

Révész József

Kreatív képességek fejlesztésének lehetőségei az óvodai zenei nevelésben

SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Sopron, 2021

SOPRONI EGYETEM
BENEDEK ELEK PEDAGÓGIAI KAR



Révész József

**Kreatív képességek fejlesztésének lehetőségei
az óvodai zenei nevelésben**



SOPRONI EGYETEM KIADÓ

Sopron, 2021

Szerző

Révész József

*tanársegéd, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar,
Művészeti és Sporttudományi Intézet, Sopron*

Felelős kiadó: Prof. Dr. Fábián Attila

a Soproni Egyetem rektora

Lektorálta

Árvayné Nezvald Anett

művésztanár

Soproni Egyetem Kiadó, Sopron

2021

ISBN 978-963-334-385-2 (online)

Copyright ©Révész József

Copyright ©Soproni Egyetem Kiadó

EFOP-3.4.3-16-2016-00022 „QUALITAS” Minőségi felsőoktatás fejlesztés Sopronban,
Szombathelyen és Tatán projekt támogatásával.

Tartalomjegyzék

A szerzőről	5
I. A probléma bemutatása.....	6
II. A kreativitáselméletek	7
II.1. A pszichológiai megközelítés.....	7
II.2. A kreativitás pszichoanalitikus elmélete	8
II.3. A kreativitás alakelmélete	9
II.4. A kreativitás egzisztencialista elmélete.....	10
II.5. A kreativitás átvitelemélete.....	11
II.6. A kreativitás interperszonális vagy kultúrelmélete	12
III. Az alternatív kreativitáskutatás elméletei	13
IV. A flow és a találékonyság pszichológiája	14
IV.1. A FLOW élmény bemutatása	14
IV.2. Rendetlenség a tudatban: a lelki entrópia	15
IV.3. A tudat rendje: az áramlat.....	16
V. A transzferhatás fogalma.....	17
V.1. A zenetanulás és a intelligencia	18
V.2. A transzferhatás jelentősége zenei nevelésünkben	21
VI. A zenei nevelés helye az esztétikai nevelésben	22
VI.1. Az esztétikai tevékenységek formái	23
VI.2. A komplex esztétikai nevelés	24
VII. A zenei nevelésünk feladata, általános irányelvei	25
VII.1. A zenei nevelés hatása a gyermek általános fejlődésére	26
VIII. A tudomány és művészet kapcsolata.....	28
IX. Az óvodai zenei nevelés előzményeinek összefoglalása	34
IX.1. A kisgyermekkorai zenei nevelés paradigmaváltása	35
IX.2. Az óvodai zenei nevelés irányzatai a 19. században	36

IX.3. A Fröbel-módszer dalai	38
X. A népzene kutatás kezdetei	40
X.1. Népi vagy népies?	41
X.2. Régi és új.....	42
X.3. Útkeresés.....	43
X.4. A magyar népdal korszaka, a máig ható paradigma	44
X.5. Kodály Zoltán	45
X.6. Maria Montessori	47
X.7. Kokas Klára.....	48
XI. Zene-Játék-Terápia.....	57
XI.1. Az elméleti alapok	59
XI.2. A Musik-Spiel-Therapie (MST) gyakorlata	63
XII. Személyiségfejlesztés zenével a pedagógusjelöltek képzésében.....	66
XII.1. A bevont minta és a vizsgálat módszere	67
XII.2. A válaszok bemutatása és elemzése	68
XIII. Összegzés	71
Bibliográfia.....	73

A szerzőről

Révész József a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Művészeti és Sporttudományi Intézetének tanársegédje. Gordonkaművészként a Wiener Hofburg Orchester szólócsellistája, a Camerata Art'issima tagjaként 12 éve tart interaktív zenei nevelés foglalkozásokat és hangversenyeket óvodások számára.

Kapcsolat: revesz.jozsef@uni-sopron.hu

„A zene az életnek olyan szüksége, mint a levegő. Sokan csak akkor veszik észre, ha már nagyon hiányzik...”¹

(Kodály Zoltán)

I. A probléma bemutatása

Jelen írásunkban arra keressük a választ, hogy a zenei/művészeti nevelés milyen formában alkalmas a kreatív képességek fejlesztésére. A kreativitás fejlesztéséhez fontos a környezet szabta feltételek megváltoztatása. Több kutató megfogalmazta már azt a véleményt, hogy az esztétikai nevelés, a kultúra, a művészi atmoszféra fejlesztő hatással van a kreativitásra, de a művészet fejlesztő hatásmechanizmusa még nincs kielégítően feltérképezve. A mai pedagógiai nevelés mondhatni teljes mértékig az értelmi intelligenciának a fejlesztésére alakítja ki a pedagógiai programját, és nem veszi figyelembe a tanuló egyéni adottságait. A pedagógus úgynevezett univerzális normákkal dolgozik. Az általános normákat nehéz összekötni a gyermek egyszeri mivoltával. Egy szűkebb rétegben, bizonyos csoportnormák szerint dolgoznak. A legkevesebben pedig az idioszinkráziás normákkal dolgoznak, azaz az ember egyedi és ezt az egyedi képességeit figyelembe véve hozzák létre a pedagógiai programjukat. Egy válaszkultúrában élünk, ahol a pedagógus kész válaszokat ad, megadja a megoldást ezáltal megfosztja a gyermeket a lehetőségtől, hogy ő maga fedezze fel a megoldást. Ez egyfajta konformista szemlélet, amit mindannyian, már az iskolában magukba szívunk. A társadalmunkban ez egy rossz berögződés. Hosszú az út a probléma megoldásáig. Amit kezdeti lépésben szoktak javasolni, hogy minden saját kezdeményezésű kreatív ötletet dicsérni kell. Továbbá minél korábban fel kell hívni arra a figyelmet, hogy tolerálni tudja az ötleteket és a produktív gondolkodást. Munkám során, mint zeneművész és mint egyetemi oktató szükség van a kreativitásra és az újító szemléletre.

¹ <http://mek.oszk.hu/06000/06022/html/gmkodaly0002.html> [Letölt. 2021. 03. 17.]

II. A kreativitáselméletek

II.1. A pszichológiai megközelítés

A kreativitásnak annyiféle meghatározása létezik ahány szerző foglalkozott már a témával. A mai köznyelvben azt gondolják kreatív embernek, aki valamilyen különleges, extrém dolgot alkot, s legtöbbször ezeket a tulajdonságokat a szobrászoknak, festőknek és zenészeknek tulajdonítják. Felfedezték a kreativitás sokoldalúságát, hogy annyiféle kreativitás van, ahányféle emberi tevékenység; hogy olyan sok szempontból vizsgálható, ahányféle szempontja van az emberi természetnek (fizikai, pszichés, intellektuális, szociális, érzelmi stb.); hogy a kreativitás minden életkorban és minden kultúrában jelen van. Az embert egyedi és specifikus tulajdonságok különböztetik meg az állatvilágtól, amelyek bár némelyike kezdetleges formában megtalálhatóak a főemlősöknél. Ezek az emberi sajátosságaink a felegyenesedett járás, az értelmes, összefüggő beszéd, a logikus értelmes gondolkodás, a lelkiismeret, a szabad akarat, a transztendencia igénye, a szabad akaratból fakadó szeretet, amit keleten Agapénak neveznek, és legvégül a tudatos művészeti, kreatív tevékenység. Az elmúlt században jó néhány pszichológus, nevelő, filozófus vizsgálatai önmegfigyelésen alapultak és próbáltak egy általános definíciót alkotni a kreativitásról. Ezután egy adott csoport tagjait figyelték meg, ahol objektívebb eredményeket kaptak, de még itt is szükséges volt egyéb, objektívebb módszerekkel kiegészíteni a vizsgálatokat az értékelhetőbb szemlélet érdekében.

A pszichológiai kreativitáskutatásban három markáns kutatási irányt különböztetnek meg:

- A **holisztikus** irányultságú kutatók, mint például M. Wertheimer, K. Duncker, R. M. Mooney az alkotói magatartást a tapasztalatok és a produktivitás bizonyos fajtái között fennálló összefüggésként magyarázzák. Ezért többfajta kreativitás típusokat különböztetnek meg.
- A **kondicionalista** felfogású kutatók, mint például A. F. Osborn, S. A. Mednick az asszociációelméleti gondolkodásból indulnak ki. Eszerint a kreatív ember lassabban meríti ki asszociációs rezervoárját, mint a kevésbé kreatív, ezáltal szélesebb körű és eredetibb produkciókra képes.
- A **strukturalista** orientációjú kutatók, mint például J. P. Guilford, E. P. Torrance bizonyultak a legtermékenyebbeknek. A kreatív viselkedés négy fő ismervét határozták meg faktoranalízis segítségével. Ezekből alkotta meg Torrance az előmozdítás 16féle lehetőségét, így többek között az elmélyültebb odafigyelés, megfigyelés és cselekvés elsajátítását.

II.2. A kreativitás pszichoanalitikus elmélete

A pszichoanalízis (görög eredetű szakkifejezés) a pszichológiában mélylélektani vizsgálati és kezelési módszer, mely a lelki zavarokat az ún. „tudatalatti okok” feltárásával igyekszik gyógyítani. A módszer atyja és névadója a világhírű osztrák neurológus, Sigmund Freud volt. A pszichoanalitikus iskola alapelmélete, hogy az elfojtás révén tudattalanná váló emlékek és motivációk nagy hatással vannak a személy motivációira és viselkedésére. Az elfojtás gondolata a későbbiekben a kreativitás elméletében is tükröződik. Bizonyos tudattalan gondolatok és emlékek – különösen a szexuális és agresszív jellegűek – neurózis forrásává válhatnak, ugyanakkor a neurózisok kezelhetőek a tudattalan gondolatok és emlékek felszínre hozásával. Erre irányuló módszerét nevezte el Freud pszichoanalízisnek. Kezdetben – kollégája, Breuer nyomán – hipnózissal dolgozott. Később úgy látta, hogy nem mindenki hipnotizálható, s hogy hipnózissal nehéz tartós eredményeket elérni. Felfedezte, hogy az elfojtott, tudattalanná vált emlékek szabad asszociáció révén is felszínre hozhatók. Ebben alapvető jelentőséget tulajdonított az álomfejtésnek, ezt nevezte a tudattalanhoz vezető via regianak, vagyis királyi útnak. A kreativitáselmélet pszichoanalitikus alapjait Freud az 1900-as évek elején alkotta meg. Elméletének alapját a szublimáció folyamatára alapozta. Ez a szublimációs folyamat tudattalanul a libidó áthelyezésével történik, amely nem az elsődleges szexuális ösztönzés révén jön létre, hanem áthelyeződik magasabb, tudományos, művészi megélés területére. Mégpedig az alkotás örömebe, a problémamegoldás örömebe a kutatónál és a valóság felismerésekor. Freud szerint ez az ösztönök visszahúzódása belső pszichés területekre, amikor a belső lelki világban születik meg egy új produktum. Kezdetben Freud a kreatív alkotó képességet nem minden ember sajátjának tekintette, hanem csak kiemelkedő nagy tehetséggel megáldott művészeknek. Majd később ezt a képességet kiterjesztette a műélvezők szintjére is. Felfedezte, hogy azon emberek, akikben kevésbé van meg a szublimáció folyamata, bizonyos kulturális összetevőkből merítve ösztönzést kapnak alkotói tevékenységre. Krist akit Freud kreativitáskutatásának legjobb magyarázójának tartanak, az én szerepét hangsúlyozza a tudatalattival szemben, mivel a kreativitás az én regressziója által jön létre. Kétfajta regressziós állapotot különböztet meg. A kreatív regressziót, amikor az én felett a tudatalatti folyamatok ideiglenesen győzedelmeskednek és az önmagáért való regressziót, amikor a tudatalatti teljesen elnyomja az ént. Krist bár Freud legjobb magyarázójának tekintik, mégis eltér a nézete a freudi elképzelésektől. Ugyan a konfliktusokat a tudatalattiba helyezi, de

az ének nagyobb szerepet tulajdonít, ami a tudatban és a tudatelőttesben helyezkedik el. Ez a nézőpont az egyik legfontosabb vitaterület a mélylélektani kreativitáskutatásban. Összességében elmondhatjuk, hogy a pszichoanalitikus elmélet az ember kreatív megnyilvánulásait a tudatalatti tartományból előtörő belső konfliktusokból származtatja, ami a szabad asszociációk útján valósul meg. A kreatív ember ezeket elfogadja és megéli, a nem kreatív egyén viszont elfojtja.

II.3. A kreativitás alakelmélete

Alaklélektan vagy más néven Gestalt-pszichológia – a 20. sz.-i német kísérleti pszichológia vezető irányzata, amely a jó egészek, és a struktúrák elsődlegességét hangsúlyozza a lelki életben. Az alaklélektan túlmegy azon a klasszikus gondolaton, hogy az egész több mint részeinek összessége: azt hirdeti, hogy az egészek a részekhez képest elsődlegeseek. Legjelentősebb képviselői, Max Wertheimer, és Wolfgang Köhler az észlelésben a jó formákat, alkotó tényezőket vizsgálják: a közelség, a hasonlóság, a zártság és a jó folytatás az elemeket egységbe szervező tényezők. Az észlelés szerveződési folyamatait az idegrendszer veleszületett szerveződése magyarázza (innátizmus). A mai észleléselemélet is elismeri ezeket a törvényeket, s konkrét idegrendszeri magyarázatokat keres rájuk, míg az alaklélektan egy feltételezett hasonlósággal magyarázta őket az agykérgi és az élménybeli folyamat között (izomorfizmus). Az alaklélektan a tanulás és az emlékezés, valamint a problémamegoldás folyamataiban is az egészeket és a szerveződést emeli ki. Wertheimer kreativitással kapcsolatos elmélete, amit produktív gondolkodásnak nevez az asszociatív és tradicionális gondolkodásból indul ki. Szerinte a produktív gondolkodás egy forma és egy tartalom közös benső kapcsolatának a révén jön létre. Ezen gondolkodásnál az egyén szemelőt tartja a problémák egészét. Olyan akciónak tartja a kreativitást, amely egy új ötletet formába öntve hoz létre. Az újonnan születő ötletek megformálására a művészeket tartják a leghajlandóbbnak. Bennük van meg a megvalósítás vagy produktivitás minősége. Arnheim a művészetpszichológiai kutatásai alapján az alakelmélet egyensúlyi modelljét azzal egészíti ki, hogy a művészek szinte minden esetben, a régmúltat is beleértve, előnyben részesítik a szimmetriát és az egyensúlyt. A kreatív egyéneknek a következő személyiségjegyeket tulajdonítják: adottságaik vannak arra, hogy absztraháljanak, mérlegeljenek, formákat és struktúrákat szabályozzanak és dinamikusalkatuk alapján a formákat és a struktúrákat kibővítsék.

II.4. A kreativitás egzisztencialista elmélete

Az egzisztencializmus az első világháború után kezdte meg hódító útját. Nem szélsőséges a többi irányzattal szemben. Szerintük a szélsőségeknek is helye van a pszichológiában, de a nézeteket össze kell egyeztetni. Úgy gondolják, hogy minél abszolútábban, teljesebben határozunk meg az erőket, drive-okat, annál inkább absztrakciókról beszélünk csak és nem a létező emberi lényről. Az egzisztencialisták szerint a normálisból kell kiindulni.

Legjelentősebb képviselőjük Rolo May a 20. század közepén alkotta meg pszichológiai nézetét, ami sok ponton szembeállt az analitikus Freudi pszichológiával. Nézete szerint a jelenségeket úgy kell vizsgálni, ahogyan az az adva van, ahogyan átéljük őket. Az egzisztencializmus erősen támadja a komfortizmus és kollektívizmus szerint elképzelt emberképet. Szerintük az embernek megvan a lehetősége, hogy befolyásolja a sorsát. Az emberi létezéshez hozzá tartozik a döntés szabadsága. A páciensnek magának kell döntenie és felelősséget vállalnia önmagáért. Freudnál az ego végrehajtó, szervező egységet tölt be az id és a superego között. May szerint a többszörös ego elképzelés a neurotikus személy tökéletes leírása. A sok különböző funkció nyomása alatt meggyengül a központi szervező, így már nem az egység központja lesz (fragmentálódik). Az egzisztencialisták szerint sem az ego, sem a tudattalan, sem a test nem lehet autonóm, csak a központi self.

May hipotézise: a létezésnek három aspektusa van.

1. self: ahol átéljük azt, hogy én vagyok az, aki így vagy úgy viselkedik
2. személy: az az aspektus, ahogyan engem a többiek elfogadnak (Jung: persona; W. James: szociális szerepek)
3. ego: melynek révén a self a külvilágot látja, és kapcsolatba kerül azzal.

Az egzisztencializmus nem racionalisztikus és nem anti-racionalisztikus. Azt az alapot keresi, amire ez a kettő épül. Sokszor azonosítani próbálják az egzisztencializmust keleti filozófiákkal, pl. Zen buddhizmussal. Ez azonban mindkettőt túlegyszerűsíti. Az egzisztencialista pszichológia szerint az individualitás nem úgy érhető el, hogy elmegyünk a világ konfliktusos valósága mellett hanem hogy közvetlenül konfrontálódunk ezekkel, a konfliktusos helyzetekkel. Ezen találkozásokon keresztül érzük el az individualitásunkat. A kreativitás egzisztencialista elmélete pontosan ebben az ideológiai gondolatnak megfelelően élesen különválasztja az állkreativitástól a valódi kreativitást. Az állkreativitás, míg egy felszíni, látszólagos élményt mutat, addig a valódi kreativitás élménye egy újító nyitott szemléletet szül. Csak abban az esetben jöhet létre, ha az egyén saját belső világát megismerve

találkozik a külvilággal. Ennek a találkozásnak az intenzitásától függ a kreativitás határfoka. Rolo May állította a kreativitás nem más, mint találkozás. A művész találkozik a tájjal, amit le akar festeni, a tudós találkozik a vizsgálendő anyaggal. Kettőjükben az a közös, hogy mindketten elmélyednek, elmélyülten vizsgálódnak, ez szüli az igazi kreativitást. Az egzisztencialista kreativitásemélet számára a kreativitás az egészséges emberi érzélem megnyilvánulása és kommunikálása a külvilággal.

II.5. A kreativitás átvitelemélete

J. P. Guilford az Amerikai Pszichológiai Társaság elnöke (1950) volt az első, aki a kreativitáskutatásnál személyiségjegyeket és adottságokat különböztetett meg. A jegyek olyan, viszonylag tartós vonások, amelyek az egyik embert a másiktól megkülönböztetik. Az adottság viszont lehetővé teszi, hogy az ember bizonyos dolgokat megtanuljon; ez függ az örökléstől, a környezeti hatásoktól, illetve a kettő interakciójától (kölsönhatásától).

Guilford és Torrance legalább tíz kreatív képességet gyűjtöttek össze, melyek feltételezésük szerint a kreativitás struktúráját alkotják.

- Szenzitivitás: Problémára való érzékenység. A kreatív egyének meglátnak olyan problémákat, amelyeket a nem kreatívak nem látnak.
- Fluencia (könnyedség): Asszociációs „gazdagság”, azaz a kreatív emberek nagyszámú ötletet találnak ki.
- Originalitás (eredetiség): A kreatív gondolkodás fontos sajátossága, hogy új, szokatlan, innovatív ötletek révén eredeti, mások megoldásaitól különböző válaszokat tud adni a problémákra. (Ezt a képességet méri a távoli asszociációk, találó és "nem találó" cím feladat)
- Flexibilitás (rugalmasság): A kreatív emberek változatos megközelítésmódokat alkalmaznak, és különböző ötleteket tudnak létrehozni.
- Szintetizálás: A kreatív emberek nagyobb és teljesebb gondolati körökbe rendezik gondolataikat.
- Elaboráció (kidolgozottság): A kreatív emberek képesek a részletek kitöltésére. Adott információk alapján struktúrát építenek fel (amikor az ötlet tervvé alakul, akkor van szükség kreatív gondolkodásra).
- Analízis: A kreatív emberek lebontják a „szimbolikus struktúrákat”, hogy újakat alkossanak.

- Redefiniálás (újrdefiniálás): A kreatív emberek a szokásos módtól eltérően interpretálják vagy észlelik a tárgyakat és egészen új célokra használják fel. Azt a képességet jelenti, hogy egy tárgyat vagy egy tárgy részét az egyén teljesen új és szokatlan módon alkalmazza.
- Komplexitás: A kreatív emberek sok, egymással összefüggő gondolattal tudnak dolgozni.
- Értékelés: A kreatív emberek könnyen meghatározzák az új ötletek értékét.

A tudósok azokat a jegyeket és adottságokat vizsgálták mélyebben, amelyeket saját magukra nézve jellemzőnek találtak, majd ezeket kreativitás- és személyiségtesztekkel ellenőrizték. Megállapították, hogy az összes jegy két fontos feltétele az originalitás és a külvilággal szembeni nyitottság.

Arnold (1964) és Guilford (1967) minden probléma-megoldási folyamatot kreativitásnak tekint, mivel minden probléma-megoldási helyzet minden embertől kreatív gondolkodást vár el. Ezekben, a helyzetekben az egyén (individuum) meglévő információkkal dolgozik, felhasználja korábbi tapasztalatait, majd ezeket újra átgondolva eljut az optimális megoldáshoz. Guilford meggyőződése, hogy az ember számára mindegy, hogy milyen területen fejleszti a kreativitását, mert a kreativitás a tanulás része. Mivel a tanulás az életünk része ezért a kreativitást minden területen ki lehet bontakoztatni. Tanuláskor új információkat fogadunk be, a kreativitás pedig abban rejlik, hogy az új és a régi információk között milyen új kapcsolatokat fedezünk fel.

II.6. A kreativitás interperszonális vagy kultúrelmélete

A személyek közötti vagy interperszonális és kultúrelméleti megközelítés vizsgálja, hogy az egyén kreativitása mennyire függ az embertársak és kulturális hatásoktól. Erről nagyon sok pszichológus fogalmazott meg gondolatokat. Arieti jelölte meg először ezzel a kifejezéssel ezt a megközelítést. Adler (1927) a kreativitást, mint a legmagasabb célszerűséget határozta meg. Ő dolgozta ki az egyén kreatív erejének a koncepcióját, amely alá van rendelve a személyiség összetevőinek. Az ember a szociális tudatát és kreatív erejét használja fel ahhoz, hogy önmagát kialakító kreatív énjének és a társadalom egészének segítséget nyújtson. Moreno (1953) minden egyes embernek spontaneitást és kreativitást tulajdonít. Ez a kreativitás nyilvánul meg az életünk számtalan területén, mint például a személy-személy közötti a társadalom-társadalom közötti és a személy-társadalom közötti interakciókban. A kreativitás, amely a produktumban

válik érzékelhetővé a társadalom számára, ezáltal válik hasznossá. Fromm (1959) különbséget tesz a festést, komponálást, írást, amely tehetségen alapul és a kreatív beállítódás között, amely valójában minden kreativitás alapja csak nem válik feltétlenül láthatóvá. Az első esetben egy képességről a második esetben pedig egy karaktervonásról van szó. A kreativitás elsősorban a látáson és a dolgok észlelésén keresztül aktiválódik. A kreatív észlelés azt jelentheti, hogy az embertársainkat a saját kivetítéseinken, kritikáinkon és általánosításainkon átlépve tudjuk a másikat szemlélni. Vagyis a rácsodálkozás élménye az, ami megmutatja a dolgok valódi oldalát és értékét. Ezáltal érhetjük el a kreatív, újító beállítódás állapotát.

III. Az alternatív kreativitáskutatás elméletei

Agyunk két, nagyjából szimmetrikus fél tekéből áll. Mindegyik félteke a test ellenoldali felét irányítja, és onnan kap információkat. A féltekei aszimmetria (lateralitás) tehát azt jelenti, hogy a bal agyfél a jobb kezet irányítja, és a tőlünk jobbra lévő tárgyakat észleli. Az idegpályák aszimmetrikus elrendezésén túl a két félteke információ feldolgozó képessége is eltérő.

JOBB AGYFÉLTEKE	BAL AGYFÉLTEKE
A test bal felét ellenőrzi	A test jobb felét ellenőrzi
Nem verbális	Verbális
Intuitív	Analitikus
Spontán	Szakaszos
Érzelmek	Tények
Művészet, zene, kreativitás	Nyelv, matematika
Térbeli	Lineáris
Képekben gondolkodik	Szavakban gondolkodik

Léteznek olyan megközelítések, amelyek a kreativitást a bennünk lévő belső gyermekkel hozzák összefüggésbe. C. G. Jung követők az individuáció processzusával kapcsolatban említik. A pszichoszintézis foglalkozik, az alszemélyiségek területével részletesen, mely Roberto Assagioli olasz pszichiáter, a kortárs S. Freud és C. G. Jung nevéhez fűződik. Oshoegy tudományt tanított az ember belső átalakulásához. Az embert háromdimenziósnek mondja. Az első dimenziónk a tudatosság, amely a létezéssel köt össze. A második a részvét, amely az érzéseinkkel áll kapcsolatban. A harmadik a kreativitás, amely a cselekedetekkel áll

kapcsolatban. E három dimenzió által válik teljessé az ember. A kreativitás megszerzéséhez négy kulcsot említ meg.

1. Légy újra gyermek
2. Készen kell állni a tanulásra, mert ha készek vagyunk, akkor megnyílunk a pillanatnak, hogy valami újat fogadjunk be.
3. Találjuk meg a teljességet a hétköznapijainkban.
4. Legyünk álmodozók.

IV. A flow és a találékonyság pszichológiája

Csikszentmihályi megállapítása szerint előzetes tudás, tapasztalat híján nincs kreativitás. E nézet szerint a kreativitás egy olyan rendszer három elemének interakciójából jön létre, amelyben megtalálható egy szimbolikus szabályokat tartalmazó kultúra; egy ember, aki a szimbolikus tartományba új dolgokat visz; és egy szakértői kör, amely az újítást elismeri és igazolja. A kulturális evolúcióban nincsenek a génekhez és a kromoszómákhoz hasonló mechanizmusok, azaz egy új ötlet vagy találmány nem örökítődik át automatikusan a következő generációra. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek; olyan információegységek, amelyeket a kultúra továbbéléséhez minél többünknek el kell sajátítanunk. Témánk szempontjából igen fontos megállapítást tesz, amikor kifejti, hogy a művészetekben egyre inkább nélkülözhető fényűzést látunk, amely a személytelen tömegpiacon kénytelen bizonyítani értékállóságát. Rendszerszemléletű felfogásában ahhoz, hogy valakit kreatív személynek tekinthessünk, szükség van először egy tartományra, mely szimbolikus szabályok és folyamatok rendszere. Második lépcsőfok egy olyan szakértői kör, mely eldönti az ötlet figyelemre, megőrzésre érdemes. A kreatív rendszer harmadik komponense végül az egyén. A kreativitás akkor jelenik meg, amikor egy adott tartomány, például a zene, a műszaki vagy üzleti tudományok, a matematika szimbólumait használva egy személynek új ötlete támad, vagy újszerű elrendezésben látja a már meglévő dolgokat (Csikszentmihályi, 2014).

IV.1. A FLOW élmény bemutatása

Flow (áramlat) az a jelenség, amikor tudatunk harmonikusan rendezett, és magának a tevékenységnek a kedvéért szeretnénk folytatni, amit éppen csinálunk. Ennek elérése épp úgy fontos az óvodapedagógus számára, mint a kisgyermeknek. A nevelő csak úgy lehet jó példa a

gyermek számára, ha ismeri saját tudatát, céljait. Fontos, hogy az óvodapedagógus elhivatott legyen, szeresse, amit csinál és legjobb tudása szerint végezze a munkáját. *„Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. Nem kell aggodalmaskodnunk, nem kell megkérdőjelezni önmagunkat. Ha mégis megtorpanunk, hogy elgondolkodjunk magunkon, azonnal megerősítést kapunk: „nagyon jól csinálod”. A pozitív visszacsatolás erősíti az Ént, és újabb, a külső és belső környezet felé fordítható energiamennyiség szabadul fel.”* (Csíkszentmihályi, 1997, 32. o.)

IV.2. Rendetlenség a tudatban: a lelki entrópia

„A pszichikai rendetlenség gyakorolhatja a tudat működésére a legkedvezőtlenebb hatást, s ez úgy következik be, hogy a tudatba bekerülő információ összeütközésbe kerül már létező szándékokkal vagy akadályozza megvalósításukat. Ezt az állapotot többféleképpen is megnevezhetjük attól függően, hogy miképpen éljük át: fájdalom, félelem, harag, aggodalom vagy féltékenység. A rendetlenség változatai arra kényszerítik a figyelmet, hogy nemkívánatos tárgyak felé terelődjék, és ezzel lehetetlenné teszik számunkra, hogy figyelmünket szabadon és kedvünkre felhasználhassuk. A pszichikai energia ezzel szétszóródik és hatástalanná válik. A tudat sokféle módon válhat rendezetlenné” (Csíkszentmihályi, 1997). Például gyakorlatom során találkoztam olyan óvodapedagógussal, aki nem volt megelégedve a munkahelyével. Fásultan, rosszkedvűen végezte munkáját. Nevelői feladatai mellett rendszeresen szidta a vezetőséget, az óvoda körülményeit a mindennapokban. Ezzel lekötötte figyelmét és nem tudott teljes mértékben a gyermekekkel foglalkozni. Reggeltől kezdve folyamatosan növekszik benne a feszültség a munkaidő végéig, és ez rányomja bélyegét a munkatársaival való kapcsolatára és munkája eredményességére is. Miközben a csoporttal kéne foglalkoznia, gondolatai arra az útra terelődnek, hogy vajon mit keres még itt, ugyanakkor tisztában van vele, hogy megközelítés szempontjából ez a munkahely a legmegfelelőbb.

Ez a hosszantartó bizonytalanság stresszhelyzetet okoz az óvodapedagógusnak, melynek következményei igen súlyosak lehetnek. Kialakulhat az úgynevezett burn out (kiégés) jelenség. A burn out: tartós stresszek nyomán kialakult érzelmi kimerülés állapota, amely a reményvesztés állapotával párosul, célok, ideálok elvesztésével jár, és amely során a személyt negatív attitűdök jellemzik mind önmagára nézve mind a munkára vonatkozva. Ez a jelenség nem csak a pedagógusra jelent veszélyt, hiszen a gyermekek követik az óvodapedagógus

mintáját, ha ő bizonytalan és céltalan a gyermekek is csapongani fognak. Ezt meg lehet előzni önképzéssel, szabadidős tevékenységekkel, tréningekkel stb.

IV.3. A tudat rendje: az áramlat

A pszichikai entrópiával ellentétes állapot a tökéletes élmény állapota. Óvodai látogatásaim során találkoztam a flow élményt elért óvodapedagógussal is. A tudatában áramló információ összeegyeztethető volt céljaival, így a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlott benne. Nem aggodalmaskodott, nem kérdőjelezte meg önmagát, biztos volt a dolgában és tele volt energiával. Láthatóan élvezte, amit csinál, és a gyerekek sikerének ő is őszintén örült. Teljesítményére folyamatosan odafigyel, mindig készül valami újdonsággal a gyerekeknek, így munkáját megszínesíti, felüdíti. A játék közben figyelmét csak a gyerekek és a játék alakítása köti le. Az óvodapedagógus testtartása kifejezi biztonságát, integrált személyiségét. Gesztusaiból, arcából leolvastam, hogy tudja, mit akar és élni tud vállalt szolgálatával.

A játék közbeni teljes feloldódás, tökéletes élmény, melyben az illető szabadon annak szentelheti a figyelmét, hogy elérje célját, mivel nincs zavar, amelyben rendet kellene tennie és nincs olyan fenyegetés, amellyel szemben az Énnak meg kellene védenie magát. -írja Csíkszentmihályi Mihály. Ezt az állapotot nevezzük „flow”-nak, áramlat-élménynek, mégpedig azért, mert sok interjúalanyunk ezt a szót használta csúcsmódozatának leírásakor: „*olyan volt, mintha lebegtem volna*”, „*mintha valami áramlat sodort volna magával*”. Ez az állapot szöges ellentéte a pszichikai entrópiának és azoknak, akik eljutnak idáig, erősebb és magabiztosabb lesz az Énjük, mert pszichikai energiájukat sikeresen fektették bele olyan célok elérésébe, melyeket ők maguk tűztek ki (Csíkszentmihályi, 1997). Az óvodapedagógusok legnagyobb nevelő eszköze a példamutatás. Ha a nevelő kiegyensúlyozott, határozott, rendszert tart fenn, akkor a gyermek is mindig tudja mi a feladata, mit várnak el tőle. Flow élmény elérése a gyermekeknél - miután nevelőik is elérték a tökéletes élményt - sokkal könnyebb.

Néha megessik, hogy minden különösebb ok nélkül különleges örömet, csaknem extázist élünk át, elég hozzá egy elkapott dallam, egy gyönyörű táj, vagy még ennél is kevesebb – a „jól vagyok” spontán érzése. A gyermekeknél ez az érzés sokkal gyakoribb, mint a felnőtteknél. A tökéletes élmény azonban legtöbbször mégis akkor következik be, amikor szabályozott és célirányos tevékenységet végzünk – olyan feladatokat, amelyek pszichikai energiaráfordítást igényelnek, és amelyekhez nem lehet hozzáfogni anélkül, hogy a szükséges ismereteknek vagy felkészültségnek birtokában ne lennénk. Annak, hogy az áramlat-élménnyel ilyen tökéletesen

tudunk azonosulni, az az egyik oka, hogy ilyenkor általában világosak a céljaink, és a visszacsatolás rögtön megtörténik. A gyermekek esetében ezt a visszacsatolást az óvodapedagógus dicsérettel erősíti meg. Fontos, hogy a nevelő mindig elismerje a gyermek munkáját, mert ha nem ösztönzi, ha nem érezteti munkája értékét, elmegy a kedve attól a tevékenységtől.

V. A transzferhatás fogalma

Gyakori tapasztalat, hogy amit az egyik tanulási folyamatban elsajátítunk, annak eredményessége áttevődhet egy másik folyamatra, azt megkönnyítve, vagy éppen ellenkezőleg megnehezítve. Minden tanulás befolyásolja a következő tanulást. Nem mindegy azonban, hogy a tanulást pozitívan (pozitív transzfer), vagy negatívan (negatív transzfer) (Balogh és Gerencsik, 1990). A transzfer fogalma így egy régebbi tanulás hatását jelenti egy másik, újabb tanulási szituációban. Bransford és Swartz meghatározása alapján *„a transzfer tradicionális megközelítéseinek középpontja egy domináns módszertan, amelynek kérdésfelvetése, vajon az emberek tudnak-e alkalmazni valamit, amit megtanultak egy új problémában, vagy szituációban.”* (Bransford és Swartz, 1999 idézi Dufresne et al., 2005, 155. o.). *„A különböző definíciókban közös, hogy az egyik feladattal, vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást.”* (Molnár, 2006, 17. o.). A transzfer törvényének meghatározásakor Balogh és Gerencsik megkülönbözteti az oktatásban, illetve a nevelésben betöltött szerepét (Balogh és Gerencsik, 1990). Véleményük szerint fontos, hogy a további tanuláshoz és művelődéshez felkeltsük az igényt, képessé tegyük őket az önálló tanulásra, ekkor azonban felmerül a kérdés, *„hogyan mennyi ismeretanyagot, milyen összefüggésben és egymáshoz való viszonyban adjunk?”* (Balogh és Gerencsik, 1990, 9. o.). A nevelés esetében pedig a társadalmi normákhoz való alkalmazkodás képessége, az erkölcsi normák elsajátítása a cél, fejlesztve azokat az értékes emberi tulajdonságokat, személyiségjegyeket, melyek segítségével az egyén megfelelően tud dönteni, cselekedni, viselkedni. Kétségtelen azonban, hogy a transzferhatás törvényének tartalmi és módszertani vonatkozásai egyaránt vannak. Az is döntő, hogy az ismeretanyagot miként kapta „kézhez” a diák. *„Lényeges módszertani konklúzió tehát: ad-e a pedagógus módot a tanulónak az önálló gondolkodásra, vagy csak gyakorlást igényel. Ugyanis a szimpla gyakorlásból csak a műveletvégzés transzfere adódik.”* (Balogh és Gerencsik, 1990, 9. o.). Ezért a transzferhatás törvénye ésszerű szelektálásra hívja fel a figyelmet. Éppen ezért, ezen ismeretek birtokában fontos, hogy az oktatásban a konstruktív pedagógiai felfogás előnyt élvezzen. A pszichológiai

kutatások már igen korán tanulmányozták a tanulási folyamatokat és azokat a törvényszerűségeket melyek alapján meghatározható, hogy ezek a folyamatok miként gyakorolnak befolyást a későbbi tanulmányokra. Ezt az elképzelést fogalmazta meg Hoffding 1892-ben (Royer, Mestre és Dufrense, 2005). Elgondolásában egy „A” esemény alapján kialakul egy „a” reprezentáció. Az „a” reprezentáció aktivációja előidézhethet egy általános „b” választ, amely átfordíthatja az eredményeket egy „külső” „B” tevékenységbe (Janurik 2010). Az, hogy a transzferhatás általános jelenlétét több vizsgálat is kimutatta, nem eredményezi az egyik kontextusban megszerzett tudás spontán módon való alkalmazását egyéb helyzetekben. Dobi és Molnár is kimutatta, hogy tanulóink kevésbé eredményesek a megszerzett tudás új helyzetben való produkálása terén (Dobi, 2002; Molnár, 2001, 2006).

V.1. A zenetanulás és a intelligencia

Bastian vizsgálatai alapján a következőt állítja: „*Ezen eredmények alapján levonhatjuk azt az óvatos következtetést, hogy a muzikalitás és az intelligencia között trendszerű összefüggés van*” (Bastian 1997, 6. o.). Témánk szempontjából fontos kérdés, hogy létezik-e ellenőrizhető kapcsolat a zenei nevelés által kiváltott hatások, illetve az intelligencia között. Ezzel kapcsolatban kiemelendő, hogy hagyományos eljárásokkal vizsgálva az intelligencia a zenei nevelés hatására nem változik, ugyanakkor megnő az intelligencia és a kreativitás korrelációja, valamint csökken a verbális és a nem verbális intelligencia közötti aránytalanság (Barkóczi és Pléh 1977). Az értelmi intelligencia nem fejleszthető jelentős mértékben, ugyanakkor kimutatható, hogy a zenével intenzíven foglalkozó gyermek kreatív teljesítménye hozzáfejlődik saját intelligenciaszintjéhez (Barkóczi és Pléh 1977).

Hogyan hat a zene az emberre?

A zene hatását már évezredekkel ezelőtt ismerték és alkalmazták nyugtatás, altatás vagy kedvező kedélyállapot elérésére. A központi idegrendszer az a közvetítő, amely egyrészt az érzékszerveknek a központja, másrészt komplex működésével a zene hatásmechanizmusát is összetetten érvényesíti. Az agy, irányító központ és központi memória, ahol minden, a múltban befogadott információ tárolható.

Az emberi agy két féltékéből áll, amelyeket egy ideghálózat köt össze. A két féltékének eltérő, egymást kiegészítő szerepe van. A bal féltéke a racionális, logikai gondolkodás alapján, míg a jobb féltéke a képek, a fantázia, az ösztönös megérzés felhasználásával segít megérteni a világot. Itt található a kreativitás, a képalkotás, az érzelem és a zenei élmény feldolgozásának

helye. A bal a logikus, elemző, a jobb a szintetizáló, kreatív terület. A jobb félteke elsősorban a dallamok felismeréséért, a bal félteke elsősorban a ritmusazonosításért felelős. Ezek tanult tulajdonságok és az agy éréseinek következményei.

Az agy muzikalitása, fejlődése, a féltekék működése és az egyedfejlődés periódusai között szoros összefüggés van. Ezekből az ismeretekből azt a fontos zenepedagógiai konzekvenciát is le kell vonnunk, hogy lehetővé kell tenni a gyermek számára, hogy minél korábban találkozzon a zenével, és minél előbb jusson hangi, ritmikai élményekhez.

Az egyedfejlődés és a hang kapcsolatáról Kokas Klára, így fogalmaz egyik könyvében: *„A zene a rezgéseivel érinti, átjárja az egész embert csontjaiban, üregeiben, lágy részeiben, nedveiben. Hatása az anyaméhen belüli (embrionális) élettől kezdve folyamatos, épít vagy rombol a rezgések minősége és ereje szerint. A méhen belüli élet idején a hangzásokra adott válasz a mozdulat.”*

„Az ontogenezis során a taktilis ingerek mellett a hangról vannak a legelső élményeink. Ez a bőr multiszenzoros receptorként való működéséből fakad. A későbbiekben (17–18. hét) a magzat hallásának kifejlődése lehetővé teszi a hangingerek érzékelését és feldolgozását, sőt a rájuk való emlékezést.” (Reikort, 2009, 6. o.)

A hang és a ritmus tehát már a méhen belül, az embrionális korban hat az emberre. Kodály is sokat hangoztatta, hogy az édesanyáknak a gyermek zenei nevelését már születés előtt kilenc hónappal el kell kezdeni. Canetti is kiemelte az anyai szívdobogás hatását, ami a kilenc hónap alatt húszmillió ritmikusan ismétlődő hangimpulzus a baba számára. Nem véletlen, hogy sok anya számol be arról, hogy a 25. hét után dobzenére ritmikus mozgással reagál a baba.

A zene tehát nagyon korai élmény, több lelki jelenségre hat, azokat befolyásolja. Magzati gyökerei vannak ugyan a muzikalitás, a beszéd és az írás kialakulásának, de a bal agyfélteke és annak funkciói – így a beszéd és az írás képessége – a zenével 10 éves korig hatékonyan fejleszthetőek. Ennek nagy a jelentősége van a diszlexia-, diszgráfiaprevencióban is (Hámori, 2002). *„A zene egyes elemein – a ritmus, a melódia, a dinamika, a hangszín, a hangközök stb. – keresztül, de mint sajátos rezgések összessége is különös lelki, élettani hatást érhet el. A muzsika izomellazulást, az érfal kitágulását, egyenletes lassú szívverést, így a vérnyomás csökkenését, de akár izomfeszülést, szapora légzést és a szívritmus és a vérnyomás emelkedését is képes kiváltani. Gondoljunk csak vidám éneklésekre vagy a minden ízünkben megmozgató jó, lendületes táncokra.”* (Reikort, 2009, 6. o.) Már pár hetes magzati létünk idején érzékeljük a külvilág rezgéseit, a hangokat, zajokat. Életünk bármelyik szakaszáról is legyen szó, egyáltalán nem mindegy, hogy hangok vagy lárma vesz-e körül bennünket. A zene képes fokozni az

aktivitást, szabályozni a feszültséget; indulatokat kelt és levezet, nyugalmat teremt, a legkülönbözőbb érzelmeket mozdíttja meg, serkenti a képzeletet, a képzettársítást, előhívja az emlékeket, befolyásolja a közérzetet, alakítja a viselkedést. Mindezek mellett jelentős az esztétikai hatása.

A hang nem más, mint rezgés. Tudósok műszeres mérésekkel bizonyították, hogy a zene a rezgések kölcsönhatása által (a szervrezonancia elve alapján) óriási hatással van az emberi agyra és az egyes szervekre is. A fülünkben lévő egyensúlyérző és kialakító szerv a fizikai egyensúlyért és a lelki kiegyensúlyozottságért is felel. Sőt az egyensúlyszervet a ritmikus mozgás, hintázás is fejleszti és ez által fejleszhető az írás és olvasás képessége, melynek az egyenletes ritmus fontos építőköve. A zene, nem csupán a fülünkre hat, hanem átjárja az egész testünket, és előidézhethet kívánt vagy nem kívánt hatásokat egyaránt. (Ezért szükséges, hogy a hatásmechanizmust ismerő szakemberek alkalmazzák a gyógyításban, a személyiségfejlesztésben vagy akár a reklám területén.) A zene elemei által kiváltott testi-lelki reakció a kulcsa a zene terápia hatásának.

A zene segít rátalálni a megfelelő közlésekre vagy azok megértésére. Vigasztalást ad a bajban, társ az elhagyatottságban, elviselhetővé teszi a bánatot és megoszthatóvá az örömet. „*Többéves tapasztalat igazolta, hogy a világra nyitott, de már a szocializáció hiányosságai között megszabályozott gyermekek számára nagy jelentősége van a zenére mozdulásnak, a melódia, a ritmus felfedezésének vagy önmaguk kifejezésének. A zajártalomnak kitett gyermekek figyelmét legtöbbször külön fel kell hívni a dallam, a dinamika változásaira, később azonban már képesek ezeket önállóan észrevenni és hajladozással, lendületes, ritmikus gyors mozgásokkal kifejezni.*”

A „szabad tánc”, azaz az improvizáció gazdag információs tárházat jelent a óvodapedagógus számára. A táncolás fejleszti a táncoló készségeit, gyarapítja élményeit, érzelmi gazdagságot teremt, csiszolja az esztétikai érzékenységét. Ez utóbbi azért is fontos, mert az elmúlt évtizedek értékrend felborulásában igencsak megcsorbult a „szép” fogalma, tartalma. Pedig a szépséggel találkozni, egyben azt jelenti, hogy tükröződünk is benne, és ez meghatározó élmény, mely az egész személyiségre építően hat, és morális összefüggéseket is hordoz.

Hangot, „művet” alkotni, énekelni, hangszerrel játszani, improvizálni, valamit kötetlen formában kifejeznie az embernek önmagát nagyszerű lehetőség, remek élmény. A megszólaltatott hanggal szinte kiléphetnek a világmindenségbe.

A gyermekek különféle nyitottsággal és befogadóképességgel születnek. Nem mindegy, hogy mennyire érzelem- és információgazdag környezet veszi körül őket már akkor, amikor világra jövetelüket várják, illetve a születésüket követően. Ideális esetben a szülői gondoskodás,

tevékenység hatására viszonylagos egyensúly alakul ki a jobb és bal agyféltekei tevékenységek között. Így az intellektuális és más lelki összetevők között harmónia jön létre. Így rendeződnek össze az életkori sajátosságként összegezhető tulajdonságok. Sajnos napjainkban egyre több olyan gyermekkel találkozunk, akiknél nem észlelhető a kívánt összerendezettség, pl. túl nagy a mozgásigényük, csökkent a feladattartásuk, nagyon türelmetlenek, figyelemösszpontosítási nehézségeik vannak. Egy-egy zenés tevékenységsorozat többlete abban is rejlik, hogy a zene világával való találkozás sokaknak életre szóló mintát nyújthat, esetleg mély zenei kapcsolat is létrejöhet, mely átszöheti a gyermekek mindennapjait.

Kodály Zoltán így írta le idős korában egy gyermekkori élményét: *„Egy nyári alkonyatkor, amikor szobánkon vörös arany színű fény ömlött el, szüleim egy darabot játszottak. Három vagy négy éves lehettem, a zongora lábánál hevertem a padlón. Akkor ért az első és legmélyebb benyomás. Később megtudtam, hogy Mozart F-dúr hegedűszonátája volt a kompozíció. Nem hiszem, hogy azzá a muzsikussá lettem volna, aki vagyok, vagy hogy egyáltalán muzsikussá lettem volna, ha akkor egy népszerű slágert játszanak a szüleim.”*

Az elmúlt évek tevékenységei azt igazolják, hogy a zene minden tanulási vagy viselkedési terület fejlesztésére jótékony hatással van. A transzfer hatás révén a jobb féltekére ható zenei elemek pozitívan befolyásolják a bal féltekei tevékenységeket, ami kihat a teljesítményre.

Azok a gyermekek, akik megízlelhatték a zene varázslatát, szelídségét, extatikus katarziszt, szívesen barangolnak a későbbiekben is a hangok, a lüktetés csodálatos világában. Megélhetővé válik számukra a csend, melynek hiányában nem érvényesülhetne a kaotikus zaj világában maga a dallam sem. A csend által tudjuk értékelni a hangzást és a hangzás által kap lehetőséget a lélek. A harmonikus, kiegyensúlyozott lélek adja az élet értelmének élményét. Ez a zene igazi varázsa. Adjuk meg ezt a lehetőséget minél előbb a gyermekeknek!

V.2. A transzferhatás jelentősége zenei nevelésünkben

„A zenepedagógia különböző módszerei segítik a zenei képességek kifejlesztését, ám a rendszeres zenei nevelés valójában az egész személyiséget formálja. Mivel a zenei tevékenységek a személyiség egészét áthatják, az ez által létrejövő transzferhatás érvényesül egyéb, nem zenei területen is. Kodály Zoltán, Kokas Klára, Forrai Katalin, Mélykútiné Dietrich Helga, Nagy Balázné Szarka Júlia tapasztalatai és vizsgálatai mind azt támasztják alá, hogy a zenei nevelés hat a kisgyermek általános fejlődésére, érzelmi életére, értelmi képességeinek alakulására, társas magatartására. Jellegéből adódóan rendkívül alkalmas a gyermek komplex

személyiségének hatékony formálására, így lehetővé téve a gyermek számára, hogy egészséges lelkű, érzelmileg gazdag, boldog emberré válhasson.” (Árva, 2012, 117. o.)

„A transzfer egy átvitelt jelent egyik területről a másikra, a két tevékenység struktúrájának valamiféle belső hasonlósága következtében. A transzferhatás pedig ennek a transzfernek a második teljesítmény elérésére gyakorolt hatása.” (Árva, 2012, 117. o.)

Thorndike elméletében a transzfer alapja az „azonos elemek teóriája”. A gyakorlás hatása csak abban az esetben terjed át, segít más területeket, ha a befolyásoló és befolyásolt funkció azonos elemeket érint. Katona megcáfolja az elmélet kialakult formáját. Szerinte az átvitel létrejöttéhez nem szükséges, hogy az új feladat néhány eleme ugyanaz legyen, mint a begyakorolt feladat némely eleme. A két tevékenység struktúrájának valamiféle belső hasonlóságán alapul a transzfer (Kokas, 1972).

A zenei nevelés transzferhatását tekintve önmagába véve a dalanyag igen szűk körű transzferhatást gyakorol. Viszont a helyes módszerek megfelelő alkalmazása rendszerint széleskörű transzferhatást biztosítanak. Ezt a transzferhatást úgy értelmezhetjük, mint általános alkalmazkodást valamely adott helyzethez, egyfajta aktív készenlétet, érzelmi hozzáállást. Így válik a motiváció forrásává. Feltevések szerint: az énekkel és mozgással egybekötött tevékenység érzelmekkel serkenti az agy tevékenységét. A gyermek zenével kapcsolatos tevékenysége során átéli ezeket az érzelmeket és ennek példájára modelleket épít magának. Ezek olyan élménymintákat adnak, amelyekhez később más élmények is kötődhetnek (Kokas, 1972).

Az óvodáskorú gyermekek nevelésénél kiemelt szerepet kap az érzelmi nevelés. Az óvónő szerepe kiemelkedően fontos, hiszen óriási felelősség és persze lehetőség a zene varázsának megismertetése, a mindennapos éneklésnek, mint a személyiség-fejlődéshez nélkülözhetetlen örömforrásnak megszerettetése. A zenei képességek fejlesztésével intenzívebben kezd fejlődni a gyermek valamennyi képessége. A zenei nevelés hozzájárul magasabb rendű pszichikus funkciók fejlődéséhez, amelyek hatása messze túllépi a zene speciális tartalmának és anyagának hatásait. (Árva, 2012)

VI. A zenei nevelés helye az esztétikai nevelésben

„Az esztétikai nevelésen általában a művészeti nevelés három területét érintjük: az irodalmat, a zenét és a képzőművészetet, vagyis az emberi érzések, gondolatok művészi kifejezési formáit.

A kisgyermek szép iránti érzékének fejlesztése azonban e három területnél szélesebb körű feladat.” (Forrai, 2004, 16. o.)

A gyermeket körülvevő világ minden hatása, a természet és a társadalmi környezet esztétikuma, a növény és állatvilág, az emberi kapcsolatteremtés, a magatartás esztétikuma, a játék öröme is a szépség, a harmónia sajátos megjelenési formája lehet. Ez kibővül a művészi alkotások (irodalom, képzőművészet) köreivel. A dráma, a mozgásművészet, a tánc, a film ugyanúgy hozzátartozik az esztétikai élményekhez, mint az építészet, szobrászat, festészet.

Az ízlés a tapasztalatok alapján szerzett válogatási készséget jelenti. Az óvodapedagógus a gyermeket saját gondolkodásával, viselkedésével befolyásolja. Ez igen nagy felelősség, mert a gyermekben ekkor kezd kialakulni saját értékrendszere. Mindenre fogékony, érdeklődik az új dolgok iránt és befogadja őket, mindent egyformán kedvel, nem válogat, kevés dolgot utasít vissza, elfogadja a tekintély alapján az értékelő véleményt. Szereti, amit ismer, amihez élmények fűzik. A szeretetteljes viselkedés ugyanúgy alakítja a gyermek esztétikai érzékét, mint a csoportszoba ízléses berendezése (Forrai, 2004).

A zenei nevelés területén is válogatni kell. Nem mindegy ugyanis, hogy milyen dalanyaggal készülünk a gyermekeknek. Csak a művészi értékű zenei anyag nevel igazán.

VI.1. Az esztétikai tevékenységek formái

Általában három kategóriát szoktunk megemlíteni az esztétikai tevékenységek témakörében: a befogadást, az újraalkotást és a zenei alkotást. A befogadás igen nehezen ellenőrizhető. Nem jár látható cselekvéssel, hanem belső folyamatot jelent, azonban meghatározza a másik két kategóriát. Akkor beszélhetünk művészeti befogadásról, ha az érzékszerveken keresztül szerzett tapasztalatokhoz (hangrezgést, fényt, színt, hőt) a gyermek sajátos érzellemmel viszonyul, rácsodálkozik, élvezi, és élményei közé elraktározza, de szavakba még nem foglalja. Vonzóvá teszi ebben a korban az éneklést, ha az mozgással, személyes kapcsolattal párosul.

Az óvodában a zenei újraalkotás az ismert dalok újraéneklését, ismétlését jelenti. Ugyanúgy, mint egy zenemű előadásánál, módja van egyéni művészi felfogását érvényesíteni. Az énekes játékoknál is minden alkalommal más hangulatban, más módon éneklük a gyermekek az ismert dalokat (Forrai, 2004).

Az elraktározott emlékekéből és a gyermek játékos kedvéből alakul ki a zenei alkotás gyermeki kifejezőmódja. A gyermek örömét leli a dudorászásban, az új dallamok kitalálásában. Sokszor énekel értelmetlen (legalábbis számunkra értelmetlen) szavakat.

Különbséget teszünk spontán dúdolgatások és az elvárt, neveléssel előkészített gyermeki alkotókészség, szándékos dallamkitalálások között. Ahol az óvodapedagógus daloskedvű, ott a gyerekek is szívesebben énekelnek, hiszen a példa meghatározó (Forrai, 2004).

VI.2. A komplex esztétikai nevelés

Az óvodában a művészi nevelés már nagyon rég óta keresi a komplexitás lehetőségeit. Gyakran ez egy közös téma többféle feldolgozását jelenti, például almát rajzolunk, almáról éneklünk, verset tanulunk a gyümölcsökről, almáról. Ez inkább oktatási célú, értelmi megközelítés, kevesebb köze van az érzelmekhez. A művészetek tényleges kapcsolatát inkább egy közös esztétikai szemlélet adná meg úgy, hogy a jelenségek közös vonásait próbáljuk megkeresni.

Ilyen közös jellemző alkotások lényeges eleme a forma, a kompozíció, az arányok, terjedelem, ismétlődés, ellentét; variálás az egyes részek között. Zenében a forma időben hangzik el mégis, képszerűen a dal elejéről és végéről beszélünk. A vizuális művészetben a forma látási inger, időben nem korlátozott. Az éneklés általában egyidejű, közös tevékenység, a dal elkezdődik és befejeződik. Ez korlát, így fegyelmezettséget igényel. Ugyanakkor az éneklés, mozgás, a játékhelyzet örömet is jelent.

A zenében ugyanúgy vannak színek, mint más művészetben, melyek a témát változatossá, többértelművé teszik. Ilyen három alapszín a zenében a hangmagasság (dallam), a tempó (ritmikai tagolás, lüktetés), és a hangerő dinamika. Ezek variációi adják a hang jellegét, érzelmi hatását. Gyermekkorban az értékes zene hatása életre szóló. A éneklés vagy zene hallgatása közben érzett különleges, mély benyomásnak, élménynek az emberi fejlődést befolyásoló hatása lehet. Ha átérezzük ennek súlyát, akkor felfogjuk azt is, hogy mennyire fontos a művészetek közös nyelvével (a hangerő, hangszín, fény, szín) és a valóban művészi értékű zenével hatni a gyermekekre

A fent említett zenei színek változatai mellett lényeges a művészetek jelképes szimbólumrendszere. Egy festmény számtalan közvetett tájékoztatást ad a korról, az emberekről. Szavak és hangok nélkül is érzelmeket kelt és mindenki más érzelmeket. Ugyanazt a mesét hallgatva minden gyermek képzeletében más kép jelenik meg, ugyanazt a dalt hallgatva más érzelmek, más kép keletkezik a gyermekben. Ezért helytelen a gyermekek érzéseit előre befolyásolni, megkötni a képzeletét szavakkal. Például a zenehallgatás lényege a hallott dal élvezete, érzelmi hatása. Szabad élvezet, amikor a gyermek nem kap semmilyen megfigyelési szempontot. Hagyni kell, hogy szabadon asszociáljanak, olyan érzelmek vagy

emlékképek jelenjenek meg a gyermekben, amik csak a sajátjai. A zene hallgatása után sem kell szavakba önteni a véleményünket, mert a szavakba öntött ráció blokkolhatja az érzést, az élményt.

A művészeti nevelés fontos jellemzője a nyitottság, a szépség felfogása értékelése és tisztelete. Ez kétoldalú: az óvónó észrevesz minden jelenséget (szép zenét, sugárzó napsugarat, szép gyermekrajzot) és megosztja érzelmeit a gyermekekkel. Ugyanakkor odafigyel mindenre, amit a gyermekek érdekesnek és szépnek találnak, fontosnak tartanak és megerősíti őket a felfedezéseik értékében.

Az óvodai zenei esztétikai nevelés legkézenfekvőbb és komplexebb eszköze az énekes játék. Az ének-mozgás, a jelképes kifejezések-szerepek, kompozíciós feszültségoldás, minden benne van. Az énekes játékokat didaktikai célra felhasználni művészetellenes cselekedet. A játék szabad, önként vállalt, kellemes tevékenység. A gyermek szívesen játszik, nincs benne félelem, feszültség, ez azt eredményezi, hogy nem lesz agresszív sem. A játéknak nincs feladata, végterméke, a játék önmagáért jó és öröm, ezért a játékot nem kell értékelni. A játéknak sokféle áttételes hatása van, de lényege az örömteli cselekvés, együtt éneklés, játszás. (Forrai, 2004)

A játék másik fontos ismérve, hogy képzelet helyzetben van. Elképzelek, elhiszek valamit, ami nem igaz. A gyermek és felnőtt is pontosan tudja, mi a valóság, mégis úgy tesz, mintha a baba élne, lázas, éhes lenne. Ez a tettetés, cinikus összejátszás, humor, közös öröm, erős kapcsolat az óvodapedagógus és a kicsik között. A jó játék alapja, hogy az óvodapedagógus is szeressen játszani. Élvezze a szerepjátékot, a képzelet helyzetet, s úgy vegyen benne részt, mint a gyermekek, legyen oldott és vidám.

VII. A zenei nevelésünk feladata, általános irányelvei

A zenei nevelés minden területén érvényesek Kodály Zoltán sokszor hangoztatott gondolatai, irányelvei. A zene hatása olyan emberformáló erő, amely kihat az egész személyiségre. Az értékes zene fogékonnyá teszi az embert a szép befogadására, formálja ízlését, emberi magatartását. A zenei nevelést fontos már a születéstől elkezdni. A szülői ház, a bölcsőde és az óvoda feladata, hogy a gyermeket tervszerűen fejlessze és érdeklődővé tegye a zene iránt.

Minden népzenei nevelésének a saját néphagyományából kell kiindulnia, a nyelv és a dallam itt tökéletes egységet alkot. A kis zenei formákon keresztül kell elérkeznie a világirodalom remekeihez. A gyermekdalok, mondókák mellett a művészi értékű komponált zene is a nevelés anyaga. Kodály az éneklést tartotta a aktív zenélés legtermészetesebb módjának és a

hangszertanulás előkészítőjének is. Neveléssel az éneklés mindenkinek örömet szerez, belőle társas éneklés, társas zenélés virágozhat ki.

Kodály sokszor hangsúlyozta annak fontosságát, hogy a zenei elemeket közvetlen, élő zenével kell megtanulni, tehát az énekelt, hangszeren eljátszott anyag legyen a szemléltető eszköz a zenei törvényszerűségek leszűréséhez. A verbálisan betanult szabályok, kifejezések, zenei tapasztalás nélkül értelmetlenek. Egy népzenei kulturáltságát jelenti, ha a „zene mindenkié”. A műveltséghez a zenei analfabetizmus felszámolása is hozzátartozik. A kottairás, - olvasáshoz olyan tervszerűen felépített nevelési és módszert kell találni, ami egyszerű és mindenki számára megtanulható. Kodály zenét művelő, zenét élvező és értő magyar közönséget akart kiművelni. Ezért tartotta szükségesnek a zenei nevelést már kisgyermekkortól kezdeni, és folytatni egészen a felnőtté válásig (Forrai, 2004, 11-12. o.).

VII.1. A zenei nevelés hatása a gyermek általános fejlődésére

A zenei nevelés erőteljesen befolyásolja a gyermek általános fejlődését, a különböző benyomások egymással összefüggésben hatnak rá. *„A zenei nevelés „áttételes hatása” a különböző képességekben mutatkozik meg, ugyanígy más képességek alakulása hat a gyermek zenei fejlődésére is.”* (Forrai, 2004, 12. o.)

A zene közvetlenül váltja ki az érzelmeket, ezért is elengedhetetlen része az óvodai nevelésnek. A hangmagasság, a ritmus és a mozgás fizikai ingerek, mégis összehatásukban lelki jelenséggé, pozitív viszonyulássá, örömmé válnak. A gyermek érzékenységét, fogékonyságát fejleszti a dalok éneklése, vagy meghallgatása. A szerepvállalás pedig színessé teszi érzelmvilágát. Zenehallgatásnál, ha nem is érti a szöveget, átérzi a dallam hangulatát: szomorúságát, humorát és a feszültségoldást. Később ezeknek felidézését újra szeretné átélni (Forrai, 2004).

A zenei nevelés hat a gyermek értelmére is. A zenei fogalompárok megértése pontos megfigyelést kíván. A különböző módon szemléltetett fogalompárokban fel kell ismerni a közös lényeges vonásokat. Az összehasonlítás értelmi folyamata ugyanúgy megy végbe, mint egyéb foglalkozások alkalmával. A zenénél azonban a megértést nem kell szavakba foglalni, az cselekvéssel is kifejezhető. (Pl., ha a gyermek mély hangot hall, leereszti, ha magasat, akkor felemeli a kezét.) *„A művészetben áttételes a megismerés és a megértés. Az elvont gondolkodás, a fogalmak „megértése” áttevődik a képzeletre, a belső képekre és a „megérezésre”. Például beszélünk a dal „elejéről” és „végéről”, ami térbeli elképzelést igényel, de azt a gyermek még kottában sohasem látta leírva, így az elhangzás közben az időtartamon kell megéreznie a dal*

elejét és végét. A hangmagasságok térbeli szemléltetése a későbbi zenei írás-olvasás előkészítése. A hang azonban nem magas vagy mély, hanem rezgése gyorsabb vagy lassabb, tehát az időben terjedő hangrezgést tesszük át térre. Később ez a „kondicionált reflex” lesz segítségére a gyermeknek a kottaolvasásnál.” (Forrai, 2004, 12. o.)

A gyermek emlékezetét fejleszti a dalok és játékok megtanulása is. A nagyobbaknál a figyelem szándékossága is erősíti az emlékezést és a gyorsabb tanulást. A szöveg összefüggését megértve gyorsabban tanulják meg a dalt is, de óvodáskorban az emlékezetben tárolt tapasztalatok nehezen ellenőrizhetők. Zenében ugyanúgy, mint a szókincsnél: az aktív anyag használatát megfigyelhetjük, de a passzív emlékezetét nem. A belső hallásból felidézhető, előhívható az ismert dallam. A gyermek általában sokkal többre emlékezik, mint amit énekel. Minél több dalt tanul meg, annál jobban fejlődik az emlékezete. Az óvodában nemcsak a dallamot kell megjegyezniük, hanem a szöveget, a játékszabályokat, a hozzátartozó mozgásokat is. Szerepcserénél emlékezniük kell arra, hogy kit választottak már sokszor, és kit választhatnak még (Forrai, 2004).

A képzelet a már meglévő ismeretek, tapasztalatok emlékeiből rak össze újszerű, esetleg a valóságostól eltérő képet. A gyermek szerep közben átéli azt, ami talán nem is történt meg, „csak úgy teszünk”, mintha valós lenne. Minél fogékonyabb és színesebb a gyermek képzelete, annál nagyobb örömet szerez neki a megszemélyesítés. A zenehallgatás közben saját élményei alapján minden gyermeknél más képzettársítás jelenik meg. A képzelet színessége nélkül nincs művészi átélés, csak a hangingerek tárgyilagos érzékelése, észlelése. Fantázia nélkül a zenéből elmarad az összefüggés, az arány, a dinamika szépségének és harmóniájának élvezete (Forrai, 2004).

A gyermek zenei alkotókedvének a belső hallás és a képzelet az alapja. Az addig ismert sok dallamból, játékformából, ritmusból kedvet kap arra, hogy kitaláljon maga is egy-egy dallamot, először csak spontán, a saját kedvére, később buzdításra, mások örömére is. Ez fejleszti a problémamegoldó gondolkodást is, például, mikor énekelve lehet köszönni, egymás nevét énekelni, mondókára dallamot kitalálni. Figyelnie kell, mit énekeltek már a többiek, mert ha tud, neki más dallamot kell a szöveghez kitalálni (Forrai, 2004).

A zene feloldja az indulatokat is, hat a gyermek akaratának fejlődésére. A gyermek visszaemlékezik a játék örömére, arra vágyik, hogy újból átélhesse azt. Maguktól elkezdik játszani, vagy megkérik az óvodapedagógust, hogy azt játsszák. A játékszabályok elfogadása, a térforma betartása, az egyforma hangmagasság, a tiszta éneklés elérése a gyermek akaratát,

önfegyelmét sokféleképpen formálja. A gyermekek igen különbözőek, akaratuk csiszolására vagy megerősítésére számtalan lehetőség kínálkozik a zenei nevelés közben (Forrai, 2004).

A gyermek képességeinek folyamatos fejlesztésében a nevelési területek közötti kapcsolatot a gyermeket érő sokféle hatás együttese jelenti. A téma azonossága csak alkalmanként jelent kapcsolatot, nem szorítkozhat arra, hogy körtét rajzolunk, körtéről éneklünk, körtéről beszélünk. Segítő eszköz lehet egy vers vagy egy művészeti festmény az énekléshez. Az igazi kapcsolatot sokféle hatásra alakuló személyiségjegyek összessége jelenti (Forrai, 2004). „*A zenei nevelés az irodalommal, az anyanyelvi neveléssel van a legszorosabb kapcsolatban. A mondókák, dalok szövegének hanglejtését, ritmusát, hangsúlyait pontosan követi a gyermekdal. Az ismétlődő mozdulatok által lelassított szavak a szép és pontos kiejtésre serkentenek, és az örömteli játékban a sokszori ismétlés sem fárasztó. Az új szavak a szókincset bővítik, a mozgással egybekötött cselekvések a szavak pontos megértését segítik. A képzelet, a fantázia a költői képeket, mesefigurákat színesíti.*” (Forrai, 2004, 13. o.)

Az óvodai zenei nevelés legkomplexebb eszköze az énekes játék. A szocializációt is elősegíti, amikor mindent egyszerre csinálunk, egy időben, egyforma mozgással. Ennek morális és művészi hatása, öröme a társas kapcsolatok fejlődésében is érvényesül. Egy mosoly, gesztus, egy szerepválasztás is elég a kapcsolatfelvételre, nem kell szóval kifejezni egymás iránti érdeklődésünket. A csoporthoz tartozás biztonságos érzése, az egyéni felelősség a közös éneklésért, szép mozgásért, növeli a gyermek kapcsolatigényét (Forrai, 2004).

A testi fejlődést is természetes módon segíti az énekes játék. A zene lüktetése hat a koordinált mozgásra, az énekléstől nő a légzőkapacitás; a lüktetés, a folyamatosság szabályozott mozgást igényel. A laza, de rugalmas járás, tapsolás, játékos mozdulatok a gyermek egyensúlyérzetét fejlesztik. A zenére tornászás is ilyen pozitív kapcsolatot jelent, ott az esztétikus testmozgás a fontos, a zene annak segítője (Forrai, 2004).

VIII. A tudomány és művészet kapcsolata

Gondolatmenetünkben a művészet kínálta fejlesztési lehetőségeket kívánjuk egy tudományos munkán keresztül bemutatni. Mindkettő a világ megismerését és megismertetését célozza, de más úton haladva. „*A tudományt és a művészetet nem lehet egyszerre definiálni, mert nagy dolgok: Nincs definíció, mely őket kimerítené. Íme azonban egyik oldaluk: ők a világról való Tudatunk legkincsesebb gyűjtőkamarái, a művészet az érzések, a tudomány a belőlük*

leülepedett fogalmak drága gyűjteménye. Művészet és tudomány legmagasabb foka a Tudatnak...” (Babits, 1978, 333. o.)

Emberi mivoltunk egyik fontos eleme a világ megismerésére való törekvés. A tudás megszerzése azonban többféle módon is elérhető, hiszen a tudás mibenlétében is vannak eltérések. Ha meg akarjuk ismerni és érteni a körülöttünk levő világot, tisztáznunk kell azt, hogy mit értünk tudáson. Aquinói Szent Tamás filozófiájában az *„érzékelhető természeti világ és a természetfeletti világ szétválik egymástól.”* (Dörömbözi, 2000, 244. o.) Gondolatmenetemben a tudomány és a művészet egyaránt értelmezhető törekvésként, mely arra irányul, hogy a tudást megszerezzük. Ugyanakkor különbség mutatkozik abban, hogy milyen természetű tudást igyekszünk megszerezni. A tudomány célja az, hogy a világról olyan gondolati képet nyújtson, amely hozzájárul a világnak önmagában való megértéséhez, és ebből következően a tudomány alapvető célértéke az igazság, és az érzékelhető természeti világ megismerése. A művészet elsődlegesen az ember érzelmi szférájának alakításával járul hozzá személyiségének formálásához, ezáltal közelebb viszi a természetfeletti világ megértéséhez. *„Az élet elsőbbsége a tudással szemben kétségtelen. Mi emberek életet akarunk mindenekelőtt s nem az életnek valamilyen magyarázatát. Nem csillagászatot, hanem a csillagos eget magát. Illatos virágot, zamatos gyümölcsöt s nem botanikát. A forrás üdítő vizét akarjuk inni, nem vegyelemzését firtatni. A világ világosságát nem a tudomány mérőeszközeivel felfogni, hanem lelkünknek fény után való vágyakozásával megragadni. De éppen ennek az életnek az érdekében van szükségünk ismeretre, mely nélkül legegyszerűbb életfeladatainkat sem volnánk képesek megoldani.”* (Fitos, 1935, 3. o.) Ugyanakkor vannak olyan jelenségek, melyek nem magyarázhatók a tudományos megismerés eszközeivel. Hársing László (1999) véleménye szerint a tudás megalapozott bizonyosság, amely nem függ a szubjektív önkénytől. Amikor tudásról beszélünk, jól megalapozott bizonyosságra vagy a konklúzió érvek általi megerősítettségének kielégítő fokára kell gondolnunk. Ez nem azonos a mindennapi tudással, hisz ez utóbbi nem minősül tudományos ismeretnek. A tudomány, mint a tudás megszerzésére irányuló megismerési forma célja egy olyan gondolati kép kialakítása, mely segít a világ megértésében, tehát célja az olyan igazság, amely a valóságnak megfelel, így objektivitásra törekszik, mivel – Arisztotelész értelmezésében - a tudás megszerzésekor, *„a tudománynak bizonyosnak kell lennie minden egyes megtett lépés érvényességéről.”* (Ross, 1996, 47. o.) A művészeti tudás viszont különbözik a tudománytól. Ugyan mindkettő alkotó tevékenység, jellegükben mégis különböznek. A művész alkotó tevékenysége arra irányul, hogy érzelmileg átélhető formában jelenítsen meg olyasmit, ami a személyiség formálása szempontjából fontos.

A tudomány elsősorban az értelemre, míg a művészet inkább az érzelemre hat. A tudományos megismerés tudatos, szándékolt, reflektált, az elméleti meggondolásból indul ki. A tudomány tényekkel foglalkozik, és célja e tények és az azokat ellenőrző alapvető törvények megragadása. *„Minden tudomány mindig két alapadatból indul ki. Ezek egyike valamennyiszer az ok elve, a másik a tudomány sajátos objektuma, a probléma.”* (Schopenhauer, 2007, 61. o.) Módszere a logika, világát előítéletek, előre kigondolt elképzelések nélkül vizsgálják, „sine ira et studio” („harag és részrehajlás nélkül”) Ugyanakkor, a művészethez hasonlóan, tudomány sem nélkülözheti az egyéni elképzelést, hiszen szinte minden nagy tudományos felfedezés inkább köszönhető egyfajta látnoki képességnek, mint a mért eredményeken alapuló következtetésnek. A tudományos felfedezésekhez ritkán vezetett tisztán logikai út, inkább az utólagos bizonyításban volt szerepe. Gondoljunk csak az 1869-ben felállított periódusos rendszerre. Mengyelejev csak kb. 60 elemet ismert, mégis „megjósolta” az összes elem helyét a táblázatban. Vagy idézhetjük Gauss mondását: *„Már tudom az összes eredményt, de még nem tudom, hogy hogyan kapom meg őket.”* A logika, a mérések kihagyhatatlanok a tudományban az eredmények cáfolhatatlan bebizonyításához, de nem a logika a legfontosabb a tudomány területén. *„Az értelem nem elég ahhoz, hogy megértsük önmagunkat vagy a világ tüneményeit: a lényeges, a csalhatatlan megértéséhez és érzékeléséhez valami más is kell, több, mint az értelem. Kell hozzá kegyelem is, alázat is, testünknek és ösztöneinknek valamilyen különösen szerencsés működése, vizsgálatunk tárgyának egyfajta előnyös elhelyezkedése, s talán a csillagképek megfelelő alakulása is szükséges hozzá, hogy megértsünk e földön valamit.”* (Márai, 2005, 60. o.) Az ember nem csak fizikai lény. Szervezetünk működésének megértéséhez, az izmok, idegek fizikai leírásához a tudomány nyújt segítséget. De az igazi mozgatórugó a szellem, a lélek megértése megismerése a hit és a művészet feladata. A művészet, Babits Mihály véleménye szerint soha sincs tisztán a művészetért, hanem az emberért, mert őt akarja „művészet tűrhetővé” tenni, míg a tudomány nem akarja az embert meggyőzni, *„önzetlenül keresi az összefüggések nagy szimmetriáját”* (Babits, 1978, 334. o.). Ám mindkettő valami újat keres. Közismert gondolat, hogy a művészet a valóság visszatükröződése, ez azonban túl általános érvényű kijelentés (Lukács, 2011). Egész életünk szellemi tevékenységének alapja a valóság visszatükröződése. A tudomány olyan világot keres, amely független a tudattól, egy-egy tudományos tény létezése, illetve bizonyítása olyasmí, amit gondolkodásunk határai nem torzítanak, éppen mert az emberi gondolkodásnak megvannak a határai. Ha viszont hiszünk abban, hogy létezik egy természetfeletti, a tudománnyal igen nehezen magyarázható szubjektum, akkor eljutunk ahhoz a gondolathoz, hogy megérkeztünk a

tudomány és a művészet határához. A művészet a természetfelettit magyarázza, de valóságként az ember világát is. Míg a tudomány, az ember számára belső eszközöket, módszereket termet azért, hogy a világot az embertől függetlenül meg tudja ismerni, addig a művészet a valóságot csak az emberen keresztül tudja ábrázolni. *„Kétféle gondolata van az embernek: egy világmagyarázó, és egy világalakító gondolata.”* (Fitos, 1935, 52. o.) Láthattuk, a tudomány, mint megismerési forma a világ magyarázatát, megértését tűzi ki céljának. A művészet ellenben, ugyan szintén magyarázatot keres, de más kérdéseket fogalmaz meg. Mi, vagy ki lakik az emberben? Van-e felettünk álló hatalom? Hogyan keressük vele a kapcsolatot? Ezek a művészet fontos kérdései. Az embereken keresztül, a világot akarja formálni. Ugyanakkor, a művészet igen fontos feladata a szépség, az esztétikum keresése, és ábrázolása. Ez azonban együtt jár, a valóság művészi tükrözésével. A hagyományos filozófiai közfelfogásban a tudomány a gondolkodás, az intellektus tevékenysége, a művészet pedig az érzékelés, az érzékszerveké. Mivel azonban a művészet és tudomány abban nem különbözik, hogy mindkettő az egész emberi tudat apparátusával él, hogy mind a kettő általánosít, és absztrahál, miben különbözik mégis? (Ujfalussy, 1968) Platón ideatanának van egy különös vetülete. A gondolkodás pszichológiájának egy érdekes tulajdonságát figyelte meg, amikor a materiális gondolkodás elemeit, egyes dolgainak mintáját, mint „ideát” a transzcendensbe vetíti ki. A tudományos megismerésben a tudós, ha a valóságot olyannak akarja megismerni amilyen önmagában, objektíven kell az adott tárgyat vizsgálnia. A művész viszont kifejezetten hangsúlyozza, hogy a valóság művészi feldolgozásában maga is érzelmileg állást foglal. (Ujfalussy, 1968) Ezek az érzelmi állásfoglalások közvetítik személyes kapcsolatunkat a világgal, de ez nem jelenti azt, hogy ok-okozati összefüggést keres a dolgok között. *„A művészetet ezért egyenesen így jellemezhetjük: a dolgoknak az ok elvétől független szemlélési módja, ellentétben az épp ezen elv nyomában járó szemléltetése, amely a tapasztalat útja s a tudomány.”* (Schopenhauer, 2007, 236. o.) Az előbbiekből kiviláglik, hogy a művészet, mint esztétikum, az ember formálása révén igyekszik a körülöttünk lévő világot jobbra tenni. De mitől lesz egy művészi alkotás szép, tökéletes? *„Ha a tökéletességet formaként értelmezzük, ahogy szoktuk, tökéletes formáról akkor beszélünk, ha egy műből semmit sem lehet elvenni, és a műhöz semmit sem lehet hozzátenni anélkül, hogy csorba ne essen szépségén vagy jelentőségén.”* (Heller, 1998a, 97. o.) Hiszen a szépség akkor mutatkozik meg leginkább, ha meghaladja tárgyának logikai természetét. Minden művészi alkotásnak fontos eleme kell, hogy legyen a szépség, még akkor is, ha az esetleg ábrázolt dolog maga rúg. Valahol tévútra siklott a szép fogalma. *„Hibás úton jár a művészet, ha morális célja kedvéért elhanyagolja az esztétikait”*

(Schiller, 1960, 19. o.). Értékeléssel nem lehet ismeretet szerezni. „*Ha valaki szépnek tart egy művet, akkor nem az a helyzet, hogy meglátta, vagy felismerte a szépséget. A szépség nincs benne a műben. Ami a műben kifejezésre jut, az a művész értékelő állásfoglalása, és ezt lehet benne megtalálni.*” (Fitos, 1992, 13. o.) „*A hagyományos platóni elgondolás szerint a legfőbb szépség szellemi, és a valódi szépség teljesen homogén és tiszta.*” (Heller, 1998b, 79. o.) Ugyanakkor a természet szépsége alig jelenik meg Platón műveiben. Pedig, ha a szépség meghatározását keressük, aligha hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy Isten tökéleteset alkot, az ember tökéletlent. Ha ezt a gondolatmenetet folytatjuk, eljutunk oda, hogy mivel a természetet Isten teremtette, a művészetet az ember, így az előbbi szépsége az utóbbi felett áll. De mi történik akkor, ha a művészetet szintén egy felettünk álló hatalom adományaként fogjuk fel? Ebben az esetben ahhoz számomra az egyik legfontosabb, a művészet által feltett kérdéshez jutunk, hogy miként tudjuk a művészi eszközök révén az embert formálni. Animus debet mutare, non caelum. (Seneca). „*A lelkiletedet kell megváltoztatni és nem az eget.*” A művészet szemléletet változtat, de „*a művésznek az általa megalkotandó szemlélethez nemcsak külsőleg adott anyagra van szüksége, amelyhez a szubjektív képek és képzetek tartoznak, hanem a szellemi tartalom kifejezéséhez is...*” (Hegel, 1981, 348. o.) Jóllehet a művészetnek igen sok ága létezik, és mindegyik a maga módján keres és ad válaszokat - a hozzám legközelebb álló művészi közlésformát kiragadva - a zenén keresztül szeretném a művészet tanító, embert formáló tulajdonságát megvilágítani.

A muzsika mindennapi életünk része. Valamely változatával már mindannyian találkoztunk. Legtöbbször csak a háttérben szól, és rohanó életünkben egyre kevesebb időnk jut arra, hogy ebben a csodálatos, és néha titokzatos világban elmerüljünk. „*Legyen a zene mindenkié*” – vallotta Kodály Zoltán. Miért van az, hogy a gyermek bárhol is éljen a világban, függetlenül családi, és kulturális gyökereitől, örömét, bánatát dúdolgatással fejezi ki, játékát énekkel, ritmusok kopogásával kíséri? Mert a zene, az egyetemes és örök zene ott van mindnyájunkban. Világunk lassan, de egyre gyorsuló ütemben a vesztébe halad, ahol a közösség, mint formáló erő, egyre kevésbé fontos. Oly nagyon akarjuk saját életünk boldogulását, hogy másokon is áttaposunk céljaink eléréséhez. Külön dolgozunk egymás ellen. Állandó versenyre kényszerítjük magunkat, holott nem egymás ellen, hanem egymásért, és egymás mellett kellene élnünk. Schiller 1795-ben!!! a következőképp vélekedett: „*A haszon a kor nagy bálványa, őt kell szolgálnia minden erőnek, és előtte kell hódolnia minden tehetségnek. E durva mérlegen a művészet szellemi érdeme mit sem nyom a latban, és minden bátorítás híján a művészet eltűnik a század zajos piacáról*” (Schiller, 2005, 157. o.) Más úton kellene haladnunk, ahol a másik

sikere az én sikerem is, és az én sikerem társaim segítségével valósul meg. A zene fontos formáló erő, közösség élményt ad, együtt gondolkodásra bátorít. Kinyitja fantáziánkat, tágabb látókört biztosít. Musica humana - mondotta a középkor az emberi test, és lélek belső harmóniájára s úgy érezte, hogy ezzel az elnevezéssel a világtörvénynek egy titkos részét fedi fel. „Musica humana – a zene valóban az emberi világ része, és minden alkotóelemével az emberi életbe kapcsolódik. Mégis van benne valami, ami kiemelkedik abból az összefüggésből és szinte az embertől függetlenné, és a természeti világ, a vegetáció tagjává avatja. Így lesz belőle Musica mundana, a világmindenség hangja.” (Szabolcsi, 1984, 9. o.) A zene valóban az emberi természet része mélyen bennünk gyökeredzik. De másként gondolt a zenére az ősember, mást találtak meg benne a nagy ókori kultúrák, és megint máshogy épül be a XXI. század emberének az életébe. Volt már a hatalom megszemélyesítője, a nevelés eszköze, a gyógyítás, vagy az imádság és áhítat kifejezője. A régmúlt korok emberei sokféleképpen élték meg a muzsikát. Némelyek félték tőle, mások hatalmat láttak benne, és ezt a hatalmat fel is akarták használni. Gyógyításra, és rombolásra egyaránt alkalmasnak találták. Mai rohanó életünkben egyre kevesebb idő jut arra, hogy a felettünk, és hiszem, a bennünk levő másik világ felé forduljunk. Sok embert ismerek, aki egész életében keres valamit, mert űrt érez magában, és ezt az űrt ki szeretné tölteni valamivel. A keleti filozófiáktól kezdve a kábítószerig, és a kábító muzsikáig mindenféléhez nyúlnak. A szórakozóhelyek zenéi egyre hangosabbak, hogy ne kelljen hallani a belül rejtőző üresség csendjét. Beteggé vált a világ, amit mi emberek nem tudunk meggyógyítani, hiszen mi magunk is gyógyításra szorulunk. A zene velünk együtt született, és alkalmas arra, hogy lelkünk békéjének megtalálásában segítségünkre legyen. Ha a művészetet, és ezen belül a zenét nem kizárólag kifejezőeszközként, közlésformaként, hanem a transzcendenssel való kapcsolatteremtés eszközeként fogjuk fel, történelmi példák sokaságában találhatjuk meg az elgondolást, hogy a muzsika hatalom. Orpheus mítoszától kezdve egészen Saul, és Dávid történetéig. A pogány kultuszokban az áldozat, a különböző rigmusok, és szertartások azt a célt szolgálják, hogy rávegyük a felsőbb hatalmasságokat, és szellemeket, teljesítsék a mi akaratunkat, vágyaink, és szükségleteink szerint befolyásolják körülményeinket. A hangok varázsa erre éppen jó: rendszer van bennük, mint a világban; kössük a két rendszert egymáshoz. A hang kimondja az elem nevét, és ezzel az elem szolgájává lesz a hangnak; mert megnevezni, és lenyűgözni, elfoglalni, rabul ejteni egyet jelent. Ez az ígézet régi törvénye. És mert ha a hang a miénk, miénk lesz az elem is, és uralkodunk rajta. Ne feledjük, hogy írás híján százszorta nagyobb a hang, és a szó hatalma – akkora hatalom ez, hogy később az írás sem örökli teljesen: hatalom lesz az egész világ felett. Általa esőt hozhatok a

földre, áldást vagy átkot küldhetek másra. Szeretném azonban a figyelmet felhívni egy fontos különbségre a különböző gondolkodásmódok között. Ha azt mondom, hogy a zene révén rá tudom venni a felsőbb hatalmasságokat, hogy akaratomat kövessék, akkor hatalmasabb vagyok náluk. Ez az észjárás elképzelhetetlen a mai keresztény alapokon nyugvó gondolkodásban. Ugyanakkor, ha a muzsikát a felettünk álló hatalommal való kapcsolatteremtés eszközeként, valamint a lélek, a szellem fejlesztő, nevelő eszközeként értelmezzük zárásként idézném Kokas Klára (1992) örök érvényű sorait: *„A gyerekek nem születnek gyűlölettel. Az összetartozás vágyával érkeznek. A szó tiszta kontúrjaira később kerül a mocsok, példák nyomán. Egymás megvetését a lekicsinylés előzi meg, a félelmet az erőszak szüli, az elnyomásból meghunyászkodás kúszik, vagy agresszivitás pattan. A mi maszatjaink tapadnak a legyek lábain. A gyerekek nehezen hessegetik a legyeinket. Segítségre szorulnak. Fürdőre. A lélek tiszta vize a tiszta zene, a megtisztító zene, a katarzist hozó zene. A jó zenét nem tudom fogalmakkal meghatározni, az érték relatív, de nekem, szülőnek. tanítónak jut a privilégium, hogy a magam lelkének tisztító zenéjéből vigyek gyermekeim fürdőjéhez”* (Kokas, 1992, 25. o.) Arisztotelész szerint, minden ember természeténél fogva törekszik a tudásra. Ismerni akarjuk a múltat és a jelent, azt, hogy mi van körülöttünk azt, hogy mi van bennünk és kicsoda van felettünk. *„Tudni akarjuk azt az igazat, amiben nem kételkedhetünk, és azt az igazat, amiben kételkedhetünk.”* (Heller, 1998a, 79. o.) Bizonyosságokat akarunk. De a tudomány nem elégíti ki mindezt a tudásszomjat. Aki az élet értelmét keresi, a tudománytól nem kap választ. Ezekben a kérdésekben a vallás, és a művészet elégítheti ki kíváncsiságunkat. A tudomány vagy megoldja a maga feladatait, vagy egyelőre adós marad a megoldással. De hogyan lehet a tudomány meg nem oldott kérdéseit a vallás, vagy a művészet körébe utasítani? Hit és tudás két külön világ és egyik sem lehet pótléka a másiknak. *„Az ember hisz valami ideában. Hinni pedig annyi, mint értékelni, és nem annyi, mint megismerni.”* (Fitos, 1993, 19. o.) A tudomány, és a művészet egyaránt megismer, értékkel, alkot, és formál. Így e két egymástól elütő testvér, egymást kiegészítve segíti az embert világunk és a mindenség megértésében, és talán abban is, hogy világunk, és benne magunk is egy kicsit jobbra váljunk.

IX. Az óvodai zenei nevelés előzményeinek összefoglalása

A jelen nem képzelhető el a múlt ismerete nélkül. Mivel meggyőződésünk, hogy az óvodai zenei nevelésben egyfajta szemléletváltásra lenne szükség, a tervezett disszertáció egyik fő

célkitűzése az óvodapedagógus képzésen belül a zenei nevelés megújítása. Ez aligha képzelhető el az óvodai zenei nevelés előzményeinek, jelentős paradigmáinak ismerete nélkül.

IX.1. A kisgyermekkor zenei nevelés paradigmaváltása

A felvilágosodás eszméinek hatására, a 18. század végén indult meg az az áramlat, amely a korszak haladó gondolkodóinak figyelmét az alsó népréteg szellemi élete felé irányította, és amely rövid időn belül Európa-szerte a népi hagyományok összegyűjtésének és megmentésének mozgalmát eredményezte. Herder gondolata, miszerint a civilizáció alacsony foka egy népnél nem akadályozza az eredeti, és értékes költészet létrejöttének, Kelet-Európa népeinél a nemzeti függetlenség és a társadalmi szabadság eszméivel társult. Ugyanakkor a korszak meghatározó pedagógusaiban hamar felmerült az igény, hogy ezt a mindaddig ismeretlen népzenei anyagot bevonják az oktatás mindennapjaiba. A népzene kutatás eredményei megváltoztatták a kisgyermekkor zenei nevelésének paradigmáit. Kis Áron, és Bartalus István gyűjteményes könyveitől eljutottunk Bartók, és Kodály hatalmas dalanyagot magába foglaló tudományos igényességgel egybegyűjtött népzenei anyagáig.

Zenetanításban részesülnie kellene mindenkinek. Csodálatos rezdüléseket ad a muzsika a léleknek, mely az egész ember belső tartalmát színezi, és elmélyíti (Domonkos 1915). A kisgyermek természetes megnyilatkozása, hogy dúdol magában, beszéde félig ének. Emberi, és magyar szempontból egyaránt elsőrendű kérdés: mit énekeljen? (Kodály 1941)

A neveléstörténet megmutatja, hogy a rendszerszerűen kifejtett nevelésmódszerek mindig bizonyos értékek és ideálok mentén rendeződnek el, a történelemnek pedagógiai jelentősége van, és a pedagógiai kérdések sem értelmezhetőek történeti háttér ismerete nélkül (Kéri, 2001) Magyarországon az óvodamozgalom kibontakozására elsősorban az angol Samuel Wilderspin elvei hatottak: az óvoda a kisgyermek tervszerű tanításának a színhelye legyen. (Pukánszky és Németh, 1994) Az általános ismertszerzésen túl az éneknek, és a muzsikának is megvolt a maga helye, szerepe ezekben az intézményekben. Az azonban, hogy mit, és miként énekeltek, az nagyban függött egyrészt a kor társadalmi berendezkedésétől, másrészt a rendelkezésre álló dalgyűjteményekben fellelhető énekektől.

Elsődleges forrásnak tekinthetők azok a zenei gyűjtemények, melyeket az adott korszak meghatározó óvodapedagógusai adtak közre. Ezek többnyire egyaránt tartalmaznak népdalokat, gyermekdalokat, és népi játékokat, valamint mondókákat. Ugyanúgy primer forrásnak tekinthetők a különböző népdalgyűjtemények, hiszen a zenepedagógiai munkák

nagyrészt ezekből merítették anyagukat. A különböző óvodapedagógiai munkák dalai nem véletlenül, hanem meghatározott elvek alapján, és az adott korban már meglévő gyűjtemények alapján kerültek kiválasztásra. Másodlagos forrásnak tekinthetők azok a neveléstörténeti munkák, melyek összegzik ezeket a történelmi tényeket, oktatási elveket.

IX.2. Az óvodai zenei nevelés irányzatai a 19. században

Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen. Három alapvető vonás olvasható ki ennek a korszaknak zenei neveléséből. Az ének elsősorban az erkölcsi tanulságok nyújtása céljából töltött be fontos szerepet. Mindez arra szolgált, hogy az óvoda élményszerű formában sajátítsa el erkölcsi ismereteket, elveket, szabályokat. Már ekkor is felismerték a zene hangulatkeltő, jókedvet, elmélyülést keltő, érzelmekre ható tulajdonságát. Az óvodai éneklés a „kedélyképzést” szolgálja. Ugyanakkor már ekkor foglalkoztatta az óvodai vezetőket a gyermekszerű énekek kiválasztásának problémája. Brunszvik Teréz óvodáiban még német nyelven énekeltek. A krisztinavárosi óvoda 1830-i leltárában a tanító rendelkezésére álló 9 könyv között 3 énekgyűjtemény található. (Közölte Zibolen: Óvodai hétköznapiak, 212. old) közülük kettőt még nem sikerült azonosítani: „Härings musikalisches Volksschulen Gesangbuch” és „Nässers Lieder zum Singen”. (Mészáros 1988) Azonosítható, de nem fellelhető a harmadik gyűjtemény „Nägeli’s Singstücke. Valószínűleg 1810-ben jelent meg Zürichben. Felvetődik a kérdés, mi az oka, hogy első óvodai daltörténeti korszakunkban végig, még az 1870-es években is hazai óvodáink nagy részében még jelen volt a német nyelvű dal? Ennek alapvető oka az, hogy városaink lakosságának zöme ez idő szerint német anyanyelvű volt, azon kívül az óvodákba éppen a német anyanyelvű jómódú réteg gyermekei jártak. 1836-ban alakult meg a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Terveik között az új óvodák szervezése, és az óvodai hálózat kiterjesztése mellett az is szerepelt, hogy a gyermekekben a nemzeti érzést, a magyar nemzethez való tartozás tudatát kialakítsák. Szentkirályi Móricz 1837-ben „A kisdédóvó intézetekről” című füzetében az óvoda belső életét bemutatva kiemeli, hogy milyen fontos szerepe van az óvodai nevelésben az éneknek. Állítja, hogy a gyermekek legszívesebb mulatsága az éneklés, de problémának tartja, hogy magyar nyelvű, rendesen szerkesztett ének könyvük nincs. Az első hazai kiadású óvodai énekeskönyv az 1830-as évek végén jelent meg, magyar és német nyelvű dalokkal. 1839-ben jelent meg

Varaga Péter, a pesti belvárosi óvoda vezetőjének könyvecskéje Nefelejts címmel, melyben azokat a verseket, és dalokat adja közre, melyeket a rá bízott gyermekeknek szokott tanítani. A könyvben nincs kotta, nyilvánvalóan a német szövegek eredeti dallamaira énekelték. Az első kottás gyermekdaloskönyv Bezerédj Amália műve, a Flóri könyve volt. Benne található 25 dal szövegét átjárja az erkölcsi nevelés-jobbítás szándéka. Viszont a dallamok legtöbbszörének hangterjedelme nagy, 9-11 hangterjedelmű, aminek eléneklése egy óvodáskorú gyermek számára meglehetősen nehéz feladat. Kodály Zoltán: „Zene az óvodában” című munkájában a következőt írja Bezerédjről, és könyvéről: *„Ez a rendkívüli asszony, aki előkelő neveltetése szellemében, romantikus német novellákat írt és németül jobban tudott, mint magyarul: kislányát mégis magyar versekkel, dalokkal nevelte. Ezekből lett a könyv.... A könyv 25 dallama közül csak 4 van valamennyire kapcsolatban a magyar hagyománnyal, ötnek legalább a ritmusa magyaros. A többi idegen, gyenge dallam.”* (Kodály 1941, 12. o.) Ugyanakkor jól megfigyelhető Bezerédj Amáliának az a törekvése, hogy magyaros jelleget adjon egy-egy dalnak azzal, hogy verbunkos-bokázó kádenciával látta el az utolsó sort. Három helyen található ilyen záradék, az 1, 5 és 8. számú dalokban (Mészáros, 1988).

A dalanyag összeállításának módját két okra lehet visszavezetni. Egyrészt a néphagyomány fontosságát a kor még nem ismerte fel. Ezért Bezerédj úgy vélekedhetett, ha már iskolát állít a falusi gyermekeknek, ott valami másra, jobbra kell őket tanítani, mint amit amúgy is tudnak (Kodály, 1941). Ugyanakkor hiába volt meg az igény a magyar, vagy magyaros énekekre, megfelelő gyűjtemények hiányában nem állt rendelkezésre a megfelelő minőségű és mennyiségű dalanyag. A könyvben található énekek a 6-7 éves gyerekek számára kevés, életkorilag megfelelő éneket tartalmaz. Dallamkincse inkább a nagyobb gyerekek számára lett kitalálva. Az a törekvés, hogy a magyar dal - akkor még csak feltételezett - magyarságtudatot erősítő hatása miatt bekerüljön az óvodák zenei nevelésének mindennapjaiba, folyamatosan jelen volt hazai óvodáink első, 1828 és 1869 közötti időszakában. Ekkor még magyarul, és németül is énekelték a gyermekek. De az a tendencia, melyet Flóri könyve indított el, követőkre talált. Számos kiadvány jelent meg a következő években. Ezek közül a legfontosabbak Wargha István: Terv a kisdédóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. (1843 Pest) A függelékben közölt 4 dal mindegyike németes lejtésű. Ugyanezt a négy dalt közölte Kacs Kovics Lajos: Közlemények a kisdédóvás és elemi nevelés köréből című kiadványában (1843 Buda). Aki viszont a verseket fordította-írta, az magáévá téve a Terjesztő Egyesület „nemzetiesítő” szándékát belefogalmazta a reformkor nagy gondolatát (széthúzás helyett nemzeti egység) az egyik dalszövegbe, a „Tavaszi dal” második szakaszába: *„Nyíljék az észnek tavasza, /Tűnjék el*

minden homály,/ Fényljék az egység napja/ Az édes magyar hazán.” (Mészáros 1988, 19. o.) Lukács Pál: Daloskönyvecske (1840), Kis lant (1846), Kis furulya (1858), Kis czitera (1860), végül a Kis dalos (1860) Lukács könyvecskéiben is ugyanaz a tarka tematikus tartalom található, egyaránt fellelhetők benne imádságok, erkölcsi és magatartási szabályok, és játékdalok.

Ezek alapján három közös pontot emelnék ki. A szerzők felismerték az ének az érzelmeket kedvezően befolyásoló hatását az óvodai nevelésben. *„A szívképző eszközül célszerűen az éneklés is használtatik, mely az érzelmeket lágyítja, finomítja, a szép és fenséges iránti vonzalmat melegíti, s a buzgóságnak valami jó irányzatú kihatást szerez.”* (Wargha 1843, 147. o.) Mindegyik ebben a korban kiadott énekes könyv fontos és elérendő célnak tartotta a magyarságtudat erősítését. Egyik alkotó sem ismerte fel a magyar népzene nemzetformáló hatását, megfelelő források hiányában nem is voltak számukra elérhetőek. A magyar óvodák első, 1828-1869 közötti időszakának dalai tehát magyarul, és németül hangzottak. A különféle eredetű dalok békésen megfértek egymás mellett.

IX.3. A Fröbel-módszer dalai

Friedrich Fröbel 1840-ben alapította első gyermekkertjét. A kisgyermekkorai nevelésre fókuszáló pedagógiai nézeteivel, a játék meghatározó szerepének felismerésével és a sajátos kisgyermeknevelő intézmény alapításával az óvodai nevelés legnagyobb hatású megújítójává vált. Fröbel új típusú kisgyermeknevelő intézményének sajátos metafizikai, antropológiai és történetfilozófiai alapozást nyújtott. Meghatározó hatással volt rá a romantika idealizáló gyermekképe és utópisztikus történelemszemlélete. A gyermekkerteket a gyermekeknek visszaadott paradicsomként fogta fel, ahol óvni, védeni kell őket és hozzásegíteni isteni lényegük kibontakoztatásához. A gyermekkertek ugyanakkor Fröbel szerint a felnőttek életének megújításában, egy korszak eljövételében is fontos szerepet játszanak (Patyi, 2011) A hazai óvodapedagógusok vezető rétege kezdettől fogva figyelemmel kísérte a német nyelvterületek óvodáinak helyzetét. Így váltak ismerté az 1860-as évek végén Fröbel oktatás-nevelési elvei. A ritmikus és szabályszerű mozgás tiszta korai kifejlődése a gyermek s az ember korai s későbbi teljes életében fölöttébb üdvös volna; mint nevelők igen soktól fosztjuk meg magunkat, de különösen a gyermeket, mint tanítványt, s embert, mikor már korán háttérbe szorítjuk a ritmikus, ütemes mozgást, a szabályszerű mozgás kifejlődését. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2006) Fröbel összes tevékenységéhez hozzátartozott a megfelelő szövegű dal.

Ezek szövegeit maga Fröbel írta, a dallamokat Robert Kohl készítette. A magyar nyelvű dalok gyűjteménye is hamar rendelkezésre állt Kohányi Sámuel 1871-ben kiadott Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez címmel. Mivel „*a gyermek össztehetségével együttes cselekvésre vágyik, a nevelési eszközt a gyermek cselekvési vágyára kell fektetni. A dalokat is ennek szolgálatába kell állítani.*” (Mészáros, 1988, 55. o.) Az összes foglalkozáshoz, tevékenységhez megtalálható Kohányi könyvében a megfelelő ének. Szempont volt ugyanis, hogy a dal szövege illeszkedjen a cselekvés konkrét tárgyához. Ezt Szabó Endre a következőképp fejtette ki Kohányi kiadványának előszavában: „*A dal azon tárgyhoz alkalmazott legyen, melyről szó van. Minden nevelési eszköznek megvannak a maga speciális céljai, így a dalok is leginkább azon célra szolgálnak, hogy a szívet nemesítsék. Azonban e speciális cél mellett az általános célra t.i. minden tehetségek együttes és összhangzó fejlesztésére is ki kell hatniok, s azért szükséges, hogy a szóban lévő tárgyhoz alkalmazott, a feltüntetni kívánt tulajdonságot kebelező, így a fogalmak megszilárdítására kiható szöveggel bírjanak.*” (Kohányi, 1871, 5. o.)

A Fröbel szellemében tevékenykedő óvodai szakemberek ontották a különböző tandalok gyűjteményes kiadásait:

- Kobány Mihály: Kis dalnok (1874) Újabb kiadásai 1876, 1878
- Kobány Mihály: Dal és játékgyűjtemény (1876)
- Komjáthi György: 101 gyermekjáték leírását tartalmazó játék-könyv, dalokkal (1877)
- Tóth István: Gyermekdalok (1881)
- Haéász Sarolta: Gyermekkert csokor (1883)
- Dömötör Géza, Kozma Dénes, Kohányi Sámuel: Dal-, és játék versgyűjtemény (1883)
Bővített kiadás: (1890)

Láthatjuk a Fröbel-pedagógia felfogása arra sarkalta az óvodai nevelőket, hogy az addig összegyűjtött énekek, és gyermekdalok helyett saját maguk írjanak dalszövegeket. Ezt többnyire azzal indokolták, ők értenek hozzá, nem az „igazi” költők. Ez természetesen maga után vonta az óvodai dalanyag paradigmáinak gyökeres átalakulását, és sajnálatos módon a művészi igény teljes háttérbe szorulását. Az óvodapedagógusok egy részének körében elfogadottá vált az a felfogás: az óvodai dal (és vers) megítélésében nem a művészi szempontok, a zenei és irodalmi kritériumok az irányadók, hanem egyrészt a pedagógiai „célirányosság”, vagyis hogy megfeleljen a közvetlen oktatási – nevelési teendőknek; másrészt hogy tetszik-e a gyerekeknek vagy sem. Mindazok a pedagógusok, akik ebben a szellemben tevékenykedtek nem ismertek fel egy mára már egyértelmű tény, miszerint dallam, és szöveg szerves egysége nevelő hatású lehet. A magyar népdal, mint műalkotás tökéletesen megfelel annak a célnak,

hogy kedvező irányban befolyásolja az ember érzéseit, gondolkodását, magatartását. Azonban a fentebb tárgyalt pedagógiai szemléletből fakadó közvetlen célratörés, a magatartási törvények, az illemtörvény eredménytelen, mert csak a személyiség felületét érinti, és nem hatol be az egyéni meggyőződés mélyebb rétegeibe.

X. A népzene kutatás kezdetei

A Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Társaság felhívásainak hatására, a gyűjtők figyelme egyre inkább a népköltészet felé irányult. Már a 19. sz. elejétől készültek dallamgyűjtemények. Ezek azonban nem tudományos elvárások alapján készültek. Inkább a maguk, és a környezetük által ismert dalokat jegyezték le, a parasztság daltudását kisebb mértékben vizsgálták. Ennek következtében a dalok igen nagy része nem tartozik a mai értelemben vett népdalok sorába, a dalok lejegyzése nem mindig megbízható. A hiányosságok ellenére ezek a gyűjtemények fontos dokumentumai a dallamtörténeti kutatásnak, mert képet adnak – főleg a polgárságnál, kisebb mértékben a parasztságnál - elterjedt dallamokról, akár eredeti népdalok, akár műdalok.

A legfontosabb gyűjtemények:

- Pálóczi Horváth Ádám: Ötödfélszáz énekek (1813; nyomtatásban 1953)
- Kis Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény (1891)
- Almás Sámuel ötkötetes kézírata (1823-1870 között készült; két kötetet elveszett)
- Arany János népdalgyűjteménye (1874; megjelent 1952-ben, Kodály Zoltán, és Gyulai Ágost gondozásában)
- Bartalus István: Magyar népdalok. Egyetemes gyűjtemény (7 kötet, 1873 – 1896, zongorakísérettel).

Mindez azonban csak a saját daltudás rögzítése, a használt dallamok gyakorlati célú följegyzése volt, a népdal ebben csak öntudatlanul és megkülönböztetés nélkül szerepelt. Ez alól talán csak Kis Áron kötete képez kivételt. Ugyan már az 1830-as évek végén felmerült az igény: magyar dalokat énekeljenek a gyerekek, mégis Kis Áron volt az, aki a magyarországi elemi népiskolák tanítóinak 1883-i országos gyűlésén javasolta: össze kell gyűjteni az ország területén élő gyermekjátékokat; le kell írni a játékok lefolyását, a kísérő verseket, mondókákat, dallamokat. A vallás-és közoktatásügyi miniszter 1885. május 12-én jóváhagyta a tervet, s az 1880-as évek végére az ország 48 megyéjéből 215 tanító küldött be játék-, szöveg- és dallamleírást. A beküldött anyag szerkesztését Kiss Áron végezte, a dallamokat Bartalus István vizsgálta át, és

Sztankó Béla rendezte sajtó alá, hozzacsatolva a korábbi néprajzi gyűjtésekben fellelhető gyermekjátékokat is (Mészáros, 1988) Ez az 1891-ben kiadásra kerülő munka olyannyira korszakalkotó, és fontos, hogy Kodály Zoltán így ír róla: „*minden lapjáról árad a magyar gyermek friss életkedve, humora és eredetisége, a népköltészet tiszta levegője*” (Kodály, 1941) Egy másik helyen ekképp említi: Kiss Áron játékkönyve – minden tanítónak kezébe kellene adni – a magyar gyermek elveszett paradicsomának emlékét őrzi (Kodály, 1954)

A tudományos igényű gyűjtés a századforduló körül kezdődött. Vikár Bélának nem volt zenei képzettsége, nevét elsősorban a Kalevala műfordítójaként tartják számon. 1890 és 1910 között hatalmas mennyiségű szöveget gyűjtött, hiteles lejegyzésben 1895-től elsők között Európában, a fonográfot használta a népzene rögzítésére; felvételeivel díjat nyert a párizsi milleniumi kiállításon. Vikárt követően még Bartók, és Kodály előtt gyűjtött és publikált Seprődi János, a kolozsvári református kollégium latin és magyar szakos tanára. Kiváló zenei képzettséggel rendelkezett. Gyűjtése jobb Bartalusnál, lejegyzései átmenetet jelentenek Bartalus, illetve Bartók és Kodály első, vázlatos közlései között: ő is érezte már a parlandót, de még messze van a későbbi, fonográflejegyzés hitelességétől (Dömötör és Hoppál, 1990). Döntő fordulatot azonban Kodály, és Bartók tevékenysége jelentett. 1905-től főleg 1918-ig nagyarányú gyűjtéseket végeztek. A zeneszerzői célkitűzéshez később egyre elmélyültebb tudományos érdeklődés társult. Az anyag mennyisége tudományos rendszerezést igényelt, ez vetette meg a magyar népzene tudomány, valamint a szlovák, és román gyűjtéseknek köszönhetően az összehasonlító népzene tudomány alapjait. Kettőjük munkásságát egészítették ki Szabolcsi Bence összehasonlító és zenetörténeti kutatásai. Kodály A Magyar népzene (1937) bevezetésében szögezte le azokat a feladatokat, amelyeket egy falu életének teljes leírásával kell megoldani. A feladatra először Vargyas Lajos vállalkozott (1941), utána Járdányi Pál (1943), majd Halmos István (1959). A harmincas évektől napjainkig tartó időszak néhány kiemelkedő személyisége még Veress Sándor, Domonkos Pál Péter, és Lajtha László. A Magyar Népzene Tára sorozatának kiadását 1951-től kezdték meg Járdányi Pál új alapelveken alapuló rendszerezése alapján.

X.1. Népi vagy népies?

A sajátos magyar jelleget azonban még nem fedezték fel ekkoriban dalainkban szakembereink. Inkább szövegükben láttak valamiféle sajátos hazai hagyományt. Ami a dallam magyarságát illeti, egyrészt a verbunkos stílust, másrészt a népies műdalt tekintették követendő példának.

Az 1893-ban megjelent Daloskönyv (Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost) 137 dallamot tartalmaz, de ezek egyike sem származik Kiss Áron Magyar gyermekjátékgyűjteményéből. A szerkesztők ezt azzal indokolják, hogy a dalok hangterjedelme nagyobb, mint amit egy 3-6 éves korú gyermek hangja elbír, másrészt a „szöveg majdnem kivétel nélkül erotikus vonatkozásokkal van tele”. A népi dallamok helyett költött, kis hangterjedelmű dalok találhatók. A szerkesztők szándéka az volt, hogy a népdal maradjon meg a maga eredeti teljességében a népnél, és az óvodák számára gondoskodjanak olyan dalokról, melyek a népdalok motívumaiból kialakítva, mint dallam, mint szöveg tekintetében alkalmasak a gyermekek fejlesztésére. Ez a mai zenetanítási gyakorlat szemszögéből nézve Kiss Áron gyűjteményéhez képest inkább visszalépés, mint előre haladás. Kettős hiba volt megfigyelhető a korabeli dalok paradigmáiban. Egyrészt külföldi dallamokra alkalmaztak gyermekverseket, másrészt magyar népies műdalokat énekeltettek gyermekszöveggel.

A kor pedagógusai nem ismerték fel népzeneinknek azt az alapvető vonását, hogy a magyar dalban a szöveg, és a dallam tökéletes egységet képez, a dallamvezetés teljes egységben követi a magyar nyelv sajátos fordulatait. Ugyanakkor Székely Gáborné, 1901-ben megjelent „Dalok és játékok tanítása az óvodában” című módszertani könyvében olyan tanítási, és nevelési elveket fogalmazott meg, melyek ma is követendő példaként értékelhetőek.

- A gyermekbe a dalt és annak szeretetét öntudatlanul kell bevinni.
- Az óvónő vezesse, irányítsa az a gyermekek közös énekét.
- Ajánlatos önállóságra szoktatni a gyermekeket. Nem helyes ugyanis ha a gyerek „mindig kész hangot kap a szájába, melyet gondolkodás nélkül visz tovább. És ez örökös utánzásra szoktatja, mi által a gyermek önálló felfogást sohasem nyer.”
- Az óvodai énekek szövegének, dallamának megtanítása egyszerre történjen.
- Kiemeli a daltanítás különböző változatos, és színes módozatait, úgymint, mesével, rajzolással, társalgási játékkal, képi szemléltetéssel.

X.2. Régi és új

A trianoni békediktátum által megállapított határokon belül lényegesen megváltozott az óvodák számaránya. Az óvodák szervezeti, és intézményes keretei jelentősen átalakultak. Ugyanakkor a dalanyag lényegében nem változott. Az 1920-as 30-as években kiadott daloskönyvek, (Tamaskáné Nyizsnyai Aranka: 40 dal óvodai és iskolai használatra 1924, Stelly Gizella: Kisdiednevelő intézetek foglalkoztatási és játéktervezete 1925, Szivontsik Antal: Doktor Zsák

és más tréfás gyermekdalok, 1927) lényegében Peress, Pósa, és Kiss Áron verses és dalos könyveiből valók. Egyetlen vonatkozásban jelent meg új elem az óvodai dalanyagban ezekben az években: ez az irredentizmus témája (Mészáros, 1988). A hozzá kapcsolódó dalok újratermelték a dalok gyenge szövegének, és dallamának a problémáját. Tehát az I. világháborút követő időszakban az óvodai dalanyagok paradigmájának váltásáról nem beszélhetünk. 1929-ben azonban kiadásra került Molnár Imre, és Lajtha László összeállításában a Játékország című kötet, melyben számos értékes népi gyermekdal és népi játék leírása található. Zenei részét a kiváló zeneszerző, és népzene kutató Lajtha László neve fémjelzi. Sajnálatosan azonban az óvodai énekfoglalkozásokra, a zenei nevelésre semmiféle hatást nem gyakorolt. Szélesebb körben érvényesült viszont a kalocsai római katolikus óvónőképző által 1932-ben sokszorosított formában megjelentetett Gyermekdalok gyűjteménye című kis kötet, 200 dallal. (Kisdednevelés, 1929, 201-202. o.) A változás első jelei 1930-ban „A gyermekszertet iskolája” című tanulmánykötet megjelenésével mutathatók ki, Nógrády László, és B. Czeke Vilma szerkesztésében, melynek „Ének” című fejezetét Harmath Artúr írta. Nagy hangsúllyal mutatott rá a gyermekdalokban itt ott előforduló értelmetlenségek okos kezelésének szükségességére: *„Egypár jólpattogó szó, csengő-bongó rímecske a kicsiknek nagyon tetszik. Rosszat nem mond, a gyerekek szeretik. Talán pár száz éve pattogatják már gyermekeink.”* Először jelenik meg tehát az a gondolat, hogy a magyar népdal, és gyermekdal a maga eredeti formájában tökéletesen alkalmas arra, hogy az óvodai zenei nevelés szerves, mindennapos, és természetes részévé váljon, ugyanis különbséget tesz népdal, és mű-népdal, vagyis népies műdal között.

X.3. Útkeresés

1928-ban, az első hazai óvoda megnyitásának századik évfordulóján jelent meg a Mantz óvoda kiadványainak sorozatában az Óvodai ünnepségek című kötet. Majd ezt követően számos kiadványban adtak közre (Gyermeklélek virágai, A magyar gyermek karácsonyi képeskönyve, Liliomos könyvecske, Karácsonyi füzet). Az ezekben a kiadványokban szereplő énekek nagy részét Perczel István szerezte. Ez a székesfehérvári népiskolai tanító a 30-as évek végéig rengeteg dalt tett közzé. Zömükben szokványdallamok ezek, de még a kritikusok is elismerték, hogy *„egyszerűek, szívből jövőek, a gyerekek ismeretét és szeretetét tanúsítók, és ami jelen esetben a legfontosabb: magyaros csengésűek, magyaros ritmusúak.”* (Mészáros, 1988, 181.

o.) Ez már azt a törekvést mutatja, hogy a dallam, és szöveg egységben legyen egymással. A ma már alapvető szempont, a gyermek szempontja mindvégig irányadó maradt. Az óvodai élet, és benne az énekfoglalkozások mottója a játék, öröm, és szabadság. Azonban egy másik új, és meghatározó irányelv kezd kibontakozni ez idő tájt, az óvodai nevelés népi-nemzeti vonatkozásának érvényesítése Kodály eszméink szellemében, melyet a Magyar népzene című meghatározó, és nagyszabású tanulmányában részletez. Héjj Erzsébet, a székesfehérvári Mantz óvoda agilis, és meghatározó pedagógusa az 1937-i júliusi tanulmánynapokon hirdette meg a „népi-nemzeti óvodai nevelés teljes, széles körű programját”. Majd egymás után jelentek meg a következő években azok a cikkek, tanulmányok, ismeretterjesztő anyagok, melyek azt a kívánalmat fogalmazták meg, hogy az eddig „érthetetlenül” mellőzött népzenei anyagot beépítsék az óvodai zenei nevelés dalanyagába. Mégis elmondható, hogy Kodály reformeszméi nehezen és lassan jutottak érvényre, mert még mindig a régi elvek, és az ehhez kapcsolódó dalanyagok hatottak

X.4. A magyar népdal korszaka, a máig ható paradigma

Kiss Áron korszakalkotó felismerése volt, hogy az országban össze kell gyűjteni azokat a gyermekdalokat, amelyeket falun, a nép gyermekei énekelnek, és azokat kell tanítani. Az óvoda és az iskola számára csak így menthetik meg az igazi magyar hagyományt, szellemi kincset. A tanítók által összegyűjtött mondóka- és dalanyagot ő rendezte sajtó alá. A későbbi, ún. millenniumi korból sok írásbeli feljegyzés maradt ránk, amely elvben hangoztatja ugyan a magyar zenei nevelés fontosságát, de ha a dalokat megvizsgáljuk, azt találjuk, hogy azok mind német hatás eredményei. Még az 1893-ban megjelenő Verseskönyv is csak elvében magyar, valójában „magyarkodó”. A következő évtizedek sovíniszta irredenta szövegű, gyenge tandallamainak virágzásakor villámcsapásként hatott Kodály Zoltán Zene az óvodában című tanulmánya (1941). Ebben kemény szavakkal bírálta a magyartalan, művésztelen óvodai tananyagot. A kicsinyek zenei nevelése Kodály útmutatása alapján vált közérdekű tudományos feladattá (Sándor és Forrai, 1964, 25-26. o.) A Kodály által megfogalmazott reformprogram folytatásaként jelent meg 1951-ben az „Óvodai énektanítás” című módszertani kézikönyv, Barát Istvánné, Forrai Katalin, és Oláh Zsuzsanna munkájaként. E kötet második része dalgyűjtemény, mely fokozatos nehézségi sorrendbe szedve 200 dalt tartalmaz. Nagy részük Kodály-gyűjtés, kisebb részük orosz, szlovák, lengyel, bolgár, zömükben népi eredetű dal, melyek szövegét Weöres Sándor fordította, valamint számos értékes óvodai dal Kodály

dallamainak és Weöres verseinek ötvöződéséből. Forrai Katalin a későbbiekben, mintegy összegzésként adta ki 1974-ben „Ének az óvodában” című terjedelmes munkáját. A mai napig az óvodai zenei nevelés alapműve, mely egy módszertani részt követően összesen 330 mondókát és dalt közöl rendkívül jól és átfogóan rendszerezve.

X.5. Kodály Zoltán

A Kodály által képviselt zenepedagógiai koncepció az 1920-as években megjelenő, illetve már ekkorra kiforrott zenepedagógiai koncepciókhoz – Émile Jaques-Dalcroze és Fritz Jöde zenepedagógusok tevékenysége – hasonlóan egyfajta reform zenepedagógiaként értelmezhető, és nemcsak a reformpedagógiai mozgalomhoz, de azon belül a századelőn különösen elterjedt művészpédagógiai irányzatokhoz is kapcsolható. Ezt a hipotézist a következő érvekre alapozzuk:

- Kodály zenepedagógiája az iskolai zenei nevelés gyakorlatának teljes megújítására törekszik, akárcsak a reformpedagógiai koncepciók, iskolakísérletek többségében, az egyes tantárgyak illetve tantárgyterületek esetében látható, az ének tantárgy iskolai tanításban betöltött szerepének megújítására törekszik (zenei nevelés mindennap).
- Kodály és munkatársai pedagógiai műveire, valamint az újonnan összeállított tankönyvekre alapozva megújul az énekórák tananyaga, kidolgozásra kerül Kodály elképzelései nyomán egy új, az említett tananyag elsajátítását segítő módszer Kodály zenepedagógiai felfogása beleilleszthető a kor reformpedagógiai irányzataiba.

A zene, és a zenei nevelés hat a kisgyermek általános fejlődésére, érzelmi életére, értelmi képességeinek alakulására, társas magatartására. Jellegéből adódóan rendkívül alkalmas a gyermek komplex személyiségének hatékony formálására, így lehetővé téve, hogy érzelmileg gazdag, boldog emberré válhasson. Ugyanakkor azt állítom, hogy szükséges a Kodályi reformok alapján kidolgozott zeneoktatási gyakorlat újraértelmezésére. Bár Kodály nemzetnevelő koncepciójának egyik legfontosabb alaptétele a zenével való teljes embernevelés gondolata, egyre inkább azzal kell szembesülnünk, hogy a mai oktatáspolitikai csaknem zene nélkül képzelel el az ifjúság nevelését. A heti egy énekórára lecsökkent zenei nevelés az iskolákban továbbra is veszélyben forog, mert bizonyos döntéshozók véleménye alapján – Kodály szellemi örökségét megcsúfolva – a gyerekek állítólagos túlterheltségén a művészeti órák további csökkentésével lehet csak segíteni. Érdeemes megfigyelni, hogy a zenei tanórák visszaszorítása mellett a humán jellegű órák, mint a magyar irodalom, történelem és a

képzőművészetek is visszaszorulóban vannak. Ezen tantárgyak vesztesége különösen sajnálatos a zene szempontjából, mivel az említett tárgyak egyaránt kihatnak a zenei nevelés általános, illetve zenei pályára készítő tevékenységére is. A közoktatásban megvalósuló csökkenő óraszámoknak köszönhetően napjainkban már teljes generációk nőnek fel úgy, hogy csak töredékes és igencsak hiányos ismereteket kapnak a zene területén, és ennek „köszönhetően” nem alakul ki egészséges viszonyuk a zenével, így azt felnőttkorukban sem értelmezni, sem értékelni nem tudják igazán. Bár a Kodály-koncepció értéke a hatékonysága világviszonylatban is bizonyítottnak tekinthető, ennek ellenére a magyar szakmai körökben gyakran felüti fejét a kételkedés és a Kodály elleni kritika hangja. Ezzel kapcsolatban komoly fordulópontot jelentett Tóth Anna 1996-ban a Népszabadság hasábjain megjelent kritikai hangvételi cikke, amelyben a Kodály-koncepció idejétmúltságát és zenepedagógiai csődjét fejtegeti az oktatásban tapasztalható válságjelenségeken keresztül (Tóth Anna: „Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok”. *Népszabadság* 1996. július 18.).

A zenetanárok jelentős része a zenetanítással kapcsolatban a hagyományokról, a jeles elődökről, a szépen éneklő kórusokról, az éneklés összetartó erejéről szólnak, de ezzel az eljárással a társadalmi igényeket, elvárásokat és változásokat figyelmen kívül hagyják.

A következőkben azt kívánjuk megvizsgálni, hogy mi tette szükségessé Kodály Zoltán számára, hogy zenei nevelést érintő reformjait 1925-ben meghirdesse.

1836-ban alakult meg a Kisdedővő Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Terveik között az új óvodák szervezése, és az óvodai hálózat kiterjesztése mellett az is szerepelt, hogy a gyermekekben a nemzeti érzést, a magyar nemzethez való tartozás tudatát kialakítsák. Szentkirályi Móricz 1837-ben „A kisdedővő intézetekről” című füzetében az óvoda belső életét bemutatva kiemeli, hogy milyen fontos szerepe van az óvodai nevelésben az éneknek. Állítja, hogy a gyermekek legszívesebb mulatsága az éneklés, de problémának tartja, hogy magyar nyelvű, rendesen szerkesztett ének könyvük nincs. Ugyanakkor hiába volt meg az igény a magyar, vagy magyaros énekekre, megfelelő gyűjtemények hiányában nem állt rendelkezésre a megfelelő minőségű, és mennyiségű dalanyag. Ennek folyományaképp kezdődött meg a magyar népzene addig a városi műveltebb réteg által ismeretlen dalanyagának az összegyűjtése. Ennek a munkának a tudományos alapjait Kodály teremtette meg, és ez eredményezte azt a máig ható paradigmaváltást, hogy a zenei nevelés alapját a magyar népdal, és gyermekdal adja. A II. világháború előtt a társadalmi osztályok közötti különbségek különösen erősek voltak Magyarországon. Ennek eredményeként a paraszti zene nem lehetett a művészi zene tárgya, az kizárólag csak a paraszti közösségeken belül fejthette ki hatását. A központi zenei nevelés

gerincét a német alapú C-dúr központú zenei gondolkodás jelentette. A tananyag jelentős részét a legmerevebb zeneietlen tandalok és gyakorlatok adták, amelyek a germán oktatási rendszer alapján kerültek átvételre. Az elavult zenepedagógia kizárólag az „elit” zenei nevelésére fektetett nagy hangsúlyt, ezzel szemben a szélesebb társadalmi rétegek számára a magas színvonalú zeneoktatás elérhetetlen maradt. Kodály ezt számos alkalommal kifejtette: „*neveltünk zenei elitet, de elfelejtettünk közönséget nevelni hozzá*” (Kodály, 1937, 73. o.).

A korábbi korok zenei életére Magyarországon a párhuzamosan létező egymástól elszigetelten működő zenei csoportok voltak jellemzők. Míg a klasszikus zene hívei és művelői alkották a legvékonyabb réteget, addig a társadalom nagy részét azok tették ki, akik a cigányság által játszott népies műzenét, illetve a parasztság által őrzött régi népdalkincset ismerték. Kodály egyik legfontosabb céljának a magyar paraszti zenekultúra felfedezését és az oktatásba való beemelését tekintette. Ez különösen fontos volt, hiszen a századfordulón az iparosítás és a társadalmi szerkezet átalakulása nyomán bekövetkező hatalmas változások eredményeként az addig zárt paraszti zenekultúra visszaszorulóban volt. Ezt próbálta Kodály kiküszöbölni azzal, hogy a népi zenekultúrát és anyanyelvet beemelte a központi zeneoktatásba és ily módon a városi környezetben felnövő nemzedékek sokaságával ismertette meg a magyar zenei örökséget. Eleinte Kodály Bartókkal karöltve utazásaik során csak elveszett régi dallamokat gyűjtöttek, majd felfedezve a népdalokban, a falusi kultúrában rejlő értéket és friss életerőt, feltették az életüket egy a népi kultúrából újjászülető művelt Magyarország megteremtésére.

Kodály elképzeléseinek megvalósításában sokat segített az a tény, hogy a II. világháborút követően a szovjet birodalom támogatását élvező új politikai rendszer ösztönözte a zenei reformokat. A korabeli „munkás-paraszt” érdekeket mindenekelőtt szem előtt tartó politikai retorika örömmel támogatta egy olyan zenepedagógiai koncepciót, amelynek alapját a népi kultúra és zene alkotta. Ha a Kodály-módszert reformpedagógiaként értelmezzük, adódik a lehetőség annak továbbgondolására, fejlesztésére a mai megváltozott társadalmi viszonyokhoz alkalmazkodó alkalmazási lehetőségeinek a kidolgozására. Ebben a felfogásban a Kodály reformokat nem tekinthetjük lezártnak és befejezettnek.

X.6. Maria Montessori

Maria Montessorit méltán tartjuk a reformpedagógia meghatározó alakjának. Nevelési elvei, és a gyermekről alkotott Rousseui ihletettséggű felfogása mérföldkő a reformpedagógiában. A zenei nevelésről életműve nagyságához képest viszonylag kevés utalást találunk, de „*ez nem*

azt jelenti, mintha kevésbé értékelnénk a nevelésben a zenét, hanem azt, hogy a kisgyerekeknek csak bevezetést adhatunk a zenébe, a fejlődés csak később következik be.” (Montessori, 2011, 245. o.) *„Montessori nagyon alkalmasnak tartja a kisgyermek zenei nevelése számára a népdalokat, népi dalos játékokat. Ugyanakkor szorgalmazza, hogy már a kicsik is hallgassanak fejlettségüknek megfelelő klasszikus zenét.”* (B. Méhes, 1997, 62. o.)

Ezt kiváló, és mindenképp követendő példának tartom. Fentebb említett „A gyermek felfedezése” című munkájának XXI. fejezetének címe: „A zenei művészet kezdete”. Amit a zene értő szeretetéről kifejt az mindenképp megfontolandó. Ugyanakkor meg kell említenem, hogy a zenei nevelésben alkalmazott módszereit, és eszközeit egy zenei képzettséggel rendelkező pedagógus csak fenntartásokkal használná. Montessori sajátos eszközt dolgozott ki a zenei hangok felismerésének a gyakorlására. A fiatalokra erősített harangok a „C” skála hangjaival - túl azon az igen komoly problémán, hogy a tiszta hangolás lehetetlen volta miatt károsítja a zenei hallást ezáltal lehetetlenné teszi a későbbi tiszta éneklést - ez a módszer a zene természetével és lényegével megy szembe. Nem kifejezőeszközként, egyfajta nyelvként értelmezi a zenét. Eszközhasználatot tanít és nem az érzelmi intelligenciát fejleszti, holott – véleményem szerint – gyermekkorban és különösen az óvodás korban ez lenne a zene egyik kiemelt feladata.

X.7. Kokas Klára

„A tanítás nem pályám, nem munkám, nem hivatásom, hanem a létezésem.” (Kokas, 2012, 141. o.) Kokas Klára, zenepedagógus és -pszichológus 1929. április 24-én született Szany községben, Győr-Moson-Sopron megyében. A zene iránti rajongása, szeretete már gyermekkorában kialakult. Édesapja is gyűjtötte a népdalokat, tanította a gyermekeknek, táncos csoportokat szervezett, remek példa volt ez Kokas előtt. Kodály Zoltán segítségével sajátíthatta el a kottairást, az éneklést, a szolfézst. Tizenévesen került el középiskolába, először Győrbe, az apácainézetbe, majd második évtől a soproni állami gimnázium internátusában tanulhatott (Kokas, 2012). Nem is volt kérdés, hogy tanulmányait a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán folytatja. Itt 1950-ben szerzett énektanári és karvezetői diplomát, majd 1970-ben doktorátusi végzettségre tett szert az Eötvös Lóránd Tudományegyetem pszichológia és pedagógia szakán. Hosszú és tartalmas életében számos sokszínű és kihívásokkal teli tevékenység, kezdeményezés és kutatás sorolható, ilyen például a karnagyai közreműködése a tanítóképző főiskolán, általános- valamint középiskolákban. Tanított is, majd Kodály Zoltán közreműködésével

megalapított egy zenei tagozatos általános iskolát, később egy zenei óvodát is Szombathelyen, ami 1954 és 1965 között működött.

A magyar művészetpedagógiai kutatások történetében meghatározó volt, hogy Kodály Zoltánnal közösen megindították elsőként a hazai komplex művészeti programjukat Budapesten, a Münnich Ferenc Nevelőotthonban, ahol 1965-től öt éven át tartott Kokas Klára terápiás célzatú foglalkozásokat. Fontosnak tartotta, hogy a sérült gyermekek is részesüljenek abban a katarzis élményben, amit a zene ad, ezért tartott foglalkozásokat vakoknak és autistáknak. Az első kísérleteket állami gondozott kisiskolásokkal és óvodásokkal végezték. „*Felfedeztem a gyerekeket, épeket és fogyatékosokat, és szüntelen kíváncsisággal próbálom feltérképezni zenevilágukban a nekik legfontosabbat.*” (Kokas, 1998, 13. o.)

1970 és 1973 között a Massachusetts állambeli Bostonban volt tanítani a néger, kínai negyedben, valamint a navajo-indián iskolába is eljutott Arizonában. Közben az amerikai Kodály Intézetben is végezte kutatásait. A Kodály Musical Training Institute, a Kodály Zenei nevelési Intézet hívta oda Kokas Klárát. 1969-ben jött létre ez az intézet Wellesley-ben azért, hogy az amerikai zenepedagógusokhoz is eljuthasson Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciója eredeti, magyar forrásból (Kokas, 1978). Kutatásainak fő területe a zenei nevelés, és annak kapcsolata a pszichológia tudománnyal. Európában (például Görögországban az athéni Gestalt-terápia Központhoz, Madeirára, Németországba), Ausztráliában s még Amerikában is számos országban járt vendégprofesszorként, előadásokat és tanfolyamokat is tartani. Az utazásai alatt szerezte meg azt a dalanyagot, amit foglalkozásain idegen népzeneként hallgattak. Miután visszatért Magyarországra, 1973-ban a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet docense lett. 1973-tól 1988-ig komplex esztétikai nevelési kísérletet végzett. Négy könyvet írt hosszú és tartalmas élete során. Ezekben fejtette ki kutatásait, eredményeit, szemléletmódját, legszebb, vagy legtanulságosabb történeteit. Ezek a könyvek több nyelven is megjelentek cikkeivel, publikációival együtt. Eredményeiért megkapta a Kiváló pedagógus díjat, és a Kodály emlékérmét. Máig is aktívan működő alapítványt hozott létre 1990-ben Agape Zene-Életöröm néven (Kokas, 1998).

X.7.1. Kokas Klára gyermek- és pedagógusképe

„*Aki lehajol a gyermekhez, görbén marad. Aki közéjük telepszik, a szemükbe nézhet.*” (Kokas, 1998, 14. o.) Kokas Klára szemében a gyermek szabad lélegzetű és barátságos. Azt kutatta életében, és a pedagógiája fő mondanivalója is, hogy ezt a tisztaságot, őszinteséget és

gyermekiséget meg is őrizze az ember egész életében. Foglalkozásain és továbbképzésein is ezt erősítette. Piaget kutatásai is bizonyították, hogy a gyermek gondolkodása kamaszkoráig befolyásolható marad, amiben a legközelebbi formáló a szülő, vagy nevelő. „*A nyolc éves gyermek szerint a Nap él, mert fényt ad. Még egy tizenkét és fél éves gyermek is azt hiszi, hogy a patak akarattal rendelkező lény, mert folyik. A gyermek számára tárgyak és élőlények között nincs éles választóvonal.*” (Reikort, 2009, 16. o.) Ezért sikerülhettek az átváltozások. Kokas Klára is tisztában volt ezzel, amit Piaget kimutatott, és Reikort Ildikó tanulmányában leírt, és sajnos azzal is, hogy ennek az elmúlása azokon a szülőkön és pedagógusokon múlik, akik nem hisznek ebben.

Kokas Klára szerint jóval tágabb a gyermek zenei felfogóképessége, mint amilyenek addig látták (Kokas, 1998). Viszont abban is biztos volt, hogy akadályozza a szabad önkifejezést, ha a memóriájukra kell támaszkodniuk. Ha csak magára a tanulásra koncentrálnak, korlátok közé szorulnak, és megszűnik a szabad képzelet és önkifejezés (Kokas, 1992). Jellemző a magyar iskolákra, hogy versenyezteti a gyerekeket, összemérik őket, hogy ki hányas tanuló, miben vesz részt, hányadik helyen végez tanulmányilag. Vannak olyan gyermekek, akik meg tudnak ennek felelni, de Kokas Klára szerint biztosan nem tudják megmutatni saját valójukat, a személyiségüket (Kokas, 1992).

Kokas Klára pedagógusképét az alábbi idézettel illusztrálhatjuk: „*A gyerekek mindennél jobban szomjúhózzák tanítóik valódiságát*” (Kokas, 1998, 70. o.). Kokas Klára nem szerette volna csupán magának megtartani azt a szemléletmódot, amit ő is használt. Tudta, hogy hasznos, és évről évre egyre nagyobb, egyre fontosabb lesz, ezért kezdte átadni, tanítani azt, amiben ő is hitt. Több kísérletet tett arra, hogy bekerüljön pedagógiája a magyar felsőoktatásba, hogy eljusson minden leendő pedagógushoz. Ő már ezt sajnos nem élhette meg, de boldog életet élt, mert tudta, hogy nagyon sok gyermeknek segített, és a kezdetektől voltak követői, akik hittek benne, és tovább vitték a szemléletmódját.

Kokas Klára szerint a jó pedagógus képes folyamatosan megújulni, minden felfedezésre rácsodálkozni. A gyermek és a pedagógus közös munkáján alapszik sikerük (Kokas, 1972). Kettejük kitartásán, nyitottságán, türelmén. „*A gyermek öröme inspirálja a tanítót és a tanító gyönyörködtetése inspirálja a gyermeket.*” (Kokas, 1972, 7.o.) A pedagógus és a szülő legfontosabb s egyben legszebb feladata is az kéne, hogy legyen, hogy a gyermeket segítse hozzá lelkének, képességeinek, tehetségének felfedezésében.

„*Az iskolák válsága világjelenség.*” (Kokas, 1998, 57. o.) Kokas Klára itt nem kifejezetten a zenei nevelésre gondolt. Elismerte, hogy egyes tantárgyak oktatása Magyarországon

nemzetközi sikernek örvend, viszont látta azt is, hogy ennek milyen ára van: személytelen, kötött órarend, direktoktatás, nem törődve a gyermekek személyiségével (Kokas, 1998). Régi, Kodály Zoltán által összeválogatott dalanyagunkat már nem úgy tanulhatják ma az iskolákban a gyerekek, ahogy azok régen terjedtek, a szabadban, hanem az iskolapadban, egy helyben ülve, osztályozva. Mégis a pedagóguson múlik, hogy hogyan tudja olyan fantáziával megtölteni az órát, hogy az élvezhető legyen. Kokas Klára szerint nem arra van szüksége a gyermeknek, hogy az oktató minél több ismeretet adjon át neki, sokkal inkább egy társra van szüksége, akivel együtt fedezik fel a zene örömét (Kokas, 1972). A gyereket nem lehet rögtönözve és sietve nevelni, vallotta Kokas Klára.

Kokas Klára nem hitt az osztályozásban, az összehasonlításban, egymás közti versengésben. Saját foglalkozásain nem is alkalmazta ezeket, így elmondása szerint a gyermekek együtt élhették át azt, milyen együtt létrehozni valamit, megbecsülni és elfogadni a másikat, egymást. Abban sem hitt, hogy a tanítónak, oktatónak szemben kell állnia egy pulpituson, sorba rendezett teremben a gyermekekkel. Mikor foglalkozásain a szőnyegen ülnek egymással szemben, a gyermekekkel egy szemmagasságba kerülnek, ami által sokkal közelebbről figyelheti meg egymást a felnőtt és a gyermek, ami nagy előny (Kokas, 1992). Kokas Klára szerette az igazit, a valót. A pedagógusnál is fontosnak tartotta, hogy mutassa, adja magából azt, ami ő valójában. Le kell vetkőzni azt a szigorú, fegyelmezett maszkot, amit az iskolában rájuk húznak (Kokas, 1992) „*A fegyelmező szavak ismételtetése a gyengeség jele, a tehetetlenségé. Ezerszer hallották, nincs jelentőségük, sem valódi hatásuk.*” (Kokas, 1992, 53. o.)

X.7.2. Kokas Klára módszerének megvalósítása, nevelési filozófiája

„*Egyetlen fenyőn terem száz toboz, kettő sem azonos*” (Kokas, 1992, 68. o.).

Ahogy azt az idézetben is említette, Kokas Klára nem értett egyet a tömeges, központosított oktatással, neveléssel. Nem fogadta el, hogy ugyanazzal a módszerrel oktatnak minden gyermeket. Hitt abban, hogy nem jó ugyanaz mindenkinek, ezért a differenciált nevelés módszerét alkalmazta a művészettel ötvözve.

Az átlaghoz igazodó, úgynevezett „nivelláló” pedagógia általános problémája, hogy ugyan úgy és ugyan azt akarja adni különböző tempóban haladó és tehetségesebb gyermekeknek egyaránt, ezzel szemben a differenciálást úgy tartják számon, mint az „esélyteremtés pedagógiáját” (Deliné, 2010, 10. o.) Ez megkövetel egy bizonyos szemléletváltást. Hinni kell abban, hogy minden gyermekben megvan az adottság, ami előtör belőle a pedagógus segítségével, és

kialakul ezáltal a gyermekben a képesség, amiben sikeres lesz. A pedagógusnak is sikerélményt jelent ez, hiszen nem éri kudarc így, hogy egy lassabban haladó gyermekre több időn szán, a tehetséges gyermeket pedig nem húzza vissza (Deliné, 2010) „*A siker érzése motivál, megvéd az unottan végzett rutintól, táplálja a pedagógus optimizmusát, elengedhetetlen hitét és lelkesedését.*” (Deliné, 2010, 11. o.) Véleményem szerint Kokas Klárát is ez tartotta „örökfiatalon”: a mindennapos megújulás.

Kokas Klára a módszerével elmondása szerint tudott gyógyulni, és gyógyítani is. Úgy gondolta, hogy mindig értékesebb lett tőle, megértőbb, bátrabb, szelídebb és szabadabb (Kokas, 1998). Ódzkodott attól, hogy azt csinálja, amit mindenki más. Véleménye szerint azáltal mindenkit egyformává, egyszerűvé nevelnék, akik „*ugyanazt élveznék, ugyanúgy: ez a kommersz ideál*” (Kokas, 1992, 22. o.).

A zenebefogadását, arra való szabad táncot Kokas Klára óráin átváltozásnak nevezték. A képzeletet úgy nevezte, mint az egyik legszebb emberi- főként gyermeki értéket. Sosem szakított félbe zenét, csak ha nagyon szükséges volt, majd utána a szőnyegen megbeszéltek, hogy miért is volt arra szükség. Kisbabáknak mindig magyarul énekelt, bárhol is járt a világban (Kokas, 1992).

Újabb értelmet adott a fogyatékos szónak Kokas Klára. Úgy gondolta, hogy nem csak testi- és szellemi fogyatékosról beszélhetünk, igen is van érzelmi fogyatékos (Kokas, 1998). „*Fogyatékos, akinek valamiből kevesebb jutott. Kevesebb az elégnél.*” (Kokas, 1998, 23. o.) Ahhoz, hogy a gyermek egészségesen fejlődjön, nem csak a táplálkozására, vagy az öltözetére kell figyelni. Szükség van még az érzelmi kapcsolatokra is. Ha ezt tudatosan alakítjuk, akkor beszélhetünk érzelmi nevelésről - így véli Herr Nikoletta.

Gerald Newmark egy tanulmányában kifejti, hogy a gyermeknek mi az öt legfontosabb szükséglete. Elsőként a tisztelet szükségletét említi. A gyermek elvárja, hogy a felnőtt ne egy tartozékként, hanem önálló emberi lényként tekintsen a gyermekre. Másodiknak a fontosságról ír Newmark. Fontos, hogy a gyermek azt érezze, hogy értékes, számít a véleménye, hatalommal rendelkezik, irányíthat, vagy alakíthat. Következő az elfogadás szükséglete. Newmark úgy fogalmazza meg, hogy „*A gyermek érzéseinek elfogadása nem más, mint annak a ténynek az egyszerű elfogadása, hogy mint mindenkinek, a gyermekeknek is vannak érzéseik, s hogy a gyerekek érzéseit nem szabad sem elfojtani, sem pedig félni tőlük, hanem inkább meg kell érteni, meg kell beszélni, s ha kell, fel kell dolgozni ezeket.*” (Newmark, 2006, 37. o.) Az összetartozás érzésének szükséglete a következő. Csak úgy érzi a gyermek, hogy része valaminek, ha részt vehet a tevékenységekben, ezért szükséges, hogy be legyenek vonva, legyen szó akár közös

élményekről, munka jellegű tevékenységről, döntésekről, megbeszélésekről, családi kupaktanácsról. Végül Newmark a biztonságérzet szükségletére hívja fel a figyelmet. A gyermek ott érzi magát biztonságban, ha stabil, következetes, gondoskodó környezetben van (Newmark, 2006). Véleményem és megfigyelésem szerint, Kokas Klára foglalkozásain mindegyik megjelent a Newmark szerinti alapszükségletekből. A gyermekek maximális tiszteletnek örvendhettek, értékesnek, fontosnak érezhették magukat, hiszen a gyermekek mindig alakíthatták a foglalkozás menetét. Kokas Klára mindig figyelembe vette, hogy a gyermek hogyan érkezik az órára, mit szeretne. Az elfogadás teljes mértékben megvalósult. Olyan figyelemmel, érdeklődve hallgatta Kokas Klára a gyermekek átváltozásait, történeteit, nem kritizálva, vagy véleményezve azt, hanem elfogadva mindenkit olyannak, amilyen. Minden tevékenység a gyermek személyisége köré épült, mindent együtt csinált Kokas Klára is gyermekkel, ezzel erősítve benne az összetartozás érzését, valamint a teljes biztonság érzését is megtapasztalhatták a gyermekek minden foglalkozáson, hiszen Kokas Klára a pusztán személyiségével, és a légkörrel is megteremtette maga körül azt a környezetet, aminek ehhez szüksége van.

A gyermek közeli ábrázolás komplex módszerét Magyarországon először Székácsné Vida Mária tanította. Ő kiút volt megszabadulni a régi, hagyományos, megszokott módszertől és a silány, rossz minőségű írószerektől, amikkel nem lehetett szépen dolgozni (Kokas, 1998). Sosem kritizált. Úgy gondolta, hogyha kritizálná a gyermekek rajzait, azzal elvonná alkotókedvüket, s már nem a fantáziájuk szerint alkotnának, hanem megfelelési kényszerből. Ezt a fajta elgondolást Kokas is leírta már, de még ma sincs úgy, sem az óvodákban, sem az iskolákban, hogy a zenére improvizálnak szabad mozdulatokat. A táncot még mindig külön tanítják, más képzésben, és más céllal (Kokas, 1998).

Kokas Klára szerint azok közül, akik jártak hozzá nagyon sok féle ember nőtt fel, mind különböznek. Egy közös azonban mégis van bennük: „*nincs köztük érdektelen, unott, közönyös.*” (Kokas, 1998, 58. o.).

X.7.3. Zene, rajz és a mozgás kapcsolata

A zene által természetes úton jön az ihlet, hogy alkossanak rá. De csak ha szép, igényes a zene. Az alkotás lehet tánc, dramatizálás, rajzolás, festés (Kokas, 1998). Kokas Klára feltételezte, hogy az a tevékenység, amiben az ének és a mozgás együtt jelenik meg, serkenti az agy működését, aktivitásra készíti az auditív, vizuális és motoros ingerekkel. Például egy dalos

játéknál figyelni kell a dal szövegére, az egyenletes járásra, hogy egy kör, kör maradjon, valamint a játék szabályára. Ezáltal a játék öröme és a társas kapcsolat erősítése mellett az értelmi képességeit is fejlesztjük a gyermeknek (Kokas, 1972).

„Az énekes játékok nagyon merevek még az óvodában is. A gyerekek maguktól sosem játsszák őket. Miért?” (Kokas, 1992, 56. o.). Az idézett szöveg után, belegondolva személyes véleményeim is az, hogy valóban nem. Kokas Klára megválaszolta, hogy a vezető céllal játszik, vezeti a játékot, be akarja tanítani, megadja a kezdőhangot, hogy mivel kezdhetünk, „rajtával” jelzi, ha elkezdheti a gyermek a játékot, ezzel csökkenti, rosszabb esetben elveszi a játék örömét (Kokas, 1992). A zenés tevékenységeknek nem az a lényege, hogy a zenét megtanítsuk a gyermeknek, hanem hogy mi mindent lehet a zene közben csinálni (Reikort, 2009). Ugyanígy a mozgás sem a mozgásért van, hanem a szabad mozdulatokkal a zene átélését segítik. A szabad mozdulatok által a gyermekek oldják feszültségüket, s így fogadják be a zenét saját képzeletük szerint, s az ebben megnyilvánuló mondanivalójukat jelenítik meg a mozgásukban (Kokas, 1992). A zenére több definíció is illik, számos tulajdonsága, stílusa van, de Kokas Klára szerint a zene maga a tükre lelkünknek, mindennapi szükségletünk (Kokas, 1972). Pihenő testhelyzetben zene hallatán a mozdulat szinte magától alakul ki (Kokas, 1998). A táncra is igaz több meghatározás. A legáltalánosabb az, hogy „a tánc megtanult mozdulatok sora” (Kokas, 1992, 64. o.). Kokas Klára foglalkozásain nincs egyetlen betanított mozdulat, lépés sem. Csendben táncolnak, mert táncolni csak úgy lehet – állítja (Kokas, 1992).

X.7.4. A foglalkozások felépítése

„Átváltozom a zenéimmel, kavicsként gördülök, vízcseppként gurulok, falevélként pördülök.” (Kokas, 1992). Kokas Klára a csoportjainak virágnevet adott. A kezdő csoport volt a Mimóza, azok, akik második évüket járták, a Harangvirág csoportban tehették meg, a még régebbiek a Rezeda csoportba tartoztak, és mindig voltak olyanok, akik akár öt, sőt tíz év után is jártak még Kokas Klára óráira, ők a Teljes Szekfűk (Kokas, 1992).

A teljes Kokas program emblematikus elemei és azok klasszikus sorrendje:

1. Köszöntő éneklés, névéneklés
2. Éneklés
3. Szabad játékos mozgások éneklése
4. Csend
5. Zenehallgatás

6. Improvizatív mozgások zenére
7. Mozgáskompozíció eljátszása
8. Narratív felidézés: elmesélés
9. Ábrázolás, a történetek képi kifejezése
10. Képmesélés, kép bemutatás
11. Elbúcsúzás, búcsúéneklés

Az egész foglalkozás azzal zárul, hogy elfújják a gyertyalángot.

Kokas Klára ezzel a klasszikus sorrenddel nem arra gondolt, hogy minden foglalkozásnak az elejétől a végéig így kell megtörténnie, különben az már nem „Kokas-foglalkozás”. Nem probléma, ha valami nem valósul meg a felsoroltakból, vagy megtörténik, de nem ebben a sorrendben. A gyerekek alakítják, az egyik rész elhúzódhat, másik kimaradhat. Ez az előbbi felsorolás egy vázlat, egy segítség.

Kokas Klára a foglalkozásait mindig egy bevezető dallal kezdte meg, amit legtöbbször a névénekléssel folytattak. Itt nem maradhatott ki sosem senki, mindenkinek járt Kokas Klára figyelméből. Az éneklés három résznél valósult meg, a köszöntésnél, körjátékoknál és az elbúcsúzásnál (Kokas, 1998).

A zene befogadása alatt történhet bármi. Kokas Klára nem szabta meg, hogy üljenek, táncoljanak egyedül vagy párban, esetleg többen is. Ez a gyermekek saját, szabad választásuk volt (Kokas, 1992). Sosem azért kaptak dicséretet, ha utánoztak. Sokkal inkább az egyéni ötletekért, és a saját kitalált történetükért (Kokas, 1992).

Sokan nem értettek egyet Kokas Klára módszerével, mert a foglalkozások első látásra úgy tűnhettek, mintha nem lennének keretek, konkrét tervek, össze-vissza ülhetek, feküdhettek, táncolhattak a gyermekek mindenféle korlátok nélkül. De ez közel sem volt igaz. Nagyon sok előzetes munkája volt ebben Kokas Klárának. Három alapszabályt tartatott be a foglalkozásokon: első, hogy nem beszélhettek zene közben, nem akadályozhatták egymást, és kárt nem tehettek másban, magukban sem (Reikort, 2009). *„Óráink rendje közvetít valamit abból a rendből, amiben jó hinnünk. Akkor is, ha a világ mindennapjaiban rendetlenséget, kaotikus összevisszaságot tapasztalunk. Sőt, éppen emiatt”* (Kokas, 1998, 31. o.). Mikor a gyermekek elmesélték az átváltozásaikat, Kokas Klára a kérdéseiben nem segítette a választ. Megadta a lehetőséget arra, hogy szabadon fejezze ki magát a gyermek. Legfeljebb a hangsúlyozásával ösztönözte, hogy folytassa a történetet (Kokas, 1998).

X.7.5. Kokas Klára zeneválogatása

„A zeneválogatás rendkívül igényes. És személyiségigényes.” (Kokas, 1998, 42. o.).

Már Kodály Zoltán is leszögezte, hogy a gyermeknek csakis a művészi értékű zene való (Kokas, 1972). Mikor elkezdte Kokas Klára foglalkozásait tartani 1968-ban a Cseppkő úti gyermekotthon óvodájában, Kodály Zoltán Kis emberek dalai című gyűjteményéből válogatta össze dalanyagát. Schubert dala, a Vándor volt az első, ami által felfedezte Kokas Klára, hogy a gyerekek táncolnak rá. „A gyerekek azonnal táncolni kezdtek velem, pezsegtek az örömtől, alig tudták abbahagyni.” (Kokas, 1992).

A népzene kiválasztását találta legnehezebbnek Kokas Klára. Dalanyagának majdnem a fele népzene, de nem magyar nyelvű, sok benne más nép kultúrájából való. Már bizonyított tény az is, hogy a gyerekek jobban preferálják saját nyelvükön írt dalokat, mert azzal találkoznak mindennap, azt értik. Viszont Kokas Klára húsz évnyi tapasztalata után mert mást mondani. Nem csak hogy felkeltette az érdeklődésüket egy skót dob-fuvola kettős, de magával ragadta őket, és élvezték (Kokas, 1972). Mikor improvizáltak a gyermekek zenére, direkt nem hazai zenét választott, mert úgy gondolta, hogy ismerős dallam ismerős mozgást fog előidézni (Kokas, 1992). Nem mindig az a zene szólalt meg, amit kiválasztott arra az órára. A gyermekek felülírták. „Ha szétszórtak, akkor sűrű figyelemre, összeszedettségre nevelő zenét keresek” (Kokas, 1998, 40. o.).

Kokas Klára felhívja a figyelmet arra, hogy nagyon fontos az, hogy a zenei gyűjteményünk gazdag, változatos, minél több, értékes és jól szelektált, könnyen áttekinthető legyen (Kokas, 1998). Fontosnak tartotta megemlíteni azt is, hogy amikor lejátszunk egy részletet a gyermekeknek, az ne legyen több másfél, maximum két percnél. Nem tudnak többre koncentrálni. A haladóknak és a felnőtteknek sem szabad sokkal hosszabbat, legfeljebb 3-4 perceset (Kokas, 1998). Szívesen osztotta meg Kokas Klára saját gyűjteményét is. Jónak találta, sok munkája volt vele, mire összeválogatta, megvagdosták a jónak talált részletet, és saját jegyzeteket is készített hozzá, hogy miért éppen azt a darabot, előadót, karmestert választaná. De ajánlotta, hogy legyen saját válogatás is. Azért is, hogy lássák ennek a munkának a fázisait, s hogy tájékozódjanak a zeneirodalomban, valamint hogy mindenki felmérje saját érzelmi világát az adott zene hallatán, mielőtt elkezdené használni a gyermekek között. Kokas Klára is élete végig gyűjtötte őket, kimeríthetetlennek találta a tárat (Kokas, 1998).

Örök dilemma volt, hogy gépzene, vagy élő zenét használjunk a zene megszerettetésére. Kokas Klára egyértelműnek gondolta az élő zenét, de sajnos erre nem igen volt lehetősége, így gépzene is, amit „keserves hiány”-ként emlegetett (Kokas, 1998).

X.7.6. Kokas Klára emlékének megőrzése

„Szerettem volna példát adni, nem csak recepteket.” (Kokas, 1992, 46. o.)

Kokas Klára zenepszichológia tárgyat tanított. Szabadon választott lehetőség volt, de a budapesti foglalkozásaira csak akkor járhattak hallgatók, hogy ha ez miatt elhalasztották más kötelező tárgyukat. 2012-ben alakult meg a Kokas Klára Szakmai kollégium. *„Célja, hogy önfejlesztő módon felépítsen egy olyan közösséget, amely összefogja azokat az embereket, akik művelik, értik, szemléletükben hordozzák Kokas Klára zenei alapú komplex művészetpedagógiáját, a személyiség harmonikus kibontása érdekében.”* 1990-ben Kokas Klára hozta létre az Agape zene-életöröm Alapítványt a következő céllal: *„A nemes zenéhez kapcsolódó harmonikus, reménnyel és életörömmel formálódó, önkifejezésre és kapcsolatteremtésre képes személyiségek kibontakozásának és alkotó tevékenységének segítése.”*

XI. Zene-Játék-Terápia

(MusikSpielTherapie Stumptner K. és Thomsen C. 2005 alapján saját fordítás)

A szülő-gyermek kapcsolatának korai fázisa különösen fontos. Ez az alapja a gyermek kapcsolatteremtő képességének. Különböző rizikófaktorok interakció-zavarokat eredményezhetnek a szülő-gyermek kapcsolatban, valamint emocionális, szociális, és kognitív fejlődésükben. A korán megmutatkozó interakciós zavarok esetén ebben az életkorban (0-tól 4 éves korig) van értelme a szülő-gyermek-pszichoterápiával való közbeavatkozásnak. Ekkor alkalmazható a Zene-Játék-Terápia koncepció. A terápiában megjelenő zene beépíthető a szavak nélküli kommunikációba. A zene alkotóelemein túl (ritmus, hang, dallam, dinamika) megragadjuk a kifejezés, a játék és a kommunikációs lehetőségeket a csecsemők, és kisgyermekes esetében, ezáltal megnyitjuk az érzelmek kifejeződését egy játéktéren belül. A Zene-Játék-Terápia során együtt dolgozunk gyerekekkel és szülőkkel. A szülők ismét megtanulnak játszani, valamint lehetőséget kapnak egyfajta emocionális tapasztalatcserére gyermekükkel. Mindkét szülővel kiegészítő megbeszéléseket is tartunk.

Gyermekeink pozitív fejlődésétől függ társadalmunk jövője. A gyermek a családi körben fejlődik és gyarapszik, ahol kulturális és emocionális szocializációban részesül, de ahol sérülhet is. A társadalom legfontosabb feladatai közé tartozik, a legkisebb egységet a családot védeni. A gyermekeknek szüleikkel és hozzátartozóikkal megbízható, gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatuk van. Ha ez a kapcsolati szerkezet a családon belül megsemmisül, a gyermek fejlődése csökken. Egy lehetséges következmény, hogy pszichikusan, szociálisan sérül, értelmi fejlődésében visszamarad. Gyakran elmulasztjuk a lehetőséget, hogy önálló tagokat neveljünk a társadalom számára.

„Az elmúlt években, a szociális területen, a pszichoszociálisan terhelt családok anyagi megtakarítása drámaian romlott.” (Esser et al. 1995, 33. o.). Anyagi nehézségek és a szociális veszély erősítik a már meglévő családi kockázatokat. Ezek közé tartoznak például a stressz vagy a zavarok (depresszió, személyiségzavar) egyik vagy másik szülő esetében, kapcsolati problémák, elkülönült családi élet vagy elvált szülő. Az ilyen helyzetbe került szülők, gyakran nem tudják szeretetüket, gondoskodásukat kifejezni. A szülők gondoskodni akarnak szeretett gyermekeikről. Ez úgy érthető, bár nem mindig, hogy minden élet és életrajz kockázatokat hordoz. (GAIMH 2004). A terhelt gyermekek lényegesen nagyobb százalékban lesznek az elhanyagoltság, és az erőszak áldozataivá. Viselkedésfejlődési zavarai és rendellenességeik már kiskorban sokkal nyilvánvalóbbak, agresszív, és antiszociális viselkedésük - különösen a későbbi fiatalkorban - szűkebb kapcsolati hálót eredményeznek. Ezért, már a megelőzés szempontjából is fontos, hogy a szülők, a csecsemők, és a kisgyermekek számára speciális terápiás lehetőségeket kínáljunk. Néhány német városban már létezik különféle terápiás és tanácsadó lehetőség, pl a Potsdami egyetem „Csecsemő, és kisgyermek” tanácsadó állomása, vagy a „Nullától háromig”, és az „Ember gyermeke” iroda Hamburgban, azonkívül a Heidelbergi Egyetemi Klinika tanácsadó szolgálata. Az általánosan használt szülő-gyermek terápiák magukban foglalnak:

- a) McDonough (1993) Interakciót fókuszba helyező Rövid - Pszichoterápiáját,
- b) E. Muir „Watch, Wait and Wonder” módszerét,
- c) a pszichodinamikus Anya – Gyermek – Pszichoterápia

Az elmúlt hat évben fejlesztették ki a következőkben vázolt Musik-Spiel-Therapie (MST) módszert.

A kezdetek visszanyúlnak egy olyan kutatáshoz, amely során, a korai szülő-gyermek kapcsolatok fejlesztési lehetőségeit vizsgálták (Bierbaum, 2001). Az elméleti alapokat a legújabb kora gyermekkori kutatások eredményei (Stern 1992, 1995), kapcsolatelméletek

(Spitz 1985, Brisch 1999, Brazelton u. Cramer 1994), fejlődépszihológia (Diem-Wille 2003) valamint zeneterápia (Schumacher 1994, 1999) adtak.

Az MST abban különbözik, más általános terápiás módszerektől, hogy a szülővel, és a gyermekekkel következetesen egyéni kapcsolat áll fenn a terápia folyamán. Tapasztalatunk szerint, minél korábban vesz intenzíven részt a szülő a terápiás folyamatban, annál nagyobb az esély, hogy az akadályozott interakció, valamint a nem harmonikus kapcsolat szülő, és gyermek között tartósan változhat. Ezért a teljes anya-apa-gyermek kapcsolatot szem előtt tartjuk. A terápia a szülő, és a gyermek számára egy közös terápiás játékként történik, azaz a szülővel szintén játszunk, mert ebben gyakran hiány mutatkozik, illetve a játékot (újra) meg kell tanulniuk. Ebben segítségünkre vannak azok az ismeretek, melyek feltárták a csecsemőkori kutatások, és a zeneterápia összefüggéseit. Különösen az élő zene kínál terápiás lehetőségeket, a korai gyermek- szülő interakciók ápolásában és fejlesztésében. Ez terápiás felfogásunk másik fontos jellegzetessége.

XI.1. Az elméleti alapok

A korai anya-apa-gyermek kapcsolatok, valamint a megszerzett tapasztalatok képezik a megélt kapcsolati minták alapját (Müller és Pozzi, 1991). Ez lehetővé teszi a gyermek számára, a látásmód megváltoztatását, különböző élmények megélését a szülővel, valamint egy tevékenyen részt vevő színésszel. A kapcsolatok kiépítése során, a kezdetektől haladunk különböző súlypontok felé, a gyermek, és a szülő fejlettségi szintjének függvényében. Már egy szülő részvétele hatással van a belső struktúrára. A kommunikációs történések igazodnak a gyermek fejlődéséhez, mindenkori kompetenciáihoz, rugalmasságot követelve a szülőtől, mivel a foglalkozások során partnerként, személyes tapasztalatait, egyéni történeteit, belső szülői megéléseit - melyet a terhesség, és a születés során tapasztalt - aktiválni tudja (Schon, 1995). Egy gyermek születése minden szereplő számára új átjárókat teremt, ami maga után vonja egy új közös kapcsolat fejlődését. Ezek az átjárók kiterjednek a gyermek pubertás koráig tartó változó fejlődési fázisaira, különböző súlypontjaira, amely során a gyermek és szülő újra és újra fejlődési lépéseket kell, hogy találjon. Egy állandó, és egymás felé követelő behatárolt vitában mozognak, ahol a gyermek mindenkori kommunikációs szintje a határ. Munkánk az első életévre koncentrálódik. Ezért a kommunikáció és együttlét a gyermek legfőbb élettere és elvárása, a játék köre koncentrálódik.

A játék: Az általunk létrehozott játékszint, három építőközből épül fel:

- a) A tapasztalt érzéki hatások és a különböző érzéki módozatok közötti kapcsolatok.
- b) Az emocionális kapcsolatok testi emóciós, és instrumentális kifejezési szintjének felépítése.
- c) A köztes játéktér fejlesztése szülő, és gyermek között, az indulatok szabályozása a differenciálás, és identitás szempontjából.

Abból indulunk ki, hogy ezek a komplex események segítenek az intimitás kialakításában, és a közös játéktérben való elmélyedésben. Neuropszichológiai szempontból nézve, a különböző észlelések nem hierarchikusan szervezettek. Behálózzák az életet a kezdetektől az állandó tapasztalatokig, kölcsönhatásokat és elvárásokat eredményezve. Születés után, a csecsemő felfogóképessége olyan átfogó, hogy minden érzéki benyomást saját tulajdonságain keresztül képes értelmezni, és összekapcsolni. Következésképp a kapcsolati tapasztalatok, és az abból eredő elvárások, szokásminták, és különböző hangszínek, hangsúlyok, melyek gyakran ismétlődnek, folyamatosan gyarapszanak az érzelmi- értelmi benyomásokban. A játék ebben az értelmezésben egy tartós egymással kapcsolatot tartó, érzelmi – értelmi tapasztalatcserét jelent. Szemléletünkben ezek az érzelmi – értelmi tapasztalatok és interakciók a játék központi részét képezik. A lényeg a szabad, és nem irányított közös játék. Ez a cselekvés a jelenre vonatkoztatott, megnyugtató, és közvetlen. Az ebből következő vágy, hogy egymással legyünk, a fejlődő Ön-érzet, a közösen megélt cselekvés, mely abban a pillanatban született, és a folytonosságot szolgálja, segít az ösztönzés és az unalom, az idegenérzés, és komfortérzet között egyensúlyt találni. A mindenkori kapcsolatok és interakciók, a társadalmi és kulturális vonatkozások és hátterek, a történelmi elvárások a játék minden tagjának részévé válnak. A közös játék intimitása tükrözi az egyén, és a kapcsolatok különböző szükségleteit. Lehetségessé válik, a gyermek fejlettségi szintje révén, hogy a kapcsolatokban fellépő ellentétek az önálló, és kreatív módon megváltozzanak. A pillanat tapasztalata döntő lehet a játék további fejlődésében. A játék során az egyedi határokat, és tiltásokat, a felvett szerepeket levetik, és átalakítják. A játék egy színpad, ahol a gyermekek kommunikálnak, élettapasztalatokat szereznek, és új impulzusokat integrálnak. A legkorábbi játékélmények érzéki tapasztalatok, melyek bővítik a gyermek testbeszédének, szóbeli kifejezésének teljes fejlődését. Kezdetben a részvevők- hallgatók számára az interakciókban a hang –test- ritmus- dallam kifejezéseknek és formálásoknak nagy a jelentősége. A gyermekek a hangra közvetlenül reagálnak, struktúráját felismerik, és saját test és hang kifejezésüket elkezdik használni, valamint variálni. Ez a korai kommunikáció muzikális.

A pre-verbális kommunikáció zenei része: a csecsemőnek, és kisgyermeknek megvan az a tulajdonsága, hogy a korai interakciók zenei felépítését megértsék. A dallami változásokra, ritmusok változására, hangszínre, és különösen a férfihangra reagálnak. A szülők a gyermek kommunikációs készségére mimikai – testi - akusztikai síkon reagálnak. Hanghordozásukat, beszédmódjukat, beszédrítmusukat, arcjátékukat, ösztönösen hozzáigazítják gyermekük hangulatához. Ainsworth (1978) véleménye szerint, a szülők szülői kompetenciájuk szerint reagálnak gyermekük finom jelzéseire. A szavak nélküli kommunikáció már az anya hasában elkezdődik. Ez a születést követően kiszélesedik, és a testi jelzések cseréjében nyilvánul meg. (ringatás, menés, hordozás, tartás, érintés), a szóhasználat esetében, pl. a hangszín, zöreje, hangerő, dallam, ritmus, dinamika, rím, versek, és dalok, vizuális módon, mimika, mozgás, és gesztusok. Ez a nyelvhasználat előtti, az effektusokon alapuló dialógus, sajátos ritmikus, dallamos, emelkedő, és süllyedő sajátosságokat hordoz. Itt találjuk a egyéni, és a másik megértésének emocionális alapjait.

Például, a szülő, gyermekét egy egyszerű, spontán dallammal altatja. A gyermek első kifejezéseire, arcjátékára reagálnak: gügyögnek, motyognak, csipognak, morognak, nevetnek...Beszédüket eltúlozzák, és ezeket az impulzusokat a gyermek felé továbbadják. Ismétlésekre készítetik a gyereket, motiválják őket, és örülnek, ha az utánzás elkezdődik. Az öröm hangjához kötik a tapsolást. A szülő a gyermekkel együtt szórakozik a térdlovaglason; a játékok során tapsolnak, és énekelnek; dallal, nyugodt járkálással, halk, dallamos, a gyermek egyszerű – ritmikus beszédével nyugtatják meg a gyermeket.

A zene lehetőséget nyújt az érzelmek cseréjében, közvetlenül és azonnal stimulálja a vizuális-testi, és auditív síkot. Ez nem más, mint egy közvetítő médium, ami a ritmikai- hangis, és dallami, valamint dinamikus összetevőket felépíti (Hegi, 1998). Ezekbe az összetevőkbe épülnek be a megélhető zenei struktúrák, és a megtapasztalható viselkedésminták.

- *Ritmus*: Folyamatosan ismétlődőnek, rendezettek, és állandóak (szívverés, légzés, alvás és ébrenlét) Sajátos tulajdonságokkal bír, pl. állandó ismétlődés, változékonyság, rendszeresség.
- *Dallam*: Megjelenik a nyelvben, a nevetésben, sírásban, és ordításban, különböző érzéseket fejez ki, pl. nyugalom, izgalom, türelmetlenség, közellét, távolság, válasz. Egy dallam emelkedhet, és süllyedhet, lehet hangos és halk, lassú vagy gyors.
- *Hang*: a méhen belül hallható zörejek, a testnedvek zajai, egymással összekeveredő hangok. Kifejezi a hangulatokat, (vidámság, szomorúság, düh), és gyakran kötődik a különböző mozgásokhoz.

- *Dinamika*: felfogható, mint energia, vitalitás, vagy akár az akarat megjelenítéseként is. Ellentétpárjai a hangos-halk, lassú-gyors, ugyanúgy a hangulatok megfelelői is. Fontos elemei együtt hatnak, mint a szünet, tempó vagy hangerő.

A fentiekben leírt hatáskomponensek sohasem egyedül, hanem különböző variációs lehetőségekben, különböző súlypontok mentén fejtik ki hatásukat. A zene érzelmi síkon mozog, lehetségessé téve a mindenkori belső realitások és a külső körülmények közös nevezőre hozását a játékosok számára. A zenei válaszok, a zenei játék, és a zenei mintázatok változnak, és szélesítik a gyermek fejlődését. A közös interakció legfőbb eszköze a hang. Ez a komplex, zenés közös játék a korai gyermekkor (0-4 éves korig) kommunikációjában egy közvetlen lehetőség a szükségletek megértésére.

- *Lelki összhang*: A szülő és a gyermek lelki összhangja döntő viselkedés fejlődése, az önértékelés, és az asszociációs képesség szempontjából. Ez fontos funkciókból áll, pl. tájékozódás, nyugalom, biztatás, önértékelés.

A szülő és gyermek között „megélt emocionális tapasztalatok” létfontosságúak, az érzések, kívánságok, és lehetőségek azonosításának szempontjából. A szülők lelki kapcsolattartási képessége fokozza a lelki megértést képességét, és segít az érzések, kívánságok azonosításában. A beözönlő szellemi benyomások, és érzések lelki összhangja egyfajta megalkotott szűrőként hat lelki síkon. ez már igen korán a lelki megértés széles spektrumát teszi lehetővé. Ezek a lelki összhang által létrejövő tapasztalatok képezik a saját gondolatok, és az alapvető identitás alapját.

A rendszeresen megismételt eljárás finomhangolóként működve biztosítja a közvetítést a megélt szabadságok, és a megnyugvás között. Az eljárás egyrészt állandó igyekezetből, másrészt az öröm felfedezéséből áll, valamint a szellemi összhangnak, az együttlét ritmusának megjeléséhez, az éneken, és a játékon keresztül. A terápiás eljárás egy intim játéktér közös megteremtésére koncentrál. A Musik-Spiel-Therapie (MST) során a kommunikáció zenei hatásmechanizmusát használjuk, abból a célból, hogy az Anya/Apa/Gyermek párbeszédet segítsük, és támogassuk.

Munkánk során ezt a párbeszédet gyakoroljuk, mialatt a gyermek válaszadási képessége a szülővel közvetlenül a zenén keresztül növekszik, és ezek a kommunikációs történések lépcsőről lépésre, a pozitív élmények hatására rugalmassá, és rendszeressé válnak. Mialatt az alapvető lépcsőfokok kiépülnek, legfőbb célunk, a továbbmutató kapcsolat fejlesztése szülő, és gyermek között.

XI.2. A Musik-Spiel-Therapie (MST) gyakorlata

Az MST célja az, hogy a rendezetlen, és zilált kapcsolati rendszer a szülő, és gyermek között, egy közös terápiás munka eredményeképpen, rendezett, és pozitív legyen. A fent nevezett rizikófaktorok, túl sokáig tartó megterhelések könnyen vezethetnek félreértésekhez, nézeteltérésekhez. Ez könnyen vezethet a kapcsolat megromlásához, valamint gátolja a gyermek emocionális fejlődését.

A csecsemők kimutatják kapcsolati zavarait:

- állandó nyugtalanság (alvászavar, szüntelen sírás, étkezési panaszok)
- elzárkózás, és passzivitás
- pszichoszomatikus válaszok

A valamivel idősebb gyermekek esetében (kb. másfél év) a következők a jelek:

- észlelési zavarok
- a játék-, és a szociális viselkedés zavarai
- kommunikációs zavarok
- beszédzavar
- kapcsolati zavarok
- túlzott agresszivitás
- figyelem-, és koncentrációs zavarok
- általános nyugtalanság
- pszichoszomatikus problémák

A következőkben vázoljuk a terápiás munka néhány részletét, valamint a szülővel folytatott megbeszélések tartalmát. A munka során mindig csak az egyik szülő van jelen, mert gyakran csak egyikük érhető el. Amennyiben a gyermek gondozásában mindkét szülő részt vesz, az apával, anyával, és gyermekkel felváltva dolgozunk.

A terápia folyamata: Az MST középpontjában a színpadias fejlesztő kapcsolati történések állnak. Fontos, hogy egyrészt a gyermek problémáin, valamint a szülők bizonytalanságán együtt segítsünk. A terápiás foglalkozások védett környezetében, nemcsak a problémák és nehézségek, hanem az előnyök is felszínre kerülnek. A szülő megnyitja a lehetőséget a szabad játék előtt, biztosítva gyermeke számára a kötöttségektől mentes együttlétet, és játék lehetőségét. A terapeuta kezdi el a gyermek, és szülő közötti kapcsolat kiépítését, segítve a résztvevőket abban, hogy egymás impulzusaira ráhangolódjanak, és reagáljanak. A hármas együttlétek biztosítják, mint a szülő, mint a gyermek számára a tehermentes együttlétet, az intrapszichikai

fejlődés, és az interperszonális kapcsolat kiutat kínál a félreértésekből, és a csalódottság érzésből, és más alternatívát kínál az agresszivitás helyett. Ezért a gyermek, valamint a szülő-gyermek kapcsolat fejlődésében keretet biztosít. A terapeuta „jelentős harmadikként” avatkozik be a játéktérbe, egy karmesterhez hasonlatosan a különböző dinamikus hangulati elemeket, pl egy apró dalos párbeszédet, ritmikus választ, testi-mimikai kifejezést irányít. Ezzel együtt külön jelentőséget ad annak, hogy itt, és most lehetséges egy differenciálás a lelki életben. A foglalkozások révén új kapcsolati példák, minták merülnek fel, amibe az addig tisztázatlan lelki tényezők is szerepet kapnak. A megélt együttlétek segítenek a zavarok, a düh legyőzésében, és az öröm együttes megélésében. A játék során kerül az érzés megértése, és beépülése a megfelelő helyre, miáltal a szülő és a gyermek identitástudata, és fejlődési képessége növekszik.

A terapeuta játékkal közvetlenül a szülőhöz fordul. Sokuk számára ez szokatlan, mert már gyakran gyermekkorukban sem tanultak meg játszani, ezért a kapcsolatokat, és egyéni érzéskifejezéseket nehezen találják meg. Ezen okból tanácstalanok akkor, amikor gyermekükkel játszani szeretnének. A terápiás játéktér a szülő számára a gyermekén keresztül nyer legitimitást. A szülők könnyebben találnak rá saját játékképességükre (újra), amit azután otthonukban saját gyermekével újra kipróbálhat, illetve fejleszthet. Az együtt töltött idő lelki összhangjának minősége a terhelt családi szituációkban változik, főképp a szülők azok, akik a ezt a minőséget gyermekkorukban nem tanulták meg. A saját játékos impulzusok (újra) felfedezése, valamint ezek együttes alkalmazása nagyon fontos tapasztalat a szülő, és a gyermek kapcsolatában. A közvetlenül alkalmazott beszéd, hang, ritmus, arcjáték és mozgás, amelyek kifejező mozdulatok és hangok kísérik, (gongütés, beszéd – mozgás – arcjáték) közvetlenül segítenek a közös tapasztalatok kialakításában. Ez a találkozás lehetővé teszi, a kapcsolati tapasztalatok közös megélését. A terapeuta megfelelő, értelmes keretet biztosít: A terápia kezdetekor megadja a társalgás, és interakció kívánatos szintjét szülő, és gyermek között. A terapeuta átveszi az intuitív-együttműködő pozíciót, és komplex kapcsolati történések kifejező formájában (hang, dallam, beszéd, zöreje, ritmus, mimika, mozgás, szünet) lefordítja, hogy a szembenálló megértse. Így példaértékű sorozatokat élnek meg együtt, melyek a további játék során kapcsolatukba beépülnek. A játék során kialakuló bizalom és a biztonság gyarapodása elősegíti az identitástudat erősödését. A szülők átveszik ezt a jól strukturált kapcsolatot. Ez fejleszti az együtt átélt tapasztalatok, és átélések intimitását. Az egymással való viselkedés természetesebbé válik. A gyermek és szülő jobban megismeri egymást, az együttlét öröme fejlődik. A szülők érzékenyebbé válnak gyermekeik szükségleti iránt. Az érzelmek fokozatos

fejlődése folytán, könnyebbé válik a megfelelő válaszadás, és reagálás, ezáltal a kapcsolat rendezetté, és finoman koordinálttá válik.

Munkánk során szabályos időközönként megbeszéléseket tartunk egyik, vagy mindkét szülővel közösen. Ezek során kicseréljük azokat a tapasztalatokat, felmerülő érzelmeket, melyeket a terápiás munka során szereztünk. Ennek értelme az, hogy a terápiás munka során előkerülő homályos pontokat megértsük. Ezáltal, a saját belső gyermek látszólag irracionális reakciói segítik saját gyermekük megértését. Ekkor tekintjük meg az MST terápia során készülő rövid videó felvételeket, melyek középpontjában a szülő-gyermek kapcsolatok állnak. A szülők információkat kapnak gyermekük fejlődéséről, valamint saját tapasztalataikról és fejlődésükről, kapcsolattartási képességükről. Amennyiben a szülő súlyos pszichikai konfliktusokkal küzd, kiegészítő pszichoterápiát, illetve párkapcsolati terápiát szoktunk ajánlani.

Az MST célja tehát, hogy a terápia központi elemeinek segítségével - hármasság, játék, zene, lelki összhang, felépíthető a stabil szülő-gyermek kapcsolat, elérhető a differenciált minőségi kapcsolat. Ehhez kapcsolódóan a gyermekkel kapcsolatban terápiás cél (korától, és fejlettségi szintjétől függően)

- a szociális érzék javítása (együttműködés agresszió helyett)
- a közös játék során, az érzelmi kifejezés képességének a fejlesztése
- az érzékelés, felfogóképesség, és koncentrációs képesség fejlesztése
- a beszédképesség javulása (életkornak megfelelő kifejezések)

A szülői tanácsadás céljai:

- Segítség, információ, és tanácsadás az általános kapcsolat- és fejlődépszichológiai kérdésekben, valamint a kognitív kapcsolati kompetenciák erősítése.
- A közös szülő-gyermek- terápia során történő előmenetel értékelése, (válaszok a gyermek érzelmi reaklásaira, szülői intuíció.)
- Munka azon az érzésen, miként éli meg a szülő saját gyermekkori emlékeit az apaságban, anyaságban.
- A különösen megterhelő témák feldolgozása, p.l. Egy gyermek elvesztése, fogyatékoság, betegség.
- Az öntudat fejlesztése, ezáltal több biztonság a gyermek fejlődése során fellépő kérdésekben.

Két módszertani különlegesség jellemzi az MST-t. Egyrészt, a szülők rendszeresen részt vesznek a terápiás folyamatban. Nem kizárólag tanácsokat kapnak, hanem a közös terápiás foglalkozások során saját játékképességük is fejlődik. Ezáltal saját szülői képességeiket (újra)

felfedezik, és a mindennapokban hasznosítani tudják. Ez egy rendezett szülő-gyermek kapcsolathoz vezethet, amelyben a konfliktusokat, és a kríziseket jobban tudják kezelni.

Másrészt az MST a szavak nélküli kommunikációra koncentrálna, anya/apa és gyermek között. Ha a korai kapcsolatok és a kommunikáció zenei hatásokkal (ritmus, hang, dallam, dinamika) járnak együtt, a zene, mint közvetítő, és központi elem jelentkezik a terápia során. Az MST tapasztalataink szerint különösen alkalmas arra, hogy terápiás kezdetként elősegítse a hosszantartó kapcsolatot szülő, és gyermek között. Azon dolgozunk, hogy gyermeknek, és szülőnek egyaránt védett, ugyanakkor érdekes szituációkat teremtsünk, ahol egy tartalmas, egymást elfogadó kapcsolatot együtt átélnek, és felépítenek. Módszerünkkel szeretnénk előmozdítani a korai szülő-gyermek kapcsolatok, valamint az érzelmi, szociális, és kognitív zavarok azonosításának, és csökkentésének a sikerét.

XII. Személyiségfejlesztés zenével a pedagógusjelöltek képzésében

A NyME Benedek Elek Pedagógiai Karának óvodapedagógus hallgatóinak a „Személyiségfejlesztés zenével” kurzus kötelező, melyre az 5. szemeszterben kerül sor. A tematikában leírtakat az eddig megszokottaktól eltérően projekt módszerrel oktattuk. Ez magával vonta a projekt terv elkészítését és a szemeszteren megtartott kontaktórák megtervezését. Majd ezek után a 2014-15 tanév I. szemeszterében sor került a tanórák megtartására. A tanórák során négy csoportot alakítottunk ki, a csoportok egyenként kaptak feladatokat, melyek megoldására és az eredmények bemutatására a tanórákon került sor. A csoportok két különböző feladatot kaptak. Az egyik egy előadás elkészítése és megtartása a következő témakörök egyikéből:

- a. A résztvevők saját lakóhelyük népdalainak, gyermekdalainak, körjátékainak, mondókáinak gyűjtése.
- b. Különböző hangulatokat keltő klasszikus zenei idézetek felkutatása.
- c. A főbb XX. századi zenei-reformpedagógiai irányzatok tanulmányozása.
- d. A személyiség hatékony fejlesztésének pedagógiai és pszichológiai háttere.

Második feladatként minden csoportnak el kellett készítenie és bemutatnia egy óvodai zenei foglalkozást, a kompetencia alapú oktatási tervben szereplő négy őselem témakörében. (föld, levegő, tűz, víz) Azért választottuk ezeket a témákat, mert több óvoda, többek között mindkét gyakorló óvoda ennek a tervnek mentén halad. A kurzus részét képezték továbbá zenés

személyiségfejlesztő gyakorlatok, (drámajáték, szabad mozgás, zenére rajz, történetek kitalálása.

Ez egy előidézett pedagógiai kísérlet volt, mivel a kísérlet vezetőjeként teremtettük meg a független változót. Ez a változó egy tanulói feladat, mely szemeszterenként változik, az egyetemi képzésben előírt tematikától függően. Az alkotási folyamat első fázisában a már ismert magyar népdalok és gyermekdalok általunk megadott témák mentén való feldolgozása és az óvodai zenei foglalkozásokba való beépítése volt a feladat, kiegészítve klasszikus zenei idézetek felhasználásával, valamint megadott elméleti feladatok és témakörök kiscsoportos feldolgozásával. A független változó hatását kívántuk megvizsgálni a függő változón, ami ebben az esetben a fejlesztő program közvetlen és közvetett hatásait vizsgálta. Ezt azzal a céllal tettük, hogy a megszokottól eltérő képzési forma eredményességét felmérhessük azon célból, hogy az akciókutatást elindítva a kísérlet eredményeit csatolhassuk további terveinkhez. A kísérlet mélyebb kutatástani, elméleti kifejtésébe nem kívánunk részletesebben belemenni, mivel a cél elsősorban a tényleges kutatás várható fogadtatásának a felmérése volt.

XII.1. A bevont minta és a vizsgálat módszere

Az órákon 79 hallgató vett részt. Az utolsó órán összesen 62 hallgató volt jelen, velük készítettük el a felmérést. A hallgatók a kérdésekre név nélkül, önként válaszoltak. Kérésünknek megfelelően a válaszokat kerek mondatokban fogalmazták meg, mert a kifejezésmódokra is kíváncsiak voltunk. Nyitott végű kérdőívet osztottunk ki, melyen a következő kérdések szerepeltek:

1. Hogyan érezték magukat az órákon?
2. Átfogóbb tudásra tettek-e szert és ez mennyiben hasznosítható a gyakorlatban?
3. Mélyültek-e zenei ismeretei?
4. Az órákon alkalmazott alternatív művészeti személyiségfejlesztő módszerek (rajz, szabad mozgás, drámajáték) segítségével színesedett-e önkifejezésük palettája?
5. A kiscsoportos kooperatív munka eredményesebbé tette-e a tanulást?
6. Összegzés a tapasztalatról.

XII.2. A válaszok bemutatása és elemzése

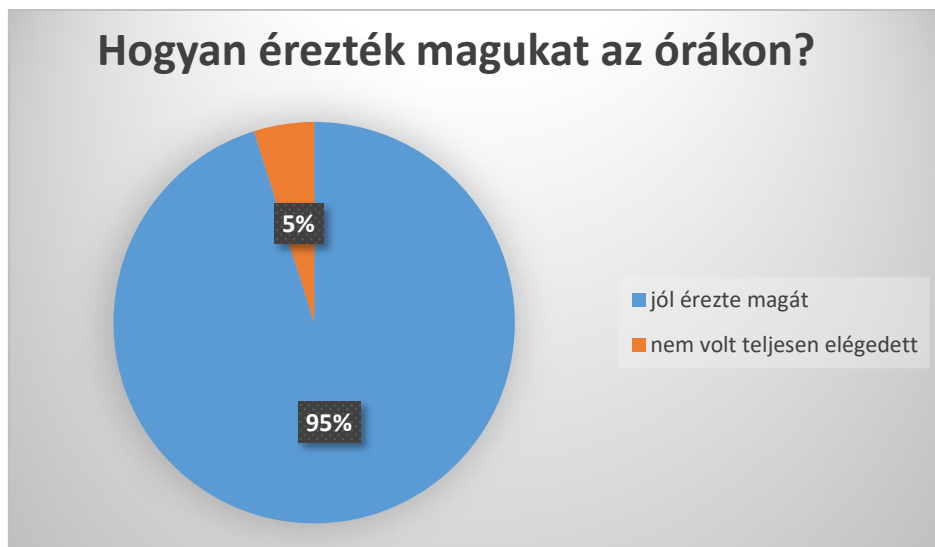
1. Hogyan érezték magukat az órákon?

59 válaszadó egyértelműen jól érezte magát.

1 válaszadó feszélyezve érezte magát.

1 válaszadó hiányolta az előadásokat követő közös értékelést.

1 válaszadónak tetszett az ötlet, de a kivitelezést megkérdőjelezte.



2. Átfogóbb tudásra tettek-e szert és ez mennyiben hasznosítható a gyakorlatban?

61 válaszadó véleménye szerint mélyebb, a gyakorlatban hasznosítható tudásra tettek szert.

1 válaszadó szerint sok túl sok volt az elmélet

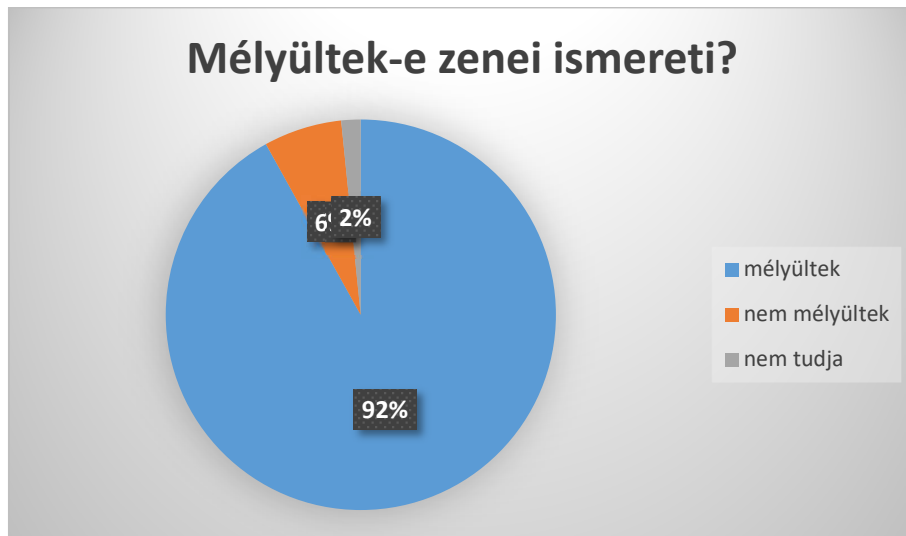


3. Mélyültek-e zenei ismeretei?

57 válaszadó szerint mélyültek zenei ismeretei.

4 válaszadó szerint nem mélyültek zenei ismeretei.

1 válaszadó nem tudja.

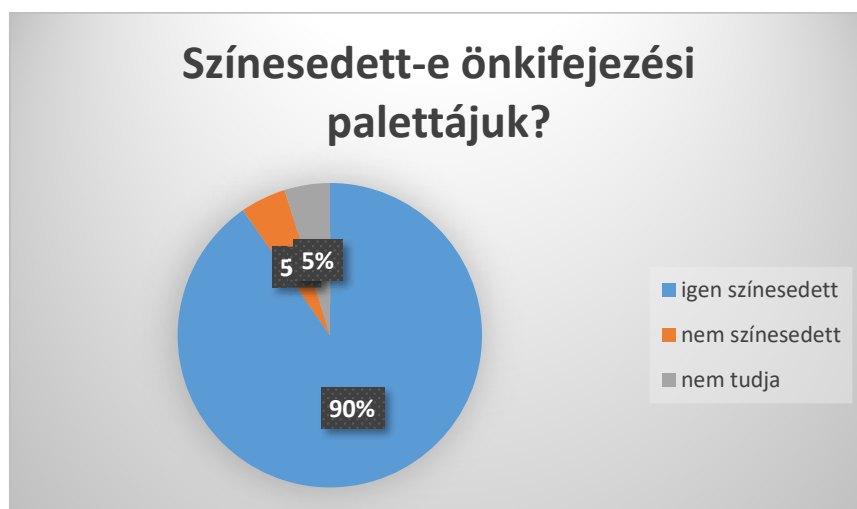


4. Az órákon alkalmazott alternatív művészeti személyiségfejlesztő módszerek (rajz, szabad mozgás, drámajáték) segítségével színesedett-e önkifejezésük palettája?

56 válaszadó szerint színesedett az önkifejezési paletta.

3 válaszadó szerint nem színesedett az önkifejezési paletta.

3 válaszadó nem tudja.



5. A kiscsoportos kooperatív munka eredményesebbé tette-e a tanulást?

55 válaszadó véleménye szerint eredményesebbé tette a tanulást.

5 válaszadó szerint nem tette eredményesebbé a tanulást

2 válaszadó nem tudja.



Összességként a válaszadók izgalmasnak, tartalmasnak, jó hangulatúnak találták az órákat, a tanultakat gyakorlatiasnak, hosszú távon hasznosnak találták. Néhány esetben azonban szívesebben hallottak volna többet az óvodáskorúak személyiségének a fejlesztéséről. Ez a kritika szerintünk abszolút jogos, ebben a kérdésben a módszer fejlesztésre szorul.

Véleményünk szerint első próbálkozásnak sikeresnek mondható a félév, a hallgatók szívesen jártak az órára, aktívak voltak. A válaszokból arra lehet következtetni, hogy a hallgatók igen pozitívan élték meg az elmúlt szemesztert. Pozitívan élték meg, hogy nem kellett izgulniuk, ötleteket, tapasztalatokat szereztek. A hallgatók általában azt gondolják, hogy a tanultak hasznosíthatóak lesznek számukra, de néhány esetben a válaszadó bizonytalan volt ebben a kérdésben. A válaszadók kiemelték, hogy zenei ismereteik egyértelműen mélyültek, tudásuk átfogóbb lett, de egy válaszban megjelent az a szerintem jogos észrevétel, hogy ilyen rövid idő nem elegendő jelentős változásra. Több hallgató adott hangot annak a véleménynek, hogy „a zenei órákon kellene, hogy legyen a legnagyobb hangsúly.” Ugyanakkor mivel több, a hallgatók által tartott foglalkozáson előkerültek a különböző művészeti irányokat összekapcsoló fejlesztő feladatok, azt vettük észre - és a válaszok egy részében is megfogalmazásra került, - hogy alaposabb és mélyebb előkészítést igényel ez a fajta feladat. Gyakran túl hamar, megfelelő

tapasztalatok hiányában került sor az önálló foglalkozások megtartására. A kiscsoportos feladatra vonatkozó kérdés esetében megosztottak voltak a válaszok. Nagy többségben jónak találták az elképzelést, többnyire működött is, de sok válaszban szerepel az a kritika, hogy nehezen tudták összehozni a közös munkát. Egy válaszadó felvetette, hogy jobban meg lehetett volna tervezni az órákat, kevesebb elméletet és több gyakorlatot várt. Ugyanakkor említésre került az a probléma, hogy kevés alkalmuk nyílt arra, hogy az elmúlt szemeszterek során gyakorlati foglalkozást tartsanak. Több esetben azonban észre lehetett venni, hogy a feladatokat nem teljes odaadással oldották meg. A kreativitást fejlesztő foglalkozások esetében, tapasztalatunk szerint még nem beszélhetünk valódi fejlődésről, ez hosszabb időt vesz igénybe. Ugyanakkor az alternatív személyiségfejlesztő foglalkozások során az eredményes tanulás egyik fontos feltétele a FLOW élmény szinte minden esetben megvalósult. Véleményünk szerint a zenei nevelés effajta megközelítése jó út, de csak akkor igazán eredményes, ha hosszabb távon, több szemeszteren keresztül és részünkről alaposabban előkészítve történik. A kiscsoportos óvodai foglalkozások tervezésének esetében az oktató részéről erősebb kontroll szükséges. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a klasszikus zenei műveltségre. A hallgatók tisztában vannak a gyermekdalokkal, népdalokkal, de megfelelően hasznosítani kevésbé tudják, kevés életszerű gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek. Elismerik a klasszikus zene fontosságát, de elmélyült ismeretek hiányában nem tudják, hogy mikor melyik szerzőhöz, alkotáshoz érdemes nyúlni.

XIII. Összegzés

Munkánk gerincét a kreativitás a zene, az óvodai zenei nevelés, valamint a hozzá szervesen kapcsolódó óvodapedagógus ének-zenei nevelés alkotja. A kreativitás, - ahogy a zene is - velünk együtt született, emberségünk fontos része. Mindkettő alapvető fontossággal bír az ember életében, létfontosságú részei életünknek. A művészet és szűkebb értelemben a zene, - mint a művészetek egyik ága - alapvető fontossággal bír az ember életében, hiszen a beszéd fejlődésével együtt a muzikalitás fejlesztése is az ember személyiséggé válásának fontos része. A kreativitás kutatása, megértése, fejlesztése összetársadalmi szempontból is jelentős, hiszen annak szerepe a gazdaságban, a menedzsmentben, a társadalmi együttélés minden szegmensében jelentősen felértékelődött. Lassan visszaszorul a kognitív képességeket alig igénylő munka a gazdaságban, egyre több helyen van szükség kisebb, vagy nagyobb mértékű kreativitásra, komplex feladatok megoldásának képességére, saját válaszok és ötletek

felhasználására a munkában. Tapasztalataink szerint a zenei nevelés, a művészetekkel való aktív kapcsolat jelentősen hozzájárulhat az egyéni kreativitás fejlődéséhez. Azonban napjainkra a kreativitás fogalma térben és időben rendkívül szerteágazó kutatási területté vált, így fontosnak véltük a főbb pszichológiai irányzatokat ismertetni. A jelen nem képzelhető el a múlt ismerete nélkül, ezért szükségesnek láttuk az óvodai zenei nevelés történelmi aspektusait is áttekinteni, különösképpen azért, mert ha végig tekintjük óvodai zenei nevelésünk másfél évszázadát, akkor láthatjuk, hogy az alkalmazott dalanyag, pedagógia módszer az adott kor történelmi kihívására adott válasz is volt egyben. Korunk egyik nagy kihívása olyan gyermekek nevelése, akik kisebb, vagy nagyobb mértékben képesek kreatív gondolkodásra, divergens gondolkodásra. A kreativitás képességének kialakítása azonban már az óvodában elkezdődik, ezért a jelenkor óvodapedagógusainak képzése során fontos kritérium, hogy olyan tudás birtokába jussanak, melyek segítségével jelen gondolatmenetünkben – a zenei nevelést, a muzsikát hatékony eszközként tudják alkalmazni. Munkánk így a kreativitás, a zeneművészet és kettőjük kapcsolatába nyújt betekintést.

Bibliográfia

- Ainsworth M., Blehar M., Waters S. (1978): *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale (NJ): Laurence Erlbaum
- Árvayné Nezvald Anett (2012): A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban. *Képzés és Gyakorlat*, 10 évfolyam 2012/3-4. sz. 117-123 pp.
- Bierbaum T. (2001): *Individualisierte aktive Musiktherapie zur Unterstützung der Mutter-Kind-Beziehung nach Frühgeburt- eine Pilotstudie auf der neonatologischen Intensivstation mit Methoden der Entwicklungspsychologie und der Chronopsychobiologischen Regulationsdiagnostik*. Unveröff. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin
- B. Méhes Vera (1997): *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Babbie, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassa Kiadó, Budapest.
- Babits Mihály (1978): *Esszék, tanulmányok I*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Bajmóczy Katinka (2015): *A zenei nevelés megvalósulása a mindennapokban*. Szakdolgozat NYME BPK. Konzulens: Révész József.
- Dömötör Tekla és Hoppál Mihály (1990): *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Dörömbözi János (2000): *A filozófia története és elmélete*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2014): *Kreativitás. A FLOW és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Esser G., Laucht M., Schmidt M. H. (1995): *Der Einfluss von Risikofaktoren und der Mutter-Kind-Interaktionen im Säuglingsalter auf die seelische Gesundheit des Vorschulkindes. Kindheit und Entwicklung 4.33-42 pp.*
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fitos Vilmos (1935): *Értékelés és megismerés*. Pfeifer Ferdinánd (Zeidler Testvérek) Könyvkereskedése, Budapest.
- GAIMH (2004): German association of infant mental health (www.gaimh.de)
- Hatos Viktória (2016): *A Kokas Klára módszer alkalmazási lehetőségei*. Szakdolgozat NYME BPK. Konzulens: Révész József.

- Hegi F (1998): *Übergänge zwischen Sprache und Musik. Die Wirkungskompetenzen der Musiktherapie.* Paderborn: Junfermann
- Fitos Vilmos (1993): *A kétféle gondolat bölcselete I.* Comitatus Kiadó, Veszprém.
- Hársing László (1999): *Bevezetés a tudományelméletbe.* Bíbor Kiadó, Miskolc.
- Hegel, G.W.F. (1981): *A szellem filozófiája, Enciklopédia III.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Heller Ágnes (1998a): *Költészet és gondolkodás.* Múlt és Jövő Kiadó, Budapest.
- Heller Ágnes (1998b): *A szép fogalma.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Jeffrey, C. A. (2009): *A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között. Színház és Pedagógia.* Káva Kulturális Műhely, Budapest.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kohányi Sámuel (1871): *Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez.* Heckenast Gusztáv, Pest.
- Kodály Zoltán (2007): *Vidéki város zeneélete (1937) Visszatekintés. Össze gyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I.* Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1941): *Zene az óvodában.* Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Kodály Zoltán (1954): *A zene mindenkié.* Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Kodály Zoltán (1984): *Magyarság a zenében.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Zeneműkiadó, Budapest
- Kokas Klára (1992): *A zene felemeli a kezeimet.* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1998): *Öröm, bűvös égi szikra.* Akkord Zenei Kiadó, Budapest
- Kokas Klára (2012): *Megfésültem a felhőket.* Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány. Budapest
- Lukács György (2011): *A művészet, mint felépítmény. Magyar filozófiai szemle, 55. évf. pp. 115-140.*
- Mészáros István (1988): *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada.* Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Márai Sándor (2005): *Füves könyv.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2006): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Müller-Pozzi H. (1991): *Psychoanalytisches Denken, Teil III: Der Aufbau der psychischen Wirklichkeiten.* Bern: Huber, S. 123.169 pp
- Montessori, M. (2011): *A gyermek felfedezése.* Carpatius Kiadó, Budapest

- Newmark, G. (2006): *A sikeres nevelés titkai*. Alexandra Kiadó, Budapest
- Patyi Gábor (2011): *Az elveszett paradicsom iránti romantikus vágyakozástól a fröbéli gyermekkertekig: egy nevelőintézmény keletkezésének eszmetörténeti gyökereiről*. *Képzés és Gyakorlat*. 9. évfolyam 2011/1-2 47-55 pp.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ross, D (1996): *Arisztotelész*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sándor Frigyes (1964, szerk.): *Zenei nevelés Magyarországon*. Zenekiadó Vállalat, Budapest.
- Schiller, F (1960): *Válogatott esztétikai írásai*. Magyar Helikon Kiadó, Budapest.
- Schiller, F (2005): *Művészet és történelem filozófiai írások*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Schon L. (1995): *Entwicklung des Beziehungsdreiecks Vater-Mutter-Kind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schopenhauer, A (2007): *A világ, mint akarat és képzet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Stumptner K., Thomson C, (2005): *MusikSpielTherapie (MST) – Eine Eltern-Kind-Psychoterapie für Kinder im Alter bis zu vier Jahren*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 54, 8. 685-699 pp
- Szabolcsi Bence (1984): *A zene története*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Ujfalussy József (1968): *Az esztétika alapjai és a zene*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Wargha István (1843): *Terv a kisdedővő intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*. Pest.