

Zeneóvodai tapasztalatok

Vallomás két szólamban

Ponyvairodalom, ponyvazene mindig lesz. De nem kell-e mindent elkövetnünk, hogy rabjaiból, akit lehet, átmentsünk a jó művészet országába? Erkölcsei kötelesség ez a gyermekkel szemben, ahol leginkább remélhető, hogy a mentés sikerrel jár. Legfontosabb a megelőzés. Az elemi már hiába küzd az előbb beszívott zenei méreg ellen. A védekezést, a védőoltást már az óvodában kell kezdeni.

KODÁLY

L. B. A.: Hogyan is állunk Kodály Zoltán születésének 100. esztendejében? — tettem fel magamnak a kérdést, és elindultam. „Tegyük félre a könyveket, nézzünk körül az életben. Mi újság az óvodában? Mit énekelnek valósággal?”¹ 1982 májusában felmérést végeztem Kolozsvár-Napoca óvodáiban. Körülbelül 300 gyermeket hallgattam meg. A nyolc csoport életkor szerinti megoszlása: 1 vegyes, 1 közép-, 3 kis- és 3 nagycsoport.

A felmérés célja: megtudni, hogy

a) megfelel-e a dallamanyag az életkori sajátosságoknak és a fokozatosság elvének?

b) tisztán, szép kiejtéssel énekelnek-e a gyermekek?

Előzetes bejelentés nélkül mentem, hogy „felkészülésre” ne legyen senkinek alkalma. Megkértem az óvónőt, hogy a csoport énekeljen el tíz éneket úgy, hogy a válogatás tükrözze az év folyamán tanult dallamkincs belső arányait (gyermekdal, játékdal, népdal stb.).

Csoport	A dallamanyag összetétele (%)			A megszólaltatás minősége			
	gyermekdal	népdal	népies műdal, tándal	nagyon gyenge	gyenge	közepes	jó
1.	20	20	60	×			
2.	90	—	10				×
3.	50	50	—				×
4.	20	80	—			×	
5.	20	20	60			×	
6.	40	20	40		×		
7.	80	20	—			×	
8.	60	40	—		×		

Egyetlen csoportot sem találtam, ahol mind a tíz dal ambitusa megfelelt volna a gyermekek életkorának. Valamint olyat sem, ahol a fokozatosság elvét maradéktalanul követték volna.

Egyetlen csoportban sem énekeltek mind a tíz dalt tisztán. Egy esetben az óvónő a kezdőhangot sem adta meg, nem énekelte a gyermekekkel. Két esetben kezdőhangot adtak, de nem vezették az éneket. A megfelelő hangterjedelem, a dalok nehézségi fokának tiszteletben tartása hét csoportnál egyáltalán nem volt szempont: csak a szöveg számát (két esetben évszakhoz, öt esetben ünnepekhez, alkalomhoz kötötték). A legjobb minőséget nyújtó csoportvezető történelem szakos tanárnő, óvodáskorú gyermek anyja. Átírt szövegű, tömegdalszerűsített kuruc dalokat két óvodában találtam. A népdalok többsége új stílusú, részben átírt szöveggel. Kodály-dal egy óvodában szerepelt, Vermes Pimpimpáréja egy óvodában hangzott el.

Kirívó esetet tapasztaltam abban az óvodában, melynek vegyes csoportjából hat kisgyermek járt hozzám zeneóvodába. (A hat gyermekből öt nálam tisztán, bátran énekelt.) A dallamok megválasztása gondosságra vallott (csak itt szerepelt három Kodály-dallam); az óvónő hozzá nem értését bizonyította azonban, hogy a dalok nehézségi foka meghaladta a gyermekek képességeinek színvonalát. Az „eredmény”: hamis intonáció, bizonytalan éneklési mód. Mind a nyolc óvónő panaszkodott, hogy az előírt heti egy énekóra elégtelen.

A *Nyuszi ül a fűben, a Körben áll egy kislányka, a Beültem kis kertemet a tavasszal* kezdetű, idegen gyökerű és hangzású tandalok — amilyenek ellen Kodály egy emberöltővel ezelőtt hadakozott — öt óvodában kedvenként, főhelyen állnak! Pedig „a művészileg értéktelen zene pedagógiai szempontból is káros. [...] Idegen ritmusú vagy dallamfűzésű zene [...] nem való óvodába. [...] De semmi sem árt annyit, mint az elváltoztatott magyar népdal.”²

A gyermekek az óvodában

— nem énekelnek eleget,

— nem énekelnek tisztán és szépen, mert kevés az óraszám.

— A legtöbb az óvónő személyétől függ, aki:

— nem pótolja eléggé az előírt keretet,

— nem válogatja ki zenei szempontok szerint a dallamokat,

— nem tanítja be azokat a zenepedagógia alapelvei szerint.

Cs. M.: Ez az időszak döntően befolyásolja az ember izlését és későbbi zenei igényét. Ezért kell igen nagy súlyt helyezni a dallamanyag gondos összeállítására. A tanítás anyagát elsősorban a mondókák, gyermekdalok, gyermekjáték-dalok jelentik. Felhasználtam ezeken kívül a művészi értékű, a népzene sajátosságaira épülő komponált gyermekdalokat is. Például Kodály: *Kisemberek dalai*, Vermesy Péter: *Pimpinpáré*, Járdányi, Szőnyi és Terényi Ede dalait. *Egyetlen óráim sem telt el énekes körjátékok nélkül.*

L. B. A.: Dugába dőlő jó szándék szintjén rekedt meg egy vállalkozás. Az 1979/1980-as tanévben egy olyan akcióban vettem részt, amely hivatalosan próbált változtatni a helyzeten. A Zeneszerzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya és a George Dima Zenekonzervatórium a Kolozs megyei Tanfelügyelőséggel karöltve támogatott egy, az akkori tanévre kiterjedő kísérletet. A szervezés lassúsága miatt csak novemberben láttunk hozzá. Liviu Comes zeneszerző irányításával Ana Popa nyugdíjas zenetanárnő egy román, jómagam egy magyar óvodai csoportban (önkéntes munkában) heti kétszer harminc perces énekórákat tartottunk. A kísérleti csoporttal azt szerettük volna bizonyítani, hogy szakember irányításával minimálisan heti két zenei foglalkozás szükséges jobb eredmény eléréséhez. Tapasztalatainkat beadványban összegeztük, ellenőrző vizsgálatot nem tartottak. Bár munkánk eredményes volt, az akkori tanévre kiterjedő kísérletet nem került sor. Pedig az intellektuális világos: „A felnőttek rossz izlését aligha lehet megjavítani. A korán kifejtett jó izlés viszont nehezen rontható el később. Ezért ügyeljünk az első benyomásokra. Az egész életre kihathatnak. *Teremtsünk jó zenei óvodákat mindenki számára!*”³ „Kilenczáros” kincses Kolozsvár muzsikában (is) méri gazdagságát. Zenei életünk — hitünk szerint — nagyon fontos fóruma a nagy múltú hagyományt továbbörökítő zeneóvodai oktatás. Napjainkban két szakember (Máté Krisztina és László Bakk Anikó) vezetésével 140-150 kisgyermek kap évente zenei szakképzést Kodály szellemében. Kodályi szellemben először azért, mert itt történik „az első, elhatározó zenei élmények gyűjtése. Amit itt tanul a gyermek, sohasem tudja elfelejteni: vérvé válik. De nemcsak egyéni tulajdona lesz. Az egész ország közizlésére kihathat.”⁴ Másodsorban pedig azért, mert a zeneóvoda az egyetlen olyan zenei intézmény országunkban, ahol az abszolút szolmizációs módszer a kodályi relatív szolmizációval találkozhat.

Cs. M.: Eősze László szerint „Kodály Zoltán művészete tartalmában, céljában humanista. Kodály hitt a fejlődésben, hitt abban, hogy az ember, a társadalom megjavítható.” Kodály művészete és pedagógiai tevékenysége valóban a haladást szolgálta. Vallotta, hogy a zenei műveltség megteremtéséhez a zenei írás-olvasás el-sajátítása is hozzá tartozik. A kottairás-olvasáshoz olyan tervszerűen felépített nevelési rendszert alakított ki, amely mindenki számára közérthető. Rámutatott arra, hogy a zenei elemeket a közvetlen élő zenéből kell megtanítani, tehát az énekelni vagy hangszeren eljátszott zenei anyag legyen a szemléltetési eszköze a törvényszerűségek leszűréséhez. Kodály az éneklést tartotta az aktív zenélés legtermészetesebb módjának, sőt még a hangszeratanulás előkészítőjének is.

A zenei nevelés feladatait, irányelveit Kodály Zoltán elképzeléseinek alapján az óvodás korú gyermekek számára Forrai Katalin az *Ének az óvodában* című kötetben foglalja össze. Ez a könyv nagy segítséget jelentett munkámban, véleményem szerint nem hiányozhat egyetlen, kisgyermekkel foglalkozó nevelő könyvtár-

ből sem. Útmutatást adott a tiszta éneklés, az éneklési készség, a ritmusérzék, a hallásfejlesztés, a zenei memória szempontjából.

Megoldásra váró problémát jelentett számomra az óvodás korúak zenei írás-olvasási készségének kialakítása. Ugyanis iskolarendszerünkben az első elemiben kezdődik a hangszerstanulás, ezért az előkészítő munka az első és második osztály helyett a zeneóvodában történik. A hozzám beiratkozó gyermekek egy része zeneiskolába készült, ezért gondot kellett fordítanom a zenei alapelemek megtanítására, ami később megkönnyítette, mintegy előkészítette számukra a hangszerstanulást. Zenei felmérések bizonyították, mennyivel jobb eredményeket értek el a zeneóvodát végzett első elemisták, mint azok akik előkészítőben nem vettek részt.

L. B. A.: „Lánc, lánc, eszterlánc” — énekeltek az egykori gyermekek (is). A kolozsvári zeneóvoda történetének láncszemei a következőképpen fűződtek hagyományá. Kezdeteinél Kodály Zoltán személyes alakja áll. Szegő Júlia nemcsak személyesen ismerte Kodályt, de a budapesti Zeneakadémián szerzett ének szakos diplomája mellett olyan metodika: útmutatásokat is kapott, melyek zenei előképzős csoport szervezéséhez segítettek. A kolozsvári főiskola tanáraként (1945—1947) bemutató gyermekcsoportot létesített. Ez a gyermekcsoport vált akkori tanítványai — Selmecci Marcella, Terényi Lenke, Verestói Ilona — modelljévé. Az úttörő szerepét Selmecci Marcella vállalta. 1948-ban László Lázsoné lakásán énekközpontú óvodát nyitott. 1949-től a nyomdai szakszervezet támogatásával indította be a mai formájában ismert zeneóvodát.

Cs. M.: Zeneóvodámat szerény keretek között, kis létszámú csoporttal 1960-ban indítottam a Libertatea klubban. 1959-ben, egy évig Selmecci Marcellával dolgoztam együtt a Vasas klubban. Ez az idő a tapasztalatgyűjtés és a tanulás esztendeje volt. Az évek folyamán a gyermekek létszáma egyre nőtt, lassanként a zeneóvoda intézménnyé vált. E helyen szeretnék köszönetet mondani a Libertatea klub vezetőségének, akik munkámban segítségemre voltak, az óvodának helyet adtak az ott eltöltött 20 esztendő alatt.

1974-ben kapcsolódtam be a zeneóvodásokkal a Kolozsvári Rádió magyar nyelvű *Bújj, bújj zöld ág* című gyermekműsorába. Zeneóvodámnak, mint minden zeneóvodának, célja volt a gyermekek zenei érdeklődésének felkeltése, zenei fogékonyságának, ízlésének, ritmusérzékének, hallásának fejlesztése, a zenei írás-olvasás kialakítása.

Az óvodás korú gyermekek zene iránti érdeklődése és fogékonysága nagyon különböző. Munkám sikere nagymértékben attól függött, hogy tudtam-e általános érdeklődést kelteni, és ha igen, meg tudtam-e őrizni a foglalkozás végéig? Ennél a korosztálynál tekintettel kell lenni a figyelem szétszórtságára, a gyermek rövid ideig tartó koncentrálóképességére. A figyelem tartóztatásának legjobb eszköze, ha a foglalkozási formát változtatom egy órán belül is. A tanítási órán alkalmazott módszerek, eljárások közül legkedveltebb az ének, énekes körjáték, játékos mozgás, mese, dramatizálás, rögtönzés, bábozás.

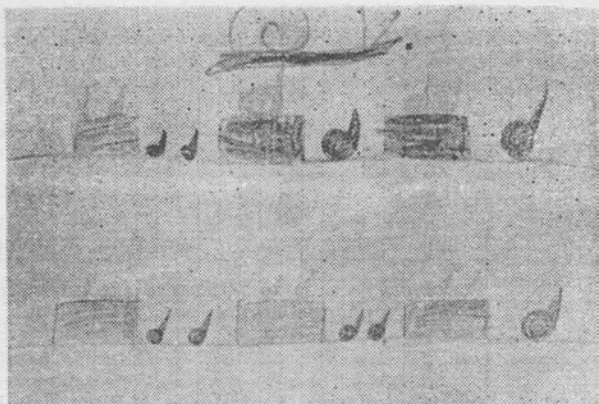
A zeneóvodában igen nagy szerepe van a szemléltetésnek. A gyermek gondolkodása konkrét, ezért minél több érzékszervét kell bekapcsolni a tudatosítás folyamatába. A szemléltetésnek mindhárom formáját alkalmaztam: az auditív, vizuális és manipuláris szemléltetést.

A dal bemutatása jelenti az auditív szemléltetést. Ennek lényege, hogy ritmusban pontos, dallamban tiszta hangvételű, tempó szempontjából a dallam hangulatának megfelelő legyen, hangterjedelemben pedig alkalmazkodjon az 5-6 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz.

A vizuális szemléltetésnek legegyszerűbb formája a játékos rajz. Itt feltétlenül meg kell említenem a gyermekek számára készített gyakorlófüzeteket. Ezeket minden második órán, tehát az új lecke tudatosítása után kiosztottam, hogy lehetővé tegyem az otthoni gyakorlást. A gyakorlófüzetekben a szó, *mi* hangok tanításakor játékos jeleket használtam. Ezek igen egyszerűek voltak, hogy a gyermekek követni tudják, és megértsék szerepüket. Fokozatosan tértem rá a *re* hang tanításakor előbb a két vonalból álló, majd a második évben a teljes vonalrendszer használatára.

A manipuláris szemléltetés a zenei szemléltetésnek a harmadik típusa. Ide tartoznak a szolmizációs kézjelek, ritmus- és dallamkirakók, olvasókarttyák, bábfigurák stb. Jelentős szerepük van a kézjeleknek: szolmizációs névtársítást keltenek és relatív hangmagasságot jeleznek. A kézjelek bevezetésekor gyakorlati pontosság-ra van szükség, például a szó, *mi* kézjelek bemutatása úgy történik, hogy érzékeltetem a két hang magasságbeli különbségét. A kézjelkapcsolásnál olyan tempót használtam, hogy a gyermekeknek legyen idejük a jel, név, hang társításának elvégzésére. Zeneóvodai munkámban igyekeztem derűs, játékos légkört teremteni, hogy a gyermekek jól érezzék magukat.

Zeneóvodai gyakorlófüzet
egy lapja



Befejezésül még egy rövid epizódot említek: az évről előtti órák egyikén hoztam szaladt kis tanítványom, Fruzsina, megölelt, és azt kérdezte: „Mondd, ha öreg és beteg leszel, megengeded, hogy az óvodában én legyek Márti néni?”

Öregnek ugyan még nem érzem magam, beteg sem vagyok, de az eltelt húsz év alatt alaposan elfáradtam, délelőtt, délután mindennap tanítottam, szabad délutánt csak a szombat jelentett. Elérkezett az idő, hogy keressek valakit, aki munkámat folytassa. 1980-ban a fiatal és tehetséges László Bakk Anikónak adtam át a zeneóvodát. Sok szeretettel és hozzáértéssel már két éve vezeti tudván, hogy...

L. B. A.: „Az óvoda már valóságos, véres élet. Ami sebet ott kap valaki, gyakran holtáig sem heveri ki. S ha jó magot ültetünk bele, egész életében virágozik. A 3 éves ember is ember... Vegyük komolyan a gyermeket. Minden egyéb ebből következik.”⁵ Hazánk pedagógiai rendszerében gondossággal övezett az iskoláskor előtti intézményes gyermeknevelés. Úgy tűnik, senki előtt sem szorul bizonyításra, hogy „a nevelésben a 3–7 éves kor sokkal fontosabb a következő éveknél. Amit ez a kor elront vagy elmulaszt, később helyrehozni nem lehet. Ezekben az években eldőlt az ember sorsa jóformán egész életére.”⁶

Az iskoláskor előtti intézményes nevelés kereteiben gyermekeink egy héten egyszer egy órát énekelnek. Kodály szerint „a zene nem magánosok kedvtelése, hanem lelki erőforrás, amelyet minden művelt nemzet igyekszik közkinccsé tenni.”⁷ Ez nálunk is így van. A zene nálunk is közkinccs. Úgy tűnik, mégis bizonyításra szorul, hogy „az óvodával, annak zenéjével foglalkozni nem mellékes kis pedagógiai kérdés, hanem országépítés.”⁸ Mi neveléssel építünk. És: „A jó zenének feltétlenül van általános embernevelő hatása, mert sugárzik belőle a felelősségérzet, az erkölcsi komolyság”⁹ — a zenei nevelés transzferhatásának ez az egyik síkja: az általános. A konkrét síkján az egyes zenei készségek és képességek fejlesztése hat más tantárgyhoz szükséges képességek fejlődésére is: „A zene elemei külön-külön is értékes nevelő eszközök. A ritmus figyelmet, koncentrációt, határozottságot, beidézhető képességet fejleszt. A dallam az érzés világát nyitja meg. Az erőfokok változása, a hangszín: hallószervünk élesítője. Az ének végül oly sokoldalú festi működés, hogy testnevelő hatása is felmérhetetlen — ha tán valakinek a léleknevelés nem volna fontos. Egészségi haszna közismert.”¹⁰

Vajon igaz-e mindez zeneóvodásainknál? Válaszért a kolozsvári Művészeti Líceum I. B osztályához fordultam. Az osztály két (véletlenül) egyenlő létszámú csoportba osztható. Tizenhárom tanuló zeneóvodát végzett (kísérleti csoport), tizenhárom pedig — részben vidéki, részben városi tanuló — nem volt zeneóvodás (kontroll-csoport). Tantárgyanként összehasonlítottam a két csoportnak az 1981/1982-es tanévben elért tanulmányi eredményeit:

	<i>Írás-olvasás</i>	<i>Számтан</i>	<i>Rajz</i>	<i>Torna</i>	<i>Ének</i>	<i>Általános osztályzat</i>
Zeneóvodát végzettek	9,61	9,59	9,82	9,92	9,87	9,77
Zeneóvodát nem végzettek	8,97	8,58	8,43	9,72	9,18	9,08
Különbség	0,64	1,01	1,39	0,20	0,69	0,69
Különbség %-ban	7,1	11,8	16,5	2,1	7,5	7,5

Cs. M.—L. B. A.: Unisino.

„Nem lehet egészen boldog ember, akinek nem öröm a zene“¹¹ — vallotta Kodály. Mosolygó arccal ülnek kicsinyeink a csigafogaton. Haladunk a Kodály által meghirdetett zenés jövő felé. Jó lenne nagyobb sebességre váltani, mert: „Csak boldog gyermekből lehet boldog felnőtt, s csak ezekből lehet boldog ország.“¹²

Csalah Márta—László Bakk Anikó

JEGYZETEK

1. Kodály Zoltán: *Zene az óvodában*. Különlenyomat. Bp., 1941. 10.
2. *I. m.* 15.
3. *A komoly zene népszerűsítése* (Előadás New Yorkban, 1946). In: Kodály Zoltán: *Néphagyomány és zenekultúra*. Buk., 1974. 234.
4. *Zene az óvodában*, 3.
5. *I. m.* 17.
6. *I. m.* 2.
7. *Zenei belmisszió*. Nyilatkozat a Budapesti Hírlap 1934. december 28-i számában. In: *Néphagyomány és zenekultúra*, 31.
8. *Gyermeknap beszéd 1951. július 22-én*. In: *Néphagyomány és zenekultúra*, 202.
9. *Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!* Művelt Nép, 1956. június 24. In: *Néphagyomány és zenekultúra*, 247.
10. *Zene az óvodában*, 3.
11. *Gyermeknap beszéd*. In: *Néphagyomány és zenekultúra*, 200.
12. *Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!* In: *Néphagyomány és zenekultúra*, 250.

A zenei nevelés koncepciója

Jó ízlést örökölni nem lehet, de igen korán meg lehet azt rontani. Ezért kell már az iskolában, sőt óvodáskorban megindítani a jó zenére nevelést. Ezért fordítom több mint húsz éve időm tekintélyes részét az iskola zeneéletének javítására. Nem sajnálom azt az időt, mert ha kevesebb művet írhattam is emiatt, valamennyire hozzájárultam a jó zene megértőinek szaporításához. (KODÁLY, 1946)*

A nevével fémjelzett zenei nevelési rendszernek Kodály elsősorban eszmei irányítója volt. A zene ügyéért folytatott több évtizedes fáradhatatlan küzdelmet írásai, beszédei, nyilatkozatai tükrözik. A gyakorlati megvalósítást módszeresen felépített dalgyűjteményekkel és lapról olvasásra, illetőleg éneklésre szánt egy- és többszólamú szerzeményekkel támogatta. Az olvasási gyakorlatok miniatűr zeneművek, amelyeket előadási darabokként is lehet használni.

A tanítás módszerét részleteiben tanítványai dolgozták ki. Az egész zenei nevelést (óvodáskortól a főiskoláig) átfogó hatalmas zenei programot több nemzedék fejlesztette ki. A módszer jelenlegi tökéletesítéséhez és korszerűsítéséhez jelentékenyen hozzájárulnak a lélektani és szociológiai kutatások. A Kodály-koncepció világsikerét az alapelvek átfogó nagyvonalúságának és a kidolgozás következetes, aprólékos pontosságának köszönheti.

Kodály zenepedagógiai felfogásának jelentőségét ma az általános neveléstudomány szemszögéből nézve lehet igazán felmérni. Nézetei a maguk idején csak a zenei nevelésben szándékoztak forradalmi újításokat hozni; de meglátásai előrevetítettek olyan általános érvényű elveket is, amelyeknek megfogalmazására a neveléstudományban csak az utóbbi évtizedekben került sor.

Az általános iskola célja: a teljes embert megalapozni. Zene nélkül nincs teljes ember. [...] a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye első sorban. Közönségnevelés—közösségnevelés. (1958)

* Az idézetek forrása itt és a továbbiakban is: Visszatekintés I. Bp., 1974.

A zenetanítás akkor tölti be hivatását, ha szervesen beilleszkedik az iskola nevelői célkitűzéseibe. A személyiség harmonikus fejlődéséhez úgy járul hozzá, hogy megteremtí az értelmi és érzelmi fejlődés egyensúlyát. A zene nevelő hatása fokozottabban érvényesül az érzelmek területén, ezáltal kompenzál olyan tantárgyakat, amelyek kizárólag az értelmi képességeket fejlesztik.

A zene elemei külön-külön is értékes nevelő eszközök. A ritmus figyelmet, koncentrációt, határozottságot, beidegző képességet fejleszt. A dallam az érzés világát nyitja meg. Az erőfokok változása, a hangszín hallószervünk élesítője. Az ének végül oly sokoldalú testi működés, hogy testnevelő hatása is felmérhetetlen, — ha tán valakinek a léleknevelés nem volna fontos. (1941)

A zenei elemek tudatosítása számtalan értelmi tevékenységet is bekapcsol (viszonyítási és kombinatív képesség), mivel a zene viszonyrendszerek és kombinációrendszerek sokasága. Nem kevésbé jelentős az a hatás, amelyet a zenei tevékenység az akarati tulajdonságokra (fegyelem, kitartás, pontosság) gyakorol.

De hogy a korai fül-kultúra nemcsak a zenének, hanem sok más tárgynak is hasznára van, arról könyvet lehetne (és kellene) írni. (1958)

Kodály tapasztalatokra épített megállapítását több tanulmányi eredményfelmérés igazolta. Az általános következtetés az volt, hogy a tanulmányi eredményeket — de még a sportteljesítményeket is — pozitívan befolyásolta a fokozott zenei tevékenység. Megállapították például, hogy a zenetanítás hatása az intelligenciára kedvezőbb, mint a nyelvtanulásé; ezenkívül a zenei képzésben részesülő tanulók jobban számolnak, folyékonyabban olvasnak, szebben, pontosabban írnak.

A tantárgyak közti kapcsolat megteremtésére is számtalan lehetőséget nyújt a zene. A hagyományosnak számító összefüggéseken túl (zene—irodalom, illetve történelem—művészettörténet) a dolgok mögött rejlő azonos rend vagy viszony felismertetésével az integrált nevelésre is alkalmas (például nyelv—zene: hangzó szó—mondat = hangmotívum—frázis; verstan—zene: szótág—versláb—verssor—versszak = hang—ütem—dallamsor—dallamstrófa; matematika—zene: komplementer halmazok = ötfokú hangsor—hétfokú hangsor, részhalmaz—halmaz = tetrakord—hétfokú sor).

Az a gyermek szerencsés, aki a kottaképhez fűződő első asszociációit a saját hangjával maga építi fel. (1954)

Az emberi hang, a mindenkinek hozzáférhető, ingyenes és mégis legszebb hangszer lehet csak általános, sokakra kiterjedő zenekultúra termőtalaja. (1941)

Kodály felfogásában több szempont helyezi előtérbe az éneklést minden más zenei tevékenységgel szemben: aktív zenélési lehetőséget nyújt azoknak is, akik hangszert nem tanulnak; a zenei hallást biztosabb alapokra helyezi, mint a kizárólag hangszerezés tanulás.

A lélektani-fiziológiai kutatások kimutatták, hogy az éneklésben érvényesül a legmagasabb fokon az analízis-differenciáló képesség, mivel itt egy sor nagy finomságú tevékenységet kell összekapcsolni. Ezért az éneklés biztosítja a legaktívabb részvételt a zenei tevékenységben.

A zene is csak úgy száll belénk, úgy él meg bennünk, ha munkával (gyakorlati zenéléssel) szántjuk fel lelkünket alája. Ezt nem pótolja, ha zenéről írott könyveket olvasunk, akár halomszámra. (1944)

Még számtalan megjegyzést idézhetnénk, amiben Kodály mind az aktivitás fontosságára utal. Említést tesz a zenehallgatásról is, de nem tér ki rá részletesen. A zenetanítási módszerben — viszonylag újabban — kidolgozták a zenehallgatás eljárásait is. Ennek egyik lényeges alapelve, hogy a spontán élmény mellett a zenei kifejezőeszközök fokozatos megismerésével (dallamok, harmóniak, ritmikái, formái elemek, hangszínek stb.) elvezessen a tudatos befogadáshoz. Azaz: a zeneművet zenei módon elemzi, és nem vélt tartalmakat magyaráz bele.

A zenehallgatás — az énekkel szemben — nagyjából passzív pszichofiziológiai folyamat, ezért igen nagy fontossága van annak, hogy a zenei gondolkodást is aktivizálja. Csak a tudatos befogadás fejleszti az analízis-differenciáló képességet, a koncentrációképességet és a belső tudati aktivitást (emlékezet, azonosságok, különbségek, hasonlóságok felismerése). Az éneklés (vagy hangszerjáték) és az értő zenehallgatás kialakította képességek áttétel útján más tantárgyakban is használhatóak.

[...] az orális, színhagyomány-kultúra ideje lejárt, a világ körülöttünk rég belépett az írásos kultúra korszakába. Irodalomban mi is, zenében még alig. Nincs hát sürgősebb teendőnk, mint az átmenetet siettetni, ha nem akarunk

végképp lemaradni. Zenekultúra ma már írás-olvasás nélkül csakúgy nem lehet, mint irodalmi kultúra. (1954)

Az írás-olvasás elsajátítása az az eszköztévékenység a módszeresen belül, amely egyetlen fogalomba a készségfejlesztés több területét sűríti (ritmusérzék, lineáris és vertikális hallás, tonális érzék és memória fejlesztése, tágabb értelemben a formaérzék fejlesztése is; párhuzamosan sajátítják el a tanulók az elméleti ismereteket). Kodály pedagógiai célzatú művei kivétel nélkül ezeket a készségfejlesztési területeket szolgálják. A fokozati sorrend mellett (elemi foktól a legfelsőbb szintig) ezekben a gyakorlatokban a zenei stílusok világába is bevezet: a magyar és a rokonnépek dalai, illetve ezek intonációs nyelvezetében fogant darabok (*333 olvasógyakorlat, Ötfokú zene I—IV., 24 kis kánon a fekete billentyűkön, Bicinia Hungarica I—IV., Enekeljünk tisztán*); bevezetnek a vokális polifóniába, a diatonikus fogantatású intonációtól a kromatikáig (15., 22., 33., 44., 55., 66., 77. kétszólamú énekgyakorlat, *Tricinia*). A két- és háromszólamú darabok a polifon szerkesztés legváltozatosabb módozatait példázzák; Kodály nagy súlyt helyezett a ritmikai változosságra.

[...] a *szolmizálás* [...] gyorsabban visz a folyékony kottaolvasásra. Természetesen csak a relatív szolmizálás, mert itt már a hang nevének kiejtésével meghatároztuk szerepét a tonalitásban. (1937)

A relatív szolmizáció módszerét több korábbi módszer legcélravezetőbb eljárásából dolgozták ki, és a magyar népzene sajátosságainak megfelelően módosították (ami nem jelenti azt, hogy a nyugat-európai zenére nem alkalmazható). A módszer előnye felbecsülhetetlenek, különösen a tömegoktatásban: a diatonikus hangrendszer összes viszonyait a hét alaphang viszonyaira vezeti vissza, azaz egy olyan „kulcs”-megoldást nyújt, amivel igen hamar és könnyen tud tájékozódni a tanuló az egész hangrendszerben, anélkül hogy a szaporodó előjegyzések miatt megtorpanna. Előny az olvasásban, hogy adott megnevezésekhez mindig azonos hangképzet társul, csak a kottakép változik, így a tiszta intonációt segíti. Az abszolút szolmizálásnál, az előjegyzés függvényében, azonos hangnevekhez más-más hangképzet társul, így gyengíti az intonálás biztonságát. A relatív módszer előnye a gondolkodás és észlelés teljesítményeire is kihat: mivel a szolmizáció a hangrendszer hangnemeinek általánosított sémája, az absztrakt gondolkodási szintet alakítja ki előbb, és innen vezet a konkrétéhoz, vagyis az abszolút elnevezéshez.

A szolmizáció „mankó”, amelyet egy bizonyos készségi szinten túl el lehet — és el is kell — dobni, azaz át kell térni az ábécés nevek használatára. De jó szolgálatot tesz a szolmizáció a legmagasabb szintű képzésben is: olyan hangviszonyokat jelölhet, amelyeknél az általánosító elvonatköztetés a lényeges (a hangsorok, hangzatok szerepe a tonalitásban). Példa erre, hogy Bárdos Lajos a legbonyolultabb műzenei szerkezetek elemzésénél is igen célravezetően használja.

[...] legfőbb ideje, hogy mélyebben szántunk a magunk földjén; hogy zenei anyanyelvünket gyökeréig ismertessük. (1937)

Az idegen népek nagy klasszikusait is hallgatni kell. Tőlük tanulhatjuk meg, hogyan szólaltatták meg műveikben népük hangját. Látjuk, mennyi jobban sikerült ez nekik, annál jobban megértette őket az egész emberiség. (1950)

Az oktatás zenei anyaga kezdetben legnagyobb részét gyermekdal és népdal; a zenei anyanyelv megismerése után következnek más népek népdalai, majd fokozatokban a műzene műfajai.

A tanítási gyakorlat eddigi tapasztalatai arra a megállapításra vezettek, hogy a népdal tananyagát merevedett a tanulók tudatában. Ebből a zsákutcából csak egy olyan módszer vezetne ki, amely más utakat keres a zenei anyanyelv megismerésére (fordulatokon, dallam- és ritmusmintákon keresztül), megőrizve a népdalnak az élményanyag minőségét.

A műzenei korok és stílusok megközelítése főleg a zenehallgatások feladata. Nincs viszont kidolgozva az a módszeres eljárás, amely az általános iskolában énekes tevékenység keretében elvezetne a XX. század zenei nyelvezetéhez.

A legújabb vitákban az a gondolat is felvetődött, hogy az ifjúság körében olyan népszerű könnyűzenei irányzatokra is fordítsanak figyelmet. Eppen az ízlésnevelés szempontjai tennék szükségessé, hogy e tekintetben is kialakuljon a helyes ítélőképesség, és elszigetelődjék a selejt. Kérdés, mennyiben egyezik ez Kodály elveivel?

A nép iránti kötelességünk nemcsak az, hogy magától mutatkozó esztétikai igényeit kielégítsük, hanem hogy rendszeresen fölkeltsük és a nemesebb, magasabb felé irányítsuk. (1953)

Szenik Ilona

A demográfiai determinizmus nyelvi csatornája I.

A rétegsajátos nyelvhasználat egyik láncszeme annak a társadalmi jelenségnek, amelynek két véletles pontján a „kulturmonopólium” és a „hátrányos helyzet” egyaránt újratermelődhet. Ezzel a jelenséggel számolni kellett minden olyan országban, függetlenül a gazdaság fejlettségi szintjétől, ahol már kialakult egy nagyobb létszámú művelt réteg, s el is különült a szubkultúráktól vagy a szubkultúrával társuló, szocioökonómiai szempontból is hátrányos helyzetű csoportoktól. A kulturmonopólium megszüntetése nagy történelmi képviselőinek — Jefferson, Lenin, Gandhi — nézeteit követi az új baloldal kultúrkritikája s az a reformer törekvés, amely a Kennedy, Wilson vagy éppen a Brandt fémjelezte korszakok oktatási programtervezeteiben is formát öltött. Részint éppen az új baloldal vonalával szembefordulva jelentkezik a Bernstein—Lawton—Overmann képviselte közoktatási kultúrkritika mint a szociolingvisztika egyik alkalmazott ága.¹ Valójában az a gépezet, amely bizonyos társadalmi értékek, struktúrák, magatartás- és viselkedési formák nemzedékenkénti átszarmaztatását biztosítja, és továbbélését fenntartja, elsősorban szociolingvisztikai megközelítés eredményeként vált ismertté, s az egyén elsődleges társadalmi betagozásának sajátosságaiból bontakozott ki.

A család színterén

A műveltségi monopólium vagy a hátrányos helyzet újratermelődésének kéréte egyaránt a család. A társadalomnak e mikrostruktúrája szocializáló szerepének betöltésekor olyan tárgyi és személyi közvetítőrendszereket érvényesít, mint az *életmód, a szokásrendszerek, a szükségletek kielégítésének sajátos módja, a nyelv, a tárgyak jelentései, értéke s azok társadalmilag elfogadott, nem bármilyen, hanem adekvát használatának módja*. Külön jelentősége van annak, hogy a tárgyi közvetítő rendszerek (objektívációs rendszerek) sorában legfontosabbnak éppen a nyelv bizonyult.² Amint a társadalom minden egyes (akár makro-, akár mikro-) struktúrája, a család is hagyományosan érvényesülő nyelvi rendszerrel valósítja meg szocializáló funkcióját. Mindaz tehát, ami szűk családi körben az egyént nemcsak biológiailag, hanem szociálisan is megteremti, sohasem esetleges. Nem az, mert a sajátos különbségekkel megvalósuló társadalmi-történelmi fejlődés korábbi szakaszainak elemeit konzerváló életmód jellegzetességeihez kapcsolódnak a *közlésátvitel módjai, rendszerei, kódjai*. Ez viszont minden társadalmi szerkezetben más és más, mindegyik réteg és szubkultúra a maga hagyományait érvényesíti. Tekintve, hogy az egyén elsődleges szocializációjának intim családi színterén mindig meghatározott életmódminták érvényesülnek, sajátos viselkedési modellek hatnak, az egyéni fejlődésnek már egészen korai szakaszától éppen a szigorúan szabályozott személyközi kapcsolatokban érvényesülő közlési folyamat származtatja át a viselkedési formákat, beleértve a nyelvi viselkedés formáit is.

Amikor az elmélet- és irányzatalapító nyelvész-szociológus Bernstein az egyén társadalmi környezetére jellemző, rétegsajátos beszédformákat elemzi, antropológiai és szociológiai síkokat vetit egymásra. Az újszerű szemlélet és hipotézisek nyomán kutatók a nyelvhasználati sajátosságban találták meg az egyes társadalmi osztályok, rétegek s ezen belül a kisebb kultúrkörök, valamint a családrendszeretek árnyalta életmódelemeket, a közösségi kapcsolatoknak megfelelő beszédváltozatokat. Tehát nem akármilyen és nem véletlenszerűen adódó nyelvhasználat, viselkedési minta közvetít, hanem csak olyan, amely a családi struktúra státusainak megfelelő szerepek betöltéséhez nélkülözhetetlenül szükséges. A nyelvhasználati különbségek szociális meghatározódásának hatásmechanizmusaira figyelve s meghatározva a család keretében megvalósuló szocializáció jellegét, a szociolingvisztikai kutatások a legszűkebb családi kommunikációs rendszerhez jutottak. Kimutatták, hogy az adott kultúra továbbításának, átszarmaztatásának kéréte és elsődleges gyakorlótere a családon belüli szereprendszer.

Bernstein feltárta azt a két, egymástól szélsőségesen eltérő, szűk családi körben érvényesülő szerepviszonyt, szereptípust, amely a nyelvhasználat szintjén

a „kidolgozott“ vagy éppen a „korlátozott“ nyelvi kódok szerint szerveződő nyelvhasználatához/beszédtevékenységhez vezet. A kétfajta családtípusnak megfelelő nyelvi viselkedés elemzése alapján úgy találta, hogy a tekintélyelvű családokban a formális státusokhoz kapcsolódnak a döntések, s az ezzel társuló korlátozott kód egyenes megnyilvánulása a szintaktikai szervezés merevsége, kategorikussága. A személyorientációjú családokban viszont a döntések nem annyira a státus, hanem a családtagok lelki adottságainak eredményeként jönnek létre, a gyermek nem válik az utasítások végrehajtójává, hanem maga is kötelezően mérlegel, dönt. Az így szerveződő családokban a nyelvhasználat kidolgozott kódja érvényesül a megfelelően változatos, mozgékony szintaktikai szerveződésben. Tekintve, hogy a nyelvhasználati módzatok háttérét képező családi viszonyok messzemenően hatnak a gyermekek iskolai-társadalmi bevalására, az iskolai ismeretekből való részesedésére és a társadalom kultúrájának befogadási érzékenységére, ezekre még vissza kell térnünk.

Míthogy a beszélt nyelv jegyei és a különböző társadalmi osztályok, rétegek, csoportok időszerű állapotából adódó státusoknak megfelelő szerepstruktúrák közötti törvényszerű megfelelés került előtérbe, számos szociálpedagógiai, fejlődéslelektani tényanyag is nagyobb összefüggésbe rendeződve nyer értelmezést. Mindaz, ami így túllépett a szűk szakterületi korlátokon, szociolingvisztikai áttétellel egyszerre közös érdekeltsgű szociológiai, szociálpolitikai, iskolapolitikai, népművelési problémák szintjére emelkedett, jóllehet a szocializáció legszubjektívebb kötéseiben hat.

Az egyre bővülő környezetben

A társadalmi érték rétegsajátossággá lényegül, nyelvi anyagba épül, az életmód útján juttatja el az egyénhez az előző nemzedékek ismeret-, tapasztalat- és értékrendszerét. Közvetíti mindazt, aminek társadalmi-történelmi hagyománya van, de úgy, hogy azt a jelen is ellátja a maga anyagi, műszaki, szellemi kultúrájának sajátos bélyegével. Így a hagyományosat a jelen társadalmának osztály-, réteg-, csoport- és családsajátosságai tovább árnyalják, finomítják. Igazoltott az a feltevés, hogy a nyelvi szabályrendszeren túl éppen a kulturális rendszer szerves részének tekintett nyelvhasználati igények/elvárások szerint szerveződő és változó rétegjellegzetes verbális viselkedés sohasem esetleges. A nyelvi viselkedés, a beszédtevékenység mindig bizonyos társadalmi tendenciák nyelvi vetülete. Az már nem csupán feltételezése, hanem eredménye is a szociolingvisztikának, hogy a nyelvi kódok közvetlen eszközévé válnak a társadalmi szerkezet és társadalmi értékek átadásának.

A szociolingvisztika jószoigálatai

A szociokulturálisan meghatározott nyelvhasználat az egyén társadalmiasulásának folyamatában szociológiai, társadalomlelektani és fejlődéslelektani szempontból egyaránt kitapintható ugyan, de egy új tudományközi diszciplinának, a szociolingvisztikának kellett körvonalazódnia ahhoz, hogy a maga kérdésfeltevéseivel, kialakuló fogalomrendszerével rávilágítson a nyelvtények társadalmi feltételezettségére.

Ez az új, a nyelvészetre és a szociológiára épülő határtudomány nemcsak a „nyelvről“ szeretne „mindent megtudni“, hanem a nyelvi, nyelvhasználati változásokból bontakoztatja ki az azt meghatározó társadalmi háttérrel, az alapozó életmódot általában és a rétegspecifikumot különösen.

Nem öncélú elmélet: a társadalmi lét bizonyos ellentmondásainak megoldására hivatott. A nyelvhasználati különbségek és a nyelvi változatok megragadása mindig valamilyen nyitott, megoldatlan társadalmi érdekeltsgű probléma következtében valósult meg. A szociolingvisztika önállósulásának körülményeibe belejátszottak olyan megoldatlan nyelvészeti, pszichopedagógiai, oktatáspolitikai vagy államéleti problémák, mint például a következők:

— A nyelvi kommunikáció lehetőségei ott, ahol az anyanyelven megvalósítandó kapcsolatteremtést lehetetlenné teszik vagy számottevően nehezítik a „nyelvi sorompók“ (a tájnyelvi, a rétegenyelvi nagy eltérések következtében), az egy nyelvtérületen jelentkező eltérések, a „diglosszia“ ténye.³ Az államélet, az államnyelv lehetőségei a különböző kultúrák és a többnyelvűség egymásmellettségének, együttélésének körülményei közepette (pl. a többnyelvűségeen kívül a törzsek nyelvi sokszínűségének adottsága). Labov szerint: „A szociolingvisztikába beleértett egyik

kutatási területet talán jobb lenne »nyelvészociológiának« nevezni. Ez a terület átfogó társadalmi tényezőket vizsgál s azok kölcsönhatását a nyelvekkel és nyelvjárással. A kisebbségi nyelvek csökkenő használatával és asszimilációjával, a tartós kétnyelvűség kialakulásával, a nyelvek standardizálásával s az újonnan formálódó nemzetek nyelvi tervezésével kapcsolatban számos nyitott kérdés és gyakorlati probléma merül fel.⁴ A kultúrák közötti és az államéletben elkerülhetetlen interakciók lehetséges nyelvi eszközeinek vizsgálata, különösen a harmadik világ megoldatlan nyelvi problémájaként, ugyancsak a szociolingvisztikai kutatás sajátos területe.

— Az alkalmazott nyelvészetnek és szociálpedagógiának köszönhetően olyan — szakutacsa jutott — problémák is új megvilágításba kerültek, amelyek korábban csupán pszichopedagógiai vagy népjóléti ügyben bukkantak fel. Ilyen jelenségek pl. a környezeti ártalom és szerepe az egyéni fejlődés menetében, a korai szocializációban ható környezetkárosítás későbbi kihatásai; a kezdeti iskolai megfelelés, az iskolai beválás vagy az ezt akadályozó indulási hátrány. Az oktatásból, a társadalom kultúrájából való egyenlőtlen részesedés, az esélyegyenlőtlen-ségek nyelvhasználati okai; az általános műveltség tömeges megszerzése vagy lemorzsolódás, kihullás az általános oktatás hálózatából, még az általánosan művelő oktatási szakasz befejezése előtt, a felsőoktatás hozzáférhetősége minden társadalmi réteg számára és nem utolsósorban az írástudatlanság még milliókat érintő valósága, szemben a felnőttoktatás célkitűzéseivel. A nyelvi kompenzációs nevelés első programjainak megszerkesztése és alkalmazása „a szegénység elleni harcban”, azokkal a tanulságokkal egyetemben, amelyek genetikai, ismeretelméleti vitáig tágitották a problémát, hogy csak az oktatásközpontú vetületekre utaljunk.⁵

A szociolingvisztika adatai a nyugati közoktatás kultúrkritikájaként meggyőző érvekkel mutatták ki az iskolarendszer meghaladottságát. Az osztályreg-ződés érdekeltjének talaján kiépített oktatási hálózat végzettjeinek nem kis hányada alkalmatlan a modern ipari munkára, és képtelen a közösségi életvitelre.

E kiterjedt tárgykör lényegéből adódik, hogy immár több közös érdekeltsgű tudomány átfedésével és illetékességével is számolni kell. A kulturmonopólium és a hátrányos helyzet átszarmaztathatóságának elméleti modelljei, legyenek azok szociológiai, társadalomlélektani, fejlődéslelektani, nevelésszociológiai vagy akár oktatáspolitikai indítatásuk, arra a kérdéskörre utalnak, amelyekben éppen a szociolingvisztika tölti be a kulcsszerepet. Bernstein fogalmi-elméleti modellje a társadalom és a nyelvhasználat közötti feltételezettséget a következőkben vázolja fel:

Társadalmi szerkezet → ennek tovább szűkülő köre: a réteggkultúra → a szubkultúra meghatározta nyelvi jelrendszer → a kognitív kifejezőmód → a nevelési végeredmény.⁶

A szociolingvisztikai kutatások nyitotta úton a nyelvhasználati változatok okainak keresése a társadalom rétegződéséig, az életmódig hatol. Annak a nyomon követése, hogy mi a nyelvi eszköz szerepe akkor, amikor a hagyományos életmód és az aktuális társadalmi kínálatban adott életmódminták között eltérés adódik, hogy a különböző kultúrközegekben élő egyének nyelvi eszköztára hány regiszteres, s azzal hogyan valósítják meg a kommunikációt, a nyelvészeti megközelítést eljuttatta a nyelvi viselkedés (a beszédtevékenység), a beszédaktusok vizsgálatáig. Így a nyelvi kommunikáció kutatása a szociális réteggjellegzetességek mélységeibe vetette a horgonyt. A társadalom nyelve mint egyetemes közvetítő lehetőség azonban csak áttételekkel érvényesül, s ilyen:

A környezet

A család nyelvhasználatának háttérében kiiktathatatlanul ott van a kulturmonopóliumot vagy akár a hátrányos helyzetet átszarmaztató és fenntartó életmód. Az életmódra pedig közvetlenül hatnak az olyan anyagi adottságok, mint a település szerkezete a maga földrajzi helyzetével, tájjellegével. A település szerkezete meghatározza a táj emberének nyelvi viselkedését, hiszen közvetíti a társadalom aktuális kultúráját akár szűkebb ösvényen, akár szélesebb úton, közvetlenül vagy csak áttételekkel, a kellő időben vagy számottevő késéssel.

A településnek, a lakóhelynek mint a nyelvi viselkedés hátránymeghatározójának igen változatos formái vannak, hiszen egyaránt ide sorolható a tanya, a szőrványtelepülés, a törpefalu, a perem- vagy előváros, a hagyományos, „örököl” külváros éppen úgy, mint az elromosodó, a népesség és az építkezés szempontjából egyaránt előregedő városrészek, a nagyvárosok raktár-tárolótelepeinek egyhangúsága, az üzlettömbök zugrendszere, a toronyházak és amire árnyékuk vetül: a tiltásokkal körülvett zöldövezet és a hulladékártalók tömkelege, a mai

város- és gyakran immáron a faluképe szerveződő építőtelepek a szünni nem akaró felvonulási területekkel, a parkolóhelyek labirintusai stb.

A szocialista társadalmakban kibontakozó szociolingvisztikai kutatások is kimutatták, hogy a környék fejlettebb vagy alacsonyabb státusa mindig rányomja sajátos jegeit a személyközi kapcsolatokban feltétlenül szükséges, lehetséges, illetve megengedett nyelvi kommunikációra. Tény, hogy a fejlettebb települések több csatornán képesek közvetíteni a társadalom kultúráját, de az elmaradottabb lakóhelyeken ma is az iskola a legfőbb kultúrák közvetítő s az egyetlen általános érvényű nyelvhasználatot szorgalmazó tényező.

A településszerkezet függvényében elemezve az iskolások nyelvi viselkedését, úgy találták, hogy az alacsonyabb társadalmi helyzetű, de „jó környéken” lakó tanulók pl. kevesebb helyzetre-utalást használnak (ami a korlátozott kód jellemzője), mint a hasonló társadalmi kategóriába sorolható, de alacsonyabb fejlettségű környéken lakók.⁷

Közismert, hogy külön kultúrszint- és nyelvhasználat-meghatározó a településszerkezetbe illeszkedő iskola, a maga földrajzi elhelyezkedésével, az iskolaépület állagával, szomszédságával, vagyis az iskolakörzet társadalmi rétegződésének sajátosságaival egyetemben. Tagadhatatlan tény, hogy az oktatási intézmények *dologi feltételeinek* szintje (a korszerű tanfelszerelés, a tantárgyi szaktermek, az iskolalaboratóriumok, tanműhelyek, gyakorló terepek, testedzési és művelődési termek, a könyvkölcsönzés és egyebek), valamint *személyi állományának* minősége (a szakosellátottság, a tovább tanuló tantestületi tagok és a képesítés nélküliek aránya, az olyan különlegesen képzettek, mint az iskolaorvos, iskola-pszichológus, gyermekvédelmi gondozó) a nagy közéleti központoktól való távolság növekedésével csökken. Márpedig az elönytelen település ilyen természetű háttérágazata az egyéni fejlődésre már kezdettől fogva általános művelődési és nyelvhasználati hátránymeghatározóként hat.

Az iskola jó tárgyi feltételei nem is annyira a tanulók nyelvi, hanem inkább a „real” teljesítményszintjét emelik. Az oktatási keret személyi tényezői viszont az iskolások nyelvhasználati szintjére, verbális teljesítményére hatnak.⁸ Így válnak a közoktatás személyi feltételei a messzemenő társadalmi következményeket kimunkáló mechanizmus közvetlen alkotóelemeivé. Mindezt statisztikai adatokba merevített érveknél is meggyőzőbben tárja elénk szociográfiai tartású írásaiban Lőrincz György.⁹

Az indulási hátrányt megkétszerező tájba vesző iskolákkal szemben viszont hatnak a nagy múltú, a hagyományos és korszerű tudást, magatartásmódokat és nyelvi viselkedést egyaránt átszarmaztató nagyvárosi iskolák. A szociológiai felmérések világszerte sokasodó adatai egyértelműen jelzik a hagyományokat éltető nagyvárosi iskolák nivelláló erőterét.

A település szerkezetébe szervesen illeszkedő jelenségként figyelve a családra mint elsődlegesen szocializáló társadalmi sejtre, a falu és a város különbségét egyetlen lényeges vonatkozásban emelném ki. Az egymással kölcsönhatásban lévő közlési folyamatok közvetlenül meghatározza az, hogy a *falusi család* (még többé-kevésbé) *termelési egységet alkot*, a *városi* viszont elvesztette ezt a jellegét, már nem termelési, csupán *gazdálkodási egység*.¹⁰ Ugyanakkor a városban élő családok anyagi ellátása fokozatosan társadalmiasul azzal, hogy ezt a szerepkört is egyre átfogóbban a szolgáltatási hálózat veszi át. Ismert szociológiai tény, hogy a városokban s különösen a metropolisokban élő családok esetében az ily módon felszabaduló energia- és időmennyiség is közrejátszhat abban, hogy gazdagodik a családok szellemi élete, s növekszik ennek jelentősége a személyközi kapcsolatokban és közlési formákban.

Azok a felmérések, amelyek egybevetették iskolások beszélt vagy írott nyelvi tevékenységét a társadalmi osztály- és réteghovatartozással, a településszerkezettel, a „társadalmi térrel”, sokrétűen példázzák, hogy a település jellegének függvényében hogyan változik a nyelvhasználat. Az egészen különböző társadalmi talajon és nyelvetterületeken végzett vizsgálódások sorát gazdagítják a hazai mintából merítő Bíró Zoltán adatai is.¹¹ Értő, korszerű nyelvészeti és határtudományi hozzáállással megvalósított elemzései túl is lépnek a csupán nyelvstatisztikai érveléseken, bizonyításon.

A nyugat-európai, az amerikai vagy akár a kelet-európai szocialista országokban szervezett szociolingvisztikai kutatások eredményeivel egybehangzók Abramova megállapításai is.¹² Vidéki és városi tanulók írásbeli kifejezőképességének szubjektív változatait elemezve kimutatta, hogy a vidéki tanulók elmaradnak a városiaktól a szókincs terjedelme, a szöveg megszerkesztéséhez használt nyelvtani anyag elvonatkoztatási szintje tekintetében, nehezebben különböztetik meg a szociális kapcsolatokat, problémazérkenységük és értékelési skálájuk szűkebb.

A szerző ténymegállapításai kiegészülnek annak kimutatásával, hogy a falusi tanulók beszűkült nyelvi viselkedése az életfeltételeknek tulajdonítható, nem pedig képességbeli különbségeknek. A falusi gyermekek, szemben a városiakokkal, sokkal korábbi életkortól kezdve vesznek részt a család termelőmunkájában, és sokkal hamarabb nőnek bele a felnőttek termeléshez kötött életmódjába. Egészen korai társadalmi tapasztalataik egyszerűbb élethelyzetekre és közlési folyamatokra korlátozódnak.

Az alig két évtizedes szociolingvisztikai kutatások igen gazdag anyaga a gondolatmenetek továbbvitelére serkent. Az oktatásközpontú szociolingvisztika eddig a társadalmi értékeket közvetítő nyelvi csatorna hozzáférhetőségét vizsgálta mindegyik társadalmi réteg, csoport, szubkultúra, család számára. E vizsgálatok szükségyszerűen elvezetnek a kódváltás/stílusváltás objektív—szubjektív lehetőségeinek kérdéséhez.

Farkas Cs. Magda

JEGYZETEK

1. Basil Bernstein: *Class, Codes and Control I—II*. London, 1973., III. 1975.; Denis Lawton: *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Bp., 1974.; Ulrich Overmann: *Schichtenspezifische Formen der Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse*. Stuttgart, 1972.
2. Cf. P. Bourdieu: *Reproduction culturelle et reproduction sociale. Information sur les sciences sociales*, 1972. 10:61—113.; Kulcsár Kálmán: *Az ember és társadalmi környezete*. Bp., 1969. és *Szociológia*. Bp., 1975.; Váriné Szilágyi Ibolya: *A „szocializáció” szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszertani kérdése*. In: *Szociálpszichológiai kutatások*. Bp., 1974.
3. Charles A. Ferguson: *Diglossia*. In: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Bp., 1975.; H. Moser: *Bariere lingvistice — o problemă lingvistică și socială*. In: *Sociolingvistică*. Buc., 1975.
4. *A társadalmi folyamatok tükröződése a nyelvi szervezetekben*. In: Szépe György: *A nyelvtudomány ma*. Bp., 1973.; W. Labov: *A nyelv vizsgálata társadalmi összefüggésben*. In: *Beszédaktus, kommunikáció, interakció*. Bp., 1979.
5. B. N. Clay: *Some early findings of research on preschool programs for culturally deprived children*. *Children*, 1966. 4.; A. R. Jensen: *Genetics and Education*. London, 1972.
6. Basil Bernstein: *I. m.*; vö. Kronstein Gábor: *Társadalmi rétegződés, nyelv és nevelés*. Pedagógiai Szemle, 1972. 6.
7. Pap Mária—Pléh Csaba: *Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociológia*, 1972. 2.; *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság, 1972. 2.
8. Kozma Tamás: *Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény*. Pedagógiai Szemle, 1972. 6.
9. Lőrincz György: *Amíg csak él az ember*. Buk., 1980.
10. Kulcsár Kálmán: *I. m.*
11. Biró Zoltán: *Nyelvhasználat és „társadalmi tér”*. *Korunk*, 1979. 6.; *Család — jövőkép — esély (13—14 éves tanulók értékorientációs hálózatának szövegnyelvészeti elemzése)*. In: *Korunk Évkönyv 1982*. Kvár-N., 1982.
12. G. Sz. Abramova: *Formirovanije pizsmennoj recsi u ucasszih szelszknoj skoli*. *Voproszi Pszichologii*, 1975. 5.