kollégiumi ülésről Révai József összefoglalója és a vizsgálóbizottság tagjainak állásfoglalásából a következő kép tárul elénk:

Révai szerint a vizsgálóbizottság tagjainak alapvetően igaza volt, de ami jó Tarhoson, azt mindenképp át kell menteni, ápolni kell. Igazuk bizonyítékaként az iskolánál lévő „egészségtelen hangulatot” látta, melynek elsődleges felelőse Gulyás György és ezentúl minden egyéb felelősség csak járulékos. Gulyást felelősnek mondta ki többek között még a tanulók és szülők bevonásában az iskolai problémákba és iskolai ügyek kezelésébe, hogy az iskolai vezetés a megyei pártbizottsághoz fordult minden kisebb gonddal is és ezalatt úgy tüntették fel a minisztérium, illetve a főosztály részéről történt intézkedéseket, mintha valamilyen ellenséges munka folyna az iskola ellen. Révai kifogásolta, hogy az iskola 18 akkor végzett növendékéből senki nem akart más zenei intézményben továbbtanulni, hanem Tarhoson kívánták folytatni megkezdett munkájukat. Ez, Révai szerint, élesen szemben állt azzal a szellemmel, amely Tarhoson kirajzolódott, s egyébként pedig az a jó iskola, ahonnan elkíváncsoznak a tanulók az utolsó évben. Makarenkói nevelési elvekre is hivatkozott, miszerint Makarenko is úgy nevelte a gyermekeket, hogy türelmetlenül várták az élet egyéb területén való munkálkodást az iskola után. Kifogásolta, hogy kirakatba tették az iskolát, hogy a pavilon-ünnepséget európaivá tették, holott a párt kultúrpolitikája a szerénység. A zenei nevelést is kritizálta: „zenei nevelésünk nem áll ott, ahol 10–15 év múlva állni fog, de hogy ez lenne az útja, az egy hamis beállítás volt” (Gulyás, 1998, p. 95). Leszögezte, hogy Tarhos nem alkalmas arra, hogy megoldja a gyerekek alsó-, közép- és felsőfokon való oktatását, a tehetséges parasztyerekek oktatását. Azonban az iskola pozitív értékeit, mint énekkar, vagy a szolfézsoktatás, megtartják. Az iskolát viszont átköltöztetik Békéscsabára, s ehhez 5 év türelmi időt kaptak Gulyásék. Új első osztályt indítani nem lehet (Gulyás, 1998, pp. 93–96.).

A vizsgálóbizottság tagjainak (Rados Dezső, Antal György, Kadosa Pálné, Gulyás Mária, Mikusik Árpád, dr. Cseh Jenőné, Tóth Ferenc és Baross Gábor) jelentéseiből a következő gondolatok kiemelése fontos:

Többen megfogalmazták, hogy a zeneelmélet és a szolfézs oktatása kiemelkedő, a kórusmunka magas színvonalú, de a hangszeres oktatási gyakorlat messze elmarad az elméleti tantárgyak terén tapasztalt magas színvonalától. Tarhoson azért vannak hangszerestanár-gondok, mert elszigetelt, nehezen megközelíthető helyen fekszik. Kifogásolták, hogy a tarhosi növendékek az iskola elvégzése után olyan helyet igényelnek maguknak a zenei életben, amire nem jogosultak és arra nem is lehetnek, hisz akkor feleslegesen indították volna a zeneakadémiai ötéves karvezető képzést. Tarhoson sokan továbbtanulni csak akkor szeretnének, ha indul Főiskola. Ez szintén elszigeteltté teszi a helyet és egy olyanfajta gögről tesz tanúbizonyságot, amely semmilyen körülmények között nem támogatható.

Volt, aki a politikai munka alkalmatlanságáról jelentett, miszerint a helyi pártszervezet nem gyakorolja megfelelően munkakörét, így kritikát például az igazgató, vagy a DISZ felé. „A hibák külső okának a tarhosi elszigeteltséget tartom, amit jelen körülmények közt népi demokráciánk nem is tud csökkenteni.” (Gulyás, 1998, p. 98).

Gulyást szintén több ízben érte kritika a jelentések alkalmával: „Teljhatalmú ura” Tarhosnak, aki „nyomásként nehezedik” környezetére, tanárokkal „nem megfelelő” hangot használ. A tanárok nem mernek semmilyen ellenvetést megfogalmazni Gulyással szemben, s félnek négy szemközt beszélgetni. Sokan kérik rövid időn belül az áthelyezésüket, ezért változik évenként a tantestület. Egy másik referens arról ír, hogy úgy félnek a tanárok az igazgatótól, hogy még áthelyezésüket sem merik kérni.

Olyan „veszélyes” jelenségeket is megfogalmaznak, mint hogy a spontán alakult Tarhos nem beilleszthető az egységes zeneoktatási rendszerbe, Tarhos kasztnak tűnik, s ez abból is látszik, hogy főiskola létrehozását követelik, illetve az azon való aggódásból, hogy mi lesz az ország tehetséges parasztyerekeivel, ha esetleg nem lesz Tarhos.

A tanárok és diákok között érezhetően jelenlévő pánikhangulat fentebbi okai mellett az a félrevezetés is áll, hogy a diákok félre lettek tájékoztatva afelől, hogy tanulmányaikat Tarhoson folytathatják, s mint vezető zenei káderek kerülnek ki az intézményből. Kritikaként fogalmazták meg a tanulók megválogatását, mert többről kiderült, hogy még középszerű zenészek sem alkalmasak. Az alsófokú oktatás produktivitását is megkérdőjelezték.

Helytelenítették a nagy költségvetéssel létrejött iskola megszületését, hisz ezzel nagy beruházást okoztak az államnak, vizsgálat kiírását szorgalmazzák ez ügyben. Olyan formát javasolnak az iskolának, amely megfelelően beilleszkedne az ország zeneoktatási rendszerébe.

S ugyan Békés-Tarhos azzal a szándékkal lett létrehozva, hogy a Békés megyei szegény sorsú gyerekeket karolja fel, csak kevesebb mint fele a tanulóknak békési, a többiek az ország minden tájékáról jöttek. Ráadásul Békés megye sem profitál az iskola létezéséből, holott az iskolai kórus országos viszonylatban az elsők között található. Az iskola elszigetelten, önmagában él (Gulyás, 1998, pp. 97–102).

Gulyást a miniszteri kollégium kötelezte, hogy ismertesse a határozatot a tanári karral, de ne úgy, mint minisztériumi döntés, hanem mint perspektíva. Június 11-én már meg is tartotta a beszámolót, de nem az elvárásoknak megfelelően, melyről írásbeli értékelés is született Révainak, miszerint Gulyás nem készítette eléggé elő az előadását, az önkritika vérszegény volt, s a tarhosi tanárokat valószerűn egyáltalán nem érdekelte Tarhos sorsa, mert egyetlen hozzászólás sem hangzott el a beszámoló után. Különösen a kollégiumi ülésen résztvevőknek volt nehéz dolguk perspektívaként képviselni az ott elhangzottakat. Tele voltak kétségekkel, de már biztató jeleket is lehetett észlelni.

A Pavilonavatás után ismét sűrűsödtek a látogatások mind az újságok, mind más intézmények részéről. Tarhost kezdték újra felfedezni, amit jó jelnek vettek Gulyásék. J. Ty. Leszjuk látogatását kell kiemelni ezekből az időkből, mert komoly visszhangja volt a minisztériumban (Révai helyett Darvas József volt már a népművelési miniszter). Leszjuk a moszkvai kulturális minisztérium munkatársaként érkezett, és meglátogatta a tarhosi iskolát is. A

Szabad Nép március 11-i számában nyilatkozott a magyarországi tapasztalatairól, melyben tarhosi látogatásáról is szólt, nagyon pozitívan: dicsérte az egyébként nagyon tehetséges tanítványok és tanárok kollektíváját, az iskola kórusát, akik oly tökéletességgel szóltak, s énekükből úgy érződött a szovjet–magyar barátság, mintha szovjet kórusokat hallott volna. A hangszeres művészeket is magasztalta, s megállapította, hogy minden eredmény annak a nagyszerű nevelőmunkának és kiváló körülménynek az eredménye, amit a békés-tarhosi iskola nyújt. Majd így zárta: „Ez a nagyszerű intézmény bármely országnak méltán becsületére válnék.” Érthető tehát, hogy ezek után Gulyás nagy reményekkel utazott fel Budapestre az érte küldött minisztériumi kocsival.

De, sajnos, nem kapott végleges és megnyugtató választ Tarhos jövőjével kapcsolatban, nem módosították a kollégiumi határozatokat. Azonban a miniszter segíteni akart, s a beszélgetésen többek között előkerült, hogy Tarhos jó helyen van, nem lenne jó áttelepíteni, mert nevelési vonatkozásban elveszítené, ami most a sajátja. Ilyen viharos események közepette lassan 1953-ban is lezajlottak a vizsgák és megtartották az 1952/1953-as tanév évfőzáróját.

Az utolsó évről Gulyásnak nagyon kevés emléke maradt. A rendben megtartott évfőzáró után mintegy átverésként lejött a minisztériumi szakosztály költségvetési előadója, hogy állítsák össze az iskola teljes kiépítésének igényét. Gulyás nem vette észre, hogy ez csak azért történt, hogy vele bizonyítsák a várható beruházások nagy összegét akkor, mikor egyébként komoly gazdasági megszorításokat léptettek életbe országsszerte. A tervek nem valósultak meg.

A megszűnés csendben történt. Nem adta hírül a rádió, nem hozták le az újságok. A tanároknak egy rövid tanári kari gyűlésen lett kihirdetve, míg a gyerekeknek értesítőket küldtek ki, 1954. augusztus 31-én (Gulyás, 1998, p. 106–112). A megszüntetés évében már 43 zongorista, 40 hegedűs, 23 cselista, 12 fuvolista, 19 klarinétos, 11 rézfűvós, vagyis összesen 148 hangszeres tanulója volt a tarhosi iskolának (Gulyás, 1988, p. 51).

A semmiből megszületett iskola igazgatójának sikerült egy olyan intézményt létrehoznia, mely 8 éves működése alatt bebizonyította, hogy vidéken is lehet értéket teremteni és európaivá válni. „Az egykori Énekiskola 2007-ben Magyar Örökség díjat kapott, 2016 tavaszán kuratóriumi döntés során a Nemzeti Értéktárba került.” (Dombi, 2016).

Irodalom

- Csende, B. (1976). *Békés-Tarhos*. Békés városi tanács végrehajtó bizottsága.
- Dombi Józsefné Kemény, E. (2016). Békés-Tarhos múltja és jövője. *Parlando*, 58(4), <http://www.parlando.hu/2016/2016-4/Dombine-BekesTarhos.htm>
- Domokos Attiláné Farkas, M., Mező, I. Pallosné Rozgonyi, P. (2006, Eds.). *Békés-Tarhos 1946–1954*. Békés.

- E. Kovács, K. (1949). A Tarhosi Énekiskola, In (sz.n.) *Szemtanu* (pp. 70–99). Athenaeum.
- F. Pálffy, Zs. (2002). *Békés-tarhosi nyitott könyv*. Békés.
- Farkas, L. (2016). *100 éve született Gulyás György. Békés-Tarhosi Kalendárium*. Kiadó hiányzik.
- Gulyás, Gy. (1988). *Bűneim... Bűneim?* Békés.
- Gyarmath, O. (2001). *Tudsz-e Tarhosért lelkesedéssel dolgozni?* Békés.
- Horváth, E. (2002). A Sárospataki Református Kollégium, mint a magyar népfőiskolai mozgalom otthonteremtője. In Dienes, D. & Szabadi, I. (Eds.), *Doctrina et Pietas – Tanulmányok a 70 éves Barcza József tiszteletére* (pp. 133–142). Debrecen–Sárospatak. Kedves, T. (2004, Ed.). *A magyar zeneművészetért. Válogatott írások és képek Gulyás György hagyatékából*. Debrecen.
- Keresztúry, D. (1975). Levéltöredék. *Muzsika*. 1975. április https://adtpplus.arcanum.hu/hu/view/Muzsika_1975/?pg=156&layout=s (2020. 12. 16.) Knausz, I. (1985). *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. doktori disszertáció <http://mek.oszk.hu/13600/13616/pdf/13616.pdf> (2020. 08. 24.)
- Kodály, Z. (1943, Ed.). *Iskolai Énekgyűjtemény I.* Országos Közoktatási Tanács.
- Kodály, Z. (1974). *Visszatekintés*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Romsics, I. (2005). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó.
- Romsics, I. (2010, Ed.). *Magyarország története*. Akadémiai Kiadó.
- S. Turcsányi, I. (2011). Dokumentumok a Békés-Tarhosi Énekiskola (1946–1954) életéről Dr. Gyarmath Olga hagyatékában. *A Békés megyei múzeumok közleményei* 34. 311–347. [https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_BEKE_BMMK_34/?query=AUTI1%3D\(S\)%20OR%20BKMK1%3D\(S\)&pg=314&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_BEKE_BMMK_34/?query=AUTI1%3D(S)%20OR%20BKMK1%3D(S)&pg=314&layout=s) (2020. 08. 03.)
- Surányi, I. (2005). Alapfokú (általános iskolai) oktatás Székesfehérváron 1945–1948 között. *Neveléstörténet*, (2)3–4, 112–150. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=32&rid=1&id=171
- Szabolcsi, B. & Tóth, A. (1965). *Zenei lexikon*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Szokolay, S. (2017). *Hogy is kezdődött?... Levelek a diákévekből*. Legend Art Kiadó.
- <https://www.parlando.hu/2016/2016-1/2016-kerek.pdf> (2020. 07. 23.)
- <https://www.parlando.hu/2018/2018-3/Bardos-reszlet.pdf> (2020. 07. 27.)
- <http://www.parlando.hu/Elokeszito605.htm> (2020. 12. 17.)



Mellékletek

1. melléklet

Összegecs Állami ének- és zenei
iskola
1000 BÉKÉS - ÁR. 23.14.8

							VILOBTÁLY
ÓRA	HÉTFO	KEDD	SZERDA	CÜTÖRTÖK	PÉNTEK	SZOMBAT	
8-9	SZÁMTAN	FIZIKA	SZÁMTAN	GAZDASÁGTAN KÉZMUNKA	FIZIKA	FIZIKA	VALLÁS 1 MAGYAR 3 TÖRTÉNELEM FÖLDRAJZ
9-10	MAGYAR	MAGYAR	EMBER ÉLETE	GAZDASÁGTAN KÉZMUNKA	MAGYAR	FÖLDRAJZ	VALLÁS 2 MAGYAR 3 EMBER ÉLETE 2 SZERZŐ BESZÉLTÉS 1 GAZDASÁGTAN 3 RAJZ 2
10-11	EMBER ÉLETE	FÖLDRAJZ	TESTNEVELÉS	MAGYAR	SZÁMTAN	GAZDASÁGTAN SZERZŐ BESZÉLTÉS 1 KÉZMUNKA 3	EMBER ÉLETE 2 TESTNEVELÉS 2
11-12	TESTNEVELÉS	ÉNEK	TÖRTÉNELEM	RAJZ	ÉNEK	GAZDASÁGTAN KÉZMUNKA	
12-1	RAJZ				VALLÁS	MAGYAR	
1-2							

BÉKÉS-TARHOS, 1949. II.

igazgató

Békmellősegy
OSZT. FŐ

forrás: Békési Jantyk Máttyás Múzeum anyaga

2. melléklet

A tantárgyak neve	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Hit- és erkölcsstan	2	2	2	2	2	2	2	2
Magyar nyelv és irodalom	10	11	13	14	6	6	5	5
Történelem	-	-	-	-	2	2	2	2
Foldrajz és néprajz	-	-	-	-	3	3	2	2
Az ember élete	-	-	-	-	-	-	2	2
Természetrajz	-	-	-	-	2	2	-	-
Természettan	-	-	-	-	-	-	3	-
Vegytan	-	-	-	-	-	-	-	3
Számolás és mérés	5	5	5	5	3	3	3	3
Rajzolás	-	2	2	2	2	2	2	2
Ének	2	2	2	2	2	2	2	2
Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2
Szabad beszélgetés	-	-	-	-	1	1	1	1
A közös tárgyak óraszám:	21	24	26	27	25	25	26	26
A választható tárgyak óraszám:	-	-	-	-	6	6	6	6
Heti óraszámok	-	-	-	-	3	3	3	3
Választható tantárgyak és gyakorlatok								
Gazdasági gyakorlatok	-	-	-	-	3	3	3	3
Műhelygyakorlatok	-	-	-	-	3	3	3	3
Kereskedelmi gyakorlatok, gyorsírás	-	-	-	-	3	3	3	3
Háztartási gyakorlatok	-	-	-	-	3	3	3	3
Élő idegen nyelv (angol, francia, német, olasz, orosz)	-	-	-	-	3	3	3	3
Latin nyelv*	-	-	-	-	3	3	3	3
Társas ének és zene	-	-	-	-	3	3	3	3
Mértani rajz	-	-	-	-	2	2	2	2

forrás: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=32&rid=1&id=171

Dévai, A.

Once upon a time in Békés-Tarhos

In 1946, a choral school was established in the town of Tarhos, Békés county, Hungary, and it achieved worldwide fame, even though it existed only for a short time, until 1954. Following a brief overview of the school's historical background, I outline the struggles overcome by the school's director, György Gulyás, while establishing this institution. The creation of the necessary conditions for the school's operation involved a number of challenges: throughout the nine years of its existence, teaching at the school encountered considerable difficulties. In addition to the constant shortage of rooms, problems in finding adequate accommodation for students and teachers, food shortages, inadequate equipment, and so on, political attacks and the uncertainty of Tarhos's future were constant concerns for the school's director and management. My study reveals the essential, historical facts, based on a timeline from the school's foundation to its closure. Over and above the many obstacles, those in the school took part in numerous fine and memorable events, such as the concert for the Congress of World Youth, radio broadcasts, visits by famous composers, the construction and opening of the Music Pavilion, and Zoltán Kodály's visit to the premises. The Tarhos School's exciting and eventful life has been examined by such experts as Béla Csendes, Zsuzsanna F. Pálffy, György Gulyás, Olga Gyarmath and Zoltán Kodály. It is therefore not my intention to present the legend and mission of the Tarhos School, nor to detail the unique and high-quality musical education provided by the school, or its achievements. My research is based on the available literature in Hungarian articles and journals and on internet materials.

Keywords: Gulyás György, Tarhos, Békés-Tarhos, music school



Dévai Adrienn: <https://orcid.org/0000-0003-4351-9139>

Az ELTE TÓK és a Magyar Tudományos Akadémia a Tudomány Ünnepe alkalmából „Tudomány: Iránytű az élhető jövőhöz” címmel rendezett tudományos konferenciát – Összefoglaló

Az ELTE TÓK és a Magyar Tudományos Akadémia a Tudomány Ünnepe alkalmából „*Tudomány: Iránytű az élhető jövőhöz*” címmel rendezett tudományos konferenciát 2021. november 22-én, 14 00 és 17 00 óra között. A rendezvény az ELTE TÓK épületében a 123-as teremben került megrendezésre, ugyanakkor folyamatosan követhették az érdeklődők a tudományos előadásokat a Magyar Tudomány Ünnepe Teams csatornáján keresztül.

A rendezvényen az ELTE TÓK kiváló kutatói bemutatták kutatási területeiket. A Kar oktatóinak-kutatóinak alapvető célkitűzése a köznevelés és a felsőoktatás megújítása.



A rendezvényt **Dr. Lehmann Miklós** az ELTE TÓK tudományos dékánhelyettese nyitotta meg, kiemelte, az idei program meglehetősen gazdag lett, több tudományterületet képviselő kutató mutatja meg terveit és eredményeit, ez a sokszínűség kifejezi a Kar tudományos sokszínűségét.



Az első előadást **Dr. habil. Csányi Tamás** az ELTE TÓK Testnevelési Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense, a kutatócsoport vezetője, valamint **Horváth Dávid Ákos** az ELTE TÓK Testnevelési Tanszékének oktatója tartották meg. Előadásuk címe az MTA-ELTE PSZICHOMOTOROS FEJLŐDÉS KUTATÓCSOPORT - EVIDENCIAALAPÚ, HATÉKONY OKTATÁSI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉRVÉNYESÜLÉSE A GYERMEKEK PSZICHOMOTOROS FEJLESZTÉSÉBEN ÉS TESTNEVELÉSÉBEN.

A kutatási program két pillérre: az első pillér célja egy országosan reprezentatív kérdőíves vizsgálattal annak meghatározása, hogy az idegrendszeri fejlődéssel kapcsolatban a köztudatban lévő neuromitoszok mennyire elterjedtek, és mennyiben befolyásolják a gyakorlati szakemberek munkáját. A második pillér a késő gyermekkor (12-13 évesek) iskolai testnevelésében jellemző motivációs orientációkat és azok fizikai aktivitást befolyásoló tényezőit és stabilitását vizsgálja. A kutatás közvetlenül segíti a tudományos evidenciák szintézisét, és ezen keresztül támogatja a bizonyíték alapú pedagógiai gyakorlat erősödését, az áltudományos nézőpontokkal szembeni kritikus fellépést.





Hegedűsné Tóth Zsuzsanna az ELTE TÓK Ének-zenei Tanszék mestertanára **MINŐSÉGI FORDULÓPONT ÓVODAPEDAGÓGUSOK ÉS TANÍTÓK ÉNEKES-ZENEI TEVÉKENYSÉGÉBEN EGY DIPLOMÁSOK IGÉNYEIT KIELÉGÍTŐ, AKCIÓKUTATÁSSAL KÍSÉRT MŰHELY-PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSÁVAL** címmel tartott előadást, melyben egy négyéves kutatás alapjait mutatta be. Az akciókutatás során egyéni interjúk, reflektív naplók, fókuszcsoportos interjúk során adnak a résztvevőknek lehetőséget a kutatásra történő reflexióra. A kutatás eredményeképpen az elmélet-gyakorlat újfajta viszonya jöhet létre, lehetőséget adva az óvodapedagógus- és tanítóképzés piacorientált újragondolására, hozzájárulva a diplomások sikeres pályakezdéséhez. A kutatás hozzájárulhat az óvodások és kisiskolások énekeszenei nevelésének, oktatásának minőségi irányban történő elmozdulásához egyaránt.

A matematikai gondolkodás és a
szövegértés metakognitív összetevőinek
fejlődése és fejlesztése

DR. BAGOTA MÓNIKA

ELTE TÓK | 2021. NOVEMBER 22.

A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE   Tudomány: iránytű az élhető jövőhöz

Dr. Bagota Mónika az ELTE TÓK Matematika Tanszék, tanszékvezető egyetemi docense következett az előadók sorában, előadásának címe A MATEMATIKAI GONDOLKODÁS ÉS A SZÖVEGÉRTÉS METAKOGNITÍV ÖSSZETEVŐINEK FEJLŐDÉSE ÉS FEJLESZTÉSE – BEMUTATKOZIK AZ MTA-SZTE METAKOGNÍCIÓ KUTATÓCSOPORT.

A kutatás fő kérdése, milyen oktatási módszerekkel lehet a saját gondolkodásra vonatkozó metakognitív folyamatok felhasználását beépíteni a tanulás folyamatába, annak érdekében hogy a gyermekek hatékonyabb és adaptívabb gondolkodási módokat alkalmazzanak. A kutatási projekt a gyakorló pedagógusok bevonásával, velük és értük lebonyolított fejlesztő kísérletekkel biztosítja a pedagógiai nézetek tudatosítását, azok módosítását.



A MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE
Az MTA programsorozata



Dr. Szurdoki Erzsébet az ELTE TÓK Természettudományi Tanszék egyetemi adjunktusa, kutatócsoport vezető előadásának címe A KÖRNYEZETISMERET TANÍTÁSA A NAT2020 KERTEIN BELÜL – AZ MTA-ELTE KÖRNYEZETISMERET TANÍTÁSA KUTATÓCSOPORT KUTATÁSI ÉS TANANYAGFEJLESZTÉSI TERVEI.

A kutatócsoport az ELTE TÓK oktatóiból és az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola pedagógusaiból jött létre. Négy éves kutatásuk elején kérdőívekkel mérik a harmadik osztály elején és a negyedik osztály végén a tanulók természettudománnyal kapcsolatos ismereteit, attitűdjeit majd felmenő rendszerben összehasonlítják a NAT 2020 előtti és utáni évfolyamokat ezekben a dimenziókban. Pedagógusok és szülők, valamint az intézmények tapasztalatait is elemzik. Hosszú távon a konkrét óratervek, órarészletek kidolgozása mellett módszertani útmutató készítését tervezik, melynek segítségével a gyakorló pedagógusok újabb integrált órákat tudnak előkészíteni.



Miskei-Szabó Réka az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének tanársegédje, valamint **Dr. Árva Valéria** az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének tanszékvezető egyetemi docense **BEMUTATKOZIK AZ MTA-ELTE GYERMEKKORI DIGITÁLIS NYELVTANÍTÁS KUTATÓ-CSOPORT** címmel tartotta meg előadását az ünnepi konferencián.

A Gyermekkori Digitális Nyelvtanítás kutatócsoport MTA közoktatási projektjének relevanciáját a távolléti oktatásra való kényszerű áttérés adta. A kutatás célja a pedagógusok általános iskolai nyelvtanításában a 2020/21-es digitális oktatás előtt, alatt és után alkalmazott módszertani tudásának és gyakorlatának a vizsgálata. A kutatócsoport feltételezi, hogy az innovatív eljárások és tapasztalatok beépíthetők a jelenléti oktatásba is, amennyiben a tantárgypedagógiai és a technikai tudás támogatja egymást. A kutatás-fejlesztés arra irányul, hogyan sikerült a nyelvpedagógusoknak adaptálniuk a jelenléti oktatás módszereit a digitális oktatási környezetre. A projekt eredményeként kidolgozásra kerülő szakmódszertani eszköztár a nyelvpedagógusok közoktatási gyakorlatát támogatja. Az előadás a kutatási projekt jelenlegi állását mutatta be, rávilágítva a szakirodalomban elérhető eredményekre és a kutatás felépítésére.



Dr. Lehmann Miklós az ELTE TÓK tudományos dékánhelyettese, egyetemi docens és **Dr. Bajzáth Angéla** az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszékének egyetemi adjunktusa INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE A KORAGYERMEKKORI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN – NEMZETKÖZI EREDMÉNYEK címmel tartották előadásukat. Az I.ECEC projekt egy új kurrikulumot tervezett, hajtott végre és tesztelt a kisgyermekkorban nevelési szolgáltatók és szakemberek számára, annak érdekében, hogy javítsa készségeiket és a kisgyermekkorban nevelési szolgáltatások minőségét, kiindulva a korábbi ERASMUS+ KA2 MECEC+ projektből. A lezárult projekt fontos eredménye, hogy összehasonlító elemzés készült a kisgyermekkorban nevelésről három uniós országban, a nevelők képzési szükségleteinek figyelembevételével.

A rendezvény zárására 17 órakor került sor. **Dr. Szurdoki Erzsébet** ELTE TÓK Tudományos Bizottságának alelnöke, valamint **Dr. Kolosai Nedda** az ELTE TÓK Tudományos Bizottságának elnöke megköszönte az előadóknak, hogy a konferencián bemutakoztak az MTA KFKP pályázatán nyertes kari kutatócsoportok. A Magyar Tudomány Ünnepe-re összeállított, a jelenlegi helyzet miatt hibrid formában megrendezett konferencia jó lehetőséget biztosított az ELTE TÓK kutatásainak megismerésére, párbeszéd kialakítására.



Szakmai együttműködésben – Gyermekcultúra mesterszak indul

Együttműködésben négy egyetem: a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, a Szécsényi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar kidolgozta a gyermekcultúra mesterképzési szak tantervét. A közösen meghatározott szakmai alapelvek mentén minden egyetem önállóan készítette el a mesterszak indítási dokumentumait. 2021. december végéig, a folyóirat ezévi 3. számának megjelenéséig már három egyetem kapta meg a MAB határozatát a sikeres akkreditációról. Így a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, valamint az ELTE 2022 szeptemberétől indíthatja az új mesterképzést!

A 2 éves, (4 féléves) képzést *államilag támogatott formában* is el lehet végezni. A Gyermekcultúra mesterképzés középpontjában a *művészettel nevelés* hatásrendszerének alkalmazása áll a nevelésben.

Kreatív, izgalmas elmélyülést kínál a szak azoknak, akik már rendelkeznek tanító-, óvó- vagy kisgyermeknevelő diplomával vagy 2022 nyarán megkapják a diplomájukat.

Kettő specializáció közül választhatnak a jelentkezők.





Szerzőink

2021/3

ASZTALOS ANDREA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészeti Intézet Ének-Zene Tanszék (asztalos.andrea@szte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-7584-3294>)

Asztalos Andrea PhD a Szegedi Tudományegyetem Ének-zene Tanszékének adjunktusa. Kutatási területei: a gyermekek énekhangképzési problémái, a gyermekek énekhangjának fejlesztése, a gyermekek zenei képességeinek fejlesztése, szakmódszertani fejlesztések a zeneoktatásban. Előadóként számos nemzetközi konferencián vett részt (Voice Foundation Symposium, ICVT, ICMPC, Symposium on Research in Choral Singing; IKS; EAS).

BLAHUT SZABOLCS

Szegedi Tudományegyetem, Természettudományi és Informatikai Kar (<https://orcid.org/0000-0003-0233-5712>)

Blahut Szabolcs a Szegedi Tudományegyetem Mérnök-informatikus MSc szakos hallgatója. Érdeklődési és kutatási területe az alacsony fogyasztású beágyazott rendszerek, a hang- és adatfeldolgozás, továbbá a képfeldolgozás és a neurális hálózatok. 2020-tól az SZTE Műszaki Informatika Tanszékén demonstrátori tevékenységet végez.

DÖBRÖSSY JÁNOS

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (dobrossy.janos@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-4790-0199>)

Döbrössy János karnagy, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszékének vezetője, egyetemi tanár.

DÉVAI ADRIENN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (devai.adrienn@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-4351-9139>)

Dévai Adrienn vagyok, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara Ének-zenei Tanszékén tanársegéd, immáron 11. éve. Egyetemi oktatói munkám mellett az ELTE PPK Neveléstudományi Iskolájában abszolváltam 2019-ben, jelenleg doktori munkámon dolgozom. Főbb kutatási területem a Békés-Tarhosi iskola történeti áttekintése és az iskola működésének életreform vonatkozású elemeinek feltérképezése.

DALLOS MÁRTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (dallos.marta@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-5668-2432>)

Dallos Márta a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának oktatója. Tanulmányait a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Iskolai Ének-tanár- és Karvezetőképző szakán, majd a Zenetudományi szakon végezte. 2012-től kilenc évig tanította az ének-zene tárgyat, szolfézst, furulyát és zongorát a sóskúti Andreotti Károly Általános Iskola és Művészeti Iskola tanáráként. 2018 óta az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója. Doktori kutatásának témája A Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnáziumban zajló ének-zene oktatás tanulságai 1950-től a rendszerváltásig.

FÖLDI FANNI

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola (foldi.fanni@edu.u-szeged.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3736-7178>)

Földi Fanni a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója. Kutatási területe a zenetanulási motiváció, a hangszertanulás és az öndeterminációs elmélet kapcsolata.

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (toth.zsuzsanna@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-8768-9477>)

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna vagyok, 2005 óta oktatok az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszékén. Szolfézstanár, karvezető, óvodapedagógus és bölcsész végzettségem van. 1995 óta vezetek zeneóvodai foglalkozásokat, 2012-ben indult Tesz-vesz muzsika néven saját módszeremen alapuló program a Műpában. Oktatóként és foglalkozásvezetőként is vallom, hogy módszertani hagyományaink alapos megismerése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy innovatívan közelítsünk korunk zenepedagógiai módszereihez.

JÓZSA GABRIELLA

Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum (jszgabi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9134-1764>)

Józsa Gabriella a Kecskeméti SZC Kandó Kálmán Technikum tanára, a Károli Gáspár Református Egyetem óraadó oktatója. A Debreceni Egyetemen doktorandusz hallgató. Kutatásában a lemorzsolódás kognitív, affektív és családi tényezőivel foglalkozik. További kutatási érdeklődése a végrehajtó funkció pedagógiai jelentősége.

JÓZSA KRISZTIÁN

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet (jozsa@edpsy.u-szeged.h; <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>)

Józsa Krisztián neveléstudományi kutató, egyetemi tanár. Fő kutatási területei az elsajátítási motiváció és a koragyermekkorai nevelés. Foglalkozik az óvoda-iskola átmenet kérdéskörével, a hátrányos helyzetű, fejlődésben megkésett gyermekek megsegítésének a lehetőségeivel, módszereivel. Tudományos közleményeinek száma 380, független hivatkozásainak száma több mint 2600, Hirsch-indexe 26, ResearchGate indexe 23,26.

JANURIK MÁRTA

Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Kar (gewayne.janurik.marta@zmk.szte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-5343-9434>)

Janurik Márta a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának docense. Hegedűművész-hegedűtanári diplomáját 1984-ben szerezte a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán, 2010-ben PhD-fokozatot szerzett neveléstudományból a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. 1982 óta a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának oktatója, hegedű főtárgyat és zenepedagógiai tárgyakat tanít. Publikációi a zenei képességek fejlődése, a zenetanulás transzferhatásai, a tanulásban akadályozott és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességfejlődése, valamint a zenetanulás motivációjának témakörében jelentek meg.

KISMARTONY KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (kismartony.katalin@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-8413-9434>)

Több évtizede az ELTE TÓK oktatója, elismeréseit az utóbbi években (Magyar Érdemrend Lovagkeresztje 2019, Pro Universitate 2021) a mindennapos éneklés, kórusok és a közös zenehallgatás terén végzett munkájáért kapta.

KISS BERNADETT

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészeti Intézet Ének-Zene Tanszék (kissbernadett.kb@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9060-8719>)

Kiss Bernadett a Szegedi Tudományegyetem angol és ének-zene tanár szakos, végzős hallgatója. A XXXV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián I. helyezést ért el a Tanulás- és Tanításmódszertani – Tudástechnológiai Szekció Gamifikáció Tagozatán, valamint DOSZ emlékplakettben részesült. Kutatási érdeklődése a gamifikáció lehetőségei az ének-zene oktatásban.

KOVÁCS KATALIN

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (kovacs.katalin@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2233-9403>)

Kovács Katalin az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszékének egyetemi tanársegédje, valamint az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola Kora gyermekkorai nevelés programjának doktorandusza. A budapesti

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen (Zeneakadémia) ének-zene tanár, karvezetés szakon szerezte diplomáját. Kutatási témája a csoportos gyermekhangképzés, az éneklés képességének fejlesztése a 5–14 éves korosztályban.

SZABÓ NORBERT

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (szabonorbert@szegedikonzi.hu; <https://orcid.org/0000-0003-4891-7718>)

Szabó Norbert fuvolaművész, mesterpedagógus, a Magyar Agrár- és Élettudományi egyetem adjunktusa, a Szegedi Tudományegyetem Bartók Béla Művészeti Karának óraadója és a Szegedi Tudományegyetem Vántus István Gyakorló Zeneművészeti Szakgimnáziumának fuvolanára. Kutatási területe a digitális eszközök felhasználásának lehetőségei a zeneoktatásban.

SZABADI MAGDOLNA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék (szabadi.magdolna@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-5827-3333>)

Szabadi Magdolna: művészetterapeuta (PTE), mentálhigiénés szakember (SOTE), zongora és ének tanár (SZTE)

SZAKÁLOS MÁTYÁS

Szegedi Tudományegyetem, Természettudományi és Informatikai Kar (<https://orcid.org/0000-0001-9914-9056>)

Szakálos Mátyás a Szegedi Tudományegyetem Mérnök-informatikus MSc szakos hallgatója. Érdeklődési és kutatási területe az alacsony fogyasztású beágyazott rendszerek, az adatfeldolgozás, továbbá a képfeldolgozás és a neurális hálózatok. 2020-tól az SZTE Műszaki Informatika Tanszékén demonstrátori tevékenységet végez.

SZESZTAY ZSUZSA

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszék; szesztay.zsuzsa@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-8372-1732>)

Szesztay Zsuzsa 2015-től az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszékének adjunktusa. 1974-ben született Debrecenben, zenész családban. A Debreceni Egyetem Konzervatóriumában 1997-ben zongora és kamaraművészi, 1998-ban pedig szolfézs-zeneelmélet-középiskolai énektanár és karvezető szakokon szerzett diplomát. DLA doktori fokozatát 2015-ben nyerte el a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem zeneelmélet alprogramján. Disszertációját E. Chabrier: Pièces pittoresques analízis és interpretáció címmel dr. Komlós Katalin témavezető irányítása mellett írta meg. Oktatóként részt vesz az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók képzésében, valamint zongorakísérőként és karvezetőként állandó résztvevője az Ének-zenei Tanszék művészi programjainak.

VÁRADI JUDIT

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar (varadi.judit@music.unideb.hu)

Váradi Judit zongoraművész, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar docense, a Partiumi Keresztény Egyetem óraadója. Doktori fokozatát 2010-ben szerezte Finnországban, a Jyväskyläi Egyetemen. 2015 óta a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program témavezetője. Az Ifjú Zeneművészek Nemzetközi Nyári Akadémiája és a Kodály Zoltán Ifjúsági Világzenekar művészeti igazgatója. A Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Intézetének megbízott kutatója. Publikációi a zenei nevelés, zenehallgatás, koncertpedagógia témakörében jelennek meg.

Authors

2021/3

ANDREA, ASZTALOS

Andrea Asztalos PhD is Assistant Professor at the Department of Music Education at the University of Szeged. Her research interests include: the children's vocal production problems; development of children's singing voice; development of children's musical abilities, methodological developments in music education. She was presenter in several international conferences (Voice Foundation Symposium ICVT; ICMPC; Symposium on Research in Choral Singing; IKS; EAS).

SZABOLCS, BLAHUT

Szabolcs Blahut is an MSc student at University of Szeged, Hungary. He is studying Computer Science Engineering. His areas of interest includes low-power embedded systems, PLC programming, robot programming, sound and data processing, neural networks and image processing. He has teaching as a TA in 2020.

JÁNOS, DÖBRÖSSY

ADRIENN, DÉVAI

My name is Adrienn Dévai, I am a teaching assistant at the Faculty of Teacher Education and Early Childhood Education, Eötvös Loránd University, for the 11th year now. In addition to my university teaching, I graduated from the School of Education at ELTE in 2019 and I am currently working on my doctoral thesis. My main research interests are the historical overview of the Békés-Tarhosi school and the life reform aspects of the school.

MÁRTA, DALLOS

Marta Dallos is an assistant lecturer at Eotvos Lorand University of Sciences, Faculty of Primary and Pre-School Education. She graduated from Liszt Ferenc Academy of Music, Department of Teacher Education and Department of Musicology. Since 2012 she has been teaching music, musical theory, flute and piano at Andreetti Karoly Elementary and Music School in Soskut. Since 2018 she has been conducting her PhD studies at Eotvos Lorand University, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education. The subject of her PhD thesis is The Learnings of Music Education at Fazekas Mihaly Primary and Grammar School in Budapest from 1950 till the Fall of Communism.

FANNI, FÖLDI

She is a PhD student at the Doctoral School of Education at University of Szeged, Hungary. Her research topic is music learning motivation, the relationship between musical instrument learning and Self-Determination Theory.

ZSUZSANNA, HEGEDŰSNÉ TÓTH

Zsuzsanna Hegedűsné Tóth. I have been teaching at the Department of Singing and Music at the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University. I have degrees in teaching music, choir leading, preschool education and pedagogy. I have been holding musical kindergarten sessions since 1995. The program “Tesz-vesz muzsika” (“Busy with Music”), which is based on my own method, was launched in the MŰPA in 2012. Both as a lecturer and a leader of musical sessions I believe that a thorough knowledge of our methodological traditions is indispensable for an innovative approach to contemporary methods in music education.

GABRIELLA, JÓZSA

Gabriella Józsa is a teacher at SZC Kandó Kálmán High School in Kecskemét, Hungary, and a part-time instructor at Károli Gáspár University. She is a doctoral student at the Debrecen University. In her research, she deals with the cognitive, affective and family factors of school dropout. Her further research interest is the pedagogical importance of executive function.

KRISZTIÁN, JÓZSA

Krisztián Józsa is a professor of education. His major fields of research are mastery motivation and early childhood education. He has an interest on school readiness and skill improvement programs for disadvantaged children. He has 380 scientific publications and more than 2600 citations, his Hirsch-index is 26, ResearchGate index is 23.26.

MÁRTA, JANURIK

Márta Janurik is a college associate professor at the University of Szeged, Béla Bartók Faculty of Arts. She graduated from the Liszt Academy in Budapest as a violinist and violin teacher in 1984. She earned a PhD degree in education at the University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences in 2010. She has been teaching violin (main subject) and music pedagogy at the University of Szeged, Béla Bartók Faculty of Arts since 1982. Her publications concern the development of musical abilities, the transfer effects of music learning, the musical abilities of students with learning disabilities and mild intellectual disabilities, and motivation to learn music.

KATALIN, KISMARTONY

Katalin Kismartony, DLA habil. is associate professor at Department of Singing and Music of Teachers' Training Faculty of Eötvös Loránd University in Budapest since 1994. Co-author of several textbooks and lecture notes.

BERNADETT, KISS

Bernadett Kiss is a graduate student of the English and Music Teacher Training Program at the University of Szeged. On the XXXIV. National Scientific Students' Associations Conference she was awarded first place in the Gamification Section of the Learning and Teaching Methodology Section. She also received extra honors from DOSZ. Her research interest is the possible applications of gamification in classroom music education

KATALIN, KOVÁCS

Katalin Kovács is based at ELTE Faculty of Primary Education (at the Department of Singing and Music) as associate lecturer and doctoral student at ELTE Faculty of Education and Psychology at Early Childhood Education Programme. She gained her Master at Liszt Ferenc Academy of Music, Budapest. Her main fields of research are: vocal training for group education, the development of voice for children aged 5 to 14.

NORBERT, SZABÓ

Norbert Szabó is a flutist and a master teacher. He is an assistant professor at the Hungarian University of Agriculture and Life Sciences, a lecturer at the University of Szeged, Béla Bartók Faculty of Arts, and a flute teacher at Vántus István Secondary Vocational School of Music. His primary field of interest is the use of digital devices in music education.

MAGDOLNA, SZABADI

Magdolna Szabadi: art therapist (PTE), mental health specialist (SOTE), piano and singing teacher (SZTE)

MÁTYÁS, SZAKÁLOS

Mátyás Szakálos is an MSc student at University of Szeged, Hungary. He is studying Computer Science Engineering. His areas of interest includes low-power embedded systems, PLC programming, robot programming, data processing, neural networks and image processing. He has teaching as a TA in 2020.

ZSUZSA, SZESZTAY

Zsuzsa Szesztay is an assistant professor at the Department of Singing and Music of the Faculty of Primary and Pre-school Education of ELTE (since 2015). She was born in 1974 in Debrecen, and grew up in a family of great music traditions. She studied at the Conservatory of the University of Debrecen where she graduated as a pianist and chamber musician in 1997, and as a solfeggio-music theory teacher and choir conductor in 1998. She got her DLA degree in 2015 at the music theory doctoral program of the Liszt Ferenc Academy of Music. Her DLA dissertation entitled „E. Chabrier: Pièces pittoresques, analysis and interpretation was supervised by dr. Katalin Komlós. Her current professional activities include, besides teaching, piano accompaniment, choir conducting, publications and editorial work.

JUDIT, VÁRADI

Judit Váradi is a pianist and associate professor at the University of Debrecen in Hungary and teach at the Partium Christian University in Oradea. She received her PhD in 2010 at the University of Jyväskylä, Finland. Since 2015, she is supervisor, lecturer at the Doctoral School for Humanities of the University of Debrecen. She is artistic director for the Young Musicians' Summer Academy and Kodály Zoltán World Youth Orchestra. She is head of research projects supported by the Hungarian Academy of Arts. Her publications appear in the field of music education, listening to music and concert pedagogy.

