

L. Nagy Katalin

## Zene és pedagógia<sup>1</sup>

**A zenepedagógiában sincs egyedül üdvözítő út. A létező legjobbak kiválasztásához ma éppúgy kell jó zenei, mint jó pedagógiai felkészültség. Hiszem, éppúgy rossz az a tantárgypedagógus, aki zeneietlen megközelítéssel „pedagogizál”, mint az a zenepedagógus, akinek mindennapi zenetanítási gyakorlata nem épül tudatos pedagógiai koncepcióvá.**

A cím szerint a zenének van elsőbbsége, de az és kötőszóval nemcsak nyelvtani mellérendeltségre, hanem tartalmi egyenrangúságra is utalok a ma zenepedagógiájában. E kettő egymás hatásfokát saját értékeinek hozzáadásával növelni tudó együttese lehet az az „ezredfordulós irányítú”, amely segít a változó iskolarendszer változó körülményei között eligazodni és azokra aktívan reagálni a pedagógiaelméleti szempontból erre még nem igazán felkészült általános iskolai énektanári társadalomnak. Ez adhat szakszerű elméleti alapot a szükségszerű tantervi (tartalmi és szemléleti) megújuláshoz, a helyi körülményekhez jól igazodó tantervek kiválasztásához vagy akár jó adaptív helyi tantervek saját koncepciójú kidolgozásához. A NAT alapján készülő helyi tantervek bevezetéséig ugyan még van idő, de a tájékozódást késő akkor elkezdni, amikor már cselekedni kell.

A zenetanítás mindig is az „öröm szigete” volt az iskolákban, de mostanában mintha elszigetelődné ez a „sziget” – legalábbis gondolkodásban. Zeneileg jól képzett, elismert gyakorló szakemberekkel találkozva meglepődöm azon, hogy – mivel saját környezetükben még nem érznek nagy változásokat – nem is gondolkodtak még azon, hogyan tovább. Hogyan tovább, ha egyszer majd teljesen megváltoznak a munka megszokott keretei: az iskola profilja, a tanított tantárgyrendszer, óraszámok, tartalmak és követelmények, az irányítási rendszer stb. Nem néztek még szembe azzal a ténnyel, hogy ugyanúgy lehetetlen folytatni a munkánkat. A szakma ma nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy se bele, se hozzá ne szójon a körötte változó világ dolgaihoz, s ezzel ne formálja, csak elfogadja az általa is alakított helyett a nélküle kialakult létfeltételeket. Ehhez viszont kivonuló „szigetlakó” helyett bevonuló, együttgondolkodó és -működő partnerré kell válnia az iskoláját működtető környezet valamennyi tényezője (fenntartók, szülők, tanulók stb.) számára. Vagyis: senki és semmi nem kényszerít bennünket a változtatásra, csak (?) a tények belátása: ha egyszer az oktatás/nevelés feltételrendszerének működésében minden megváltozott köröttünk, bármily örök érték átadására is vállalkozunk, mi sem tehetjük változatlan formában.

### Nincs új a NAT alatt – ...

Számunkra valóban sem tartalmi, sem nevelési vonatkozásban nincs sok új. Mit mondhatunk erre: sajnós vagy szerencsére?

Szerencsére, hiszen tartalmilag olyan értékes, minden részletében kidolgozott koherens egész a Kodály-koncepcióra épített zenetanítás anyaga, hogy az egy

<sup>1</sup> A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

ezredfordulós zenepedagógia újító törekvései számára is örök értékű, s így korszerű tudott maradni. Sajnos, mert bármily maradandó értékhez a szintén értékes újakat hozzá lehet és kell is tenni, ha az őrök általában az Értékre és nem csupán a szűken értelmezett kodályira nyitottak.

Nevelési szempontból azért nem jelent igazán újat, mert a NAT-követelmény-rendszer, amely az egyéni adottságokra építhető, minél teljesebb személyiség kibontakoztatását tűzi ki célul, találkozik a Kodály-koncepciónak a „Zene nélkül nincs teljes ember ... a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban”<sup>2</sup> gondolatával. Így hát nem is tartalmi és szemléleti megújulás tudna most segíteni a közoktatás zenetanítási „csödként”<sup>3</sup> említett jelenlegi helyzetén, hanem az a tanári attitűdváltás és szaktárgyi koncepcionális megújulás, amely képes megláttatni a szűk tantárgyin túli összefüggéseket is, amely képes érvényesíteni a szaktárgyi érdeket az iskolai nevelés egészéhez illesztve, amely nem elzár, hanem kinyit a pedagógiaelmélet szakmai munkánk határfokát növelni tudó most legaktuálisabb területeire: a tantervelméltre, didaktikára és a mérés-módszertanra.

Az alábbiakban rövid elméleti összefoglalókkal és tematikus, a napi munka feladataihoz leginkább felhasználható szakirodalmi ajánlással szeretném segíteni a helyi tantervek jó szakmai felhasználását, illetve kidolgozását.

## Tantervelmélet és zenepedagógia

„Think globally, act locally!”

Gondolkodj globálisan és így cselekedj saját környezetedben is!  
(Jean Sinor: Who is a good music Teacher? 1995.)<sup>4</sup>

### A NAT tantervelméleti alapjairól

1998 szeptemberéig kell bevezetni az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv alapján kidolgozott – vagy saját készítésű, vagy az OKI adatbankjából lehvott, vagy a kettő kombinációjából létrehozott – úgynevezett helyi tanterveket. Akár a tantervkinálat alkotó felhasználásáról, akár szabad választásáról, akár új tantervek írásáról döntünk, feltétlenül rendelkezünk kell alapvető tantervelméleti ismeretekkel.<sup>5</sup> Azokról az alapokról, amelyek tárgyunkat érintik, feltétlenül szeretnék néhány szót szólni. Az ún. kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályzásból ugyanis adódnak olyan új zenepedagógiai feladatok, amelyek ma még sokkolóan hatnak a kollégákra, de jó szakmai megoldásuk oly mértékben befolyásolja szűkülő keretekben létező énektanításunk működőképességét, hogy már csak ezért is beszélnünk kell róluk.

Tárgyunk szempontjából a 78-as tanterv szakmailag már jó rendszerű tanterv volt, hiszen *zeneművekre*, a belőlük elvonható ismeretekre és *készségfejlesztés* anyagára bontotta föl a tanterv anyagát (1. ábra).

<sup>2</sup> Kodály Zoltán: Közönségnevelés. Visszatekintés I. 1958. 318. o.

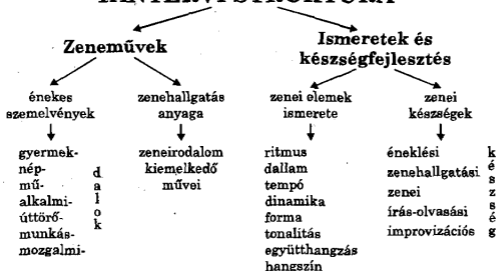
<sup>3</sup> Tóth Anna: A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. Népszabadság, 1996. júl. 18.

<sup>4</sup> Jean Sinor írása angolul a Bulletin of the International Kodály Society 20. évf. 2. számában, 1995 őszén, magyar fordításban az Ének-zene Módszertani Lapok 3. évf. 1. számában olvasható. Recenziója e tanulmány szerzőjének tollából e lapban olvasható.

<sup>5</sup> Lásd erről Ballér Endre összefoglaló munkáját az ajánlott irodalom jegyzékében.

1. ábra

## TANTERVI STRUKTÚRA



Ez zenei logikát kifejező jó tartalmi rendszer volt. Ezenkívül lehetőséget adott a *törzsanyag* és a *kiegészítő anyag* megjelölésével, az *osztály* és *egyéni* szintű követelmények differenciálásával és a *kötelezően* megtanítandó anyag mennyiségének *redukálásával* arra, hogy az egységes ismeretanyag társadalmi különbségeket fokozó hatását enyhítse, s hogy a pedagógusnak lehetőséget adjon az egyéni differenciálásra. Ezt a jelenlegi koncepció „előfutárának” tarthatjuk.

### A NAT-koncepció új pedagógiai vonásai:

- az eddigi központi kötelezettség és tananyag helyett csak úgynevezett *core/magtantervet* tartalmaz, amely a helyi tantervek alapjául szolgál,
- az eddigi osztályok helyett *életkori szakaszokat* jelöl meg,
- kötelező óraszámok helyett *időarányokat*,
- a tantárgyak helyett úgynevezett *műveltségi területeket* (a mi esetünkben a Művészeteken belül az Ének-zenét) és
- a kötelező közös és egységes tartalom helyett közös *egységessítő követelményeket*.

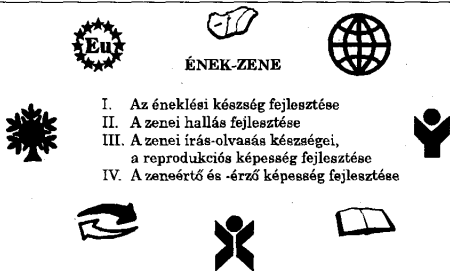
Ez utóbbi teszi majd lehetővé a kimenet orientáltóságú tanításban a szabad átjárást a különböző szerkezetű iskolák között, hisz nem kell egységesen mindenkinek a *Béreslegény...* vagy a *Csitári hegyek alatt* című népdalt tudnia énekelni, hanem az a követelmény, hogy képes legyen, *tudjon* a tantervben megszabott mennyiségben és minőségben régi és új stílusú magyar népdalokat énekelni.

**Kulcsszavak**

A „core” vagy „mag”-tanterv<sup>6</sup> az új NAT-ban jelent egyrészt:

- közös követelményeket, amelyeket minden tárgy/műveltségi terület közös hatásával lehet és kell megvalósítani,
- általános követelményeket, amelyek szaktárgyiak (a mi esetünkben az éneklési készségét, a zenehallgatását, az írás-olvasását és a zeneértő- és -érző képesség fejlesztését). E kettő egymásra vonatkoztatási rendszerét tartalmazza ének-zenei szempontból a következő ábra:

2. ábra



- a tantárgyak számára kidolgozott úgynevezett *részletes* követelményeket, amelyek magukban foglalják azt a *tananyagot*, amit tanítani kell, az *általános fejlesztési kompetenciákat*, valamint azt az ún. *minimális teljesítményt*, amelyet minden tanuló számára biztosítani kell, bármely iskolába járjon is.




A részletes szaktárgyi követelmények három rubrikája mellett találhatunk jellegzetes *piktogramokat*, szám- és *betűkódokat*, melyek visszautalnak a közös és általános követelményekkel való kapcsolatra, láthatóvá, egyértelművé téve, grafikaiailag is megjelenítve e kapcsolatrendszerét. Például az *Éneklés* témaköre előtt látható három piktogram a tananyag természetes kapcsolódását jelenti a Hon- és népismeret, a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz közös követelményekhez.

<sup>6</sup> A fogalom magyarázatát lásd *Bollér-Szebenyi: A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 12. sz. 105. o.*

## 3. ábra

## RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK A 10. ÉVFOLYAM VÉGÉN

(A példátár dílt betűvel szedjük)

ÉNEKLÉS			
	Magyar népdalok, népbaliadák, történelmi dalok, virágénekek, a hazai nemzetiségi és etnikai kisebbségek dalai. Más népek dalai.	Tiszta éneklés, kulturált, egységes hangzás, többszólamú éneklési készség csoport- és osztályszinten.	Tudjon további 15-20 népdalt, műdalt, kánont előadni emlékezetből.
	Az európai műzene kialakulása: középkori egyházi és világi dallamok.	<b>IA; ID</b>	
	Magyar műzenei szemelvények a középkortól a XIX. sz.-ig. Énekelhető szemelvények Bartók Béla, Kodály Zoltán és tanítványainak vokális zenéjéből.	A zenei stílusok és karakterek iránti érdeklődés és az értékes zene iránti igény. <b>IB</b>	Ismerőbb zeneművek témáinak felismerése, éneklése.

Másnak nem hiányzik az Éneklésből *kommunikációs kultúra* piktogramja? Késérő megjegyzés az az észrevételem, hogy a tanterv szakmai anyagát elkészítő szakmai csoportok és a közélet országos vitái után is kimaradhatott a piktogramos jelzések-ből az az „apróság”, ami az *ének-zenei nevelés lényege*: hogy az *éneklés egyúttal kommunikációs kultúra* is.

A *Zenei olvasás-írás* részben, ahol *grafikai jelek* közvetítenek *információkat*, szerepel a kommunikáció, ott ezt a jelet hangsúlyozni kívánták. Az Éneklés tartalmi egységben azonban, ahol a lélektől lélekig vezető úton, a zene, a „*vox humana*”, az emberi hang a *kommunikáció eszköze*, ott „véletlenül” kimaradt. ... Szakmai szemléletünkről bizony többet mond az, amit kifelejtettünk, mint amit beletettünk! Csak irigyelni tudom a többi társművészeteket, ahol a tantervkészítők már a fejlődésben az EGÉSZ terület alapjellemezőjeként jelölték meg a *kommunikációt és a testi/lelki harmóniát*. Ha ez az ének-zenéből csak írásban maradt ki, de a zenetanítási gyakorlatban mint „alaphangnem” szól, talán még nincs „lélekvesztő” állapot.

A másik kulcsszó a *curriculum*,<sup>7</sup> amelyet Magyarországon szinonim szóként használnak a tantervvel. Félrevezető, ha ezt a fogalmat pontosan nem ismerjük, hiszen a tanterv műfaji fejlődésével a *sillabusztól* a *tanterven át* a *curriculumig* vezető út lényeges változásokat takar. A sillabusz még csak a célokat és tartalmat foglalta magában. A tanterv már követelményeket s a megvalósítás módszertani eszközeit is tartalmazta, míg az érvényben lévő curriculum műfaj *folyamattervet* jelent, arra utalva, hogy ez a dokumentum úgy működik, mint egy tanári „*partitúra*”, amely tematikus egységekben, témákban átfogja a tanítás-tanulás tervezését, szervezését, szabályozását és az értékelést egyaránt.

<sup>7</sup> A fogalom magyarázatát lásd Káldi-Kádárné munkájának 18. és 186. oldalán.

4. ábra<sup>8</sup>

Szilabusz	Tanterv	Curriculum (Folyamatterv)
Célok Tartalom	Célok Nevelési feladatok Tartalom Követelmények Módszertani ajánlások	Célrendszer (nevelési célok, tartalom, követelmények) ↓ Tanítási-tanulási folyamat ↓ Eredmény 1. 2. →

Ebből a szemléletből érthető: a tudás nem korlátozódhat csak a szakmai ismeretekre, hanem szükséges a korszerű didaktikai, illetve az eredmények mérésére vonatkozó mérés-módszertani ismeretek elsajátítása is.

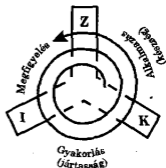
### Didaktika és tantervelmélet

*„Ne tananyagot, hanem tanulási folyamatot tervezzünk”  
(Faludi Szilárd, 1981)<sup>9</sup>*

A helyi tervezés feltételez bizonyos „szaktárgyi” didaktikai ismereteket. Ez azt jelenti, hogy a tanítási-tanulási folyamat szervezéséhez tisztában kell lennünk a szaktárgyi ismeretsajátítás útjával és annak alapján az ismeretanyag struktúrájának lehetőségeivel, valamint a követelmények differenciálásra alkalmas struktúrási lehetőségeikkel.

Az alábbiakban ezek zenei összefüggéseit próbálom egy-egy ábrával szemléltetni!<sup>10</sup>

5. ábra



<sup>8</sup> Báthory Zoltán idézett kötetéből (1986) átvéve. (220. o.)

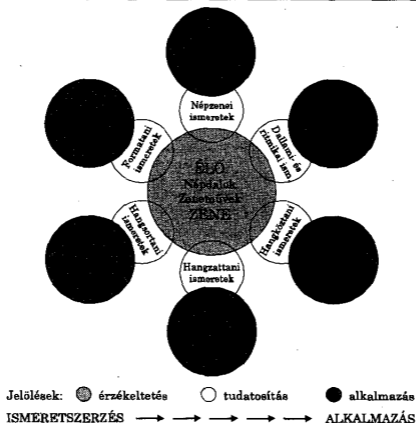
<sup>9</sup> Faludi Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. In: A tantervelmélet forrásai. OPI, Bp., 1983. 117. o.

<sup>10</sup> Papp Géza modelljeinek felhasználásával. In: Készségfejlesztés az általános iskolai ének-zene órán. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 155. o.

A zenei ismeretsajátítás útjának ismeretében a zeneművekből kiindulva jutunk el mindig az ismerethez (amely soha nem verbális, hanem *mindig* hangképzethez kötődő, s éppen ettől zenei) és ennek alkalmazásában közben a készségfejlesztéshez, amely újabb és újabb dalok/zeneművek elsajátítását, meghallgatását, abból újabb ismeretek levonását teszi lehetővé.

Az ismeretszerzés és ismeretalkalmazás didaktikai útja tehát: a zeneműből kiindulás zenei ismerethez jutás és a készségek alkalmazása révén újból felhangzó zene hármában foglalható össze. (Mindezek folyton bővülő jellegére utal a csigavonal.) A tartalom lehetséges struktúrája a következő ábrával<sup>11</sup> szemléltethető:

6. ábra



A modell szerint a tantervi anyag tartalmi és didaktikai szempontból egységes anyagrészeket magukban foglaló témákra tagolt. Ezek tartalmi egységét az egyenmű, szervesen összefüggő és logikus rendben felépülő ismeretanyag biztosítja. A didaktikai egység abban áll, hogy a témákban foglalt ismeretekre a jártasságoknak és készségeknek homogén rendszere épül. A témakörök ilyen kapcsolódása azt jelenti, hogy a tantervi ismeretei nem hierarchizálhatók, hanem a témák kölcsönös összefüggésrendszerébe épülnek be. Ezen belül azonban felépíthető (zenei logikai!) struktúrájuk.

<sup>11</sup> A szerző Pedagógiai kutatás és zenetanítási gyakorlat című munkájából. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp., 1986, 140. o. (Olvasható a Kodály Intézet könyvtárában.)

Ehhez igazodva érdemes a *helyi tantervekben* is a szabadon választott anyag *témakörökre bontása után* elvégezni az ismeretek és adekvát tevékenységek, illetve követelmények rendszerének részletes kifejtését. Ha az adott helyi tanterv témakör-ei megvannak – a NAT-ban ma öt, kicsit „művi” témakör<sup>12</sup> szerepel, amelyől tartalmuk átcsoportosításával lehet, sőt érdemes is eltérni –, akkor lehet azon belül először a témaköröket *ismeretelemekre* bontani, majd ezen ismeretelemek könnyebbtől nehezebb felé, egyszerűbbtől bonyolultabb felé haladó elsajátítási sorrendjében egy struktúrát készíteni belőle. Ezután azt kell eldöntenünk, hogy melyiket milyen szinten tanítsuk. (Nem kell ugyanis minden iskolatípusban mindent a maximális begyakorlottság, vagyis a készség szintjén tanítani. Nem kell minden iskolában például népzeneből eljutni addig, hogy hallás után legyen képes a gyerekek felismerni a régi és új stílus közötti különbséget.)

E szaktárgyi szintek kidolgozásához szükséges a követelmények didaktikai struktúrájának ismerete. Ehhez a megfelelő analógiák kidolgozása után Nagy József<sup>13</sup> alábbi rendszere jól adaptálhatónak bizonyult:

7. ábra

Az elsajátítás szintje	Az elsajátítás szintjének megfelelő tevékenység
1. A ráismerés szintje	1. A ráismerés
2. A megnevezés szintje	2. A megnevezés
3. A reprodukciós szint	3. A verbális vagy grafikus reprodukció
4. Operatív alkalmazás a külső algoritmus szintjén	4. Alkalmazás megadott szabály segítségével
5. Operatív alkalmazás a belső algoritmus szintjén	5. Alkalmazás megtanult szabály segítségével
6. Operatív alkalmazás a maximum szintjén	6. Maximálisan begyakorlott alkalmazás
7. Megismerő alkalmazás	7. Alkalmazás a megismerő tevékenység folyamatában

Néhány példát nézzünk az említett analógiák kidolgozására például a *népzenei ismeretek* esetében.

A táblázatban a tanítási-tanulási *folyamat végére elerendő* legmagasabb szintek (nagybetűvel) meghatározásán túl megjelöltük a könnyebbtől a nehezebb felé haladó *tevékenységformákat* (a variációs lehetőségeket kisbetűvel) és az alacsonyabtból a magasabb szintű felé haladó *követelménylehetőségeket*. Az így kapott ismeret–tevékenység–követelményrendszer *célja* az, hogy biztosítsa az *ismeret és alkalmazás egyidejű* (az egymásnak megfelelés rendjét lásd a modellben vízszintesen), de képességekhez mérten *differenciált* tanítását. (A felvázolt tevékenység- és követelménylehetőségek variációi alapján ugyanis tervezhetővé válik a differenciált foglalkoztatás.)

Kérdzhetik sokan: miért kell nekünk mindezt végiggondolnunk? A válasz jól ismert pedagógiai tényekben rejlik! Azért, mert a *struktúrába* foglalt ismeret

<sup>12</sup> 1. Ének, 2. Ritmus, 3. Zenei olvasás-írás, 4. Zenei ismeretek, zenei hallás, 5. Zenehallgatás–zeneirodalom. (A ritmus és zenei olvasás-írás nem része a zenei ismereteknek? Nem lenne természetesebb a tárgy természetéből adódó, a cikkben említett tagolódás: *zeneművek* (dalanyag és zenehallgatás) – *zenei ismeretek* (ritmikai, dallami, írás-olvasási stb.) és *zenei készségek* (improvizációs, éneklési stb.)? Javaslom a helyi tantervekhez a NAT-anyag és -követelmények hasonló rendszerű átgondolását, ha szakmailag egyetértenek vele(m)...

<sup>13</sup> Nagy József táblázata: Az eredménymérés és eszközei című írásban. *Ágoston-Nagy-Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. II. fejezet, I/1. b. 38. o.

ZENEI és analóg DIDAKTIKAI STRUKTÚRA

TÉMAKÖRÖK	ZENEI STRUKTÚRA			DIDAKTIKAI STRUKTÚRA		
	ISMERETEK	TEVÉKENYSÉGEK	KÖVETELMÉNYEK	ISMERET-ELSAJÁJTÁS SZINTJÉNEK MEGFELELŐ TEVÉKENYSÉG	A TEVÉKENYSÉG ELSAJÁTÁSA	AZ ELSAJÁJTÁS
	adekvát szintjei			adekvát szintjei		
NÉPZENE	STILÁRIS RÉTEGEK STILUSJEGYEK	<p>NÉPDALSTÍLUS MEGÁLLAPÍTÁSA</p> <p>↓ ismert népdal</p> <p>ISMERETLEN NÉPDALÉ</p> <p>↓ jelrendszerről, megadott szempontok szerint</p> <p>↓ jelrendszerről, a megtanult szempontok szerint</p> <p>ÓNÁLLÓAN HALLÁS UTÁN</p>	<p>BESOROLÁS a MEGFELELŐ STÍLUSRÉTEGBE</p> <p>↓ stílusjegyek szerint</p> <p>↓ kottaképről, tanári irányítással</p> <p>↓ kottaképről, ONÁLLÓAN</p> <p>HALLÁS UTÁNI FELISMERÉS</p>	VERBÁLIS REPRODUKCIÓ	<p>ALKALMAZÁS</p> <p>↓ megadott szabály segítségével</p> <p>↓ megtanult szabály segítségével</p> <p>MAXIMÁLISAN BEGYAKORLOTT ~</p>	<p>OPERATÍV ALKALMAZÁS</p> <p>↓ - a külső algoritmus szintjén</p> <p>↓ - a belső algoritmus szintjén</p> <p>↓ - a MAXIMUM SZINTJÉN</p>
	NÉPDALOK, GYERMEKDALOK MEMORITTE ANYAG-ÁJÁLTÁSA szerint 1-100. dalból	<p>ÉNEKLÉS</p> <p>↓ (jelrendszerről, szöveggel és szolmizálva)</p> <p>KÍVÜLRŐL</p>	<p>ÉNEKLÉS</p> <p>↓ kottakép segítségével, pontos ritmusban, dallammal és szöveggel</p> <p>KÍVÜLRŐL, HIBÁTLAN és ÁÉLT előadásban</p>		ÉNEKES REPRODUKCIÓ	<p>ALKALMAZÁS</p> <p>↓ megtanult szabály segítségével</p> <p>MAXIMÁLISAN BEGYAKORLOTT ~</p>

jobban rögzül<sup>14</sup>, mert a *differenciálás*ra az egyéni képesség- és tehetségfejlesztés érdekében ma nagyobb szükség van, mint valaha, és mert csak az elsajátítási szintek világos elhatárolása képezheti majd az *objektív mérés* alapját. Ha ugyanis nem tudjuk, hogy mire, milyen szintű tudásra van szükségünk, akkor bármilyen profi szinten történik is a mérés, nem arra vonatkozik majd, amit mi mérni akartunk. (Például: népzeneből formaképletek és népdalcímek összepárosítása vagy formaképletek *önálló elemzésen* alapuló, pláne hallás utáni megállapítása nem azonos didaktikai szintet jelentenek.)

## Mérésmódszertan és zenepedagógia

*„A számok nemcsak elfedni tudják a lényeket,  
hanem megmutatni is. Higgyünk a méréseknek is!”*

A mérőlapok fontosságát és a mérésmódszertani ismereteket az teszi szükségessé, ami minden iskolatípusban lényeges feladat: a tantervi anyag meg-<sup>15</sup> és nem csupán letanítása.

Ehhez időről időre visszajelzéseket kell kapni a tanítási-tanulási folyamat valamennyi szakaszáról:

- kezdetén az indulás szintjéről,
- menet közben a részeredményekről mint fejlődési mutatókról,
- a végén a megtanítási kritériumok teljesítéséről vagy nem teljesítéséről.

Mindezek megállapítását nem lehet csupán szubjektív tanári megítélésre bízni csakúgy, mint adatainak megőrzését a megbízhatatlan emlékezetre. Különbösen most nem, amikor a feladatok begyakorlása a tanuló érdekét is szolgálja, hiszen így nem az alpműveltségi vizsgákon fog találkozni velük először.

A rendszeres mérés a tanár mérésmódszertani felkészültségét is gyarapítja, még mielőtt a tényleges megmérést, az alpműveltségi vizsga lebonyolításának feladata előtt állna.

Mérés céljára szolgálnak a *diagnosztizáló*, fejlesztő (*formatív*) és minősítő (*szummatív*) funkciójú, a szakirodalomban e név alatt<sup>16</sup> ismert feladat- és mérőlapok.

<sup>14</sup> Lásd erről Bruner, J. S.: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 38. o.

<sup>15</sup> Lásd a „mastery learning” fogalmánál Nagy József A megtanítás stratégiája (Tankönyvkiadó, Bp., 1984) című munkájában.

<sup>16</sup> E fogalmakat Scriven, M. (1967) vezette be a pedagógiai értékelés szótárába. (I. m. The Methodology of Evaluation. In: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. N. 1. 39–83. o.) Lásd erről még Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 220. o.

9. ábra

A tanulási tevékenység			
	Kezdeté	Folyamata	Befejezése
Funkciói	↓ <b>Diagnosztizáló</b>	↓ <b>Formatív</b>	↓ <b>Szummatív</b>
	vagyis a felhasználható előismeretek szintjéről informáló értékelés	vagyis a tanulási folyamatot befolyásoló formáló-segítő értékelés	vagyis a tanulási folyamat eredményességéről lezáró-összegző értékelés
	↓ indulási tudás- és készségszintet feltáró	↓ Gyakorlást szolgáló ún.	↓ Számszerű értékelést nyújtó ún.
	<b>Felmérőlapok</b>	<b>Munka- vagy feladatlapok</b>	<b>Mérőlapok</b>

Ezekkel az értékelés persze időigényesebb és fárasztóbb munka, de kétségtelenül objektívebb is. Rendszeres használatuk meggyőzi majd a kollégákat: a számok nemcsak elfedni tudják a lényegét, hanem megmutatni is. Az *arányok* azonban itt is fontosak, akárcsak a zenében. A szolmizáció a kodályi programban csupán eszköz akart lenni, de az egész koncepció ellen hatott, mihelyt céljá nagyították egyébként jó szándékú tanárok. A mérés is csak eszköz fontosabb pedagógiai célok: a tanulók segítése, fejlesztése, reális önértékelő képességük kialakítása, valamint a tudatosabban tervezhető tanári munka elérése érdekében. Alkalmazása közben azonban *soha nem szabad szem elől téveszteni*: „az emberközpontú zenetanításban” az ember és zene közti kapcsolat, a zenével hatni tudás a lényeg. Nélküle a „csodák tényekké degradálódnak”, amiket így nem a kisugárzó erő alakít, hanem az előírt követelmények.

Ezért a hatás mindig fontosabb legyen, mint eredményeinek *mérése!* De higgyünk a méréseknek is! A zene érzelmi befogadásához szükséges ismereteket és képességeket tanítani lehet és kell. Ennek pedig megvannak a maga bizonyított pedagógiai, tanuláseméleti alapjai. A tanításban ezek ismerete és alkalmazása ugyanazt jelenti, mint a termelésben a mostoha körülmények ellenére hatékonyabb gazdálkodás tudnivalói. Mindaddig, míg felhasználásuk a gyakorlatban közelebb visz célunk megvalósításához, használatuk vagy nem használatuk nem csupán magánügy.

Ma már tudjuk: a zenepedagógiában sincs egyedül üdvözítő út, más-más jó utak is vezethetnek ugyanazon jó célhoz. A gazdag kínálatból a *nekünk legjobb módszer kiválasztásához* azonban minden oktatónak éppúgy kell jó *zenei*, mint jó *pedagógiai felkészültség*. Hiszem: éppúgy rossz az a *tantárgypedagógus*, aki zenei-eten megközelítéssel „pedagogizál”, mint az a zenepedagógus, akinek mindennapi zenetanítási gyakorlata nem áll össze tudatos pedagógiai koncepcióvá. Zene és pedagógia nem kizárja, hanem erősíti egymást.

E sokirányú, nem csupán szakmai szemléletet formáló tájékozottság teremtheti meg a *tanári és emberi szabadságot* az ezredforduló végre „gyermekarcú” iskolájához.

**Irodalom****Pedagógiai elméleti forrásmunkák**

- Ballér Endre*: Tantervemlételek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervemlélet forrásai. 17. köt. (szerk.: *Horánszky Nándor*), Országos Közoktatási Intézet, Bp., 1996.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I–II. Főszerk.: *Szebenyi Péter*. Bp., 1978.
- Helyi tantervépítő kézikönyv. Szerk.: *Szebenyi Péter* – Kidolgozott megoldások variálható rendszerben. Raabe Könyvkiadó Kft., Bp., 1996.
- Jelentés a magyar közoktatásról* – 1995. Országos Közoktatási Intézet, Bp., 1996.
- Káldi Tamás–Kádárné Fülöp Judit*: Tantervezés (Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához). Iskolaszolga, Bp., 1996.
- Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó, Bp., 1995.
- Tanterv. Szerk.: *Szebenyi Péter*. Educatio Kiadó, Bp., 1994.

**Tantervelmélet**

- Ballér Endre–Szebenyi Péter*: A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 12. sz.
- Báthory Zoltán*: Decentralization in the Introduction of the New Curriculum the Case of Hungary. Budapest, 1986. Prospects. No. 1.
- Horánszky Nándor*: Tanterv és curriculum. Magyar Pedagógia, 1992. 92. évf. 3. szám. 193–214. o.
- Nagy József*: Tanterv és személyiségfejlesztés. Educatio, 1994. 3. sz. 367–380. o.
- Postlethwaite, T. N.*: A tantervfejlesztés és értékelés feladatai Magyarországon. Magyar Pedagógia. 1994. 1–2. sz. 127–141. o.
- Pöcze Gábor*: A nemzeti alaptanterv implementációja. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 44. évf. 4. sz.
- Szebenyi Péter*: Tantervi szabályozás Európában. In: *Mátrai Zsuzsa* (szerk.): Tanterv és vizsga külföldön. Akadémiai Kiadó, Bp., 1991.
- Szebenyi Péter*: A helyi tantervek készítésének metodikája. In: Budapesti Nevelő, 1996. 2. sz. 28–29. o.
- Szilágyi Imréné*: Tantervkészítés 10 lépésben. In: Tanító, 1995. szept.–1996. jún.
- A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatómetodikai kérdései. (Szerk.: *Báthory Zoltán*) OPI, Bp., 1980. 299 o.

**Didaktika**

- Báthory Zoltán*: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 282 o.
- Báthory Zoltán*: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Tankönyvkiadó, Bp., 1992.
- Nagy József*: A megtanítás stratégiája. A pedagógia időszerű kérdései. (Szerk.: *Nagy József*) Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 143 o.
- Nagy Sándor*: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- Nagy Sándor*: Az oktatás folyamata és módszerei. Bp., 1993.
- Orosz Sándor*: A tanulási folyamat szabályozásának feltételeiről. Pedagogiatechnológia, 1982. 4. sz. 1–8. o.

**Mérés-módszertan**

- Ágoston György-Nagy József-Orosz Sándor*: Mérések módszerei a pedagógiában. Eredménymérés az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 414 o.
- Báthory Zoltán*: Az iskolai értékelés múltja és jelene. Köznevelés, 1985. 42. sz. 3-6. o.
- Demeter Katalin*: A fejlesztő értékelésről. In: Köznevelés, 1985. 1. sz. 15. o.
- Demeter Katalin*: A minősítő értékelésről. In: Köznevelés, 1985. 2. sz. 15. o.
- Dombiné Kemény Erzsébet*: A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: A zenei tehetség gyökerei (szerk.: Czeizel-Batta) Arktisz Kiadó, Bp., 1992. 207-247. o.
- Erős Istvánné*: A zenei alapképesség vizsgálata. In: A zenei tehetség gyökerei (szerk.: Czeizel-Batta) Arktisz Kiadó, Bp., 1992. 183-205. o.
- Kelemen László*: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 691 o.
- Kádárné Fülöp Judit*: A tanulási eredmények mérésének néhány elvi és gyakorlati kérdése. In: *Báthory Zoltán, Gyaraki F. Frigyes* (szerk.): Pedagógiai kézikönyv. 3. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 287-321. o.
- Nagy József*: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Eredménymérés az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 147 o.
- Nagy József*: Standard osztályzat. Pedagógiai Szemle, 1973. 3. sz. 225-234. o.
- Orosz Sándor*: Pedagógiai mérések. Korona Kiadó, Bp., 1993. 140 o.
- Vidákovits Tibor*: Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

**Iskola és társadalom. Tájékoztató irodalom**

- Gazsó Ferenc*: Utak és tévutak a közoktatásban. Kritika, 1994. 4. sz. 11-12. o.
- Gazsó Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó* (szerk.): Torvány és iskola. IFA, Bp., 1992.
- Gáspár László*: Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 4-17. o.
- Inkei Péter-Kozma Tamás-Nagy József-Ritoók Pálné*: Az ezredforduló iskolája. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
- Kozma Tamás*: Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok. Kossuth Kiadó, Bp., 1983. 128 o.
- Loránd Ferenc*: A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8. sz. 9-18. o.
- Mihály Ottó*: Fordulat és pedagógia I-X. Köznevelés, 1988-89.
- Mihály Ottó-Trencsényi László-Vekerdy Tamás*: Alternatív pedagógusképzés-alternatív pedagógiák. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 69-80. o.
- Mihály Ottó*: Iskolafejlesztés és közoktatáspolitikai. Uo. 5-25. o.
- Műveltségkép az ezredfordulón. Szerk. *Rét Rózsa*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.
- Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Bp., 1993. 99-124. o.