

## CZÉKUS JÓB GÉZA

### Gyógypedagógus-hallgatók pályaképe a spontán zenealkotás folyamatában

*A nem, vagy alig beszélő, az értelmileg, a látásban, a hallásban, a mozgásban akadályozott, az autisztikus tüneteket mutató és a halmozottan sérült embereknek is igényük, joguk, képességük van a kommunikációra. A gyógypedagógus felkészültségéhez hozzátartozik, hogy képes legyen velük kapcsolatot teremteni, őket megérteni. Ezt segíti a művészeti, köztük a zenei kommunikáció. Vajon egy leendő gyógypedagógusnak milyen a zenei felkészültsége, affinitása; azt hogyan határozza meg? Milyen a pedagógusképe, a zenetanárképe, s ezek mennyiben befolyásolják ítéletalkotásában, továbbá miképp módosíthatók azok a gyógypedagógus-képzés során zenei szemináriumi keretek között? A spontán zenealkotás módosítja-e a korábbi képességét, pedagógusképet? A zeneileg képzetebbek sikeresebben alakítják-e a csoport zenei improvizációját? Miképp viszonyul egymáshoz a zenealkotás során képesség és élmény?*

#### Bevezetés

A tanulmány témája a zenepedagógiával kapcsolatos benyomások, a pedagóguskép alakulásának, változásának, az önreflexivitás fejlődésének vizsgálata gyógypedagógus-hallgatók körében szemináriumi keretek között zajló zenei improvizáció-sorozaton keresztül. A kutatás elméleti keretét az önreflexív, kognitív pedagógia (Golnhofer–Nahalka 2001; Griffiths–Tann 1992; Nagy 1994; Szivák 2003, 2008), a zenei kompetencia – ezen belül a zenei kommunikáció (Czékus 2012a;b), a zenepedagógia (Gyarmathy 2002; Laczó 2002; Urbán 2005), a zenepszichológia (Hartmann 1977; Székely 1935; Stachó 2005; Tyeplov 1963), valamint a zeneterápia (Urbán 2005) – idevonatkozó elméletei alkotják. A beszámoló nyomon követi a résztvevők szóbeli és nonverbális önreflexióiban megjelenő pedagógusról, a zenei játékról, a zenealkotó folyamatról előzetesen kialakult és a szeminárium folyamán változó benyomások, előítéletek befolyásoló tényezőit és azok összefüggéseit.

#### Elméleti háttér

##### *Önreflexív, kognitív pedagógia*

A „reflexió” kifejezés a latin „reflexio” szóból származtatva ellenkező értelemben való megfelelés, hátrahajtás, megfordítása egy tételnek, valakinek a véleményéhez fűzött megjegyzés, válasz; visszaverődés (www.latinszotar.hu leöltés ideje: 2013.02.27.). Az önreflektív pedagógia többek között a pedagógus gondolkodásával, döntéshozatalával foglalkozik, melynek során önmaga korábbi tudására, élményére, felkészültségére támaszkodik. Rokon kifejezés az

önreflexióval, mely visszacsatolást, visszahatást, illetve véleményhez fűzött megjegyzést, reagálást jelent (www.szironimaszotar.hu letöltés ideje: 2013.04.10.) Az önreflexió mint képesség a szakirodalomban eléggé szerteágazó. Jelen van a művészet, a pedagógia, a pszichoterápia területén egyaránt. A témát kutatók körében az utóbbi időben fokozódó, élénk érdeklődés tapasztalható a pedagógusok gondolkodása és döntése iránt. Az önreflexió a gondolkodás feltárására, elemzésére és fejlesztésére egyaránt alkalmas (Szivák 2002). Pedagógiai oldalról tekintve – Nagy József szerint – „... az önértékelés, az önazonosítás és hasonló képességek rendszere” (Nagy 1994, 20). Egy „sajátos gondolkodásmód, a saját tevékenység hatásának vizsgálata, a döntések tudatosságát biztosítja” (uo.). Maga az éntudat is ebből származik, és vele együtt fejlődik. A folyamat oldaláról megközelítve: a pedagógus tudásának szerveződése (Lenkovics). A reflektív gondolkodást tudatos, felelősségteljes döntésként határozza meg Schön (Szivák 2002). A pedagógus saját eredményessége céljából reflektál a saját munkájára, közben a tudásáról szerez újabb „tudást”. Így hoz létre kognitív szintű láncolatot, avagy hálózatot (Lenkovics; Nagy 1994). Megfigyeli, értékeli önmagát, miközben gyakorolja az önreflexív képességeit (Nagy 1994). Azonban az éntudat nemcsak tudatos elemeket tartalmaz, ezzel elhatárolható az öntudattól. Sok benne a bizonytalan, esetleges, tudattalan elem. Emiatt szükséges, hogy a pedagógus a tevékenység közben végrehajtott azonnali, rutinszerű, automatikus reflexióit később kiértékelje, átgondolja, újabb reflexiót hajtson végre, így alakítson ki stratégiákat és technikát többek között az instabil helyzetek, folyamatok kezelésére. A pedagógusok által megépített önreflexió-hálózatok komplex elméleteket, eredményeket is kialakíthatnak, meglévőket módosíthatnak a tudomány, a megismerés, a tudás közvetítésének, a gondolkodás és az ahhoz kapcsolódó képességek fejlesztésének pedagógiája számára (Lenkovics; Szivák 2002).

A pedagógusok tevékenységére, értékelő rendszerére, attitűdjére erős befolyással van saját gyerekkoruk, iskolázásuk, tapasztalatuk. Egyes vélemények szerint amelyik információ, tudás, hatás, élmény nem kapcsolódik, nem társítható saját, már meglévő élményekhez, tudáshoz, azok a hatások kialszanak, pedagógiai rendszerükön kívül maradnak feldolgozatlanul. Úgy tűnik, a megélt tapasztalatok, sztereotípiák nehezebben változtathatóak, mint a képzőhelyeken átadott tudás. Az oktatás hatékonyságát meghatározzák a kimondatlan elméletek, a képezhetőségbe vetett hitetlenség (Szivák 2008).

Egyes pedagógusképzések nem segítik a jelölteket abban, hogy az elsajátított, átadott tudást a megélt gyakorlattal egyetlen integrált pedagógiai rendszerré, kompetenciává alakíthassák (Szivák 2002). Ha nem volna szükség tapasztalatokra, akkor nem lenne értelme a sajátélményre épülő pedagógiai szemináriumoknak. Kutatási eredmények igazolják (uo.), hogy a

pedagógus-hallgatók iskoláskori előzetes felvetései, koncepciói determinálják, melyek a lényeges elemek az elsajátított tudásból. Ezekre a saját tapasztalataikra építik pedagógusképüket, tanítási-nevelési stratégiájukat. „*A reflektív gondolkodás középpontjában saját személyiség, illetve annak sikeressége vagy kudarca áll, szemben a tapasztalt pedagógusokkal, akik elsősorban a diákok megfigyelését hasznosítják*” (Szivák 2008, 21). Személyiségfejlesztésre tehát a reflexív pedagógusnak különösen is szüksége van. Ennek egyik módszere a nonverbális önismereti csoportmunka, többek között a spontán zenei improvizációra épülő zenei önkifejezés és improvizáció kurzus. A következőkben párhuzamot vonunk az önreflexív pedagógia elmélete és az említett kurzuson megfogalmazott hallgatói tapasztalatok között.

Griffits és Tann továbbfejlesztette Schön felosztását, és a reflexió 5 rétegét különbözteti meg időbeli építkezésük szerint. Az első reflexiók gyorsak, azonnaliak és ösztönösek. Ez lehet a tanulók felvetéseire, megnyilvánulásaira spontán válasz. Ezek az improvizáció során az első spontán megnyilvánulások, interakciók, melyek többnyire tudattalanok. A hangolódás szintjei közül ez a szinkronizálódásnak, Lewin elmélete szerint konformitásnak felel meg. A második felszín az első módosítás lehetősége. A pedagógus tudatos, tervezett reflexiót próbál végrehajtani. A tanár rövid gondolkodás után, figyelembe véve a gyerekek reakcióit, cselekszik (Griffits–Tann 1992). A megszólalt első kontingens reakciók után elkezdődik a struktúraépítés, formaalakítás, hogy a kontinuitás fennmaradjon. A zenei improvizációban a véletlenszerű hangokból, esetleg motívumokból struktúrát, zenei gondolatot, periódust próbálunk építeni. A következő lépésben az első két tevékenységről készítünk áttekintést, melyben kötetlen és tervezett elemek egyaránt szerepelnek. A pedagógus esetleg egy konkrét tanuló fejlesztését tervezi. A zenei improvizációban a megszokott, ismétlődő formák kiüresednek, a biztos, de kimerült zenei struktúrát módosítani kell, hogy fennmaradjon a figyelem, a játék iránti motiváció, de a folyamat se szakadjon meg. A zenealkotás folyamatában az előbbi a defenzív, az utóbbi az innovatív hálózatépítő stratégiára jellemző, mint szélsőséges magatartás. A harmadik fázisban a pedagógus, a mi esetünkben a szemináriumot vezető tanár rendszerezi az eddigi interakciókat, a kontinuitás és komplexum érdekében. Visszakérdez a tapasztalatokról, élmény és elmélet szintjén és összefüggése szempontjából. A negyedik lépésben kész elméletet, struktúrát készít, illetve az addigi tapasztalatai alapján a pedagógusműködésnek egy ideális rekonstrukcióját hajtja végre. A zenei csoport figyelme a zenepedagógia, illetve a zene tágabb értelmezése, a zenealkotás folyamata irányába tereli figyelmét.

Ha Luhmann rendszerelméletét vesszük alapul, akkor a gyerek maga a rendszer. A zenei önkifejezés szemináriuma, illetve a csoport pedig a környezet. Tehát mintegy megfordítva lehetne megközelíteni a rendszerelmélet működését. A szeminárium vezetőjének úgy kell

működni, mint a környezet irányítója, és úgy kell működtetnie a környezetet, a rábizottakat, hogy a rendszer – jelen esetben a pedagógus-jelölt – működőképes legyen. Iskolai környezetre alkalmazva a pedagógus-jelölt helyére a tanuló kerül. Ehhez a megfelelő felkészültségeket rendelkezésére kell bocsátani, hogy végre tudja hajtani az adaptációt, be tudjon illeszkedni, méghozzá a fejlesztés, képzés szempontjából leghatékonyabb, legoptimálisabb elemekhez, struktúrákhoz kapcsolódva, ahol létrejöhetnek a szükséges inputok az adekvát cselekedetek végrehajtásához. Fel kell kelteni a játékos figyelmét, hogy elérje és megfogalmazza a célt, azaz a rendszer megfelelően, hatékonyan, célracionálisan tudjon működni. A korábbi felkészültségéhez releváns, illeszthető feladatok, élmények szükségesek. A verbális, vagyis kognitív megnyilvánulásokhoz olyan kérdéseket, problémákat, helyzeteket kell sugalmazni, felajánlani, melyek önmaguk és az adott válaszok a résztvevők pedagógusi felkészültségét adaptált módon növelik, továbbépítik. A terápiás csoportokban ezt hívjuk vályú-helyzetnek, másutt medencének. A pedagógus-jelöltek feladata az, hogy új élményeket, benyomásokat szerezzenek, miközben az átadott felkészültséget: a releváns tudást, adottságot alkalmazni tudják, és ezzel képesek legyenek személyiségükben benyomásaikat, nézeteiket, tapasztalataikat felülről, módosítani, integrálni egyetlen rendszerré, egyetlen kompetenciává.

Azzal szemben, hogy a spontán zenealkotás folyamán a résztvevők, akár gyerekek, akár hallgatók, a kommunikáció nonverbális, pontosabban művészeti, a szakirodalmi adatok alapján meg kell jegyeznünk, hogy a pedagógusok céljaikat leginkább (60%) verbális interakciók folytán tervezik elérni. Nem látják értelmét és szerepét az önálló tapasztalatszerzésnek, ehelyett inkább a pszichomotoros célok elérésére helyezik a hangsúlyt (Szivák 2008).

A pedagógusképzésnek pedig célul kell tűzni zászlajára az önreflexív, a folyamatosan önképző, tudását, tapasztalatait, képességét és motivációját komplex pedagógus-kompetenciává szintetizáló pedagógus képét.

### *Zenei kompetencia*

A zene minden kultúrában jelen van, közismert a közösségépítő, a kultúraalakító funkciója. A szó latin jelentése dal. A görög mitológiában a tudományok és művészetek kilenc istennőjének egyike. Másutt ihletet adó személy. A magyar „zene” szó eredeti alakja a *zanabona* iker-szóból származik. Jelentésének eredete a zajjal, vitatkozással, lármaival, párbeszéddel rokon. Ebből következően leginkább a verbális közlés metakommunikatív kiegészítőjeként használatos, kevésbé kapcsolódva az azonos hangalakú művészethez (Eöry 2007).

A zenei képességek és fejleszthetőségük tekintetében számos tanulmány jelent meg, illetve kutatás folyik (Tyeplov 1963; Gyarmathy 2002; Winner–Martino 1993; Hartmann 1977;

Székely 1935; Stachó 2005; Laczó 2002; Urbán 2005). Tyeplov szerint minden képesség fejleszthető neveléssel és oktatással (Tyeplov 1963). Minden normális emberben van zenei hajlam, minden gyerek rendelkezik zenei képességgel, bár eltérő módon és különböző mértékben fejleszthető. Itt a *zenei képességek* kifejezést leginkább a hangmagasság megkülönböztetése szempontjából említi (Tyeplov 1963; Gyarmathy 2002). A zenére való fogékonyság, illetve a zenei tehetség néha már kisgyermekkorban megmutatkozik, s úgy tűnik, kisebb mértékben függ össze a szellemi fejlődéssel (Winner–Martino 1993). A tehetséges zenészek általában előbb énekelnek, mint beszélnek. A zene iránti érdeklődés első jelei a köznapi értelemben vett hangokra való érzékenységekben figyelhető meg (Gyarmathy 2002).

A tehetségek mellett általában találunk egy ösztönző személyt. Többek között a gyermek szüleinek egyike szintén zenész. Azonban számos zeneszerző és előadóművész esetében megfigyelhető volt, hogy nem mutatták tehetségük jelét gyerekkorukban. Inkább a kitartó tanulás és gyakorlás segítette őket céljuk, vagy szüleik céljának elérésében. Ám a szorgalom sem elég a vágyott sikerhez (Sloboda 1990). A másik visszatartó, a fejlődést akadályozó erő lehet a túlzott szülői, pedagógusi elvárás és nyomás, melynek hatására csökkenhet a motiváció, az önbizalom, ez maga a művészi teljesítményt is negatívan befolyásolhatja. Ha a gyermeket helyezzük a pedagógiai munkánk középpontjában, és a gyermek logikáját, explorációját hagyjuk érvényesülni, akkor lehet, hogy nem a klasszikus zeneelméleti, zenepedagógiai tanterv, és nem is a külső ösztönző személy elképzelése szerint fog fejlődni a gyerek, de talán megszerettjük vele a zenét, növeljük motivációját, és sajátélményt hagyunk kialakulni benne (Laczó 2002). Később viszont – ha sikereket ér el – kellő szorgalommal a kimaradt zeneelméleti tudást is pótolni képes.

A zenei érzék szenzitív periódusa kilencéves kor körül zárul, tehát eddig az életkorig kell a gyerek zenei képességét megalapozni. Ezt támasztja alá hazánkban a Kodály-módszer is, mely szerint a gyerek zenei nevelését a születéstől – másutt az anya születésétől – számított kilenc hónappal korábban kell elkezdni. Tehát úgy tűnik, mind az örökölt hajlam, mind a szorgalom szerepet játszik a tehetség gondozásában (Winner–Martino 1993). Pontosan milyen képességekről van szó? Ugyanis a zenei képességek összetevőinek meghatározása nem egyszerű feladat. Mást tud egy karmester, egy zeneszerző, mint egy hangszeres előadóművész. A legkényesebb terület a finommotorikus mozgás, illetve mozgásrendezés. Az első megszólaló hang, motívum – amely nemcsak az előadó felkészültségétől függ – befolyásolja a következőket, hogy a zenei folyamatosság és egység érzete megmaradjon a hallgatókban, az előadóban, esetleg további játékosokban egyaránt. A másik kényes terület a belső hallás, a partitúra,

kotta vertikális és horizontális értelmezése, a külső, belső tájékozódás képessége. Megint mást tud egy zenetanár és egy zeneterapeuta, mint egy zenetudós.

A zeneterápiában a zene mint eszköz használatos a megelőzés, a gyógyítás, a rehabilitáció céljából. Nem kifejezetten cél a zenei kompozíció, inkább az oda vezető út (Urbán 2005).

## Hipotézis

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a gyógypedagógus-hallgatók spontán kompozitorikus tevékenységében a kurzus bemeneti felkészültségei –mint a zenei előképzettség, a pedagógiához, főképp a zenepedagógiához, a zenéhez, a zenereprodukcióhoz kapcsolódó, a képességfejlődéshez köthető korábbi élmények és a motiváció – vajon hogyan jelennek meg, alakulnak, változnak, és mennyiben befolyásolják a közös munkát? Ellenkező irányból közelítve a kérdést: maga az alkotó folyamat milyen hatást gyakorol az említett előzetes felkészültségekre?

Feltételezzük, hogy a résztvevők zenei képességfejlődésének korábbi időszakában a zenei képességükről kapott negatív értékelések, kritikák – a hivatkozott elméletekre alapozva – motivációcsökkenést, a képességfejlődésben elakadást, megtorpanást okoznak, emiatt alakul ki ellenállás az aktív zenei megnyilvánulással szemben.

Ennek kapcsán feltételezzük, hogy a kurzus egyfajta pedagógiai terápia, melynek során a résztvevő pedagógusjelöltek önreflektív (önreflexív) módon élik át és módosítják korábbi benyomásaikat saját képességükről és a pedagógus szerepről egyaránt.

Feltételezzük, ha a spontán zenealkotó tevékenység tanórai keretek között befogadó, elfogadó légkörben zajlik, valamint ha nem előfeltétel kifejezetten hangszertechnikai rutint, sem zenei vagy finommotorikus képességszintet, továbbá a komponálás közvetlen célja nem a fejlesztés, hanem a játék, akkor a résztvevők önmaguk zenei képességéről, a zenepedagógusról, sőt általában véve a pedagógusról alkotott képe pozitív irányba módosulhat, javulhat, a képességfejlődésben kialakult gátak oldódhatnak, a zenei önkifejezésbe vetett bizalom és motiváció növekedhet.

Feltételezzük, hogy a nagyobb zenei előképzettséggel rendelkező hallgatók – motiváltságtól függően – valószínűleg kevésbé hatékonyan befolyásolják a zenei improvizáció alakulását, mert nehezebben teszik félre a zenealkotás folyamatával és eredményével, a kompozícióval kapcsolatos elvárásait, begyakorolt, berögzült rutinjukat, a zenéhez mint jelhez kapcsolódó bevéselt jelentéseket.

## Anyag és módszer

Immáron tizenkettedik szemesztere vezetjük az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon a zenei önkifejezés és improvizáció gyakorlati szemináriumait. Mintegy 40 fókuszcsoporthoz megfigyelő résztvevőjeként tanulmányoztuk, hogy a zenei improvizáció elején megfogalmazott zenepedagógus-elképzelés és élményhalmaz miként jelenik meg és módosul a verbális visszacsatolásokon és a kompozitorikus tevékenység nonverbális kommunikációján keresztül. A spontán zenealkotás folyamatában a hallgatók saját élményt szerezve érzékennyé válnak az együttműködés, a motiváltság, az önkifejezés, az előítélet, az önbizalom és szorongás zenei kifejezésére, empátikus értelmezésére, valamint a Sallai Éva szerinti legfontosabb pedagógus-képességekre: mint *„kommunikációs ügyesség, gazdag, rugalmas viselkedésszertár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkotás, erőszakmentes és konstruktív konfliktuskezelés, együttműködési képesség, a pedagógiai helyzetek jelenségeinek elemzésének képessége és a mentális egészség”* (Szivák 2002, 10). Ezeken keresztül nyilvánul meg, válik kommunikatívvá az önreflexió.

A hallgatók az egyes feladatokhoz a könnyen megszólaltatható Orff-hangszerpark elemeit használják, közöttük ritmus, dallam játéka alkalmas, egyszerű mozdulattal megszólaltatható eszközöket. A zenét, a zeneművet a semmiből, az első hangból kiindulva közösen alkotják, nem használnak kottát, nem egyeztetnek stílust, játékmódot, szerepeket, feladatokat. Hagyják, hogy megszülessen a zene. A tanegységet a nappali tagozatos hallgatók az első vagy második félévben, míg a levelező oktatási rendszer hallgatói az első három szemeszter egyikében veszik fel, így rálátásunk nyílik arra, hogy a képzés bemeneti fázisában a leendő gyógypedagógusok milyen zenei felkészültséggel, a zenealkotás és -pedagógia iránt milyen beállítódással, előzetes élménnyel, ismerettel érkeznek. A tárgy annotációja kifejti, hogy a kurzus a résztvevőktől semmilyen zenei előképzettséget, illetve hangszeres játékhoz kapcsolódó rutint nem feltételez. Ám a kurzus folyamán a korábbi bevésődött élmények, értékelések, a zenei, zenepedagógiai előítéletek mégis megjelennek, artikulálódnak a hallgatók játékában és azok utólagos értelmezésében. Azonban a játékosok zenei improvizációkhoz kapcsolódó megfigyelései, a feladatokhoz kapcsolódó élményei és azok közös értelmezései mégis képesek módosítani, felülírni a korábban kialakult és megfogalmazott zenepedagógusi, alkotóművészi impressziót. Ezzel talán egy továbbalakítható pedagógiai módszert tárva az olvasó elé.

A kutatás egyrészt fókuszcsoporthoz megfigyelés zenei és verbális szinten. Másrészt a szeminárium teljesítéséhez hozzátartozik, hogy a hallgatók önreflexív naplóban rögzítik a megélt élményeket a megadott szakirodalmakhoz kapcsolva. A beadott naplók szintén renge-

teg adattal szolgáltak e kutatás hipotézisének alátámasztásához. A kutatás harmadik módszere pedig a kérdőív, mely a zenei előképzettségre, annak a szeminárium alatti változására, a zenealkotásra való motivációra, a zenepedagógusról és általában a pedagógusról alkotott kép változására kérdezett rá (*Melléklet*). A mérésben 200 kérdőívre adott válasz és 200 reflexív napló adatai kerültek feldolgozásra.

## Eredmények

A csoport körben, néha ovális alakzatban foglalt helyet. Mindenki jól látszódott, hallatszódott. A kurzus első, egyben bemutatkozó kérdéscsoportja a zenei előképzettség, a zenepedagógusról alkotott kép, a zenére, zenealkotó folyamatra való fogékonyság, nyitottság, játék iránti motiváció témakörét ölelte fel. Spontán fogalmazták meg a résztvevők válaszaikat. A kapott válaszokat a fenti (1) táblázat összegzi.

	a	b	c	d	e
1	9%	26%	29%	27%	9%
2	0%	28%	72%	-	-
3	2%	59%	39%	-	-
4	1,8%	70,1%	28,1%	-	-
5	1,7%	30,6%	67,7%	-	-
6	32,10%	35,50%	33,80%	-	-

**1. táblázat: A kérdőívre kapott válaszok %-os eredményei**

A válaszadók mintegy 35%-a számolt be arról, hogy „*nincs hangja*”, „*nincs hallása*”, hogy botfűlű, fakezű. Személyes beszámolóik alapján kiderült, hogy többségükről ezt nagyrészt mások jegyezték ezt meg. A Kodály-módszer egyik alappillére a zenei általános iskolák intézménye. Ott is érvényes kellene, hogy legyen a kodályi gondolat, hogy a zene legyen mindenki számára elérhető. Az intézmény létrejötte után az első néhány év elteltével azonban ott is elkezdődtek a felvételik, többek között a zenei alkalmassági vizsgálatok, melyek tucatjával szűrték ki azokat a gyerekeket, akik másképp reagáltak a feladatokra, mint a kérdező tanár. A zenei általános iskolán kívül is jellemző a külső megbélyegzés. Sajnos több Kodály-tanítvány, szaktanácsadó is a nem tisztán éneklő gyerekeket lebeszéli a kórusban való éneklésről, megfosztja őket a zenei élményektől. Ezzel nemcsak a tapasztalattól esnek el, de egy zenei ellen-

séget is szereznek, illetve később esetleg egy olyan pedagógust, aki az ő negatív motivációja, stigmatizációja miatt nem használja a zenét a pedagógiai munkájában. Ez pedig láncolatként továbbgyűrűzhet a felnövekvő ifjúságon át az egész társadalom irányába. Magyarországon az ének-zene és általában a művészeti tárgyak jelentőségének, szerepének társadalmi megítélése az utóbbi két évtizedben sokat változott, romlott. Ennek további következménye az általános iskolákban az ének-zeneórák számának 50%-os csökkenése, más tantárgyak (nyelv, informatika) favorizálása, a zeneiskolák működésképtelenné válása, a médiumok által közölt „művészeti termékek” arányának és minőségének csökkenése. Átalakult a társadalmi igény a nagyobb kultúrafogyasztásra, a kisebb, olcsóbb termelésre. Összegezve tehát a zenei képesség megítélésére hatással van a környezet: az iskola, család, maga a társadalom. Az aktív alkotó művészet iránti affinitás és vágy viszont mégis ott él az emberekből, a hallgatókban. Ez látszik a szemináriumi feladatsor elemzése során is: Az instrukciók nagymértékben oldották a zenei képességről alkotott ítéletet, módosították az előzetes önreflexiót.

A szeminárium első zenei feladata a spontán hangadás szabadon választott hangmagassággal és hangzóval egy, később több levegővétellel. Ezt mindenki könnyen teljesítette. Ennek variációi a begyakorlást, az elmélyülést szolgálták. Figyeltünk arra, hogy kellő mértékű eltérések, variációk legyenek az egyes feladatok között, melyek fenntartják a figyelmet, esetleg növelik a motivációt, az örömszínezetet, az arousal-potenciált, de a fokozatosságból eredően ne legyen kellemetlen a hirtelen nagy és ismeretlen változás, ne ijessze el, ne zökkentse ki a játékosokat a folyamatból. A szeminárium vezetője nem adott meg konkrét hangmagasságot, a hallgatóknak kellett választaniuk egy hangzót. Itt érződött, hogy a motiváció a rugalmasság, a leleményesség fokmérője. Ki mennyire képes elengedni a hozott társadalmi normát. Egy „k” hangzóval egy egész levegővételen át mit kezd a játékos? A humor nagyon jól oldotta és segítette ezt a „normaszegést”.

A második feladatcsoport a saját névvel, az identitással volt kapcsolatos az előző feladat variánsaként. Tapasztalható, hogy a résztvevők a kialakított előítéletek miatt a változtatást célzó módszerekkel, elméletekkel szemben sokszor tudattalanul is ellenállást tanúsítanak. Mindenki egyszerre énekelte a nevét, az egyes levegővételnél változtatva sorra a hangzókat és hangmagasságot, nem kihagyva a mássalhangzókat sem. Itt jó mintákat adtak egymásnak a kreativitásról, leleményességről, problémamegoldásról, melyet fel is használtak. Emellett a szokatlan feladatokkal szembeni kisebb ellenállást, hátrítást a hallgatók szemkontaktussal, mosollyal is segítették. A figyelem a teljesítményről fokozatosan a játékélményre terelődött. Az egyes feladatok közötti kérdések célja az élmények megfogalmazása, a tudatosítás volt. Ezzel segítve az önreflexió alakulását, a tanárkép módosulását. Erről sok visszajelzés olvasha-

tó a hallgatói naplókbán: félelemmel jöttek az első órákra, azt gondolták énekelni kell, nekik nincs jó hangjuk, így miképp fognak az oktató, az intézmény elvárásainak megfelelni stb. A feladat nagymértékben oldotta ezeket az előítéleteket.

A következő feladatsor már a hangszerválasztáshoz és megszólaltatáshoz kapcsolódott. A hallgatók szabadon kipróbáltak minden hangszert. Az identitásuknak, pillanatnyi lelkiállapotuknak és felvállalt szerepüknek megfelelőt kiválasztották, majd bemutatkoztak azon keresztül. Itt is a társadalmi gátlás artikulálódott néha, tudniillik nehezen tették félre rutinjukat, hogy ne egy ismert dallamot vagy alapmotívumot játsszanak, továbbá azt, hogy milyen módon szólaltassák meg hangszerüket.

Akik dallamhangszert választottak, rájuk volt legjellemzőbb az innovativitás. Legtöbbször a megszólaltatás módjában találták meg a normák közül kivezető utat. Voltak, akik dallamot próbáltak rajta játszani, az újíók azonban a kontingencia irányába lépve, eleinte a hagyták kezüket repetitív módon mozogni, karjukat ugrálni a hangok felett. Az így megszólaló motívumokból kezdtek zenei építkezésbe.

A dobos választók voltak a vezetők, a véleményvezérek. Ők általában a zenén kívül is irányító személyek, vagy éppen a hangjukat sem lehet hallani, halkán beszélnek, és ezzel a szerepvállalásukkal inkább kompenzálnak. A dob játéka esetében nemcsak a hangerő számít. Akinek gyengébb a ritmusérzéke, pontosabban tempóérzéke, az képes a káosz felé terelni a csoportot. Ennek problémája az aprólékos hajlításokat játszó dallamhangszereseknél érződik először. Nem tudják végigjátszani zenei gondolataikat. Módosítani kényszerülnek játék közben. A probléma másik megoldása az egyes improvizációk végén történő verbális körben történhet meg. Kérdés, hogy mennyire mernek őszinték lenni egymáshoz. Mennyire beszélnek a másik képességéről vagy magáról a problémáról. Itt szintén egy önreflexiós csomópontra bukkanhatunk. Melyik megoldási irányba induljunk? Milyen megoldási stratégiát választunk ebben az adott szituációban? Meg tudunk-e maradni a zenei feladat keretein belül, vagy szóvá téve próbáljuk megtalálni a kiutat, esetleg kiközösítjük a másképpen játszókat? Mindegyik esetre volt példa. Azonban ez utóbbira csak nagyon ritkán.

A csörgő hangszereket választók vagy elbújni szeretnének a játék, illetve a csoportmunka elől, esetleg kevésbé motiváltak a tevékenységre, vagy lekicsinylik zenei képességüket, nem mernek játszani. A csörgő hangszerek hangja képes a dobok pulzáló, kereteket adó, erős zenei kontúrját feloldani.

Összességében elmondhatjuk, és a további válaszokból kiderül, hogy a résztvevők zenei előképzettsége – saját bevallásuk, meglátásuk szerint – közel egyenletes szórást mutat (*1. táblázat*). Mintegy ugyanannyi gyenge képességű és tehetséges, képzett zenész játszott együtt. A

kérdőív kitöltése az improvizáció-sorozat illetve szeminárium végén történt, így az egyes kérdésekre adott válaszok között nem telt el idő, azaz, hasonló hatások érték a válaszadókat.

A kurzus folyamán a hallgatókban nemcsak tudatosult az, hogy a zenei improvizációhoz nem szükséges zenei előképzettség, hanem tapasztalták is a közös játék folyamán. Mégis meglepő eredményt mutat a második kérdésre adott válasz: saját zenei képességük megítélése többségében pozitív irányba változott a kurzus végére. Senkinek sem romlott. Amint jelen beszámoló elméleti részében részleteztük, a képesség fejlődését befolyásoló tényezők között szerepel a motiváció. Ha a motivációhoz jutalmazást alkalmazunk, akkor a gyerek – sőt talán a felnőtt is – kifejezetten a jutalom érdekében cselekszik. Amint az erős hatású jutalom elmarad, önmagáért már kevésbé, vagy egyáltalán nem küzd. A zenei improvizációs játékban a siker, a befogadás, elfogadás, a játék örömszínezete, a közös élmény jelenti a rövid távú, motivációt erősítő jutalmat. A beszámolókat olvasva a szakirodalom képes hozzárendelődni, kapcsolódni a sajátélményhez, s képes beépülni a leendő gyógypedagógus kompetenciájába.

A harmadik kérdésre adott válaszok egyértelmű eredményt mutatnak. A zenei improvizációs játék iránti motivációjuk a kurzus folyamán túlnyomó többségben nőtt. Csak kevés hallgatónak csökkent, akik zenész családból származnak, és nagy előképzettséggel rendelkeznek. Itt jegyzem meg: a magas fokú zenei előképzettség, a megszokott, begyakorolt rutinok gátolhatják a szabad rögtönzés, így a spontán játékfolyamat kialakulását, fennmaradását. Laczó *Seashore* teszttel dolgozott zenei általános iskolások körében többek között azzal a céllal, hogy milyen összefüggés észlelhető a zenei előképzettség és a rögtönzés között. Egyértelművé vált, hogy a felső tagozatos gyerekek – akiről feltételezhető a fejlettebb zenei képesség – csak a begyakorolt „patternjeiket” tudták hasznosítani. Ezzel magyarázható, hogy a zenei improvizációban a begyakorolt finommotorikus mozdulatok, stilizált motívumok interpretációja nehezen alkalmazható egy amatőr csoport játékában (Laczó 2002).

Számtalan példa támasztja alá, ha egy óvónő nem énekel tisztán, attól a gyerekek még élvezhetik a foglalkozást. Ennek többször tanúi voltunk. Azonban a képzett munkatársak, régebben a szakfelügyelők, vezetők minősítették az ilyen kollégák zenei képességét, és eltiltották a zenei foglalkozásoktól.

A kapott válaszok, mely szerint a zenepedagógusról alkotott kép miképp változott, a válaszadók 70%-a szerint javult a megítélés róluk. Azonban ez az adat később megváltozhat. Függ – többek között – attól, hogy használja-e később a zenét, a zenei élmény miképp raktározódik, memorizálódik, előhívható-e az élmény (uo.).

A negyedik kérdés kapcsán, a zenepedagógus-kép változásával kapcsolatban a hallgatók mintegy 70%-os javulást fogalmaztak meg. Az egyetlen negatív kritikát itt is az egyik képzett zenész jelölte meg.

Az általánosságban vett pedagógus-kép változására a kérdőív alapján a kurzusnak kevésbé volt közvetlen hatása. Csak 30%-uk gondolta úgy, hogy javult a pedagógusokról alkotott benyomásuk, a többieké egyetlen kivétellel nem változott.

Az egyes kérdésekre adott válaszok közötti összefüggést kutatva megállapítható, hogy nincs kapcsolat a választott hangszer és a motiváció között, tehát amennyiben az egyes hangszerekhez konkrét, előre meghatározott szerepet társítunk, akkor sem befolyásolja a játékban való részvétel inspirációját, élményét. Viszont meglepő, hogy az önmagukat „botfűlűnek és fakezűnek” valló hallgatók 85%-ának, a gyenge zenei képességűnek értékelők 100%-ának javult a zenepedagógus iránti elképzelése. Ez bizonyítja valamelyest a hipotézisben megfogalmazott állításunkat.

Úgy tűnik, a játékhoz való hozzáállás, a motiváció és a zenepedagógusról alkotott elképzelés a játékosok mintegy 55%-ának egyformán javult. Arra következtethetünk, hogy a saját-élmény képes felülírni a korábban szeretteket, képesek vagyunk összekapcsolni egy felnőttkori játékban a pillanatnyi és gyermekkori élményeinket, sőt javítani tudunk rajta, mondhatnánk, személyiségformáló funkciója, szerepe, ereje van egy erre a célra kialakított zenealkotó műhelynek. A kurzus profilja nem zeneművészek, zenetanárok képzése, inkább olyan élményszerzés, melyet kellő bibliográfiával összekapcsolva hasznosítani tudnak későbbi pedagógiai munkájuk során. A nappali tagozaton 30, a levelezőn 8 kontaktórában csak érzékeny, fogékonyra válhatnak a hallgatók. A meg nem fogalmazott pedagógusképeket, élményeket, a művészeti önkifejezéssel, zenealkotással kapcsolatos nézeteiket, képzeleteiket a közös tevékenységen keresztül újrafogalmazhatják, korrigálhatják.

A zenealkotásról, a zenepedagógiáról adott visszajelzéseket elemezve a hallgatók legtöbbször kertészre utaló metaforákat fogalmaztak meg. Tovább részletezve a metafora eleméit, a kertész, a zenepedagógus, növendék illetve maga a zenepedagógia között a következő összefüggéseket kaptuk (2. táblázat).

A zenepedagógusra vonatkozó megjegyzések	A gyerekre vonatkozó megjegyzések	A pedagógiára vonatkozó megjegyzések
ápol, nevel, növel, gondoz, gondoskodik, fejleszt, ültet, művel, kibontakoztat, nyeseget	csenevész, palánta, gyom, fejlődő virág, nyeszlett, szomjazó tehetség, szomjazó, sarj, termés	gondozás, fejlesztés, növesztés, növelés, folyamatos munka, kollektív figyelem, saját igény, teret, adni, táplálni, művelni

**2. táblázat: Metaforák pedagógusra, gyerekre, pedagógiára vonatkoztatva**

Ha a fának nincs elég mély gyökere, abból ne akarjunk sudárat, magasat. Ha a gyermekkorban nem megfelelő módon fejlődött (Tyeplov 1963) a zenei képesség, akkor a felnőttoktatásban sem tudjuk a lemaradást teljes mértékben behozni, még kevésbé várhatunk el „bő termést”. Viszont elősegíthetjük a gyógypedagógus-hallgatók zenéhez való viszonyulásának kedvező módosulását a megfelelő táptalajjal, hogy a motiváció és a kibontakozó képesség virágzó zenei élménnyé fejlődhessen bennük, mely képes áttörni az önmaguk zenei készségéről alkotott, berögzült korábbi előítéleteket, a pedagógiai terápiás munkára jellemző, változással, változtatással szembeni ellenállásukat.

A szeminárium végén leadott önreflektív naplókából már kiolvasható, hogy – bár különböző mértékben, ugyan, de – a beépült élmények és elméletek képesek megváltoztatni az egész személyiséget, segítik a hallgatót abban, hogy a szeminárium oktatási-nevelési rendszerét a maguk szakmai fejlődése, előmenetele számára a releváns esetleges, de tervezhető pedagógiai szituációkban alkalmazhatóvá tegyék. Be kell látniuk, hogy a fejlődés, az önreflexió tanulása, fejlesztése soha véget nem érő folyamat, emiatt újabb és újabb kihívásokkal kell szembenéznük.

Nincs művelhetetlen képességű, botfülű, fakezű pedagógus. Különböző mértékben és módszerrel ugyan, de minden ember, minden képesség alakítható, ha megfelelő szintű az elvárás, a környezet, a motiváció és a módszer. A résztvevők adottságát figyelembe véve kell alakítani az élményt alakító környezetet, a játéknak biztonságot, de egyben lehetőséget nyújtó keretét, az egymásra épülő instrukciókat, a játék képességfejlesztő funkcióját és egyben örömszínezetét.

## BIBLIOGRÁFIA

- Czékus Jób (2012a): Hálózatok a spontán zenei improvizációban. In: Balázs Géza – Kovács László – Szőke Viktóra (szerk.): Hálózat kutatás. Budapest: Inter–Magyar Szemiotikai Társaság–Bom–Eötvös Kiadó, 2012. 187–197. p.
- Czékus Jób (2012b): A spontán zenei improvizáció hálózatépítője. In: Balázs Géza – Kovács László – Szőke Viktóra (szerk.): Hálózat kutatás. Budapest: Inter–Magyar Szemiotikai Társaság–Bom–Eötvös Kiadó, 2012. 197–207. p.
- Eöry Vilma (szerk. 2007): Értelmező szótár. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2007. 1850 p.
- Erdélyi Andrea (2008): Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) mint a kommunikációtudományok egyik legifjabb részdiszciplínája. In: *Gyógypedagógiai szemle*, 2008. 36. évf. 1.sz. 14–26. p.
- Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk. 2001): A pedagógusok pedagógiája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. 354 p.
- Griffits–Tann (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. In: *Journal of Education for Teaching*. 18. 69–84. p.
- Gyarmathy Éva (2002): A zenei tehetség. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 52. évf. 7–8. sz. 236–244. p.
- Hartmann, Nyikolaj (1977): Esztétika. Budapest: Helikon Kiadó, 1977. 187–190. p.
- Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete*. 2002. Budapest: Magyar Zenei Tanács, 83–94. p.
- Lenkovics Ildikó: A tanítás tanulása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. 111 p. [online] Elektronikus kiadás. Nyíregyháza : Nyíregyházi Főiskola. [2013.02.27] < URL: [http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo\\_anyagok/tanari\\_mesterkepzes/osszef\\_szakm\\_gyak/02\\_a\\_tanitas\\_tanulasa.pdf](http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mesterkepzes/osszef_szakm_gyak/02_a_tanitas_tanulasa.pdf)
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. In: *Magyar Pedagógia*. 1994. 94. évf. 1–2. sz. 3–26. p.
- Sloboda, J. (1990): Musical excellence : how does it develop? In: Howe, M. J. A. (ed.): *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*. London: British Psychological Society, 1990. 165–178. p
- Stachó László (2005): Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápia*. Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2005. 239–248. p.
- Székely Béla (1935): A zene pszichológiája. *Nyugat*, 1935. 28. évf. 3. sz. 254–258. p.

Szivák Judit (2003): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2003. 121 p.

Szivák Judit (2008): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Budapest: Géniusz könyvek, 2008. 83 p.

Tjeplov, B. M. (1963): A zenei képességek pszichológiája. Budapest: Tankönyvkiadó, 1963. 380 p.

Urbánné Varga Katalin (2005): Rakják, rakosgassák magas Gyivó várát. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk.): Zeneterápia. Pécs: Kulcs a Muzsikához Kiadó, 2005. 143–167. p.

Winner, E.–Martino, G. (1993): Giftedness in the visual arts and music. In: Heller–Mönks–Passow: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford, Pergamon, 253–281. p.

[www.latinszotar.hu](http://www.latinszotar.hu)

[www.szinonimaszotar.hu](http://www.szinonimaszotar.hu). Magyarország online szinonima szótára.

## Melléklet

### Kérdőív

- (1.) Milyennek tartotta a kurzus előtt a zenei előképzettségét? Jelölje választát!
- a, botfülű, fakezű
  - b, gyenge zenei adottságom van
  - c, közepes adottságom van
  - d, viszonylag elég jó zenei adottságom van, bár nem vagyok zenész
  - e, jó zenei képességem van.
- (2.) Az Ön zenei előképzettségéről alkotott ítélete változott-e a kurzus folyamán?
- a, változott inkább negatív irányba
  - b, változott inkább pozitív irányba
  - c, nem változott jelentősen
- (3.) Változott-e a zenéléshez, zenei játékhoz való hozzáállása, kedve a kurzus folyamán?
- a, a kedvem csökkent, a hozzáállásom inkább negatív irányba változott
  - b, a kedvem megnőtt, a hozzáállásom inkább pozitív irányba változott
  - c, nem változott jelentősen
- (4.) Változott-e a zenepedagógusról, énektanárról alkotott képe a kurzus folyamán?
- a, változott: inkább negatív irányba
  - b, változott: inkább pozitív irányba
  - c, nem változott jelentősen
- (5.) Változott-e általában a pedagógusról alkotott képe a kurzus folyamán?
- a, változott: inkább negatív irányba
  - b, változott: inkább pozitív irányba
  - c, nem változott jelentősen
- (6.) Melyik volt a kedvenc hangszere a kurzuson?
- a, dallamhangszer
  - b, dob
  - c, csörgő, rázó hangszer

CZÉKUS, JÓB GÉZA

CAREER PICTURE OF STUDENTS OF SPECIAL NEEDS EDUCATION  
IN THE SPONTANEOUS PROCESS OF MUSIC-MAKING

*Non-verbal persons or those with speech difficulties, persons with intellectual, vision, hearing or motor impairments or those showing autistic symptoms, as well as persons with multiple disabilities all have a demand, a right and an ability to communicate. (Erdélyi 2008) The know-how of a special needs teacher involves the ability to establish a connection with these people and to understand them. This is supported by communication through art, including music. What musical ability and affinity do students of special needs education have and how can either be measured? What is their image of teachers and music teachers and how does it influence them in assessment? How can their image of teaching music be changed in the music element of special needs teacher training? Does spontaneous music-making alter their previous assessment abilities and images of teachers? Do students with better musical training exert a greater influence on the group's music improvisation? How does ability and experience relate to one another in the course of the music-making and which turns out to be more substantial?*