

Egyetemi doktori (PhD) értekezés

**A népzeneoktatás dimenziói a művészeti nevelés
kurrikuláris és extrakurrikuláris színterein**

**A népzeneoktatás és népzeneésképzés
empirikus vizsgálata**

Dragony Gábor

Témavezető: Dr. Váradí Judit



DEBRECENI EGYETEM

BDT

Debrecen, 2022

A népzeneoktatás dimenziói a művészeti nevelés kurrikuláris és extrakurrikuláris színterein

A népzeneoktatás és népzeneésképzés empirikus vizsgálata

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Dragony Gábor okleveles népzeneatanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető: Dr.
(olvasható aláírás)

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... .

Nyilatkozat

Én, Dragony Gábor teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Dragony Gábor

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki dr. Váradi Judit témavezetőmnek, aki konstruktív hozzáállással nyújtott folyamatos szakmai segítséget kutatásomhoz és disszertációm megírásához. Köszönettel tartozom Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, a Humán Tudományok Doktori Iskola vezetőjének és Prof. Dr. Polónyi István egyetemi tanárnak hallgatói tevékenységemben biztosított figyelmükért és támogatásukért. Köszönöm opponenseimnek, illetve az elővita bizottság tagjainak, Prof. Dr. Fónai Mihálynak, dr. Hausmann Alicének, dr. Imre Annának, dr. Juhász Erikának és dr. S. Szabó Mártának, hogy javaslataikkal segítették disszertációm megírását. Köszönöm dr. Agócs Gergelynek, dr. Árendás Péternek, dr. Eredics Gábornak, Kelemen Lászlónak és további két interjúalanyomnak, hogy válaszaikkal hozzájárultak kutatásomhoz. Hálás vagyok a szakgimnáziumi intézményvezetőknek és kollégáknak, hogy lehetővé tették a kutatómunkát, és hálás vagyok a tanulóknak és a hallgatóknak közreműködésükért. Köszönöm a Doktori Iskola oktatóinak és hallgatótársaimnak segítségüket, valamint köszönettel tartozom Pécsi Beáta Ágnesnek, a Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium intézményvezetőjének és Ferencziné dr. habil. Ács Ildikónak, a Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézete igazgatójának a doktori programban való részvételem támogatásáért.

Tartalomjegyzék

1. BEVEZETÉS	1
1.1. A témaválasztás indoklása, a kutatás jelentősége.....	1
1.2. Kutatási kérdések, kutatási probléma	3
1.3. A dolgozat felépítése	5
2. A KUTATÁS FOGALMI KERETEI	8
2.1. Népzeneoktatás és/vagy népzeneésképzés	8
2.2. Az extrakurrikuláris szintek sajátosságai	19
2.3. Koncertpedagógia – egy extrakurrikuláris zeneoktatási szintér és módszer	28
2.4. A népzeneoktatás színtereinek rendszere, a tanulói és tanulási utak.....	32
2.5. A serdülő és az ifjúsági korosztály meghatározása	37
3. A NÉPZENE ÉS ÁTÖRÖKÍTÉSE TÖRTÉNETISÉGÉBEN	43
3.1. A népzene fogalma és a népzeneoktatás néhány mérföldköve	43
3.2. A népzeneoktatás nemzetközi kontextusban való értelmezésének nehézségei	48
3.3. A népzeneoktatás és népzeneésképzés a hagyományban: a paraszthangszerek művelésének átadása, a cigányzenészek képzésének erdélyi, felvidéki és bodrogi példái	54
3.4. A táncmozgalom és hatása a népzeneoktatásra	63
4. AZ INTÉZMÉNYESÍTETT NÉPZENEOKTATÁS, NÉPZENEÉSKÉPZÉS	74
4.1. Az alapfokú népzeneoktatás első intézményei	77
4.2. Az alapfokú népzeneoktatás alakulásának folyamata	82
4.3. A népzeneésképzés alakulásának folyamata	88
4.4. A felsőfokú népzeneésképzés alakulásának folyamata	102
5. AZ INTÉZMÉNYEN KÍVÜLI NÉPZENEOKTATÁS, NÉPZENEÉSKÉPZÉS	106
6. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS KONCEPCIÓJA	116
6.1. Kutatási kérdések és hipotézisek	116
6.2. A kutatás célcsoportjai, mintavétele.....	120
6.3. A kutatás módszerei, mérőeszközei	126
7. A KERESZTMETSZETI VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEI	135
7.1. A népzeneoktatás szerepei, céljai	135
7.2. A kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek pedagógiai dokumentumai....	157

7.3. A kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek közötti azonosságok és különbségek.....	165
7.4. Az élményátadás, élményszerzés lehetőségei a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintereken.....	172
7.5. A növendékek mobilitása a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek között	183
7.6. Háttérváltozók és a népzeneoktatás kapcsolata	188
8. ÖSSZEGZÉS	205
9. SUMMARY	220
10. HIVATKOZOTT IRODALOM.....	221
11. MELLÉKLETEK	245
Fókuszcsoporthoz interjú forgatókönyve	245
Kérdőíves felmérés kérdőíve.....	252
Interjú forgatókönyve	259
Táblázatok	262
Táblázatok jegyzéke	272
Ábrák jegyzéke.....	274

1. BEVEZETÉS

Értekezésünk bevezető fejezetében bemutatjuk a témaválasztás indokait, a kutatás jelentőségét és a dolgozat felépítését.

1.1. A témaválasztás indoklása, a kutatás jelentősége

A népzeneoktatás és népzeneésképzés megjelenése a kurrikuláris oktatás helyszínein csupán néhány évtizedes múltat tekint vissza. Az extrakurrikuláris helyszíneken azonban korábban és a jelenlegi rendszerrel párhuzamosan is megjelentek olyan oktatási szintek, programok, tevékenységek, amelyekről tudományos értelemben keveset tudunk. A népzene tanítása ősi gyökerű, és ahogyan a hagyományban a népzene átörökítése történt, az az oktatási szintek besorolása szerint extrakurrikuláris típusnak tekinthető. Az autentikus forma megőrzése érdekében ebből táplálkozott és kellene táplálkoznia ma is az intézményesített népzeneoktatásnak olyan módszerekkel, mint az eredeti kézből vagy archív felvételtől történő elsajátítása vagy a zeneanyag eredeti közegbe való visszahelyezése. Ezek a módszerek és élmények teszik hiteles előadót, oktatóvá mindkét szint résztvevőit. A két szint így közös gyökerekkel rendelkezik, és a célcsoportjai is szoros összefüggésben és kölcsönhatásban léteznek.

A népzeneoktatásnak a művészeti nevelésen belül és a népzeneésképzésnek a szakképzési rendszerben számos funkciója, célja, feladata van, azonban az oktatás helyszíneit tekintve ezek nagyon különbözőek is lehetnek. Kutatásunkban legfőképpen arra szeretnénk választ kapni, hogy milyen hasonlóságok és különbségek vannak a népzeneoktatás és népzeneésképzés szerepeit tekintve a kurrikuláris és extrakurrikuláris szinteken, illetve a szintek együttjárása milyen jelentőséggel bír a növendékek, hallgatók fejlesztésében és a tanulói életutak alakulásában.

A népzeneoktatásban és népzeneésképzésben az extrakurrikuláris szint nyújtotta lehetőségekről köznapi értelemben sok szó esik, a két szint együttes hatását azonban tudományos alapon helyezve, empirikus kutatással is szükséges feltárni.

A kutatásunk célja szűkebb értelemben, hogy az említett szintek sajátosságait a szakterületen érintett pedagógusok is jobban megismerhessék, tágabb értelemben pedig az, hogy közvetve hozzájáruljunk a népzeneoktatás és népzeneésképzés sajátos, eredményes és hatékony rendszerének működtetéséhez.

A téma kutatására saját tanulói életutam és tanári pályám ösztönzött. Vizsgálatomat meghatározta a témához fűződő személyes viszonyom. A népzene tanulást én is extrakurrikuláris szintén kezdtem, a közép- és felsőfokú tanulmányaimat már kurrikuláris szintén végeztem. A mai szakmai identitásomat is jelentősen átszövi a két szintér párhuzamos jelenléte.

A népzenevel nyolcévesen találkoztam először, még általános iskolában, egy szakkör keretein belül. Nem volt lehetőségem hangszert választani, csak citerát lehetett tanulni, azt is kizárólag csoportban. Csak a hangszerjátékot tanultuk, nem volt elméleti oktatás. Rengeteg fellépésen vettünk részt, és az akkori zenekarban a tagok nagyon jól összekovácsolódtak, sok emberi, szakmai kapcsolatot máig ápolok ezek közül. Amikor 13 éves lettem, részt vettem egy citerás táborban, amely meghatározó élmény volt számomra. Ott döntöttem el, hogy én ezt szeretném hivatásomnak egész életemben. Az általános iskola után az akkori Nyíregyházi Művészeti Szakközépiskolában folytattam zenei tanulmányaimat, ahol a hangszeres tudásomhoz minden elméleti tárgyat az elejétől kellett elsajátítanom. Nagy lemaradásban voltam az osztálytársaimhoz képest, ennek az volt a következménye, hogy rengeteg plusz munka árán sikerült a hiányzó tudást bepótolnom. A középiskolában a pedagógusok nagy gondot fordítottak a közösségépítésre, a fellépésekre, de még így is furcsának tartottam, hogy szólóhangszeresként valamelyest a kortársaim riválisa is voltam. A népzene középfokú oktatásának kiszélesedése Nyíregyházán rengeteg konfliktust szült a klasszikus zenészekkel, amelynek elsősorban az volt az oka, hogy nem ismerték a népzene, és ezáltal kevésbé ismerték el annak létjogosultságát a művészeti nevelésnek ezen a szintén. A középiskolás évek alatt új hangszerekkel ismerkedtem meg, bővült a néprajzi tudásom, itt értettem meg a zenét és nyílt ki a világ: milyen hatalmas távlatok vannak a népi kultúrának. A szakközépiskolát érettségivel és OKJ-s szakképesítéssel (népzeneész) zártam. Ezt követően a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem népzene szakos hallgatója lettem, ahol a bolognai rendszerben végeztem két szakot egy év eltolással (népi pengetős és népi vonós előadóművész/tanár). Budapesten jelentős szakmai fejlődésen mentem keresztül, hisz a szakma legkiválóbb muzsikusaival, oktatóival zenélhettem együtt. Betekintést nyertem a hivatásos táncgyűttek kíséretébe is, amely a népzene előadóművészeti ágában olyan területnek számít, mint egy klasszikus zenésznek a legrangosabb szimfonikus zenekarok egyikében dolgozni. Az extrakurrikuláris alkalmak a zenetanulásom kezdetétől szerves részét képezik szakmaiságomnak, amelyet azoktól

elválasztva nem is tudom értelmezni. Itt nemcsak a folyamatos koncertezésre, fellépésekre gondolok, hanem a gyűjtőutakra, szakmai táborokra (oktatóként és résztvevőként egyaránt), táncegyüttes kíséretére, kurzusokon való részvételekre. Tapasztalatom szerint ezek az extrakurrikuláris alkalmak – annak ellenére, hogy napjainkban is működnek – közel sem tudnak olyan jelentős szerepet betölteni, mint korábban tudtak. Fontos lenne, hogy több aspektusból tudjuk vizsgálni az iskolát és az iskolán kívüli tevékenységeket ahhoz, hogy pedagógusként megfelelő egyensúlyt tudjunk tartani. A fiatal muzsikusok számára nemcsak a kiváló technika megtanulása, hanem a hagyományok továbbadása mellett a népzene és a népi kultúra számos közösségépítő alkalma is megvalósulhasson.

1.2. Kutatási kérdések, kutatási probléma

Háromdimenziós vizsgálatunk fontosságát és aktualitását egyrészt az adja, hogy a népzeneoktatásról és a népzeneásképzésről kevés magyarországi tudományos kutatás született, másrészt a közép- és felsőfokú (művészeti) képzésben folyamatos a törvényi változás, amely az intézmények működését és a képzésben részt vevő aktorokat is érinti. Gondoljunk a szakképzés intézményi átalakítására (2016-ban szakgimnáziumokat létrehozó és szabályozó törvény lépett életbe, majd a 2020/2021-es tanévtől a szakképzési törvény újra átalakította az intézményrendszert) vagy a művészeti felsőoktatási struktúra változására (2014-től újra bevezették az osztatlan tanári szakot). Ezeket dolgozatunk későbbi fejezetében mutatjuk be.

(1) Ha szeretnénk megvizsgálni a népzeneoktatás és népzeneásképzés céljainak megvalósulását ezeken a szintereken, szükséges az extrakurrikulum fogalmának tisztázása, illetve a szinterek rendszerbe sorolása. A kutatási kérdések megválaszolásához elengedhetetlen olyan változók kialakítása, amelyek segítségével elvégezhetők a vizsgálatok különböző módszerekkel (kérdőívek, interjúk), és értékelhetők a kapott válaszok.

Az extrakurrikuláris népzeneoktatás működésében nevelési, oktatási és rendezvényszervezési célok és feladatok figyelhetők meg. Ezeket összegyűjtve válik elvégezhetővé elemzésük és összehasonlításuk. A kutatásban szeretnénk képet kapni az extrakurrikuláris népzeneoktatás tartalmáról, nevelési és oktatási céljairól, azok megvalósulásának módjairól, eszközeiről, esetenként összehasonlítva az iskolarendszerű

népzeneoktatással, illetve a klasszikus zene oktatásával.

(2) Minden pedagógus számára különösen fontos cél és feladat diákjainak tudatos megismerése. A jövő tanárait és előadóművészeit tanítók több korosztállyal találkoznak. Ha a tanár tudja, hogy a tanulóknak és hallgatóknak a tudásuk, képességeik, készségeik mellett milyen motivációik vannak, milyen – korosztályukból adódó – új élethelyzetekhez alkalmazkodnak (tanulás melletti munka: például népzeneész növendékként zenekarban vagy egyénileg koncertek, tánccházi kísérek vállálása, párkapcsolat stb.) és felismeri, hogy megvan a természetes tanulási vágyuk (Nagy 2011), az elképzelésük a szakmai jövőjükéről, akkor ezeknek az információknak a beépítésével kedvezőbb feltételeket tud teremteni a fejlődésükhöz, fejlesztésükhöz (M. Nádas 2010). A kutatás fókuszcsoporthoz vizsgálatának kérdései, válaszai és azok elemzése releváns tartalommal bírhatnak – a művészeti nevelésen belül – a népzeneészképzésben oktatók számára. A kutatás egyrészt bemutatja szekunder összehasonlító vizsgálattal a népzeneészképzésben részt vevő ifjúsági korosztályra jellemző sajátosságokat, másrészt interjú vizsgálatokkal ezeket a jellemzőket plasztikusabban tudjuk interpretálni. Ezek segítségével feltérképezzük, valójában kik is azok a népzeneész diákok és hallgatók, akik a mai fiatal korosztályt alkotják. Kutatásunk során többek között a következő kérdésekre keressük a választ: a népzeneész növendékek és hallgatók ugyanolyan jellemző korosztályi nézetekkel bírnak-e, mint korosztályuk más képviselői, azonos-e a digitális kultúrában való jártasságuk, egészségmagatartásuk hasonlóképpen alakul-e, a népzeneész növendékek és hallgatók hagyományosabb értékrendet követnek-e a korosztályuk többi tagjához képest, milyen a nemzeti-etnikai attitűdjük, tudatosabb-e a jövőképük, nagyra értékelik-e a család befolyásoló, személyiségformáló szerepét, hatásait, van-e példaképük, és milyen népzene tanulási élményekkel rendelkeznek. Primer vizsgálatunkban az interjúk segítségével részletesen és mélyen feltárhatók nemcsak a számszerűsíthető adatok, hanem az azokhoz kapcsolódó vélemények, álláspontok. A szekunder összehasonlító vizsgálathoz a *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016* adatbázisa és módszertana nyújt alapot (Székely 2018a, 2018c).

(3) Kutatásunk harmadik része kérdőíves vizsgálat, amely a szakgimnáziumi tanulók válaszai alapján a kurrikuláris és extrakurrikuláris népzeneoktatás jellemzőit tárja fel. A kérdőív egyrészt háttérváltozókat vizsgál, másrészt felméri a növendékek véleményét a kurrikuláris és extrakurrikuláris népzeneoktatási szintek, alkalmak

látogatottságáról, azok élményt nyújtó és fejlesztő hatású területeiről, nem kognitív komponenseiről. A válaszokból kirajzolódnak azok az azonosságok és különbségek, amelyek jellemzik az iskolai és az iskolán kívüli népzeneoktatás színtereit. Vizsgálatunk vonatkozik továbbá ezek és a háttérváltozók összefüggéseire. A növendékek válaszai körülhatárolják a kurrikuláris és extrakurrikuláris színterek sajátosságait, melyek alapján szükséges és lehetséges a színterek módszertani fejlesztése. Egyik ilyen kiemelt sajátosság mindkét szintéren az autentikus terepen történő népzenei gyűjtés hiányossága, mely a gyakorló szakemberek, pedagógusok és a népzene kutatók szerint is elengedhetetlenül szükséges és fontos a jövő népzeneészeinek szakmai képzésében.

Kutatásunk a középfokú népzeneész tanulóknak a tanítás–tanulás folyamatában való részvételére is fókuszál. Doktori kutatásunkban azt is vizsgáljuk, hogyan látják a növendékek a népzeneoktatás szerepeit, azaz céljait, feladatait. Ennek ismerete pedig indokolt és kívánatos a népzeneészképzésben a ma oktató tanárok számára is. Így a kutatási eredmények közvetlenül hasznosíthatók a pedagógiai munkában.

1.3. A dolgozat felépítése

Értekezésünk bevezető részében bemutatjuk témaválasztásunk indokait, kutatásunk alapproblémáit, jelentőségét, és röviden ismertetjük a dolgozat felépítését.

A második fejezetben leírjuk a kutatás főbb fogalmait. Szükségesnek tartjuk a népzeneoktatást és a népzeneészképzést elhelyezni a művészeti nevelés rendszerében, és feltárni közöttük az azonosságokat, a különbségeket, az összefüggéseiket. Az extrakurrikuláris színterek sajátosságait összevetjük a szakirodalom alapján a kurrikuláris színterek jellemzőivel, majd az extrakurrikuláris zeneoktatási színterek és módszerek egyik példajaként bepillantást nyújtunk a koncertpedagógiai elméletbe és gyakorlatba. A népzeneoktatás intézményi és intézményen kívüli struktúráját megalkotva értelmezhetővé válnak a különféle megrajzolt tanulói és tanulási utak. A fejezet végén a kutatásunk egyik célcsoportját alkotó serdülő és ifjúsági korosztály életkori jellemzőit tekintjük át.

Harmadik fejezetünk *A népzene és átörökítése történetiségében* címet viseli. A fejezet elején szemléltetjük a népzene fogalma meghatározásának nehézségeit, és bemutatjuk a népzene kutatás néhány fontos állomását és alakját. A teljes népzene kutatás-történet leírására nincs lehetőségünk, válogatásunk fő szempontja a népzeneoktatással

való kapcsolat volt. Relevánsnak gondoljuk ide kapcsolódóan a népzeneoktatás nemzetközi kontextusban való értelmezése nehézségeinek felsorolását. Fejezetünkben hangsúlyos részt kap a népzeneoktatás és népzeneésképzés hagyományban létezett és létező gyakorlatának megjelenítése: a paraszthangszerek művelésének átadása, a cigányzenészek képzésének erdélyi, felvidéki és bodrogi példáinak ismertetése. A fejezet a táncházmozgalomnak és annak népzeneoktatásra gyakorolt hatásának bemutatásával zárul.

A dolgozat negyedik fejezete az intézményesített népzeneoktatást és népzeneésképzést dolgozza fel. Elsőként felvázoljuk az első intézmények megjelenését és működésük alakulását. A mai alap-, közép- és felsőfokú népzeneoktatást és népzeneésképzést több szempont alapján mutatjuk be. Vizsgáljuk a törvényi szabályozás folyamatát, és iskolákra vonatkozó statisztikai adatsorokkal gyűjtjük össze a népzeneoktatás, népzeneésképzés intézményrendszerének specifikumait.

Az intézményen kívüli népzeneoktatás, népzeneésképzés című ötödik fejezet szorosan kapcsolódik az extrakurrikuláris szintek korábbi ismertetéséhez. Bemutatjuk az extrakurrikuláris népzeneésképzés kulturális intézményi hátterének alakulását, és az extrakurrikuláris tevékenységek konkrét példáit.

Következő fejezetünk az empirikus kutatás koncepcióját foglalja össze. Itt ismertetjük újra a kutatási kérdéseket és megfogalmazzuk hipotéziseinket. Külön fejezetrészt szentelünk a kutatás célcsoportjainak és a mintavétel módszereinek. A fejezet záró része írja le a kutatás alkalmazott mérőeszközait és módszertanát.

A hetedik fejezet a kvantitatív és kvalitatív keresztmetszeti vizsgálatok eredményeit és azok értelmezéseit tartalmazza a kutatási kérdéseknek megfelelően. Egy-egy fejezetrész felépítése azonos, a három különböző részvizsgálat – interjú kutatás, kérdőíves kutatás, fókuszcsoportos interjú – eredményei jelennek meg feltárva a népzeneoktatás szerepeit, céljait, a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek pedagógiai dokumentumait, a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek közötti azonosságokat és különbségeket, az élményátadás, élményszerzés lehetőségeit, a növendékek mobilitását a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek között, valamint a háttérváltozók és a népzeneoktatás kapcsolatát.

Értekezésünk utolsó fejezetében összegezzük eredményeinket a hipotéziseinknek megfelelően, és bemutatjuk a kutatás jelentőségét, további lehetőségét, irányait. A

melléklet a mérőeszközeinket, a kiegészítő táblázatokat, valamint a táblázatok és ábrák jegyzékét tartalmazza.

2. A KUTATÁS FOGALMI KERETEI

Értekezésünk második fejezetében a témánkhoz szorosan kapcsolódó, a témát meghatározó fogalmakat vesszük sorra, amelyeknek bemutatását nehezíti összetettségük, fogalmi struktúrákba való besorolásuk változatossága, és a velük kapcsolatban kialakult sokféle diskurzus.

2.1. Népzeneoktatás és/vagy népzeneésképzés

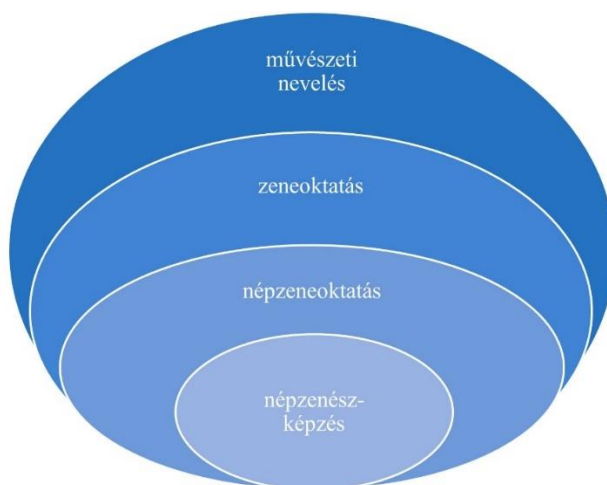
Vizsgálatunk megállapításai a magyarországi népzeneoktatásra vonatkoznak. A népzene külföldi oktatásának bemutatására értekezésünkben nincs lehetőségünk, hiszen nem ismerünk olyan irodalmat, amely alapján a magyarországi gyakorlattal össze lehetne hasonlítani más országét. A feltárt szakirodalom és ismereteink szerint Európa országaiban nincs egységes (nép)zeneoktatás. Hausmann Alice (2011) a romániai intézményhálózat bemutatásában írja, hogy soha nem működtek ének-zene tagozatos általános iskolák. A megyeszékhelyeken vagy néhány nagyobb városban van egy-egy zeneiskola, a kisebb településeken azonban nincsenek zenetanulási intézmények.

Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009) mutatott rá arra, hogy a különböző országok iskolarendszerének zenei nevelése jelentős eltéréseket mutat. A szerzők a következőkben határozták meg azokat a területeket, amelyekben a különbségek fellelhetők: az oktatás időtartama, prioritásai, a zenei nevelés, iskolai zeneoktatás kurrikulumai és a módszerek.

Azért is nehéz továbbá a komparatív elemzés, mert az egyes nemzetek népzeneje sem összevethető: nincsenek közös pontok a definíciókban, nem egységes a népzene, illetve a népzeneoktatás terminológiája. A népzene egyedisége más országok, nemzetek kultúrájának továbbörökítését is egyedivé teszi. Az összehasonlítást ezeknek a jellegzetességeknek a feltárása tenné lehetővé, ez a feladat pedig túlmutat kutatásunk keretein.

A népzeneoktatás és népzeneésképzés fogalmának holisztikus feltárásában több tényezőre és összefüggésre is kitérünk, és kísérletet teszünk definícióink rendszerbe foglalására. A nevelés komplex pedagógiai tevékenység, melynek fontos eszköze az oktatás (Réthyne 2003a). A nevelési célok nagy része az oktatási folyamatban valósul meg. Az oktatás a kultúra közvetítésének komplex tevékenysége, célja az ismeretszerzés,

a jártasságok, a készségek kiépítése, a gondolkodási funkciók, az attitűdök, a képességek, a magatartás és a meggyőződés formálása, az önszabályozó tanulás kialakítása. A képzés meghatározott irányú speciális oktatás, az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazásával általános és speciális műveleti formulák, tevékenységek alakulnak ki az egyénben (Réthyné 2003a). A népzeneoktatás a művészeti nevelés keretében folyó zeneoktatás egyik területe. A népzeneoktatás magában foglalja a népzeneésképzést, amelynek célja művészek és pedagógusok képzése, továbbképzése, pályára irányítása. Az 1. ábrán megjelenítettük a fenti korrelációt.



1. ábra. A népzenei oktatás és képzés beágyazottsága a művészeti nevelésben (saját szerkesztés)

Ha előljáróban nem a megvalósulási szinterek szempontjából, hanem az oktatási tartalmak, célok és módszerek felől közelítünk a rendszerhez, fontos kiemelnünk, hogy az intézményesített népzeneoktatás is a hagyományos tudásátadáson alapul. A zeneoktatás szakmai tudást és általános zenei műveltséget biztosít növendékeinek. A népzeneoktatásban megvalósul a klasszikus zene és a népzene egymásra ható kapcsolata, azonban a népzene jellemzőiből adódóan oktatásának vannak megkülönböztető jegyei. A népzeneoktatás fő célja a hagyományos kultúra értékeinek átadása, az énekes és hangszeres népzene anyanyelvi szintű elsajátítása. Az egyéni tudás elmélyítésén túl célja még a közösség formálása társas zenéléssel és a néptáncal. A zenei képességek fejlesztésében kiemelt figyelmet kapnak a népzene sajátos zenei elemei. A szakmai kompetenciák közül alapvető a megfigyelőkészség és hallás utáni memorizálás, az önálló lejegyzés és dallamértelmezés, a variációkon alapuló rögtönzőkészség fejlesztése. Ez a népzeneoktatásban az abban való szabadságot jelenti, hogy csak keretrendszert nyújt

(stílus, szabályok, díszítés stb.) egy adott tájegység népzeneje véges számú elemeinek végtelen variációihoz. Növendékeinknek meg kell tanulniuk az eredeti előadásmód jellegzetességeinek felismerését és alkalmazását. A népzeneoktatásban a hangszeres technikai készség elmélyítése együtt jár az énektechnikai készségek kialakításával és fejlesztésével, valamint a hangszeres repertoár bővítése az énekes repertoárral. Meg kell ismertetnünk tanulóinkkal, hallgatóinkkal a népzene sajátos gondolkodásmódját, a dallam- és harmóniavilág és a formai szerkezet összefüggéseit, valamint a nyelv sajátosságaival is összefüggő hangsúlyviszonyait. A népzeneoktatás tananyagának fontos részét képezik a népzenei műfajok, dialektusok, stílusok, a velünk együtt élő népek néphagyománya és a népzene kutatás. Kiemelt feladatunk, hogy ösztönözzük növendékeinket arra, aktívan vegyenek részt közművelődési tevékenységekben (koncertek, népzenei fesztiválok, táncházak, táborok, gyűjtőutak)¹.

A zenei kompetenciák fejlesztése a népzenei oktatás során folyamatos az adott korosztály életkori sajátosságait figyelembe véve. Az 1. táblázat összefoglalja azokat a kompetenciákat, amelyek fejlesztése az intézményes népzeneisképzés feladata és célja.

Személyes kompetenciák	Társas kompetenciák	Módszerkompetenciák
önfejlesztés	nyitott hozzáállás	logikus gondolkodás
kitartás	segítőkészség	áttekintő képesség
rugalmasság	empatikus készség	információgyűjtés
figyelem	kommunikációs rugalmasság	kreativitás, ötletgazdagság
pontosság	motiválhatóság	módszeres munkavégzés
önállóság	irányíthatóság	figyelem-összpontosítás
terhelhetőség	interperszonális rugalmasság	emlékezőképesség
elhivatottság, elkötelezettség	prezentációs készség	kontroll (ellenőrző képesség)
fejlődőképeség	konfliktusmegoldó készség	rendszerző képesség
szorgalom, igyekezet	kapcsolatteremtő készség	gyakorlatias feladatértelmezés
szervezőképesség	határozottság	analitikus gondolkodás
		deduktív gondolkodás

1. táblázat. A középfokú népzeneisképzésben fejlesztendő kompetenciák (saját szerkesztés a kerettantervek alapján)

¹Az alapfokú népzeneoktatás tanterve

<https://mzmsz.hu/index.php/hu/tantervek> utolsó látogatás: 2021. április 28.

A továbbiakban azokat a jellemzőket is összegyűjtöttük, amelyek az általános pedagógián és a zenepedagógián keresztül mutatják be a népzeneoktatás feladatrendszerét, módszertanát, hatásait. A pedagógiai szakirodalmi kitekintést kutatási eredményeink későbbi értelmezéséhez tartjuk szükségesnek

A népzeneoktatás, népzeneésképzés tanterveiben és pedagógiai gyakorlatában különböző tanuláselméletekkel és tudásreprezentációval találkozhatunk. A tanuláselméletek nemcsak pedagógiai, hanem pszichológiai vonásokkal is rendelkeznek. A zenetanulásnak vannak sajátos törvényszerűségei, ezért is nehéz felismerni, „tetten érni” az elméleteket mint rendszereket a tantervekben. Különösen a népzeneoktatás tanterveiben, hiszen a népzene tanítása még ma is inkább a hagyományból építkezik, mint a klasszikus zeneoktatásból. Az elméletek elemei természetesen megtalálhatók a szabályozó dokumentumokban. A két meghatározó irányzat – a kognitívizmus és a konstruktívizmus – közös jellemzőkkel is bír. Abban azonban különböznek egymástól, hogy a kognitív szemlélet követői a tudás feldolgozásával, a konstruktív szemlélet szakemberei a tudás kialakulásával foglalkoznak (Virág 2013).

A kognitívizmus egyik magyarországi képviselője, Nagy József szerint a megismerés az információkezelés két változata. Az egyik az új információt is felhasználó gyakorlati célú, a másik a megismerési célú tevékenység. A kognitív kompetencia többek között az információk felvételének és új ismeretek, tudás létrehozásának a rendszere (Nagy 2002, idézi Virág 2013). Nagy József rendszerezi a készségeket kognitív és tárgyi készségek csoportjába. A kognitív készségek információkezelők, a tárgyi készségekben a tevékenység tárgyakra irányul (Nagy 1998). Az előbbire lehet példa egy népdal szövegének megtanulása, az utóbbi jellemezheti a népzeneész szakma elsajátítását. A készségek rutinokból állnak. A kognitív készségekben vannak egységfelismerő és viszonyító rutinok, a népzeneetanulásnak ezek elengedhetetlen alapjai. A rutinok egymás után aktivizálódnak, így végbemegy a készségek működése. A készségek fejlődésének első szakasza a rendszerképződés, ami a rutinok elsajátítása és egységbe építése, második szakasza az optimalizáció, a begyakorlás (Nagy 2002, idézi Virág 2013). Ez a folyamat megfigyelhető például a zenei írás–olvasás készség elsajátításában.

A kognitívizmus tanuláselméletének kiemelkedő kutatója volt Piaget. Az értelmi fejlődést négy, meghatározott sorrendű szakaszra bontotta. Ezeket az életkori szakaszokat a népzeneoktatás tanterveinek is figyelembe kell vennie, hiszen egy-egy szakasz ugyan lehet egyénileg eltérő, de kihagyni, átugrani nem lehet (Virág 2013). A második,

műveletek előtti szakaszban (2–7 év) a gyermek a zenei elemek közötti rendezőelvet még nem ismeri fel. A harmadik, konkrét műveletek szakaszában (7–11 év) tud már a gyermek a zenei összetevők közül több mint egyet szem előtt tartani. A negyedik, formális szakaszban (11 évtől) képes a gyermek az egyes hangokat egy hangsor meghatározott fokaként azonosítani, vagy tud műveleteket végezni hangsorral (Turmezeyné 2015). A szerző megjegyzi, hogy az általános kognitív és a zenei fejlődés között két különbség is van. Egyrészt a zenei fejlődés nem köthető olyan szorosan az életkorokhoz, mert nagyobbak lehetnek az eltérések, másrészt a formális műveleti szakasz csak formális zenetanulással valósítható meg (Turmezeyné 2015).

A kognitív pszichológia alakította ki részben azt a felfogást, hogy a modern pedagógiában kiemelt fontosságú a képességek fejlesztése. Az erre vonatkozó szakirodalomban és a tantervekben az fogalmazódik meg, hogy a tanításnak nem elsősorban az ismeretekre kell irányulnia, hanem az ismeretek elsajátítását, kezelését is lehetővé tevő képességekre (a pszichikus műveletek fejlesztésére). A tanulás így nemcsak az ismeretrendszer alakítását jelenti, hanem a képességek, készségek, motívumok (szükségletek, attitűdök, érzelmek) és a szokások fejlesztését is (Nahalka 2003b). Ilyen értelemben a népzeneoktatás tantervei modernnek mondhatók, hiszen a képességfejlesztés már a kezdeti dokumentumokban is szerepel.

A népzene tanításában és tanulásában a tevékenységekre olyan sajátosságok is jellemzők, amelyek a konstruktív pedagógia alapvető követelményeihez tartoznak. A zeneoktatásban is elengedhetetlen a differenciálás pedagógiai eszköztárának használata; az öntevékenység, aktivitás, a valós kontextusba ágyazottság és a közvetítő ismeretforrásból való tanulás. A tanulás állandó konstrukció, a belső világ folyamatos építése. A tanulás során az elsajátítandó információ értelmezése zajlik. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán történik (Nahalka 1997).

A konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanulás folyamata értelmezés, vagyis az új ismeret akkor kerül befogadásra, ha valamely kognitív részrendszer azt értelmezni tudja, ha el tudta helyezni saját értelmezési keretei közé. A tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatással valósul meg. Az elmélet alapvető szerepet tulajdonít az előzetes tudásnak, a tanulást a már megszerzett ismeretek rendszerén alapuló deduktív folyamatnak tartja. A megismerést tudásterület-specifikus rendszerek működésének tartja, és elfogadja, hogy vannak az embernek vele született képességei (Nahalka 2003b). A konstruktivizmus a következő alapelvekből

ismerhető fel: a tanuló személyesen társít a tapasztalathoz jelentést, a tanulási tevékenységekkel hozzáférést kell biztosítani az élményhez, tudáshoz, és meggyőződéshez. A tanulás társadalmi tevékenység, a reflexió és a metakogníció elengedhetetlen aspektusai a tudás és a jelentés megalkotásának, a tanuló fontos szerepet játszik a saját tanulásának felmérésében. A tanulási folyamat eredménye változatos és sokszor megjósolhatatlan (Hanley és Montgomery 2002).

A konstruktivista szemlélet megfelel a differenciálás követelményének is, hiszen ha *„a tanulás személyes konstrukciók kiépítése, akkor a folyamat csak nagyon differenciáltan mehet végbe, az egyes gyerekek más és más szinten állhatnak releváns kognitív struktúráikat, képességeik fejlettségét tekintve, mást és mást igényelhetnek a tanítás folyamatában”* (Nahalka 2003a: 97). A népzeneoktatás tantervi tartalmai, módszerei, szervezési formái a differenciálás lehetőségét biztosítják a pedagógusok számára.

Nahalka István idézett tanulmányában a kíváncsi konstruktív szemlélet mellett szorgalmazza a cselekvés pedagógiája tanulásfelfogási módot is. Ez a népzeneoktatás szabályozó dokumentumában is megjelenhet, hiszen a zenetanulásban a gyermekek megismerési folyamatai, képességei, attitűdjei konkrét cselekvéses tapasztalatok, tevékenység közben is alakulnak. Mindkét szemlélet fontosnak tartja az életszerű helyzetekben, szituációkban való tanulást. A tanterv előírja és javasolja egyrészt a gyűjtőmunkában való aktív részvételt, a minél több, akár zenekari fellépést, szereplést, tánckíséretet. A szerző még fontosnak tartja a mai pedagógiai tevékenységben a másoktól való tanulást és a szemléltetést, melyek szintén a népzeneoktatás tantervben is rögzített gyakorlatát jelentik (Nahalka 2003a: 103).

A népzeneoktatásban, népzeneésképzésben biztosítanunk kell a fiataloknak azokat a lehetőségeket, amelyeket O'Neill (2006) gyűjtött össze: meggyőződéseik, értékrendjük kialakítása, felelősségtudatuk, motivációjuk, pozitív elkötelezettségük támogatása a zene iránt, és a zene sokszínűségének tiszteletben tartása.

A tanuláselméletekhez szorosan kapcsoló témakör a tudás. Számos kutató, szerző foglalkozik a tudás fogalmával, illetve a fogalom meghatározásának nehézségeivel. Ha Báthory Zoltán összefoglaló definícióját vesszük alapul az iskola oldaláról, akkor a fogalomban benne van a tantervek minden célja és követelménye. Az iskoláknak a fenti elméleteknek megfelelően egyszerre kell ismereteket nyújtani és készséget fejleszteni. A

tudás az információk, készségek, képességek, mozgások, cselekvések, magatartás, attitűdök, érdeklődések, szokások, világkép és világnézet együttese (Báthory 1997).

Az elméletekhez és a tudásfogalomhoz egyaránt hozzátartozik a fent már említett nevelési–oktatási cél- és követelményrendszer, melyet a tantervekben egységes rendezési elv határoz meg. E pedagógiai elv szerint az egymás fölé rendelt célok mindig magukba foglalják az alacsonyabb szintűeket. Erre jó példa Bloom rendszere, amely kognitív, affektív és pszichomotoros fejlesztésre dolgozott ki célrendszert (Kotschy 2003). Ez az elmélet a pedagógiai gyakorlatban, így a népzeneoktatásban is jól használható.

Az oktatás tartalmának felépítésekor a gyermekek tananyaggal kapcsolatos elsajátítási folyamatait is úgy kell kialakítani, hogy *„az egyes részek egymásra épüljenek, egy adott rész a következő részek formálásának feltételeit is megteremtse, s közben maga a tudásstruktúra alakuljon, ne csak egyszerűen egymásra rétegződjenek, ne csak kumulálódjanak az ismeretek s az azokból formálódó képességek”* (Nahalka 2003b: 147). Ez a törekvés a népzeneoktatás mai tanterveiben is jól tetten érhető.

Nagy József nyomán írja Pintér Henriett (2013), hogy a tudás külső és belső formában képeződik le. A külső tudás képi és nyelvi objektívációkban jelenik meg, a belső ismeretjellegű és képességjellegű formában. Az ismeretjellegű tudáshoz tartoznak a képzetek, definíciók, fogalmak, tények, összefüggések, szabályok. A képességjellegű tudás egyik része környezethez kötött, ezek a szokások, másik része környezethez nem kötött, ezek a készségek, képességek. Mind az ismeretjellegű, mind a képességjellegű tudás megszerzésére vonatkoznak tantervi előírások a népzeneoktatásban, az utóbbihoz sorolható például a gyakorlás követelménye. A külső tudás is megjelenik a szóbeli és írásbeli számonkérésekben.

Tehát a tudás reprezentációja lehet külső, belső és mentális. A zenei tudás elemei megfeleltethetők a népzeneoktatás tudásstruktúrájának részeivel. Ide tartozik például a népdaléneklés készsége (a népdalok művészi megformálása, érthető és kifejező szövegmondás, a népzene szellemének megfelelő hiteles előadásmód, készség a kontaktus megteremtésére az együttmuzsikálókval, illetve a hallgatósággal). Tudáselem, sőt tudásbázis a tantervben is előírt folyamatosan bővülő repertoár. A tudás külső reprezentációját jelenti a szintén folyamatosan fejlesztendő zenei írás–olvasás készsége, a hangzó anyag kottaképben való rögzítése (Laczó 2015). A relációk egymásra vonatkoztatásának képessége, azaz a tonalitásérzék kifformálódása belső reprezentáció, a zenei tudás „magas foka”. A hangszeres mozgás külső, a hangszer megszólaltatásának

képessége belső tudásreprezentáció. Ez utóbbihoz azonban két vizuális információ is szükséges, a népzenei tanuló gyermeknek meg kell tanulnia a hangszere részeit, valamint a kottaképet egyeztetnie kell a hangszer megszólaltatásának helyével. A megszólaltatáshoz a reflexeknek is ki kell alakulniuk. A népzenei tanulás a viselkedésrepertoárt is bővíti. Ezek is mind a tudás részei, mint ahogy természetesen ide sorolható még például a zenei emlékezet is (Laczó 2015).

A deklaratív népzenei tudáshoz tartoznak például a hangsorok nevei, népzeneszerek, gyűjtők nevei, tájegységek jellemzői, procedurális tudás eleme például az éneklés és a hangszeres játék (Turmezeyné 2015). A népzene hagyományában is lehet ez a tudás lehet nagyon magas szintű.

A zenei tapasztalatszerzésre épül a zenei fogalmak kialakítása. Ha a gyermeknek már van mentális struktúrája az adott jelenségről, akkor megtörténik a jelenség fokozatos tudatosítása, a hangok és ritmusértékek szimbólumainak megismerése. A hagyományos jelekkel való zenei írás–olvasás gyakorlással fejlődik. A grafikus reprezentáció segíti a zenei képességek fejlődését. A kottaolvasás képességének színvonala mutatja a zenei gondolkodás fejlettségét is (Turmezeyné 2015). Ez bizonyítja a külső és belső tudásreprezentáció közti szoros kapcsolatot.

A népzeneoktatás, népzeneiskolázás a tradicionális és a progresszív tanulás ötvözte, és ez az ötvözet jól mutatja a kurrikuláris és extrakurrikuláris színterek együttes cél- és feladatmegvalósítását. A progresszív tanulásra jellemzők: készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök elsajátítása, változatos, különböző forrásokból szerzett tudás önálló, önszabályozó tanulási forma, változatos tanulási színterek egymásra hatása. A tradicionális tanulás jellemzője a tények, szabályok megtanulása, a tudás forrása a tananyag, a tanár és az iskola, a tanulást a tanári instrukciók vezérik osztálytermi formákban (Papp–Danka 2013).

A népzeneoktatás hatásainak vizsgálatában több szerző zeneoktatásra vonatkozó megállapítását is érvényesnek tekinthetjük, hiszen a népzeneoktatás a zenei művészeti nevelés–oktatás egyik területe, szerves része. Barkóczi Ilona Pléh Csabával végzett vizsgálatsorozatot Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásairól. A két kutató zenei és nem zenei általános iskolás osztályokat vizsgált több éven keresztül. Megállapították, hogy a zenei nevelés az intelligenciára nincs hatással, de a szociális helyzet és az intelligencia közötti kapcsolatot a zenei képzés alakítja. A kreativitás tesztek eredményei a zenei nevelés fejlesztő hatását mutatták már a második évtől. A zenei

osztályoknál a kreativitás emocionális érzékenységgel kapcsolódott össze. A kutatási eredmények azt is igazolták, hogy a zenének káros gátlásokat oldó hatása is van. A szerző kiemelte még annak fontosságát is, hogy a hátrányos helyzetű gyermekekre előnyösen hat a zenei képzés már második osztálytól (Barkóczi é. n.).

A zene hatásával összefüggésében, a zene és a társas képességek kapcsolatában Jordan–DeCarbo és Nelson (2002) említik azt a kutatást, melyben a népzene vagy rock and roll zene háttérzeneként való használata azt eredményezte, hogy megnőtt a gyermekek egymás közötti interakciója és csökkent a tanár-gyermek interakció. A zeneoktatás zenén túli eredményeitől minden korban azt várták, hogy olyan individuális hatást érjenek el, amellyel közösségük vagy társadalmuk értékeit támogathatják. A nyugati történelem szinte minden formális zeneoktatási rendszerét úgy értékelték, jár-e intellektuális, erkölcsi, és fizikai haszonnal. Bizonyos időszakokban a zeneoktatás egyéb haszna, például a közösséget összetartó erő vagy a szakmai képzés is megjelent (Mark 2002).

A zenetanulás az identitásformálás egyik eszköze is lehet. Jól ismert tény, hogy a serdülők küzdenek identitásukkal, a zene az öltözködéssel karöltve jelentős szerepet játszik az identitásszimbólumok és vonatkozási pontok keresésében. A folyamatot, amin a serdülők keresztül mennek az önkifejezés különböző formáiban vagy a társak csoportjának már meglévő megjelenéséhez és kifejeződéséhez való alkalmazkodása során, az a csoportba való bekerülést karakterizálja. A zenei identitás hatással van a diákok érzelmi és kognitív tapasztalatára a zeneiskolán belül. Befolyásolhatja a tanulási stílusukat és stratégiájukat csak úgy, mint hozzáállásukat (Johansen 2016). Az oktatási intézményekben a tanulók szociális, kulturális és személyes identitását figyelembe kell venni, és a zenetanárnak keresni kell a lehetőséget arra, hogy megismertesse a gyermekekkel a nekik megfelelő zenét, mely segíti személyiségük kiteljesedését. A fiatalok zenei motivátlansága csak a félelmük kifejeződése attól, hogy elveszítik az adott kulturális csoporthoz való tartozásukat (Mueller 2002). A tanulók és tanárok közötti együttműködés pozitív tanulási környezetet teremt (Vidulin 2016).

A zene maga is tevékenység, az erre utaló *musicking* fogalmát Christopher Small (1998) alkotta meg². A *musicking* definíciója minden zenével kapcsolatos cselekvést

²A *musicking* fogalmát Tóth Teréz fordította *zenésítés* kifejezésre James Cuskelly: Zene mint kultúra: a kapcsolatok jelentősége című tanulmányában.

<https://www.parlando.hu/2019/2019-3/Cuskelly-Hu.pdf> utolsó látogatás: 2021. április 14.

magában foglal. A zene nem csupán az aktív előadókra vonatkozik, a fogalomban benne van minden olyan részvétel, ami a zenéhez köthető: előadás, zenehallgatás, próba, gyakorlás, előadás anyagának megteremtése, zeneszerzés és tánc. Small (1998, idézi Cuskelly 2019) szerint a zene meghatározza identitásunkat, kijelöli a társadalomban elfoglalt helyünket, és kapcsolódunk vele kulturális közegünkhöz. Ez úgy nem valósulhatna meg, ha a zenetanulás tevékenységei – tágabb értelemben a zenésítés – nem nyújtana a benne szereplőknek élményt. A *musicking* fogalmát így a fentiek alapján alkalmazhatjuk formális és nem formális, kurrikuláris és extrakurrikuláris kereteken belül a népzeneoktatás/népzeneésképzés tevékenységrendszerére.

Stachó László (2008) kiemeli, hogy a zenei oktatásnak magas esztétikai értékkel kell rendelkezni, és ehhez kapcsolódik a zenei befogadás és zeneértés kérdése is. Az ideális zeneoktatási módszerek aktív befogadói viszony kialakulását segítik elő. Ez a viszony sajátos boldogságélményt hozhat létre.

Dohány Gabriella (2009) tanulmányában megfogalmazza, hogy a hagyományos osztálytermi formában a zenei nevelésben a legközvetlenebb zenei élmény mindig a hangzó zene élvezetével jön létre, azaz az énekelt vagy hangszeren létrehozott aktív zenei tevékenységgel. Szerinte ugyanakkor a kreativitást támogatja a passzívnak tekintett zenehallgatás is, ha kiegészül tanári irányítás mellett értelmező szereppel is. Az osztálytermen kívül, a népzeneoktatásban a zenehallgatás kiegészülhet olyan elemekkel is, amik a tevékenységnek aktív jelleget nyújthatnak, például egy adatközlővel való találkozás, egy gyűjtés lejegyzése vagy táncban egy tánc lépés elsajátítása. Dohány (2009) összegyűjtötte azokat a szegmenseket, amelyek hozzátartoznak a zenetanulás tevékenységeiben megtalált örömhöz: boldogságérzet, felfedező tanulás, motiváció, rendszeres gyakorlás ismétlődése és ennek hatására készségek, képességek fejlesztése, az elsajátítás motívuma, valamint a társas közeg visszacsatolása.

A népzeneésképzésben részt vevő tanulók egyik célja, hogy zeneművészekké, népzeneéskékké váljanak. A művészet áramlattevékenység, amelynek elsődleges funkciója az örömteli élmények biztosítása. Az áramlat gyakrabban élő koncert hatására jön létre, mint hangfelvétel hallgatása közben. Az áramlatélményre nagyobb lehetőségük van azoknak, akik megtanulnak zenélni. „*A közösségben, közösség érdekében végzett munka áramlatélményének sajátosságai: kitűzni a közös célt, pszichikai energiát fektetni bele, figyelni a visszacsatolásra és a feladat feleljen meg a képességeknek*” (Csíkszentmihályi 2001: 265).

A zenei élmény nemcsak egy személy saját élménye, hanem stílustól, hagyománytól, kultúrától függően szociális élmény is. A zenei élményhez nemcsak a környezet és a kultúra járul hozzá, hanem a befogadó személyisége, képességei és aktuális hozzáállása, valamint az előadó személyisége, képességei és szándékai. Ezeket a tényezőket tekintetbe véve a zenei élmény keletkezése bonyolult folyamat eredménye, amelyhez sok befektetett energia és sokfajta tanulás szükséges (Stachó 2015).

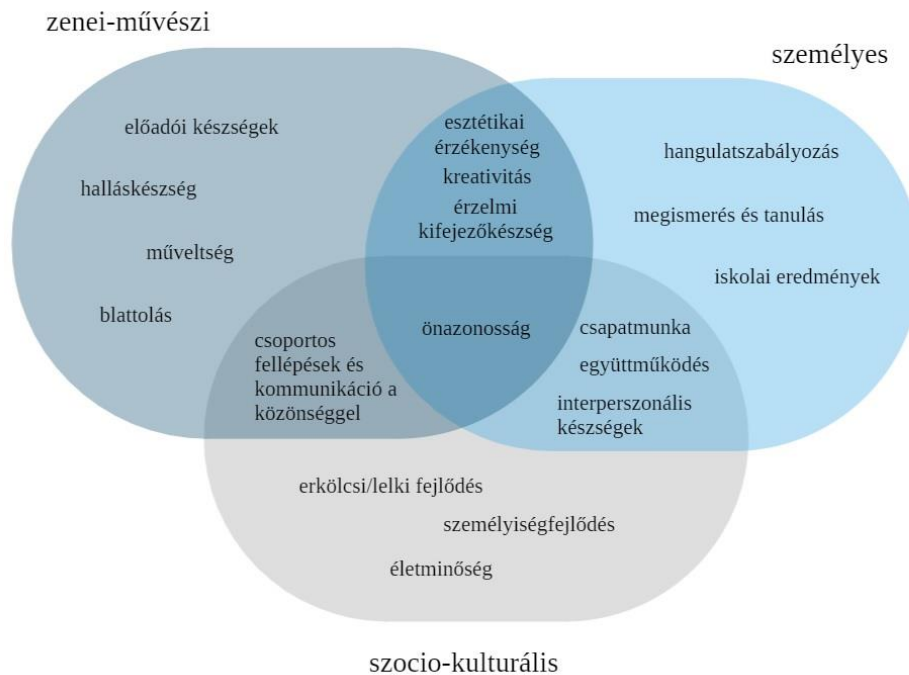
A tudás megszerzésének, bővülésének, szervezetségének kognitív és affektív feltételei vannak (Csapó 1992, idézi Golnhofer 2003). A kognitív és affektív folyamatok összekapcsolódnak, egymásra hatnak, és így határozzák meg a tanulás folyamatát. Ezek megismerése lehet alap ahhoz, hogy az oktatás fejlesztő, eredményes, a diákok képességeihez igazodó legyen (Golnhofer 2003). Ez a zeneoktatásban – azon belül a népzeneoktatásban – kiemelten fontos az egyéni zenetanulás szempontjából. A kognitív feltételek közé sorolhatók: a tanuló konkrét tantárgyi tartalomhoz köthető előzetes tudása, intelligenciája és kreativitása, információfeldolgozási folyamata, tanulási stratégiái, tanulási stílusa, metakogníciója (saját információfeldolgozási folyamata ellenőrzésének, szabályozásának módja). Az affektív feltételekhez tartoznak például: szorongás, attitűdök, énkép, motiváció, érdeklődés. Ezek mellett a társas közeg is befolyásolja a tanulást. A szociális tanulásban értékek, normák, viselkedésformák elsajátítása folyik. A tanulás eredményességét meghatározhatja még a tanulók aktuális fizikai és pszichés állapota is (Golnhofer 2003).

Lisa Hollenbeck (2008) kutatása alapján megállapítható, hogy a tanulók zenei tevékenységekben való részvétele pozitív együttjárást mutat a középiskolai tanulmányi eredményekkel. A kutatásban három területen hasonlították össze a zenetanulás transzferhatásait zenét tanuló középiskolás diákok és szüleik válaszai alapján. A kognitív, affektív és metakognitív képességek közül a legnagyobb arányban a zenei fogalmak felidézését, az alapvető kottázási ismereteket, az együttműködést, a csapatmunkát, a képzelőerőt, az időbeosztást, a kommunikációt, a koncentrációt, az ismeretek újraszervezését, az érzelemkifejezést és az önértékelést jelölték meg. A zenét tanulók 100 százaléka jó vagy jeles érdemjegyet szerzett matematikából, 98 százalékuk legalább jó osztályzatot kapott természettudományból, és 81 százalékuk ért el jó vagy jeles érdemjegyet idegen nyelvből, amely a zenetanulás transzferhatásait bizonyíthatja.

A kutatások szintézise alapján Susan Hallam (2015) megállapítja, hogy a zenei aktivitásnak közvetlen hatása van az auditív észlelésre (amely támogatja a nyelvi

képességek fejlődését), a verbális és vizuális emlékezetre, a téri gondolkodásra, a végrehajtó működésre, az önszabályozásra, a kreativitásra és a tanulmányi eredményekre.

Hargreaves (2011) zeneoktatás eredményeit tartalmazó modellje (2. ábra) jól alkalmazható a népzeneoktatás és népzeneésképzés területére is.



2. ábra. A zeneoktatás eredményeinek modellje (Hargreaves (2011) alapján)

Fejezetünk első része alapján összegezve megállapíthatjuk, hogy a népzeneoktatás, annak specifikumaival és sajátosságaival együtt teljes mértékben illeszkedik a zenei nevelés-oktatás cél-, feladat-, tevékenység- és hatásrendszeréhez.

2.2. Az extrakurrikuláris színterek sajátosságai

Fejezetünk második részében az oktatási/népzeneoktatási színterek besorolásának (kurrikuláris /iskolai, tanórai/, valamint iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris oktatás) egy lehetséges fogalmi rendszerét járjuk körül a magyar és nemzetközi irodalom alapján. A kurrikuláris népzeneoktatás részletes bemutatására értekezésünk 4. fejezetében kerül sor. Kutatásunkban az extrakurrikuláris jelző következetesen mindarra vonatkozik, ami nem kötelező tanórai, így lehet iskolai és iskolán kívüli alkalom is.

A művészeti nevelés, azon belül a zenei/népzenei oktatás Magyarországon ma különböző szervezeti keretek között zajlik. Ezek iskolai – tanórai és tanórán kívüli – valamint iskolán kívüli szintereken valósulnak meg. Szintereknek tekintjük az oktatás fizikai helyszíneit és az azokon megvalósuló alkalmakat, tevékenységeket.

Imre Anna (2020: 223) szemléletesen fogalmazza meg a szinterek hármas felosztását: „Az iskolai szervezésben működő tanórán kívüli tanulás a tanórai és az iskolán kívüli tanulás határán helyezhető el, ami a tanórai tanulás felől nézve kívülről, az iskolán kívüli tanulás felől nézve belülről működik.”

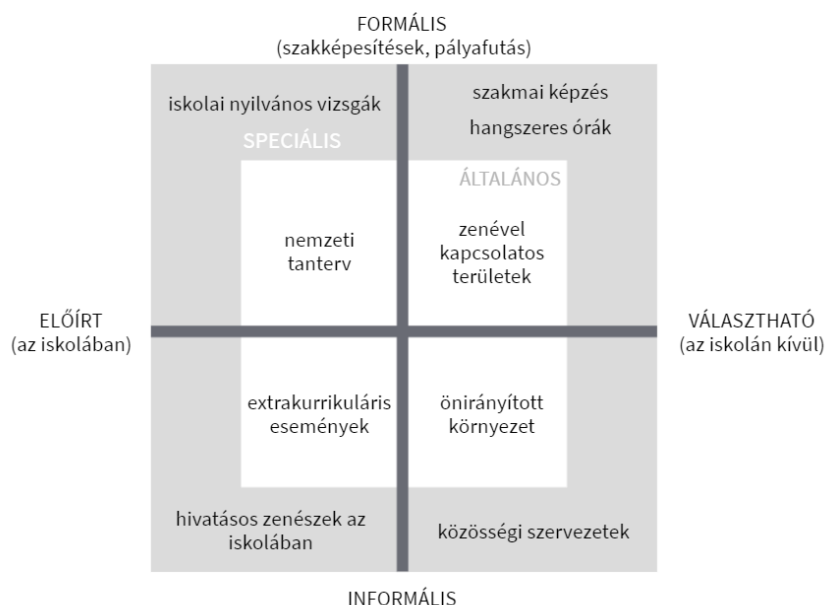
A kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterek különbségeinek feltárására témánk szempontjából a 2. táblázatban látható oktatáselméleti kérdéseket véltük relevánsnak.

	Kurrikuláris szintér	Extrakurrikuláris szintér
Helyszín	oktatási rendszer intézményei	oktatási rendszer intézményei és azokon kívül (pl. közművelődési intézmény)
Időbeosztás	pontosan definiált	egyéni időbeosztás
Tanulási tartalom	meghatározott	kiválasztott, tetszőleges
Belépési, kilépési és továbbhaladási feltételek	szabályozott	nem szabályozott
Eredmény, részvétel igazolása	államilag elismert bizonyítvány	nincs, de lehet pl. részvételt igazoló tanúsítvány
Tanulás irányítása	külső	lehet külső, de jellemzően önirányítású (önként vállalt)
Törvényi szabályozás	meghatározó	nem feltétlenül meghatározó

2. táblázat. Kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterek összehasonlítása néhány oktatáselméleti kérdés alapján (saját szerkesztés Komenczi, 2016 alapján)

Hargreaves (2011) angliai zenetanulási lehetőségeket bemutató modelljéből (3. ábra) leolvashatók a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szinterek különbségei és lehetséges kapcsolódásai. Az előírt kategória a törvény által szabályozott iskolai oktatásra

(kurrikulum), a választható kategória a mindenki számára elérhető, a tanulók által maguk választotta iskolán kívüli oktatásra (extrakurrikulum) vonatkozik.



3. ábra. Lehetőségek a zenetanulásban (Hargreaves (2011) modellje)

Az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységeket több évtizede kutatják. A fő kérdés, hogyan kellene a tanulónak úgy eltölteniük a szabadidejüket, hogy a lehető legtöbb tanulmányi, pszichológiai és szociális előnyhöz jussanak a jövőbeli teljesítményük támogatása érdekében (Marsh és Kleitmann 2002).

Több kutatás igazolja, hogy a különböző életkorú tanulók kedvelt iskolai tevékenységei nem az oktatáshoz, hanem a társas élet színtereihez és az órákon túli szabadidős tevékenységekhez kapcsolódnak (Golnhofer 2003).

Zrinszky László (2006) megfogalmazásában a nevelési színtér szociális tér és nevelési környezet is egyben. A szerző ugyan csak három színtérre – otthon, iskola, bentlakásos intézetek – vonatkoztatja következő megállapításait, azonban véleményünk szerint ezek az összes színtér megkülönböztetésére is érvényesek lehetnek. Ha a különböző színterek tervezői és kivitelezői azonos célokat is tűznek ki, a célok hangsúlyai, a szabályozottság mértéke, a nevelés módozatai, az alapvető tevékenységformák eltérnek egymástól (Zrinszky 2006).

Nagy Ádám és Veszprémi Attila (2018) extrakurrikulárisnak tekint minden tanulási terepen történő tevékenységet, amely nem a tanórai, didaktikailag szigorúan tervezett tanulási térben történik.

Az 'iskolán kívüli' a szociálpedagógiai diskurzusban a következő jellegzetességekkel rendelkezik: (1) aktivizáló, gyermekközpontú megközelítés, (2) progresszív pedagógiai elképzelések jellemzik, (3) vállalja a kortársi interakciók pedagógiailag kívánatos minőségének biztosítását, (4) jelen van az elfogadás, tolerancia, inklúzió, (5) új együttműködések alakulnak ki (Trencsényi és Nagy 2016).

Pusztai Gabriella (2009) a következőképpen csoportosítja és rendszerezi típusokba az extrakurrikuláris tevékenységeket: (1) a tanórai és az otthoni tanulmányi munka hiányosságainak ledolgozására vagy annak megfejtésére szolgáló tevékenységek (2) sporttevékenység, mozgáskultúra fejlesztése (3) a zenei műveltszerezéssel (zenetanulással, énekkarral) összefüggő tevékenységek, (4) iskolai közéletben való részvétel, (5) vallásos vagy karitatív tevékenységek. Ezek más-más módon kapcsolódnak a tanuláshoz és a közösségépítéshez.

Trencsényi László (2006) szerint a modern társadalomban a természet adta közösségekhez (például a család), az állami, a piaci, és a civil szektorhoz köthetők a nevelési színterek, azaz ezek biztosítják a nevelés–oktatás szereplőinek a színterekhez való hozzáférést. A területek között gyakran léteznek átmenetek. Az állam intézkedik a nevelés–oktatás intézményeiről, melyekben kurrikuláris és extrakurrikuláris formák is léteznek. Ide tartozik például a tehetséggondozás helyszínéül az alapfokú művészeti iskola, a zeneművészeti szakgimnázium vagy a felsőfokú zeneművészképzés. Szintén állami feladatellátást jelentenek a kulturális (művelődési) és közgyűjteményi intézmények (művelődési házak, művelődési központok, koncerttermek, múzeumok, könyvtárak), amelyekben gyakoriak a zeneoktatási, népzeneoktatási alkalmak, lehetőségek (szakkörök, művészeti csoportok, szakmai fórumok, rendhagyó órák). Ezek az intézmények azonban kapcsolódnak a piaci szolgáltatásokhoz is, hiszen a tanfolyamok, továbbképzések, rendezvények (táncházak, fesztiválok, hangversenyek) sokszor bevételekből valósulnak meg.

Civil szervezetek – egyesületek, alapítványok, egyházak – is tartanak fenn nevelési színtereket. Ehhez az állam biztosít ugyan támogatást, de a szerveződések igénybe veszik a pályázatokat és az egyéni hozzájárulások lehetőségeit. A civil szervezetek az állami fenntartású intézményekben is működhetnek. Mindhárom szektorhoz tartozhat extrakurrikuláris szintérenként például egy szünidei szaktábor vagy tehetséggondozó tábor. A fenti színterek közös sajátossága, hogy célcsoportjaik

különböző korosztályok, hiszen az extrakurrikuláris szintereket igénybe vevők lehetnek ifjúkorba és/vagy felnőttkorba tartozók is. (Trencsényi 2006).

Báthory Zoltán két színterét jelöli meg a tanulásnak, tanításnak. Az egyik ilyen szintér az iskolán kívüli, extramurális szféra, a másik pedig az iskolán belüli, intramurális szféra. Az iskolán belüli szférát osztja a szerző kurrikulumra, azaz tanórákra, iskolai tanterv szerinti tanulási szintérre, és extrakurrikulumra, a tanórán kívüli iskolai tanulás szintérére (Báthory 1997). Báthory ismertet egy – iskolában lehetséges és szükséges – tevékenységrendszert, mely összefügg az iskolai tanulásszervezéssel. Ebben négy tevékenységtípus található: tanulás, munka, szabadidő és közélet. A tanuláshoz sorolja a szerző elsődlegesen a tanítási órákat. Azonban a további tevékenységeket, amelyeket a tanulás tevékenységtípusba tesz, már iskolai extrakurrikulumként említ: szakkör és önképzőkör, tanfolyam, tanulmányi verseny, korrepetálás, speciális foglalkozások. Ezeknek megjelöli az iskolaépületben megtalálható helyeit is: könyvtár, médiatár, laboratórium, műhely, sportudvar (Báthory 1997).

Báthory három típusba, fejlesztési fokozatba sorolja a szakköröket: hobbi, orientációs, önképző. A népzeneoktatás helyszínéként ebből kettőben valósulhat meg elméleti és gyakorlati tananyagok kidolgozása és alkalmazása. Egyik ilyen típus az ún. orientációs szakkör, melyet az érdeklődő és tehetséget mutató tanulók képességeinek felismerésére szerveznek, a másik az önképzőkör, amelyben a tehetséges tanulók fejlesztése történik. Ezek a szakkörök lehetőséget nyújtanak korszerű tanulásszervezési elvek, módszerek, stratégiák alkalmazására. A szerző megállapítása szerint a szakkörök indirekt módon hatást gyakorolnak a tanulásra és az iskolai teljesítményre (Báthory 1997).

Ugyanitt az iskolai extrakurrikulumból kiemeli a tanfolyamok jelentőségét. Ennek alátámasztására kiszélesíti az extrakurrikuláris szinterek körét, és már nemcsak iskolai, hanem „iskolához csatolt” közművelődési intézményekben szervezett tanfolyamokról ír, melyeken részt vehetnek a tanulók mellett a szülők is. A szinterek bővítésének példája, ha az iskolai tanfolyamoknak az iskola tanulói mellett lehetnek látogatói az iskolakörzet lakói vagy mások is. Ezek a tanfolyamok lehetnek többek között művészeti célúak, és lehetnek például felvételi előkészítő jellegűek. A tanfolyamok pedagógiai célja a tudás és az érdeklődés fejlesztése. A tanfolyamszervezés kérdése átvezet a tanárok számára a második gazdaság, illetve a gyermekek számára a második

vagy árnyékiskola iskola témaköréhez (Báthory 1997), hiszen ebben az esetben az iskolán kívüli oktatás lehet magán és intézményesített.

Báthory a tanórát (kurrikulum) tehát nem tekinti kizárólagos és elsődleges iskolai tanítási, tanulási színtérnek. A tanulási motivációk és a differenciálás alkalmazása miatt fontosnak tartja az extrakurrikulumban, azaz a tanórán kívüli iskolai tanulásban megvalósuló programokat. Írása szerint a „*differenciális tanításelméletben a curriculum és az extracurriculum az iskolai tanítás és tanulás egyenjogú színterei*” (Báthory 1997: 189). A korábban említett iskolai tevékenységrendszerben – véleményünk szerint – vitatható módon a szabadidő tevékenységtípusba sorolja a szerző például az énekkart, a művészeti foglalkozásokat, és a közélet tevékenységtípusba a házi versenyeket. Ezek szorosan kapcsolódhatnak a tanuláshoz, illetve ezek is kikerülhetnek az iskolán kívüli extrakurrikulumba (Báthory 1997).

Páskuné Kiss Judit tanulmányában utal a tanórán és iskolán kívüli alkalmak fogalmi meghatározásának nehézségeire. A tanítás utáni idő önképzéssel való eltöltésére, legyen az iskolarendszerű vagy iskolától független, több elnevezés is kialakult. Ilyen például: „második iskola”, „árnyékoktatás”, extrakurrikuláris oktatás (Páskuné Kiss é.n).

Páskuné Kiss Judit és Münnich Ákos (2000) szerzőpáros úgy használja az extrakurrikuláris oktatás/tevékenység kifejezést, hogy hangsúlyozza a kötelező iskolai szolgáltatás mellettséget és azt, hogy többé-kevésbé intézményesen szervezett nevelési-oktatási hatásrendszerről van szó. A szerzők feltételezik, hogy az iskolán kívüli rendszeres, szervezett különórákon – és feltehetőleg a legtöbb extrakurrikuláris szintén – megvalósulnak a következő, nem csak a tehetséges gyermekek fejlődéséhez szükséges feltételek: időráfordítás, amely az elmélyüléshez a keretet biztosítja; a tanár részéről a hatékony tanulási módszerek átadása; egyéni célkitűzések; állandó elemző visszajelzés; egyéni és társas célok egybeesése; szülői támogatás (Páskuné és Münnich 2000).

Imre Anna (2018) három típusát különbözteti meg az iskolai tanórán kívüli foglalkozásoknak: gyermekfelügyelet, tanulmányi tevékenységek (kognitív tantervhez, tantárgyakhoz kapcsolódnak), nem kognitív-gazdagító tevékenységek (nem feltétlenül kognitív kompetenciafejlesztés). A háromelemű felosztás tanulmányi és nem kognitív kategóriái egyszerre és külön-külön is jellemezhetik a népzeneoktatás/népzeneásképzés iskolai tanórán kívüli foglalkozásait.

A fogalmi bonyolultságot jelzi Kadocsa László (2006) is, tanulmányában a „falon kívüli”, extramurális tanulás fogalmának megfelelőjeként a szerző a külső tanulás

(*external study*) terminológiát használja. Ez az angolszász, főleg az amerikai gyakorlatban, de európai, sőt magyarországi intézményekben is alkalmazott tanulási forma inkább a felsőoktatáshoz kötődik, és az érdeklődőknek, résztvevőknek nem kell bekapcsolódniuk egy-egy intézmény formális rendszerébe, mert azok különféle továbbképzési anyagai táv- és médiaoktatási eszközökkel elérhetők (Kadocsa 2006).

Nahalka István (2003c) oktatáskutató megállapítása szerint az intézményen kívül végzett nevelési–oktatási tevékenységek köre nehezen behatárolható és tetszőlegesen bővíthető. Hosszas felsorolásában megtalálható többek között a táborozás, a terepgyakorlat vagy kutatómunka. Közös tulajdonságuknak tekinti azt, hogy változatos módon ötvözik az aktivizáló, tanulói tevékenységekre épülő eljárásokat, számtalan funkciót hordoznak, és rengeteg módszerük, típusuk jött létre (Nahalka 2003c). Nahalka megfogalmazza, hogy a nem tantárgyi keretek között szervezett iskolán kívüli tevékenységnek is lehetnek tantárgyi céljai, és a tantárgyi tevékenységnek is lehet oktatási célokon kívüli nevelési hatása (Nahalka 2003c).

A fentiek alapján az extrakurrikuláris oktatás fogalmát tehát több értelmezésben is használja a szakirodalom és a szakma. Bárdossy Ildikó (2011) a következő definíciót alkotta ehhez kapcsolódóan: „Az *extracurriculumok a tanórán kívüli tanulás folyamatterveit, programjait jelentik. Egyúttal jelentik, jelenthetik a szabadság, a választhatóság, a sajátos érdeklődés, a speciális szükségletek, igények kielégítésének programját, programválasztékát. Megnyilvánulhatnak szakkörök, fakultációk, tehetséggondozó kurzusok, korrekciós, kompenzációs kurzusok, önfejlesztő műhelyek, önképzőkörök, speciális képzési modulok, felvételi előkészítő, rekreációs szabadidős tanfolyamok stb. programjainak formájában*”³.

Visszaulva Hargreaves zenetanulási színtereinek modelljére, láthatjuk, hogy az iskolai, iskolai szervezésű és nem iskolai szervezésű iskolán kívüli színterekhez szorosan kapcsolódnak a formális, nem formális és informális tanulás fogalmai.

Az Európai Bizottság 2000-ben megjelentetett *Memorandum az egész életen át tanulásról* című dokumentuma írja le részletesen a céltudatos tanulási tevékenységek három alapkategóriáját. „A *formális tanulás oktatási és képzési alapintézményekben*

³Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék, Pécs.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/ii_2_a_curriculum_szsszettelekben_a_zrt_a_nyitott_a_core_a_local_curriculum_az_extracurriculum_jelentse.html utolsó látogatás: 2020. december 13.

valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.”⁴ A népzeneoktatás színtereinek rendszerében ez a kurrikuláris, azaz tanórai színtérnek felel meg. A nem formális tanulás a fenti alapintézmények mellett történik, és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás „megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenységének a keretében is. Megvalósulhat olyan szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. képzőművészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás), amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.”⁵ A nem formális oktatás az extrakurrikuláris színtéren történhet tanfolyamokon, szakmai fórumokon, zenekarok működésében, magánórákon, táborokban stb.

Az informális tanulás a mindennapi életben történik gyakran észrevétlenül, nem tudatos tevékenységként.⁶ Ha az informális jelzőt az oktatásra vonatkoztatjuk, akkor egy lehetséges meghatározás szerint a hagyományos oktatási intézményen kívül, főleg szabadidős helyzetekben megvalósuló, didaktikailag megtervezett programok is tekinthetők informális oktatásnak (Wohlers 2003). Erre is található példa az extrakurrikuláris népzeneoktatásban a nem formális oktatáshoz is kapcsolódóan is: tánccházi részvétel, gyűjtések alkalmával stb. Egy zenei fesztivál is lehet az informális oktatás, kihelyezett tanulás helyszíne (Karlsen 2010).

A formális, nem formális, informális kategóriák az egész életen át tartó tanuláshoz (*lifelong learning*) is tartoznak, így jellemzik többek között a felnőttnevelést is. A mai modern szemléletben az élethosszig tartó tanulás elvárásai szerint az iskolán mint intézményen kívül a tanulás színtere a tanulói társadalmi lét minden közege, a tanulásszervezési formák kilépnek a tantárgyi, illetve osztály- és tanórarendszerből; a tanulási idő nem csupán a kötelező iskoláztatás ideje, hanem az egész élet, az arra felkészítő tanulási lehetőségekkel; a tanulás célja nem befejezett tantárgyi tudás, hanem tovább építhető műveltség, az ehhez szükséges egyéni motivációval és kompetenciákkal együtt; a tanítás nem a megtanításra irányul elsősorban, hanem a fejlesztésre (a teljes személyiségre, annak ismereteivel és – a családban, az iskolában, a munkában, a társadalom színterein zajló teljes élet igényelte – kompetenciáival együtt); a tanulás nem

⁴Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30. 1832. 9. oldal

<http://www.nefmi.gov.hu/kereses?searchStr=memorandum&go=%C2%BB>

utolsó látogatás: 2017. december 6.

⁵ Uo.

⁶ Uo.

csupán tanár-diák közti interperszonális, illetve diák-diák közti tevékenység, hanem önfejlesztő és interaktív folyamat is, amely elsősorban nem a tananyagra, hanem az annak feldolgozásában érvényesülő problémamegoldásra, kommunikációra és kooperációra épít és nevel; a tananyag nem bővül folyamatosan, hanem csak az új ismeretek későbbi megszerzését segítő alapismereteket tartalmazza, és szelektáló/értékelő ismeretfeldolgozásra, a régi és az új ismeretek közötti kapcsolatrendszer kialakítására tanít (L. Nagy 2004a).

A felnőttkori tanulást vizsgálva Juhász Erika (2010) informális tanulásnak tekinti a bárhol, bármilyen élettevékenységhez kapcsoló, önkéntesen megvalósuló, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot. Két típusát különbözteti meg ennek a tanulási folyamatnak, az egyik spontán, tudattalanul, akaratlanul és szervezetlenül teljesülő, a másik tudatosan, az egyén saját akaratából és szervezeten megvalósuló, ún. autonóm tanulás. Juhász szerint az autonóm tanulás a formális és a nem formális tanulás része is lehet. Ez az önálló, irányított tanulás több, élethelyzethez kapcsolódó tanulási szinten valósulhat meg. A népzeneoktatásban ilyen autonóm tanulási színtere lehet a felnőtteknek a fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek vagy a kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység (Juhász 2010).

A formális, nem formális, informális kategóriák rendszeréhez kapcsolódik a kulturális tanulás, amely definíciója szerint a kultúra intézményrendszerében és eszközrendszerével megvalósuló nonformális és informális tanulási forma. Magyarországi dimenziói közül a népzeneoktatás szempontjából releváns az általános célú, nem szakmai felnőttképzés és a kulturális életben való részvétel, a közművelődési intézmények látogatási aktivitása (Juhász és Szabó 2016). A kulturális tanulás folyamatos, az egész életen át tart. Intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadóművészet színterei, a sportszervezetek és a média. A kulturális tanulás történhet passzív, befogadó vagy aktív, alkotó műfajokkal. Lehet nem formális, informális tanulás, de megvalósulhat véletlenszerűen, nem tanulási céllal történő részvétellel is (Juhász és Szabó 2016).

A formális oktatás iskolarendszerben vagy iskolai jelleggel zajlik, didaktikailag tervezett (tantervvel rendelkezik), zárt rendszerű, és egy adott képzésnek meghatározott bemeneti és kimeneti követelményei vannak. Jellemzője az ellenőrzés, értékelés és a meghatározott cél. Hosszabb ideig tart és rendszerességet követel. (Bajusz 2011) A felnőttoktatásban az

iskolarendszeren kívüli oktatás lehet formális (tanfolyam), és lehet nem formális (szakkör, tábor). A nem formális oktatásban a közreműködők a személyes érdeklődés, a személyiségfejlesztés, az önkifejezés motivációjával vesznek részt, és pozitív tapasztalatokat, sikerélményeket kapnak. Nincs külső szabályozás, van idő és motiváció a csoport valós ismereteinek feltárására, szintre hozására. Ez a rugalmasság biztosítja azt, hogy a kitűzött célokon lehet változtatni (Bajusz 2011).

2.3. Koncertpedagógia – egy extrakurrikuláris zeneoktatási szintér és módszer

Második fejezetünk harmadik részének célja, hogy bemutassa a koncertpedagógia mint extrakurrikuláris oktatási lehetőség alapvető jegyeit szakirodalom alapján és két népzeneoktatási példával. A zeneoktatásnak két fontos szerepe van a művészeti nevelésben: egyrészt előadóművészt, zenészt vagy tanárt képez szakmai ismeretekkel, készségek, képességek fejlesztésével, másrészt a tanulókat zenei befogadóvá, értő közönséggé neveli azáltal, hogy a zene élményét, örömét, és az ehhez szükséges kompetenciák fejlesztését nyújtja a gyermekeknek. Ez a két terület a művészek, zenetanárok gyakorlatában nem különül el élesen. Az extrakurrikuláris szinterek is lehetnek egyaránt a közönségnevelés és a tehetségfejlesztés alkalmai, attól függően, hogy a résztvevők befogadóként vagy alkotó közreműködőként vannak jelen.

A koncertpedagógia olyan extrakurrikuláris zenei nevelési tevékenység, mely élményközpontú, aktivitásra épül, komplex zenei tapasztalatokra törekszik, a műalkotást autentikus közegbe helyezi és elsődleges célja a befogadói kompetenciák fejlesztése (Körmendy é. n.). Több fogalom is leírja tágabb értelmezését: közönségnevelés, ismeretterjesztés, zeneismertetés, zeneközvetítés, közönség-utánpótlás, nevelés–tanulás–részvétel. A közönségnevelés az a tudatos nevelőtevékenység, mely a *„fiatal generáció közönséggé formálására, zenehallgatási szokásainak, a klasszikus zene iránti attitűdjének alakítására irányul”*. (Körmendy é. n.: 8) Olyan programokkal valósul ez meg, amelyek didaktikus, ismeretterjesztő jellegűek, illetve hagyományosan ifjúsági és gyermekhangversenyek. Körmendy megállapítása szerint a közönségnevelés elválaszthatatlan attól az intézménytől, amely számára történik a közönség nevelése. (Körmendy é.n.) A zeneismertetés a zenehallgatással együtt látja el a hallgatót információkkal, amelyek szellemi aktivitásra serkentik és erősítik az élményszerű befogadást. A zeneközvetítésben a zenei jelenségek a közönség, a zene és az előadó együttes között elhelyezkedő közvetítő – mentor, mediátor – segítségével jutnak el a

hallgatóhoz. A mentor segít értelmezni a jelenségeket. A közönség-utánpótlás angol nyelvterületről származó kifejezés (*audience development*), mely magában foglalja a marketing, az üzemeltetés, a programszerkesztés, a közönségnevelés, az ügyfélkapcsolatok és az értékesítés feladatait, és az intézmények és a zenei élet működésének fenntarthatóságával függ össze. Ez gyakran eredményez kompromisszumos megoldásokat az eszmék és a piacosodott valóság között. A nevelés–tanulás–részvétel az *Education, Learning and Participation* kifejezés magyar megfelelője, mellyel kapcsolatban az Európai Koncerttermek Szövetsége fogalmazta meg az alapfeladatokat: nevelési tevékenységek széles körének kínálata, szélesebb közönségréteg és célcsoportok elérése. Ezekből is kitűnik, hogy a mennyiségi és tartalmi fejlesztések a zenét közösségi élményként kínáló, aktív cselekvésre épülő programokkal valósul meg. (Körmendy é. n.)

A nyugat-európai és amerikai koncertpedagógia sajátos eleme a közösségi kötődés. Az intézmények, zenekarok megpróbálnak részt vállalni egy-egy régió zenei életének átfogó szervezésében a szakemberképzéstől a közoktatás fejlesztéséig. Nagy hangsúlyt kap a közösségi zenélés hagyományának felélesztése, fenntartása, a nemzeti kultúra hagyományainak megtartása. Ezért egyes hangversenytermek az amatőr zenélés központjaivá is válnak (műkedvelő zenekarokkal, kórusokkal, zenei műhelyekkel, kurzusokkal). A hangversenytermek, zenekarok az oktatási intézményekkel szoros együttműködésben vannak, a közös tevékenységük lehet csoportos koncert- és próbálátogatás, iskolába kihelyezett koncert, tantervhez kapcsolódó foglalkozássorozat. Mindehhez fontos a szakemberek képzése, a pedagógusok koncertpedagógiai szemléletű és tartalmú továbbképzése.

A koncertpedagógia középpontjában a befogadói kompetenciák élőzenei élményeken alapuló fejlesztése áll. Ez nemcsak azt jelenti, hogy készségeket és képességeket alakít, hanem befogadói magatartást, attitűdöt is formál. Így kap a hallgató, a gyermek teljes élményt. Ehhez a koncertpedagógia nemcsak hagyományos didaktikus hangversenyeket nyújt, hanem zenei aktivitást kínáló foglalkozásokat, közösségi zenélési alkalmakat, próbálátogatásokat. Mindezzel megvalósulnak a zenei nevelésben hagyományosan megtalálható alkotás, reprodukció, befogadás területei. (Körmendy, é. n.)

A koncertpedagógia szemléletét és gyakorlatát meghatározza többek között a konstruktivista pedagógia, mely alapján nem tudásátadásra törekszik, hanem

tapasztalatokat, élményeket nyújt, és aktív részvételre épít; a kompetencia-alapúság; az élménypedagógia jellemzői; az áramlatélmény megvalósulása; a nem formális tanulás jellemvonásai az egész életen át tartó tanuláshoz illeszkedve és kapcsolatot képezve a formális és informális tanulás között. (Körmendy é. n.)

Váradi Judit (2010) szerint a közönségnevelés eredményes koncertpedagógiai stratégiájának első eleme a felkészítés a hangversenyre, amelynek lépései következők: (1) élő vagy felvételtől történő zenehallgatás, (2) háttérinformáció gyűjtése a zeneműről, (3) jellegzetességek megfigyelése, (4) újra meghallgatás. Az élőzenei bemutató típusai: a tanár éneke és/vagy hangszerjátéka, a hangszerismertetés meghívott előadóval, a tanulók hangszerjátéka, tanórán kívüli lehetőségek igénybe vétele.

Váradi megemlíti a társművészetek, köztük a tánc fontosságát, mert a művészetek egysége, komplexitása nagyobb élményt nyújt. Az ifjúsági hangversenyek célközönsége lehet különböző életkorú, zenei előképzettségű (Váradi 2010).

Az ifjúsági zenei ismeretterjesztő hangversenyek tartalmának és szerkezetének alakításában figyelembe kell venni didaktikai szempontokat és külső (például nevelési- oktatási intézmények által megfogalmazott) igényeket is. Ez utóbbiak lehetnek például: tananyaghoz való kötődés; népszerű hangszerek bemutatása; zene és társművészetek, zene és irodalom kapcsolata; zenei természet- és állatábrázolás; alapl művek megszólaltatása. Az ismeretterjesztésben a cél egyrészt az általános műveltség kiszélesítése és zenei ismeretek közlése, másrészt a hallásfejlesztés. Az előadó vagy műsorvezető ráirányítja a hallgatók figyelmét a zeneművek jellegzetességeire, rávezeti őket az emocionális zenei élmények átélésére, segíti a rácsodálkozás folyamatát a zenei folyamatokra. Mindehhez szükséges a gazdag módszertani repertoár és a várható közönség életkori sajátosságainak és zenei felkészültségének ismerete. Az ismertető előadások összeállításánál kiemelt szempont a témához kapcsolódó művek hangszeres összeállítása. A zenei bemutatás előkészítése a következő módon történhet: az előadó bemutatja, megtanítja, elénekelteti a jellemző részletet, dallamot, ritmust, a zenemű egyes témáira esetleg szöveget írat, és azt énekelteti egy vagy több szólamban, esetleg improvizáltat ezekre a motívumokra. Így, ha a közönség meghallgatja a teljes művet, már ismeri és sajátjának érzi. A közönséget a hangszerek megszólaltatásával is be lehet vonni, ez a gyerekeknek nagy élményt. Előtte felmérésre kerül, ki tanul hangszeren, ők lehetőséget kapnak teljes darab vagy pár motívum bemutatására. A bevonással együttműködés alakul ki, mely akkor sikeres, ha a gyerekek azt érzik, ők is az esemény

alkotói közé tartoznak. Váradi Judit (2019) hangsúlyozza: a művészetpedagógiában „*a pedagógus [...] a folyamat megkönnyítőjének szerepét (facilitátor) tölti be*” (Váradi 2019: 59).

A népzene területén két példával szeretnénk bemutatni a koncertpedagógia lehetőségeit. Első példánk az alsós korosztályú gyermekeknek szól. A Parapács zenekar rendszeresen tart kisiskolásoknak ingyenes koncertpedagógiai jellegű programot oktatási intézményekben. A fő cél, hogy zenei élményeket és tapasztalatokat szerezzenek a gyermekek, és a népzeneben használatos hangszerek bemutatása és kipróbálása mellett bepillantást nyerjenek a népi hiedelmek és népmesék világába is egy népmesén keresztül. A zenekar tagjainak segítségével van egy táncpedagógus, aki a narrátor szerepét is betölti.

A foglalkozás ideje körülbelül 45-60 perc, az időtartamot nagyban befolyásolja a gyermekek életkora, kreativitása és aktivitása. Muzsikálással és táncbemutatóval kezdődik a program, így fel lehet kelteni a hallgatóság auditív és vizuális figyelmét. Ezután a hangszereket mutatja be a zenekar nagyon rövid szövegekkel, a gyermekkel kialakított párbeszédekkel, a népzeneben használatos hangszerek megszólaltatásával. A zenekar alapfelállása szerint vonószekker (hegedű, brácsa, nagybögő) cimbalommal kiegészülve. Emellett előkerülnek még a magyar népzene bourdon hangszerei is, ilyen például a citera vagy a duda. Nem maradhat el ezek mellett a ritkábban előforduló hangszerkettősök bemutatása sem, ilyen például a hegedű és ütőgardon vagy a furulya és koboz. Gyakran van rá példa, hogy a gyermekek már ismerik ezeket a hangszereket, de számukra is tudunk érdekességet mutatni. A foglalkozás végén sor kerül a hangszerek kipróbálására.

A gyermekek aktív részvételével a hangszerbemutató után népmese dramatizálására kerül sor különböző zenei aláfestések és jelmezek segítségével. A kisiskolások szeretik és értik a rövidebb, de hősökkel és kalandokkal teli tündérmeséket. A mese eljátszásában nagy szerepe van a narrátornak, aki úgy adja elő a történetet, hogy a gyermekek lesznek a szereplők (király, királykisasszony, sárkány, hős vitéz, a legkisebb fiú stb.), akik ehhez megfelelő jelmezeket öltenek. A mesét a gyermekek alakítják, viszont vannak benne olyan pontok, népmesei elemek, amik kötöttek. Ezekhez a pontokhoz kapcsolódnak a zenei aláfestések, amelyek igyekeznek megfelelni a népmese hangulatának úgy, hogy az előadók az eredeti népzenei hagyományból merítkeznek. A mese végén a boldog befejezésnél, a hetedhét országra szóló lakodalom nagy táncmulatsága közben a foglalkozás – észrevétlenül – táncbázzá alakul. A narrátor itt már

táncmester, és nemcsak a szereplők, hanem mindenki táncot tanul, általában somogyi ugrósokat vagy pedig felcsíki héjszát. A tánc nemcsak a mese végén jelenik meg, hanem a szerepjáték közben is vannak táncos jelenetek, bár azok inkább ritmusfejlesztő gyakorlatok. Azok a gyermekek, akik nem kapnak szerepet a mesében, egy bőrröndből választhatnak maguknak egyszerűbb idiofon és membranofon hangszereket (dobok, csörgők), és így bekapcsolódhatnak a „zenélésbe”.

Fontos ennél a programnál, hogy a gyermekek ne feladatként éljék meg a program interaktív részeit, hanem játékként, szórakozásként, és biztosított legyen a lehetőség minél több kreativitásra. Nem az ismeretterjesztés áll a középpontban, a gyermekek mégis megtanulják a hangszerek nevét, a táncokat, dalokat, mondókákat. Az előadás során olyan, a magyar népmesék világára jellemző tulajdonságokkal, magatartásformákkal találkozhatnak, melyek fejlesztik érzelmi intelligenciájukat is.

Második példánk célcsoportja a fiatal és/vagy felnőtt korosztály. A 2016-ban a MÜPÁ-ban megrendezett koncert a „*Csak tiszta forrásból*” címet viselte. Bartók Béla és Kodály Zoltán népdalfeldolgozásai (Bartók: Erdélyi táncok, Sz. 96, BB 102b, Kodály–Kocsis: Árva madár, Bartók: Magyar parasztdalok, Sz. 100, BB 107 – Ballada, Kodály: Galántai táncok, Bartók: Román népi táncok, Sz. 68, BB 76, Kodály–Kocsis: Puciné, Bartók–Kocsis: Hús magyar népdal, Sz. 92, BB 98 Székely lassú, Kodály: Kállai kettős) kerültek színpadra először eredeti formájukban népzeneészek előadásában. Ezt követte a komolyzenei feldolgozás a Nemzeti Filharmonikusok bemutatásában. A művek között Sebő Ferenc tartott rövid ismeretterjesztő előadásokat és a műsorban néptáncos betétek is szerepeltek.⁷ A koncert mint informális tanulási alkalom a következő pedagógiai “elemeket” tartalmazta: a közönség és az előadók közötti mediátor személye és zeneismertetése, a befogadói kompetenciák fejlesztése az eredeti és a feldolgozott művek előadásával és azok összehasonlításával, a néptáncal való összekapcsolással társzművészet megjelenítése, a hangversenyterem mint művészeti helyszín megismerése.

2.4. A népzeneoktatás színtereinek rendszere, a tanulói és tanulási utak

Az előző fejezet részben áttekintett szakirodalom alapján táblázatban foglaltuk össze a népzeneoktatás általunk vizsgálni kívánt nevelési–oktatási színtereit (3. táblázat). A saját

⁷„Csak tiszta forrásból” – programleírás https://www.mupa.hu/program/komolyzene-opera-szinhaz/csak-tiszta-forrasbol-2016-01-20_19-30-bbnh, utolsó látogatás: 2021. április 12.

rendszerünk kialakítása segítséget nyújthat az áttekinthetőséghez és a kutatási kérdések vizsgálatához. A népzeneoktatás sajátosságaiból fakadóan nem került bele a rendszerbe a röviden említett táv- és médiaoktatás (e-learning), valamint a kurrikuláris szintek közé kizárólag a kutatásunk szempontjából érdekes zeneiskolai, szakgimnáziumi és egyetemi tanórákat számítjuk. Továbbá nem vizsgáljuk részletesen az általános és középiskolák ének-zene óráit és az extrakurrikulum szabadidős vonatkozásait.

Intramurális iskolán (iskola falain belüli)				Extramurális iskolán (iskola falain kívüli)	
kurrikuláris szintek (tanóra)			extrakurrikuláris szintek		
formális/(informális)			nemformális/informális		
(felnőttkori) autonóm tanulás					
alapfokú	középfokú*	felsőfokú	iskolai (iskola szervezésében)	iskolán kívüli (nem iskola szervezésében, civil szervezet, kulturális intézmény stb.)	
			kulturális tanulás		
				nyitott képzési forma	
alapfokú művészeti iskola	(zene)művészeti szakgimnázium (2016. szeptember 1. előtt szakközép- iskola) (2020 szeptember 1. után lehet szakgimnázium és technikum)	előadóművész- és tanárképzés egyetemi oktatásban	szakkör	szakkör	
			tábor	tábor	
			táncház	táncház	
			koncert	koncert	
			zenekar	zenekar	
		egyetemi szintű művészet- közvetítő tanár- képzés	koncert	koncert	
			zenekar	zenekar	
			szakmai fórum	szakmai fórum	
			gyűjtés (néprajzi terepmunka)	gyűjtés (néprajzi terepmunka)	
			verseny	verseny	
			iskolán kívüli magánoktatás**		
			találkozók, fesztiválok		

3. táblázat. A népzeneoktatás kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterei (saját szerkesztés)

* művészeti szakképzést folytató iskolák

** azért „iskolán kívüli”, mert a kurrikuláris szintér intézménye is lehet nem állami fenntartású

Az extrakurrikuláris tevékenységeket a kerettantervekben is deklarálják. A szakgimnáziumok kerettantervében szerepel az extrakurrikuláris színtérhez kapcsolódóan, hogy a tanulók látogassanak és szervezzenek folklórrendezvényeket (és szakmai rendezvényeket is), például táncházakat, táncháztalálkozókat, és azokon aktívan muzsikáljanak is. Ugyancsak ezeken a színtereken jól kiegészíthető az a szakmai ismeret a népzeneész kerettantervben, amely a népzeneoktatásra, annak történetére vonatkozik. A szólistaként és zenekarban való muzsikálás az alap- és középfokú tantervben is megjelenik, utalva az extrakurrikulumban való részvételre és fellépések vállalására is. A terepen, gyűjtőutakon való részvétellel megismerheti a tanuló a hangszeres és vokális népzene gyűjtésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismereteket⁸.

A fentiek ellenére azonban a gyakorlatban a pedagógusok számos technikai akadályba ütközhetnek. Mikor vigyék például gyűjtőútra a tanulókat, ha a tanulmányi időszakban, tanítási napokon az intézményvezető nem járulhat hozzá, hogy igazoltnak tekintse az utazás miatti tanulói hiányzásokat?

A központi kerettanterv pontos megvalósítása a gyakorlatban nehezen kivitelezhető, mert nagyon eltérő a tanulók előképzettségi, fejlettségi szintje. A tananyag (pl. tájegység, konkrét adatközlő) kiválasztását nagymértékben befolyásolja, hogy mi illeszkedik legjobban a következő egyéni fejlesztési célhoz. Az önszabályozó tanulásra való ösztönzés és a motiváció miatt a tanuló egyéni érdeklődésének figyelembevétele is kulcsfontosságú. Az uniformizálásra való törekvés ezen a területen nem célravezető.

A színterek értelmezését segíti Imre Anna (2010) tanulói út és tanulási út fogalmi elkülönítése. Imre (2010) meghatározásában a tanulói út általában az iskolarendszeren átvezető, főként a rendszer által a tanulók számára kijelölődő, különböző oktatási szinteket érintő útvonal, amely a formális oktatással van összefüggésben. Imre (2010) ettől különbözőnek tekinti a tanulási utat, amely egy adott tanulási tevékenység különböző tanulási formákban történő megvalósulását, a formális és nem formális tanulásban való részvételt jelenti.

Imre Anna (2010: 263) kutatási eredményei szerint a tanulói és tanulási utak már az *„általános iskola szintjén elválnak egymástól: a nem formális tanulásban való részvétel jelentős részben a formális rendszeren való áthaladást segítette elő.”* Az iskolai

⁸ Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadóművészet ágazathoz tartozó 54 212 06 Népzeneész II vonós/húros szakmairány szakképesítéshez 1–73. oldal
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=713:szakkepzesi-kerettantervek-302016viii31ngmrendelet&catid=10&Itemid=166 utolsó látogatás: 2017. április 18.

vagy iskolán kívüli különórák például lehetnek a tanulási utak részei, és három feladatot láthatnak el: (1) a tankötelezettség időtartamában kiegészíthetik, pótolhatják, korrigálhatják a formális oktatás hiányosságait, (2) erősíthetik a tanulót tanulmányaiban és felkészíthetik a továbbtanulásra, (3) a tehetséges tanulók számára alternatív tanulási útvonalat nyújthatnak a formális oktatáshoz képest. Ez utóbbi leginkább a művészeti területeken érvényesül (Imre 2010).

A következőkben a fentiek alapján annak szemléltetésére, hogy a művészeti képzésben a népzeneoktatásban, népzeneésképzésben a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek mennyire szoros, organikus kapcsolatban állnak, a 4. ábrán bemutatjuk azokat a lehetséges tanulói és tanulási utakat, amelyek a magyarországi népzeneoktatásban megvalósulhatnak. Az alapfok, középfok, felsőfok (és a két utóbbi felnőttoktatása) a kurrikuláris szintek, amelyek az extrakurrikuláris szinttel legtöbbször átfedésben, szoros kölcsönhatásban léteznek (iskolai tanórán kívüli alkalmak).

A nyílak a lehetséges mozgásokat, átjárásokat jelölik. Néhány különböző utat egy-egy elképzelt tanulóval modellezünk annak érdekében, hogy bemutassuk, az extrakurrikuláris szintek milyen szerepet töltenek be az iskolai oktatás szinterei mellett a célok és a feladatok megvalósításában.

„A” tanuló részt vesz egy népzenei táborban (extrakurrikuláris szintér), ahol nagyon megtetszik neki a népi hegedű. Úgy dönt, hogy beiratkozik egy alapfokú művészeti iskola népzene tanszakára. Az extrakurrikuláris szinttel továbbra is folyamatosan kapcsolatban marad, koncertekre jár, és néhány év múlva már a helyi néptáncsoport által szervezett gyermektáncházakban is muzsikál. A tanára szerint nagyon tehetséges, szorgalmas, érdemes lenne megfontolnia, hogy művészeti szakgimnáziumban folytassa tanulmányait. A sikeres felvételt követően elvégzi a szakgimnáziumot, az iskolatársaival zenekart alapít, és úgy dönt, hogy népzene tanár szeretne lenni. Az érettségi után minden igyekezete ellenére sem veszik fel elsőre a népi hegedű tanári szakra, ezért a következő évi alkalmassági vizsgára egy magántanár (extrakurrikuláris szintér) segítségét veszi igénybe, illetve felnőttoktatás (OKJ/technikum) keretében népzeneésként szakképesítést is szerez. Ezt követően sikerül bejutnia valamelyik népzenei oktató felsőoktatási intézménybe, majd 4+1/5+1 év osztatlan tanárképzés után népzene tanári diplomát szerez.

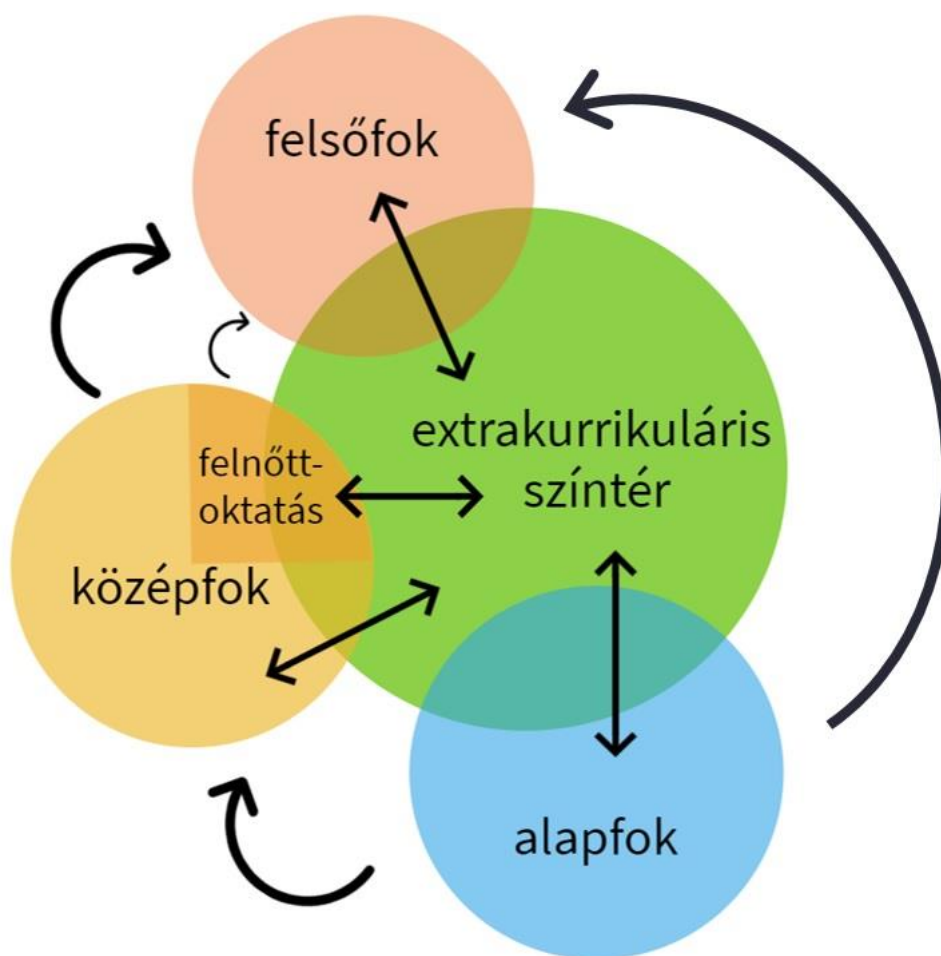
„B” tanuló szülei felfigyeltek arra, hogy szépen énekel, és szeretnék, ha zeneiskolába járna a gyermekük, ezért ő a kurrikuláris szintén kezd meg a népzenei,

népi ének tanulmányait. Az alapfokú művészeti iskolában sikereket ér el, sok versenyen is szépen szerepel. Csatlakozik a település hagyományőrző csoportjához is (extrakurrikuláris szintér), de a pályaválasztáskor nem a középfokú népzene-tanulás irányába orientálódik. „B” tanuló nem lesz hivatásos népzene-sz, de fiatal és felnőtt korában is szívesen látogat folklórfesztiválokat.

„C” tanuló sosem járt zeneiskolába, édesapjától tanult meg cimbalmozni. Nagyon szeret muzsikálni, sokat koncertezik, táncházakba, táborokba jár, és úgy dönt, hogy az előadóművészet mellett tanítással is szeretne foglalkozni. A felsőoktatási intézménybe való felvételi azonban sok olyan ismeretet vár el, amelynek nincs birtokában (szolfézs, zeneelmélet, népzene-elmélet stb.), ezért lemond arról, hogy iskolában tanítson cimbalmot. Pályázati keretek között tart képzéseket, magántanítványokat vállal, szakmai továbbképzéseken tanít cimbalmot.

„D” tanuló középiskolai tanulmányait általános gimnáziumban végezte, ott szerzett érettségit. Közben járt tovább alapfokú művészetoktatási intézménybe. A tanuló köszönhetően az alapfokon oktató népzene-sz/népzene-tanár szaktudásának sikeresen felvételizett az egyetemre. A különféle utak alakulásában találhatunk pozitív és negatív példát. Vizsgálatunkkal azt is kutatjuk, az eltérő szintereken milyen tényezők biztosíthatják az utak sikerességét.

Ebből a néhány példából is megfigyelhető, hogy mennyire változatosak lehetnek az egyéni tanulói és tanulási utak. Az alap-, közép- és felsőfok egymásra épülése viszonylagos, középfokú intézménybe az alapfok elvégzése nélkül is felvételt nyerhetnek a tanulók, illetve a felsőfokú intézmény bemeneti követelményei között sem szerepel, hogy igazolni kellene akár az alap-, akár a középfokú népzenei tanulmányokat. A felvételi alapfeltétele a szakmai alkalmassági vizsgán való megfelelés. A gyakorló tanári tapasztalat azt mutatja (mind közép-, mind felsőfokon), hogy az extrakurrikuláris oktatás – jellegénél fogva – kevésbé képes átfogó, széles alapú zenei ismereteket nyújtani a tanulóknak, és ez önmagában hosszú távon a szűk értelemben vett szakmai fejlődést is kedvezőtlenül befolyásolhatja.



4. ábra. Lehetséges tanulói és tanítási utak a népzeneoktatásban (saját szerkesztés)

2.5. A serdülő és az ifjúsági korosztály meghatározása

A kurrikuláris népzénészképzésben teljes mértékben, az extrakurrikuláris népzeneoktatásban részben a serdülő és az ifjúsági/fiatal felnőtt korosztály tagjai vesznek részt. Dolgozatunk következő fejezetében feltárjuk azokat a sajátosságokat, melyek szakgimnáziumban és egyetemen tanulók köréhez tartozó kérdőíves és fókuszcsoporthoz vizsgálati célcsoportjainkat jellemzik, és válaszaik értelmezéséhez segítséget nyújtanak.

A statisztikában és részben a jogban is szerepelnek a 15–18, 19–25 és 26–29 éves életkori kategóriák (Nagy 2013). Az egyén fejlődésének szakaszait az elméletalkotók különféle képpen értelmezik a pszichológiában. A magyar ifjúságkutatásban megnevezett életszakasz (15–29 évesek) két olyan fejlődési szakaszból áll, melyet a pszichológia köznapin nyelven serdülőkornak (12–19 évesek) és fiatal felnőttkornak nevez (19–35 évesek). A serdülőkornban drámai változás történik a fizikai-testi, kognitív, szociális és

emocionális funkciókat tekintve. Erikson (idézi N. Kollár és Szabó 2004) pszichoszociális fejlődésméleteiben a serdülőkor az egységes önálló énkép, a fiatal felnőttkor a szoros tartós kapcsolat és a pályaelköteleződés szakasza. Havinghurst (idézi N. Kollár és Szabó 2004) meghatározta a serdülőkor egészséges felnőtt élethez szükséges feladatait. Ezzel bizonyos értelemben megalkotta az érett személyiség kritériumait: a testkép elfogadása és a biológiai változásokhoz való alkalmazkodás; azonosulás a nemi szereppel; kortárskapcsolatok; érzelmi függetlenedés a szülőktől és általában a felnőttektől; felnőtt társadalmi szerep kialakítása, pályaválasztás; párválasztás, felkészülés a családalapításra; felelősségteljes viselkedés; ideológiai és morális elköteleződés. Serdülőkorra tehető tehát a családról való leválásnak, az önállósodás folyamatának és az önálló életstílusnak a kezdete. Ettől kezdve „*csak úgy folytatódhat az egészséges fejlődés, ha a fiatal életmódjában, szokásaiban, tevékenységeiben ennek kedvező döntéseket hoz. Védi biológiai adottságait*” (N. Kollár és Szabó 2004:431). Serdülőkorban az identitáskereső törekvésekben az elérendőnek tartott, célként kitűzött osztály (ahová törekszik) hatása növekszik. A késői serdülőkorban (17–19 éves kor) a jövőbeli énkép személyes céllá válik. Ez általában saját választás és elköteleződés eredménye, vizsgálatok eredményei azonban igazolják, hogy a fiatalok és a szüleik attitűdjei hasonlóak politikai, vallási és pályaválasztási kérdésekben (N. Kollár és Szabó 2004).

A serdülőket a következő érzelmi és kognitív sajátosságok jellemzik: Egyértelműen a társas kapcsolatokat részesítik előnyben. Fontosabbá válnak a kortárs csoportok, ezzel párhuzamosan erősödik a csoportok önszerveződése. A serdülők a csoportos tanulási formákban szívesebben és hatékonyabban vesznek részt, mint a korábbi életszakaszban. A csoporthoz való tartozás érzése nagyon fontos a korosztály számára, önértékelésüknek ez az egyik legjelentősebb komponense. A serdülők kognitív fejlődésében megjelenik az elvont gondolkodás alkalmazása, és rohamosan fejlődik a metakogníció. A metakogníció a saját értelmi működésre vonatkozó tudást, és az annak irányítására való képességet jelenti, és jelentősen befolyásolja a tanulás folyamatát és eredményességét. A legtöbb serdülő ezért már egyre tudatosabban irányítja tanulási folyamatát, és komplex, egyedi tanulási stratégiákat is kialakít (Gaskó 2006).

A serdülők a testi és lelki változások miatt belső feszültséget élnek át, hullámzó a kedélyállapotuk, közérzetük. Türelmetlenek magukkal és másokkal szemben. Iskolai leterheltségük miatt gyakran fáradtak, mégis erős a vágy bennük a bizonyításra. A serdülő

fiatalok önállósulási törekvéseivel szinkronban erősödhet szakmai önállóságuk, mely sikerélményhez juttathatja őket (Kertész 2015).

A serdülőkor végére a fiatal nagyobb autonómiával rendelkezik, több lehetősége van az önálló választásra, ezért olyan feladatot, pályát, érdeklődési területet preferál, amiben sikert tud elérni. A választási lehetőség a kortárs csoportokban is megvan, ezért olyan csoportot, baráti kört választ a serdülő, akiktől pozitív visszajelzést, elismerést kap, ez növeli az önértékelését. Újabb vizsgálati eredmények szerint a szülői értékelés jelentősége nem csökken a serdülőkorban (N. Kollár és Szabó 2004).

Peterson és munkatársai (2003, idézi Pikó 2012) nevéhez fűződik a pszichológiai egészség kritériumainak rendszere, amely magában foglalja

- a bölcsességet és a tudást: pl. kíváncsiság, tanulásszeretet, nyitottság, kritikai gondolkodás, praktikus intelligencia, kreativitás, eredetiség, perspektíva-orientáltság;
- a bátorságot: pl. állhatatosság, integritás, lelkesedés, becsületesség, autentikusság, ügyesség;
- a szeretetet: pl. intimitásigény, szeretetre méltóság, nagylelkűség, kedvesség;
- az igazságot: pl. méltányosság, méltóság, vezetői képességek, kötelességtudat, közösségi készségek;
- a mértékletességet: pl. megbocsátás, szerénység, könyörületesség, óvatosság, önkontroll, énszabályozás;
- a transzcendenciát: pl. szépérzék, kíváncsiság, remény, optimizmus, hála, humor, játékoskodás, spiritualitás, cél- és jövőorientáltság. Ezek fejlesztése megvalósulhat a serdülőkorban is, és mindegyik jó lehetőséget nyújt a népzene-tanulásra.

Kutatásunk másik fő célcsoportja az ifjúsági korosztály. Az ifjúságügy- és az ifjúságkutatás ma önálló tudományág. A szociológiában elfogadott az ifjúságszociológia mint önálló terület. A pedagógiai diszciplínák között a szabadidő-pedagógia foglalkozik az ifjúság korosztályával és a szociális munka területén is jelen vannak a fiatalok önálló célcsoportként. Közösségfejlesztési, köz- és szakpolitikai területen és az antropológiában is értelmezett az ifjúsági korcsoport. Az ifjúságkutatási eredményeket társszakmák is használják mind szélesebb körben (Nagy és Tibori 2016).

Az ifjúságkutatás fontos alapkérdése a korcsoportba való besorolás. Számos elmélettel meghatározható ez a korcsoport, ezek közül négy olyat mutatunk be, melyek kapcsolódnak a magyar ifjúságkutatáshoz is.

Az egyéni életúton alapuló paradigma Nagy Ádám (2013) nevéhez fűződik. Az ifjúságügyben az ifjúsági korosztályok meghatározása, a korosztályok szakaszai biológiai, pszichológia és társadalmi (szociológiai) sajátosságokra épülnek. Az ifjúsági korosztályon belül a problémahelyzetek alapján lehet különbséget tenni az életszakaszok között. Ennek megfelelően a korszak első szakasza, a serdülőkor a biológiai érettségtől a pszichés érettségig tart (kb. 14 éves kortól – kb. 18 éves korig). A pszichés érettségtől a szociológiai-társadalmi érettségig tartó szakasz a fiatal felnőttkor (kb. 19 éves kortól – kb. 25–30 éves korig). Az egyéni életúton alapuló paradigma alkalmaz olyan ismérveket, melyek a különböző érettségi dimenziók szerint érett/nem érett csoportokra osztják a vizsgált korosztályt. A biológiai érettség során alkalmazott ismerv a szexuális élet megkezdése. A pszichés érettség ismervének alkotóelemei: 1. Az élete fontos kérdéseiben önállóan dönt. 2. Konkrét tervei vannak a jövőre nézve. 3. Mindig számol a döntései lehetséges következményeivel. 4. Felnőttnek érzi magát. A szociológiai érettség ismérvei szerint az egyén önálló életet kezd, azaz „átlép” a származó családból a nemző családba, vagy ennek az alapjait megteremti az önálló háztartással: 1. Családi állapot (független vagy együtt él házastársával/élettársával). 2. Saját gyermek (nincs vagy van). 3. Önálló háztartásban él-e (nem, együtt él szüleivel/nevelőszüleivel/nagyszüleivel vagy önálló háztartásban él) (Nagy 2013).

A második, ifjúsági korosztályt meghatározó teória a generációelmélet. A szociálpszichológiában és a szociológiában a Z generáció olyan mikrogeneráció, amelynek tagjai 1995–2010 között születtek, azaz gyermekkorukat már meghatározta a digitális vagy virtuális tér élménye. Az ifjúsági korosztályba tartozók egy része a Z generáció tagja. Ők a világ első globális nemzedéke, az ún. digitális őslakosok, ők alkotják a bedrótozott nemzedéket (Prensky 2001, idézi Pais 2013). A csoportot jellemzi többek között, hogy társas életüket folyamatosan megosztják a nyilvánossággal, praktikus szemlélettel bírnak, fejlett a társadalmi felelősségérzetük és problémamegoldó képességük, képesek szimultán több médiumot használni jó figyelemmegosztásukkal. A Z generáció tagjaira jellemző, hogy továbbra is meghatározók a baráti kapcsolatok, ezeket egy időben élik meg a valós és a virtuális világban. Természetes számukra, hogy bármikor, bárhol, bárkivel kapcsolatba léphetnek, és a legszélesebb nyilvánosság előtt élik életüket. Ugyanazokat a filmeket, zenéket, játékokat, divatirányzatokat ismerik (Pais 2013).

Vaskovics László (2000) elmélete új fogalmat vezet be, a posztadoleszcencia fogalmát. Vaskovics szerint a posztadoleszcens életszakasz a fiatalkor és a felnőttkor közé ékelődő újonnan keletkezett életszakasz. Nem életkor szerinti kategória, hanem speciális társadalmi pozíció. A posztindusztriális társadalmakban alakult ki, és a szakemberek a társadalmi modernizáció jelének tekintik. A fiatalok a szakaszt személyüktől függően különböző időtartamban és különböző módon élik meg. A posztadoleszcens életszakaszban lévő fiatal felnőttek még nem függetlenek teljes mértékben a szülőktől. Akkor válik valaki felnőtté, ha elérte a nagykorúságot, saját lakásában, önálló háztartásban él, anyagilag független, a szülők beleszólása nélkül hozza meg az életútja szempontjából fontos döntéseit és saját magát képes felnőttként elfogadni. Ha ezek a kritériumok teljesülnek, akkor feltételezhető, hogy a személy megfelel a felnőtti státusz követelményeinek. A minden követelménynek megfelelő felnőtt szerep betöltése egyre ritkábban következik be a 18. életév betöltésével. Azaz több fiatal marad a nagykorúság elérése után is bizonyos szempontok szerint és bizonyos ideig (egyre hosszabb ideig) szüleitől függő helyzetben. A posztadoleszcencia életszakasza egyénenként különböző hosszúságú, és a felnőtté válás, azaz a fiatalok szülői háztól történő leválása is olyan folyamat, amely más-más dimenzióban, különböző tempóban és eltérő időpontban valósulhat meg. A felnőtté válás jegyei, például a pénz kezelése, a szexuális kapcsolatok és a partnerválasztás terén tanúsított önrendelkezés sok fiatal esetén már jóval a nagykorúság elérése előtt megfigyelhetők. A szakasz csak átmeneti, amely egy másik életszakaszba vezet át és a nagykorúság elérésével kezdődik, a vége azonban nem határozható meg egységesen. Csak akkor van vége, ha a leválási dimenziók mindegyikén megvalósul az önállóság.

Vaskovics elméletéhez kapcsolódik Juhász Erika tanulmánya (2001), amelyben a szerző ifjú felnőtteknek nevezi az ifjúkor és a felnőttkor határán állókat, azaz biológiai meghatározásban a posztadoleszcenseket. Juhász megerősíti a korábbi szerzők véleményét, mely szerint az érettség nem köthető életkorhoz, az érés folyamatai egyenlőtlenül és nem egy időben zajlanak. Hat főbb tényezőt jelöl meg az érés folyamatában meghatározónak: (1) a kultúrák közötti különbségek, (2) etnikai sajátosságok, (3) társadalmi-gazdasági különbségek, (4) történelmi és nemzedékközi eltérések, (5) pszichológiai tényezők, (6) biológiai, genetikai adottságok (Juhász, 2001).

A negyedik elmélet az új csendes generáció paradigmája. A magyarországi rendszerváltozás krízise új csendes generációt⁹ alakított ki. A generációk karakterének alakulásában meghatározó az, milyen a szocializációjuk társadalmi, hangulati környezete. A rendszerváltozás környékén születettek mindhárom szocializációs közegére (család és családi értékek, iskola és munkahely, szabadidős terek és tevékenységek, ezen belül a kultúra- és médiafogyasztás, digitális terek és tevékenységek, sport, kockázati magatartások, civil aktivitás) jellemző a csendesség. Ez az attitűd a *Magyar Ifjúság Kutatás* 2016-os eredményeiben is megmutatkozik a passzivitásban (például otthon, képernyő előtt töltött szabadidő), a konformitásban (elfogadják szüleik életeszményét), az általánosan tapasztalható bizonytalanságban (például elkötelezettség hiánya, céltalanság) (Székely 2018b).

⁹Az ún. csendes generáció a II. világháború előtt születettek nemzedéke volt.

3. A NÉPZENE ÉS ÁTÖRÖKÍTÉSE TÖRTÉNETISÉGÉBEN

3.1. A népzene fogalma és a népzene kutatás néhány mérföldköve

A népzene oktatása témakörének, így értekezésünknek kulcsfogalma a népzene. A teljes és érvényes definíciójának megalkotása azonban mind térbeli, mind időbeli változása, különbözősége miatt számtalan nehézségbe ütközik. A témát kutató szerzők általuk fontosnak vagy tipikusnak tartott ismérvekkel ragadják meg a népzene lényegét. Ha Kodály Zoltán és Bartók Béla népzene kutatói munkásságát vizsgáljuk ebből a szempontból, több kötetnyi tanulmányuk is igazolja a fogalom meghatározásának és értelmezésének összetettségét. Míg Bartók a népzene földrajzi vonatkozásban, más népek népzenejével összehasonlítva is vizsgálta, addig Kodály Zoltán inkább történeti szemlélettel végezte összehasonlító kutatásait. Bartók (1924) megkülönbözteti a városi népzene (népies műzene) és a parasztszene. A parasztszene dallamaira jellemző az időbeli és térbeli elterjedtség a parasztság körében. A népzene bartóki tágabb értelmezésében a nép zenei ösztönét fejezi ki, szűkebb meghatározásához több jellemvonás is hozzátartozik: alkotóművészet része, szervesen kapcsolódik valamelyik népréteghez, különböző stílusokban létezik, az érzelm kifejezés szempontjából lehet egységes (Bartók 1929). Kodály (1952) a népzene mint zenei néphagyományt tekintette, és ebben az értelmezési keretben gyűjtötte össze jelenségeit: népies műdal és népdal elkülönülése, rétegződés (életkori, társadalmi, vidék és nem szerinti); történetiség, eredet; dallam; hangkészlet; műfajok; népek kölcsönhatása; újabb rétegek; idegen elemek; hangszeres zene; egységet alkotó dalkincs.

Vargyas Lajos (1981) népzene kutató is úgy véli, a népzene fogalmának feltárásához a zene különböző tulajdonságai alapján kell megvizsgálni a népzene jelenségeit. Ha végigtekintjük a korábbi népzene kutatási eredményeken alapuló, azokat összefoglaló *A magyarság népzeneje* című művét, ezek a jelenségek a következők: dallam, hangkészlet, hangnem, ritmus és metrum, forma, szöveg és dallam viszonya, előadásmód, hangszeres zene, variálás, típusok, a típusok eredete, a paraszti társadalomban betöltött szerepe, a népdal mint műalkotás. Vargyas (1981) szerint a népdal definíciójának megfogalmazásához tartozik a magyar nép alkotó és/vagy variáló képessége; az, hogy a közösség a népdalt sajátjának fogadja el, és tovább is tudja

fejleszteni; a népdal a nép zenei tudatában létezett; hozzátartozott a zenei igények kielégítéséhez.

Mark Slobin (2011) kutató azon a véleményen van, hogy a népzene fogalmát lehetetlen meghatározni, nincs rá definíció. Nyugaton kétszáz évvel ezelőtt kezdték használni ezt a kifejezést, és olyan jelentéstartalmak és jellemvonások kapcsolódtak hozzá, mint a 'vidék zenéje', 'régi dalok, dallamok', kitalált egyszerűbb életvitel, akusztikus hangszerek. Slobin szerint a 'hétköznapi zenei invenció' kifejezés segíthet a meghatározásban. Ehhez tartozik a közösség élménye és a kimeríthetetlen alkotókészség. A szerző alapján a népzene működési gyakorlat, amelyben zenei erőforrásokkal stratégiákat alakítanak ki, amelynek célja van, érinti az esztétika és az érzelmek területét. Slobin ehhez még kiemeli az alkalom fontosságát és a népzene a változásra és alkalmazkodására való képességét.

Ronström (2019) szerint a népzene olyan alapvető emberi szükségletekkel van kapcsolatban (amelyek egyben emberi jogok is), mint érzékelni, érezni, elképzelni, megismerni és kifejezni. A népzene kifejezi és közvetíti a hovatartozást, a közelséget és az összetartozást, függetlenül attól, hogy azt „gyökereknek”, „helyi identitásnak”, „nemzeti identitásnak”, „etnicitásnak” vagy egyszerűen „otthonnak” nevezzük-e. A válaszkérés a „hol van a helyem a világban?” kérdésre a népzene gyakorlásának egyik legfontosabb aspektusa lehet napjainkban. A mai társadalmakban a népzene jelentősége fakadhat a múlt utáni vágyakozásból, retrospektivitásból, a múlt tanulmányozásából, vagy értelmezhető a múlt megtapasztalásának és megértésének egy módjaként is. De ugyanennyire szólhat a népzene a jelennel való azonosulásról és a jelen értelmezéséről is. Ilyen kontextusban a népzene gyakorlása hatékony eszköze lehet annak, hogy megtapasztaljuk azt az érzést, részesei vagyunk annak, amit „zenei hagyománynak” neveznek, és amely a zenészek évszázadokra visszanyúló láncolatát jelentik. Bár ezt a múlt táplálja, a folytonosság ilyenfajta megtapasztalása mindig a jelenben helyezkedik el (Ronström 2019).

A népzene, a néptánc és a nyelv a szellemi műveltség kifejezésének eszköze (Balassa–Ortutay 1979). Népzene „*minden olyan zenei tevékenység, mely az egyes népek alaprétegeiben nem írásbeli hagyományozás útján terjed*” (Rajeczky 1981: 27). A népdalok mellett hangszeres zenei, illetve ritmikai tevékenységet foglal magában (a tánc kivételével). A magyar népzene egyszólamú, ma leginkább vokális. A magyar népzene más népzeneiktől a következő jegyek különböztetik meg: négysoros, egyenlő

szótagszámú dallamstrófa, pentaton fordulatok, az alkalmazkodó giusto és a parlando-rubato ritmus túlsúlya. Sajátossága az új stílus kialakulása, a kvintváltás gyakorisága és általános elterjedése. A népzene előadásmódját a ritmikai és tempóbeli változatosság, továbbá a dallamvonal díszítése jellemzi (Rajeczky 1981).

A korábbi nézenekutatókat követve a magyar népzenetudomány területén Sebő Ferenc tett kísérletet 2009-ben a népzene széles körű fogalmi leírására. Népzenei olvasókönyvében: *„A népzene az írásos szerkesztettség körein kívül maradó, szájhagyomány útján terjedő, egységes stílusokba rendeződő zenei köznyelv, melyet a társadalomnak egy bizonyos történetileg meghatározott része hosszú időn át használt, vagy használ”* (Sebő 2009:13). Sebő is megjegyzi, a „nép” definíciója nehezen adható meg, hiszen történelmi, társadalmi meghatározottságú az, kik tartoznak a „nép” közé. A népzeneire jellemző még továbbá az, hogy variánsokban létezik, és ezek a variánsok típusokat, típuscsoportokat alkotnak. A népzene *„térben és időben történő fejlődése során egyrészt stílusegység, másrészt a stílusok sokféleségének kialakulása felé halad”* (Sebő 2009: 13). Az egyes darabjai értékeléséhez szükség van nagyszámú gyűjtött adat összefüggésrendszerére (Sebő 2009).

Bolya Mátyás (2018) szintén a népzene (és tudományterületeinek) változó volta miatt teszi azt a megállapítást, hogy a népzene fogalmának meghatározása csak körülírással lehetséges. A népzene definíciószerű leírásába Bolya a következő sajátosságokat vonja be: zárt közösségek használati zenéje, kollektív alkotási folyamat, különböző stílusai és történeti rétegei együtt élnek tovább, hiányzik belőle az írásbeliség, a tudásátadás is a szóbeliségen alapul (2018).

A magyar „népköltészet dallamait” több szempontból is csoportosíthatjuk. Az éneklési alkalmak szerint a magyar népdal lehet szertartáshoz kötött ének, táncdallam vagy alkalomhoz nem kapcsolódó tulajdonképpeni dal. Más felosztásban vannak csak énekelt dallamok, hangszeren és énekelve egyaránt megszólaltatott dallamok, és vannak csak hangszeres (tánczenei) műfajok (Sebő 2009). Fontos megemlítenünk a népzene/népdal és a nyelv szoros kapcsolatát. Fehér Anikó (é. n.) írja le azt a tényt, hogy a népzene és a nyelv azonos módon fejlődik és változik. Egy-egy nép zenéjében megtalálhatók a nép nyelvi jelenségei is. A népdalok szövegeinek metaforarendszerét Baranyiné (2008, 2017) vizsgálja kognitív metaforaelméleti kutatásaiban. Baranyiné (2017) a népdalok metaforáit kulturális metaforáknak tekinti, amelyek a nyelv, a konceptualizáció (jelentésalkotás) és a kultúra összefüggésrendszerében vannak jelen. A

népdalok metaforáira jellemző a flexibilitás, amely összhangban áll a népköltészet sajátos közösségi jellegével (Baranyiné 2008). „*A népdal közvetlenül, elementárisan hat, azáltal, hogy az érzelmeket primitív, mindenki által érthető absztrakció segítségével fogalmazza meg*” (Stoll 1958: 173).

A népzene fogalmának tárgyalásában és a népzene oktatásának vizsgálatában említést kell tennünk még a népzene pedagógiai jelentőségéről. Dobszay László zenepedagógiai tanulmányában leírja, hogy a népzene lehetőséget teremt arra, hogy a gyermek fiatalkorában találkozzon a zene lényegével „*értő, bensőséges módon, nem pusztán zenehallgatással*” (Dobszay 2009b: 25). A pedagógiai munkában a népzenenek a legarchaikusabb, valóban értékes rétegeit kell alkalmazni, melyek hiteles gyűjtésűek, lejegyzésűek, előadásúak. Ez azt jelenti, hogy a népzene-pedagógiának a népzene kutatás tudományos eredményei adják az alapot (Dobszay 2009a).

A népzene betöltheti a zenének azokat a társadalmi funkcióit, amit Merriam nyomán Goldberg és Scott–Kassner (2002) foglal össze: érzelmek kifejezése, esztétikai élvezet, szórakoztatás, kommunikáció, szimbolikus értelmezés, fizikai reakció, alkalmazkodás a társadalmi normákhoz, a társadalmi intézmények és vallási rituálék megerősítése, a kultúra folyamatosságához és stabilitásához, a társadalmi integritáshoz való hozzájárulás.

A fenti fogalommeghatározások szintézise teremti meg a népzeneoktatás, népzeneésképzés elsajátítandó tudásanyagát.

A népzeneoktatás, népzeneésképzés a népzene kutatás eredményein (is) alapul. Ezért dolgozatunkban szükségesnek tartjuk állomásainak és jelentős alakjainak felsorolásszerű rövid bemutatását.

A népzene iránti érdeklődés a XVIII–XIX. század fordulóján kezdődött Európában és hazánkban is. A népdalt mint anyanyelvi szöveget tekintették az irodalmárok a költészet alapjának (Paksa 2008). A XIX. században kéziratos és nyomtatott gyűjtemények születtek gyűjtési felhívások ösztönzésére. A gyűjtemények anyaga vegyes volt, tartalmaztak többek között népies műdalokat és más szerzeményeket is. A XIX. század második felében indult fejlődésnek a polgári zenei élet és a zeneoktatás. A magyar zenetudományt két zenetörténész, Mátray Gábor (1797–1875) és Bartalus István (1821–1899) alapozta meg. Munkásságukkal, publikációikkal őket tekinthetjük a tudományos igényű népzene kutatás úttörőinek. A század végén a néprajz kutatói valódi népi anyagot dolgoztak fel pontos lejegyzéssel, tárgyleírással. Közülük került ki Vikár

Béla (1859–1945) etnográfus (Paksa 2008). Vikár 1896-tól népdalokat és népmeséket gyűjtött fonográf-felvételekkel. A hangrögzítés bevezetése és a nemzetközi tudományos eredmények felhasználása korszerű tudományos módszerek kialakulását tették lehetővé már a század elején Magyarországon is. Az első meghatározó magyar népzene-gyűjtők és -kutatók – Kodály Zoltán (1882–1967), Bartók Béla (1881–1945) és Lajtha László (1892–1963) – Vikár Béla útmutatása alapján – kezdték gyűjtőmunkájukat (Sebő 2009).

Kodály Zoltán és Bartók Béla művészete a régi népzeneből indult. A régi népdal felfedezése, a népdalgyűjtés új és gondosabb tudományos módszertanának kialakítását tette szükségessé (Szabolcsi 1979). Kodály Zoltán, Bartók Béla és Járdányi Pál (1920–1966) dolgozták ki először a magyar népdalanyag rendezési elveit. Rendszereik arra törekedtek, hogy „*az azonos dallamok variánsai egymás mellé kerüljenek, lehetőleg történelmi, stiláris rendben. Ezt az alapvető elvet keresztezte minduntalan a szótárszerűség egyidejű kívánalma*” (Sebő 2009: 24). Ennek az ellentmondásnak a feloldására kezdődött 1975-ben egy újabb rendszerezés Szendrei Janka (1938–2019) és Dobszay László (1935–2011) nyomán. Ez a *Népzenei Típusrend* a magyar strófikus népdalok központi gyűjteményeként magába foglalta a Zenetudományi Intézet birtokában lévő valamennyi adatot. A típusrend volt a *Magyar Népzene Tára* köteteinek alapja, azonban a típusrendről nem volt szakmai közmegegyezés, így a teljes magyar népzenei gyűjtemény áttekintését a háromkötetesre tervezett *A magyar népdaltípusok katalógusának* I. kötete kezdte meg 1988-ban (Sebő 2009).

Az elmúlt évtizedek népzene-kutatásában és -gyűjtésében a magyar nyelvterületről több nevet meg kell említenünk a teljesség igénye nélkül. Sárosi Bálint (1925–) népzene-kutató lényegében az általa megkezdett hangszeres népzene-kutatásban ért el úttörő jelentőségű tudományos eredményeket.¹⁰ Jagamas János (1913–1997) népzene-tudós, néprajz-kutató gyűjtése több mint 6000 dallamot tartalmaz. Többek között moldvai, gyimesi és barcasági csángó népzene-t gyűjtött és rendszerezett. Számos népzene-tudományi tanulmány szerzőjeként hangsúlyozta a zenei anyanyelv megismerésének fontosságát (Benkő 1998). Almási István (1934–2021) néprajz-tudós a népzenei szempontból ismeretlen vagy kevésbé ismert területeket kutatta. Több ezer énekes és hangszeres dallamot gyűjtött. Jagamas János tanítványaként sajtó alá rendezte Jagamas munkáit (László 2005).

¹⁰https://zeneakademia.hu/lexikon_nagy_elodok/sarosi-balint-1731 utolsó látogatás: 2021. április 14.

Szintén Jagamas János tanítványa és munkatársa volt Kallós Zoltán (1926–2018), akit Andrásfalvy Bertalan (2018) a népköltészet és népművészet egyik legnagyobb kutatójának tekintett. Kallós népzenei, népköltési, tárgyi népművészeti gyűjtése hatalmas életművet jelent.

Martin György (1932–1983) volt a korszerű tánc- és tánczenekutatás megalapítója, átfogó néptáncgyűjtői és -kutatói programot indított (Voigt 1993). Nevét ma a Néptáncszövetség viseli.

A népzeneekutatás mai intézményei közül meg kell említenünk az 1995-ben megnyílt Fonó Budai Zeneházat, amelynek egyik jelentősége abban állt, hogy itt zajlott 1997 és 2001 között a Kelemen László (1960–) nevéhez kapcsolható *Utolsó Óra* elnevezésű átfogó népzenei gyűjtés (Jávorszky 2013).

A népzeneekutatás területén ma tudományos kutatóhelyként működik az MTA BTK Zenetudományi Intézete és a Hagyományok Háza Folklórdokumentációs Könyvtár és Archivum. A két intézményhez fűződik Pávai István (1951–) népzenekutató neve. Pávai kutatási területeihez tartozik többek között a folklórdokumentumok digitális archiválása.¹¹

3.2. A népzeneoktatás nemzetközi kontextusban való értelmezésének nehézségei

Előző fejezetünkben bemutattuk, hogy a népzene pontos definiálása komoly kihívások elé állította és állítja ma is a legnagyobb népzenekutatókat is. A népzene a nemzetközi szakirodalomban és a gyakorlatban nem egységesen körülhatárolt terminus. Éppen a nemzeti sajátosságok, országoként/etnikumoként eltérő jegyek miatt rendkívül széles skálán mozog, hogy az adott földrajzi, társadalmi és történelmi kontextusban mit tekintenek népzeneének a szakemberek. Ebből következik, hogy a népzeneértelmezést nem függetleníthetjük annak kulturális közegétől, és az egyes népek különböző népzenefelfogását nem ítéltük meg pusztán abból a paradigmából, amelyben mi gondolkodunk – elsősorban a magyar – népzeneéről. A népdal – mint a népzenevel a fenti fejezetben kifejtett, szorosan összefüggő jelenség – is mást jelent Magyarországon, mint például Olaszországban: több éve kint tanító kolléga megerősítette, hogy az olaszok

¹¹Pávai István honlapja
<http://pavai.hu> utolsó látogatás: 2021. május 17.

Verdi-áriarészletek dúdolására úgy hivatkoznak, hogy népdalokat énekelnek. A mi – magyar – értelmezésünkben ezt természetesen nem tekinthetjük népzeneének, azonban abban a kulturális térben van relevanciája, hogy a mindenki által ismert és kedvelt dallamok milyen funkciót töltenek be. (A népzene-népdal értelmezési problémái köréhez tartozik az is, hogy számos olyan dallam szerepel a mai magyar emberek tudatában népdalként – többek között az általános iskolai ének-zene tankönyvek nyomán –, amelyek valójában nem azok. Továbbá nincs teljes egyetértés a kutatók körében sem, hogy pontosan melyek azok a kritériumok, amelyek népdallá „tesznek” egy dallamot, nem pedig népies műdallá/magyar nótává.) Magyarországon a népzenetudomány tartalma is eltérő más országokéhoz képest, ennek két oka lehetséges Paksa Katalin (2008) szerint: egyrészt egyes népeknél különböző a zenei hagyományörzés állapota, másrészt a hazai népzenetudományt sajátos tudományos tradíciók jellemzik.

Leegyszerűsítve azt is megfogalmazhatjuk, hogy ahány nép, annyiféle népzene létezik, és ez azt is megnehezíti, hogy az egyes országok népzeneoktatását, annak módszertanát – akár csak felületesen is – összehasonlítsuk. Mindezek előtt azonban érdemes megemlíteni néhány körülményt, amelyek hatással voltak arra, hogy a magyar népzeneről „mennyiségben” és „minőségben” is többet tudhatunk ma, mint az európai országok a sajátjukról – kiemelve, hogy ettől a többlettudástól ugyanakkor nem tartjuk felsőbbrendűnek a magyar népzeneét a többihez képest. *„A magyar népzene történelmi és földrajzi körülményeink miatt vált különösen sokrétűvé, stílusokban gazdaggá.”* (Paksa 2008: 28) A térbeli és időbeli tényezők olyan szerencsés együttjárására gondolhatunk itt tehát elsősorban, minthogy a népzene gyűjtést egészen a közelmúltig (illetve korlátozottan napjainkban is) élőben, személyesen, terepen végezhatték a kutatók, hiszen a polgárosodás folyamata a Kárpát-medencében sokkal később volt jellemző, mint például Nyugat-Európában, és a falvak zárt közösségei számos népzenei értéket konzerváltak meglehetősen hosszú időn keresztül. Ez azonban nem történt „túl korán” ahhoz, hogy ne lett volna meg a hagyományos, nemzeti kultúra mint érték felé fordulás igénye a kutatók részéről, illetve a rögzítéshez szükséges (korábban kezdetleges) technikai eszközök. Számos ország mintha „későn ébredt” volna ahhoz, hogy a jövő generációi számára is hozzáférhetővé tegye ezeket az értékeket, azonban megkérdőjelezhető az ebben való személyes felelősség. *A „fejlettebb, régóta polgárosodott országokban a népzene visszaszorult, már csak vékony, újabb rétegét lehet megtalálni.”* (Paksa 2008: 25)

A mai magyar népzeneoktatás különlegessége továbbá abban rejlik, hogy nemcsak a zenei anyag forrása származik a hagyományból, hanem a tudásátadás módszertana is (hiszen ezt is volt alkalom megtanulni a hagyományörző mesterektől, illetve ma azoktól, akik első kézből sajátították el tőlük). Ebből fakad, hogy nem pusztán megtanulandó stílusként tekintünk a népzeneire, teljesen más a technika, a hangképzés, a tartás stb., mint a klasszikus zenében és annak oktatásában. Továbbá a táncházmozgalomnak köszönhetően ma is funkciójában használhatják a népzene a népzeneészek, népzene tanulók, és ennek élményszerűsége és egyedisége gyakran magával ragadja a táncházba betévedő külföldi turistákat is.

Szerettünk volna tájékozódni, hogy három másik közép-európai országban milyen a népzeneoktatás helyzete, ezért témavezetőm kapcsolatai révén csehországi (Masaryk Egyetem – Brno), lengyelországi (Zeneművészeti Akadémia – Krakkó, Zeneművészeti Egyetem Pedagógiai Kar – Gdansk) és szlovákiai (Művészeti Akadémia – Besztercebánya, Rózsahégyi Katolikus Egyetem) egyetemek oktatóit kértük arra, hogy segítsék a munkánkat. Az egyetemi oktatók válaszaiból és az általuk megjelölt forrásokból a következőket fogalmazhatjuk meg az adott országok népzeneoktatásával kapcsolatban.

A csehországi¹² népzenei nevelés részben beépül az általános és középiskolai zeneoktatás tantervébe, de inkább a tanórán kívül – a Cseh Köztársaság Kulturális Minisztériuma alá tartozó – folklór egyesületekben zajlik. Szakmai támogatást a Národní ústav lidové kultury (Nemzeti Népművelési Intézet) nyújt, bár főleg a néptáncosok számára, a népzene a mai cseh társadalomban kevesebb érdeklődést kap. A népzene oktatásának módszertanáról szinte egyáltalán nincsenek cseh publikációk. A XX. század 50-60-as éveiben a néptáncról készültek írások, ezek is inkább elméleti, nem pedig módszertani tartalmúak.

A Národní ústav lidové kultury olyan állami szakmai intézmény, amelynek fő célja a tudományos kutatás és a kutatási eredmények terjesztése az oktatáson, publikáláson keresztül. Az Intézet alapvető feladatai közé tartozik többek között a kulturális örökség kutatása a hagyományos és népi kultúrában, a beszerzett dokumentumok kezelése, megőrzése, kiadása, folklór és ismeretterjesztő rendezvények szervezése, tanácsadás és információs szolgáltatás a különböző folklórtevékenységekhez.

¹²A cseh Nemzeti Népművelési Intézet (Národní ústav lidové kultury) bemutatása <http://www.nulk.cz/en/nulk-2/> utolsó látogatás: 2022. január 22.

Az Intézet a székhelye a CIOFF (International Council of Organizations of Folklore Festivals and Folk Art) Cseh Nemzeti Tagozatának is.

A Národní ústav lidové kultury együttműködésével (is) működik a Škola folklorních tradic¹³ (Folklórhagyományok Iskolája). Az itt folyó képzés középpontjában a zenei és táncfolklór, az ehhez kapcsolódó általános néprajzi ismeretek és készségek fejlesztése áll a pedagógia, pszichológia stb. tudományágak alkalmazásával. Az Iskola a népi együttesek jelenlegi és leendő vezetőinek, művészeti munkatársainak, tanároknak, valamint a néptánc iránt érdeklődőknek szól. A képzési terveket a kurzusok egyes ciklusaiban szerzett tapasztalatok alapján készítik és módosítják a szakértők, etnológusok, tanárok és egyetemi oktatók. A képzés a következő tantárgyakat tartalmazza: néptánc (elmélet és gyakorlat), koreográfia (elmélet és gyakorlat), népdal- és néptáncgyűjtemények és -gyűjtők, népviselet, mozgásgyakorlat, pedagógiai és pszichológiai alapismeretek, bevezetés a zeneelméletbe. Egy-egy tanfolyam két évig tart. A második évfolyam ismeretanyaga folytatja és kibővíti az első két félév tananyagát; a „néptánc” téma inkább egy-egy régióra koncentrál. A hallgató záróvizsgája alapján a Cseh Köztársaság Kulturális Minisztériuma állít ki tanúsítványt. Sem az állami oktatási rendszer, sem az iskolán kívüli tevékenységek rendszere nem kínál más lehetőséget a népi együttesek vezetőinek, tagjainak nevelésére, képzésére.

Lengyelországban a zenei folklór tanításának nincs rendszerszintű tanterve az oktatás egyetlen szintjén sem – sem egyetemes, sem művészeti szinten. A közoktatásnak nincs hosszú távú oktatási programja, amely a népzenei hagyományokról, és tágabb értelemben a lengyelországi kulturális örökség népi elemeiről ismereteket nyújtana. A zeneoktatás nem kínálja a hagyományos népi hangszereken való játék tanulását. A hagyomány átörökítése regionális szinten, változó színvonalú ad hoc kezdeményezések révén valósul meg.

Van néhány kivétel (például a zbąszyńi zeneiskola), ahol van egy-egy népi hangszeres osztály. Valószínűleg az ilyen osztályoknak is köszönhető, hogy egy-egy vidéken sikerült a hangszereket (például a dudát) visszaállítani a széles körű gyakorlatba.¹⁴ 2005-ben néhány középfokú zeneiskolában (Szczecin, Suwałki,

¹³A Folklórhagyományok Iskolája (Škola folklorních tradic) bemutatása

<https://www.nulk.cz/en/the-school-of-folklore-tradition> utolsó látogatás: 2022. január 21.

¹⁴Lengyelországi választadónk hivatkozik egy Antoni Janiszewski által szerkesztett, 1972-ben Poznańban kiadott tankönyvre, illetve ennek 2008-as második, DVD-vel ellátott kiadására (összeállította: Kazimierz Budzik). A tankönyv egyedülálló Lengyelországban, mindkét kiadása dudás gyakorlatokat és darabokat tartalmaz.

Bydgoszcz, Katowice, Łódź, Olsztyn, Rzeszów, Zielona Góra, Varsó) kísérleti jelleggel egyéves oktatás formájában bevezették a lengyel zenei folklór tantárgyat. Ehhez a kísérleti programhoz tankönyv is készült.

A felsőoktatásban sincs (egységes) népzenei képzés. A zeneakadémia hallgatói általában úgy hagyják el az intézmény falait, hogy nem ismerik a hagyományos lengyel zenét. Csak elméleti népzenei órák vannak, a gyakorlati foglalkozások a pedagógiai szakok keretein belül zajlanak. Gyakran a lengyel népzene stilizált változatával találkoznak a tanulók és a hallgatók iskolai ének- és tánccsoporton keresztül. Két példa mutathatja a népzeneoktatás intézményenkénti eltérő sajátosságát: van olyan zenei egyetem, ahol a zenei folklór tananyagának része a zongorakíséret és népdalfeldolgozás készítése gyermekkórus számára, a Krakkói Zeneakadémia Hangszeres Tanszékén 2010-ben már volt népi hangszeres oktatás. A Varsói Egyetemen 2009-ben indult az első egyéves posztgraduális etnomuzikológiai kurzus, amelyen kulturális animátorokat, alkotókat, iskolai tanárokat, népi és folklórcsoportok oktatóit, zenei szerkesztőket képeznek.

Az önkormányzati intézmények, művelődési házak kínálnak folklórhoz kapcsolódó tevékenységeket. Ezek olyan amatőr csoportokhoz köthetők, amelyeket a még a Lengyel Népköztársaságban kialakult szakképesítés-fejlesztési rendszerben engedélyt szerzett oktatók vezetnek. Az általuk közvetített folklórkép nem sokban tér el a negyven évvel ezelőtől, továbbra is a színpadi rendezések és stílusok felsőbbrendűségéről való meggyőződésük érvényesül. Ezt erősítik az ének- és tánccsoportok is, amelyek ma a CIOFF lengyel szekciójához tartoznak.¹⁵ Az autentikus zene intézményeivel főleg a Kárpátok vidékein találkozhatunk.

Informális csoportok és civil szervezetek több hatékony és magas színvonalú kezdeményezéssel próbálják az autentikus népzenevel kapcsolatos oktatás hiányát megszüntetni. Az 1990-es évek közepe óta működő varsói Dom Tańca Egyesület például a magyar gyakorlatot adaptálva dolgozta ki saját oktatási és ismeretterjesztési módszereit az ének, a hangszeres zene, a tánc, illetve a hagyományos kultúrában való részvétel tanításában. Az Egyesület (még két csoporttal) oktatási modellt hozott létre a gyakorlásra helyezve a hangsúlyt figyelembe véve a mester-tanítvány viszonyt és a személyes érintkezést. Egyre több a hasonló szervezet, informális kezdeményezés. Céljuk a térség

¹⁵A szervezet lengyel tagozata 155 tagjának többsége diák és regionális ének- és tánccsoport.

kulturális hagyományainak megőrzése, továbbadása, sokszor a helyi szellemi kultúra korábban letűnt elemeinek – szokások, énekek, táncok, hiedelmek, nyelv – újjáélesztése. Azonban a terepdokumentációval, nyári iskolai oktatással, állandó vagy alkalmi foglalkozásokkal, iskolai és óvodai foglalkozásokkal, oktatási kampányokkal foglalkozó civil szervezeteknek nincs állandó finanszírozása, nincs teljes munkaidős állása és/vagy állandó központja.¹⁶

„Az informális oktatáson alapuló oktatási kínálat, beleértve a hagyományos zene, ének és tánc oktatását, nagyon gazdag Lengyelországban.”¹⁷ A legfontosabb alkalmak közé tartoznak az évek óta rendszeresen megszervezett workshopok például táborokban, utazó iskolákban és a táncházak. A lengyelországi, különösen a déli vidékek fesztiváljai is széles népzenei kínálattal rendelkeznek. Ezek mellett különböző szervezetek változatos népzenei oktatási projekteket valósítanak meg. Az egyik legnagyobb projektet az olsztyni „Tratwa” Egyesület szervezi (a Knyszyn-i Kulturális Központtal és Rusinów községgel együttműködve) három településen évente több rendezvénnyel. Itt lehetőség van a hagyományos zenészekkel való találkozókra a koncerttermeken kívül is.¹⁸

Szlovákiában a népzene több zenész társulásaként definiálják. Az alapját legalább két zenész összehangolt játéka adja. Akár kilenc zenész is lehet egy zenekarban. Általában zenés, táncos, ünnepi alkalmakhoz (esküvői körmenet, karnevál stb.) köthető a népzene. Szlovákiában a vonószene dominál, amely régióként jelentősen eltér. A vonószene a 17. században keletkezett, a 18. századtól cimbalommal, a 19. század második felétől klarinétal bővült.¹⁹

Szlovákiában nincs hangszeres népzenei szakképzés, egyetemi szinten lehet néprajzot tanulni²⁰ (etnológia alap-, mester- és doktori képzésben, etnológia-muzeológia) alapképzésben, zene és tánc folklorisztika). A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán a néprajz szakon az alapképzés hat féléves. Ezt követően

¹⁶Maria Baliszewska és Remigiusz Mazur-Hanaj (2011): Muzyka ludowa - od tradycyjnej do folkowej. Muzyka ludowa – edukacja. in: *Raport o stanie muzyki polskiej*. Warszawa

¹⁷Grozdew-Kołacińska, Weronika (2016): *Hagyományos zene-, ének- és táncoktatás 2015-ben*. <http://muzykapolska.muzykapolska.org.pl/edukacja-muzyczna.nauka-tradycyjnej-muzyki-spiewu-i-tanca.html> utolsó látogatás: 2022. január 21.

¹⁸Mamińska-Domagalska, Monika (2013): *Népzeneoktatási projektek 2011-ben*. <http://muzykapolska.muzykapolska.org.pl/edukacja-muzyczna.projekty-edukacyjne-w-muzyce-tradycyjnej.html> utolsó látogatás: 2022. január 21.

¹⁹A szlovák népzene fogalma <https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/muzika/> utolsó látogatás: 2022. január 21.

²⁰A pozsonyi Comenius Egyetem etnológiai képzése történetének bemutatása <https://fphil.uniba.sk/en/departments-and-research-centres/departments-of-ethnology-and-museology/ethnology/> utolsó látogatás: 2022. január 21.

négy féléves néprajz és kulturális antropológia mesterképzésben van lehetőség továbbtanulni.²¹

Általános és középfokú iskolai zenei osztályokban tanítják a folklórt, nincs külön népzenei oktatás. Az óvodai és általános iskolai zenei nevelés alapvető tartalma a népzene. Az ún. iskolai regionális nevelés tantárgy szinte kizárólag a régió népzenejére fókuszál. Több projekt működik a népzene – énekesek, együttesek és zenészek – támogatására.

Szlovákiában az alapfokú művészeti iskolától a konzervatóriumon át a művészeti főiskoláig csak cimbalmot tanítanak. Minden egyéb hangszeres népzenei tevékenység (a ružomberoki Alapfokú Néptánc- és Zenei Iskola kivételével) folklóregyüttesekben zajlik. A népzenei szakmai képzések néprajzi tanszékek (például a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen) vagy a pozsonyi ÚLUV (népművészeti központ) szervezésében zajlanak. A képzés résztvevői a nem formális oktatás (iskolán kívüli) csoportjainak vezetői.

3.3. A népzeneoktatás és népzeneisképzés a hagyományban: a paraszthangszerek művelésének átadása, a cigányzenészek képzésének erdélyi, felvidéki és bodrogi példái

Ebben a fejezetünkben történetiségében is vizsgáljuk a hagyományos paraszti hangszerek művelése átadásának példáit és a még néhány területen a XXI. században is működő, hagyományban meglévő népzeneisképzést.

A hangszeres népzene szűkebb értelemben olyan hangszeren játszott népzene, amelynek nincs szövege, hanem kizárólag hangszeres előadásra való (Sárosi 1979). A magyar hangszeres népzene hangszereit több szempont alapján lehet csoportosítani. Témáknak megfelelően a társadalmi rétegek, illetve a társadalmi szerep szerinti felosztásukban vizsgáljuk a hangszereket, illetve az azokon való játéktudás tanítását, elsajátítását. Korábban két nagy réteget lehetett jól megkülönböztetni. Egyik réteghez tartoznak a szorosabb értelemben vett népi hangszerek vagy paraszthangszerek (citera, duda, furulya, tekerő stb.). Megszólaltatóik a hagyományban az amatőr vagy legfeljebb

²¹A pozsonyi Comenius Egyetem etnológiai képzésének bemutatása
<https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-etnologie-a-muzeologie/etnologia/>
utolsó látogatás: 2022. január 21.

félhivatásos parasztzenészek (köztük a pásztorok is) voltak. A hangszerek másik rétege a félhivatásos vagy hivatásos cigányzenészekhez kapcsolódnak. A falusi cigányzenészek zenéje része a magyar népzenei hagyománynak. A vonós hangszereken alapuló cigánybandák mintájára alakultak a magyar vagy parasztbandák (Sárosi 2003).

A népzeneoktatás szinte egyidős magával a magyar népzenevel. Természetesen kezdetben nem intézményesült formában valósult meg a népi ének és a népi hangszeres tudás átadása.

A népzeneiskolákban eleinte mindenhol az apáról fiúra szálló tanítás-tanulás volt jellemző, ami sok helyen (leginkább Erdélyben) máig fennmaradt. A mai Magyarország, illetve a Felvidék területén a kedvezőbb társadalmi-gazdasági feltételeknek köszönhetően a tudásátadás újabb formája is elterjedt. A jó muzsikusként mint tanítómesterek is híresek voltak, és a szülők a tehetségesnek vélt gyermekeiket ilyen mesterekhez adták taníttatni. Ez csak a cigányzenészek által használt hangszerekre volt igaz (hegedű, brácsa, nagybögő, cimbalom, klarinét), a parasztok által használt hangszereknél (citera, duda, tekerő, furulya) a korábbi modell maradt meg.

A mester-tanítvány, céhes rendszerhez közel álló tanítási forma áll legközelebb a mai intézményesített népzeneoktatáshoz. Itt már fellazultak a zenészdinasztiák, nem volt feltétele a zenetanulásnak az, hogy a szülők is ezt a hivatást műveljék (Agócs 2010).

A magyar népzenei irodalomban alig találkozhatunk a népi vagy paraszthangszerek művelésének hagyományban való tanulásával. Schram Ferenc (2001) említ olyan bercebaráti pásztort, aki furulyákat készített. Az első hangszert gyerekkorában kapta. Játsszani senki sem tanította, a marha őrzése mellett próbálgatta, amíg nem sikerült az első dallam. Később a furulyakészítést is saját maga próbálta, kísérletezte. Juhász Zoltán (2001a) leírja, hogy a pásztorok nem megélhetést vártak a hangszertudástól. Úgy gondolták, mesterségüket egészíti ki a művészettel, és ez a többi földműves fölé emelte őket (Juhász, 2001a). A technika módszeres tanítására szinte nem volt szükség: a gyerekek annyit látták, hallották a felnőttek játékát, hogy az arra alkalmasak maguktól is megtanulták. Nekik gyerekjáték volt a hangszertanulás. Akik nem hagyományos pásztorsaládba születtek, munka közben hallották és figyelték a pásztorok játékát. Az együtt furulyázás Juhász ismeretei szerint „*a hangszertanítás legmódszeresebb változata a pásztorok között*” (2001a: 448). A hangszeren tanuló gyermek azt próbálta, amit jól ismert hangszeres vagy énekes formában. A zenetanulás az anyanyelv tanulásával együtt kezdődött (Juhász 2001a). Moldvában hangszeren

játszani az apától, nagypától, szomszédától tanultak megfigyeléssel, gyakorlással (Tobak 2001). Gyimesben 5-6 éves korban a hegyek közti nyári szálláson kaptak a gyerekek furulyát. A zenét állandóan hallották, a technikát viszont el kellett lesni, fel kellett fedezni. A fonóban a saját korosztályba tartozókkal együtt tanultak (Juhász 2001b). A magyarországi horvátoknál és szerbeknél dudán tanulni gyakran a duda eladója tanított, vagy apáról fiúra szállt a tudás (G. Szabó 2001). Szeged környékén a dudát nem adták a gyerekek kezébe, a dudálást felnőtt korban tanulták, amikor már jól játszottak citerán vagy más hangszeren (Paksa 2001). A citeratanulás két példája is a családtagtól, készítőtől való tanulást idézi:

„Apám megőrizte a család régi citeráját, esténként, ha nem volt túlságosan fáradt, citerázott és énekelt nekiünk. Bátyáim a citerára is haragudtak, kezükbe sem vették, én azonban nagyon gyorsan megtanultam játszani rajta, és később házi bálokon is játszottam. Tulajdonképpen ennek az öreg családi citerának köszönhettem, hogy az iskola befejezése után nem kellett elszegődnöm béresnek vagy napszámosnak.”
(Gion 1982: 38)

A szentlőrinci Takács Józsefné (1919–2012) 48 éves korában kezdte a citeratanulást férjétől, aki nemcsak citerázott, hanem hangszereket is készített. Takácsné először a népdalok dallamát tanulta meg, ezt követte a szövegtanulás. Ha a dallamot nem sikerült tökéletesen megjegyeznie, a hiányzó részeket kipótolta. Gazdag repertoárral rendelkezett, legkedvesebb időtöltése a citeratanítás volt. Kottát olvasni nem tudott, ezért tanítványait is hallás után tanította (Dragony 2016).

Ratkó Lujza (1995) tanulmányában a tradicionális paraszti társadalomban a nyírségi gyermekek táncba nevelődését ismerteti, és bemutatja, hogy táncalkalmakon a gyermekek élő zenére táncoltak. *„Tambura sok háznál volt, és nemcsak a felnőttek, hanem a gyerekek közül is jópáran tudtak játszani rajta”* (Ratkó 1995: 513).

Szerényi Béla (2020) megállapításait tekinthetjük összefoglaló jellegűnek nemcsak az említett múltbeli példák, hanem a jelen gyakorlatára is vonatkoztatva: a hagyományos zenetanulási folyamatban vizuális és akusztikus élmények gyűjtése történik. A muzsikusz „magától” tanul a másolás-mintakövetés módszerével. A hagyományos tanulásban nincs ismeretlen dallam tanulása hangszeren, házi feladat és számonkérés, ujjgyakorlatok. Szerényi (2020) a következő életkori szakaszokra bontja zenetanulást: 6 éves korig tart a hangszer nélküli szakasz; 7–16 éves korig zajlik a felnőtt

minta önálló követése, a dallam hallás utáni átvétele, a technikai elemek megfigyelése és az önálló gyakorlás; az ezt követő szakasz az aktív hangszerhasználatot, a funkciós gyakorlatot, a zenésztársak irányítását és a közösségi zenélési alkalmakat foglalja magába.

Mielőtt a továbbiakban ismertetjük a népzeneisképzés apáról fiúra és mester és tanítvány modelljét, szükséges leírni, kik tartoztak a hagyományos, hivatásos népzenei fogalomkörébe, és mi jellemezte őket (Pávai 1993). A hivatásos falusi népzenei zenészek a népi tánczene előadói voltak. A falu társadalmi hierarchiájában külön helyük volt. A falu közösségétől fizetséget kaptak akkor is, ha nem ebből éltek kizárólag. Jobban őrizték a hagyományt, és ők vették át legelőször az új darabokat, hiszen a repertoártól függött, hívják-e őket legközelebb is muzsikálni. Pávai István népzenekutató összehasonlította őket a városi népzenei zenészekkel. A városiak játéka inkább volt virtuóz, de nem ismerték a falusiak gazdag díszítéseit (Pávai 1993). Variációs képességük nem érte el a „*a falusi primások spontán, minden dallamra kiterjedő, ismétlésenként más-más változatot eredményező figurációinak szintjét*” (Pávai 1993: 173). A hivatásos népzenei zenészt az is jellemezte, hogy ismerte a régiesebb dallamanyagot, így eljuthatott a zenei tudatosság magasabb szintjére. Ez jelenthette például azt, hogy rájöhetett a melódiák hasonlóságára, vagy pontos meghatározás nélkül tudatosulhatott benne a dallamtípus fogalma (Pávai 1993). A táncosok szoros kapcsolatban voltak a zenészekkel. A jó táncosok mindig a zenészek előtt táncoltak, és a zenész másképpen muzsikált, ha jó táncost látott. A falusi népzenei zenészek nagy része jó táncos is volt, így a ritmikai kapcsolattartás magasabb minőségű volt (Pávai 1993).

A cigányzenészek meghonosodása a magyar népzeneben a XVI. században kezdődött és hosszú folyamat volt. Stílusukra, repertoárjukra hatással volt a helyi hagyomány, helyi igény. A XIX. század második felében indult meg nagyobb mértékben a magyar nyelvterület nagy részén a paraszti zenei életben a hivatásos cigányzenészek térhódítása. Asszimilációjuk akkora mértékű volt, hogy ma a cigányzenész kifejezés nem elsősorban faji, hanem zenei szakmai megkülönböztetést jelent (Sárosi 2003). A cigányzenekarok története a XVIII. századtól datálódik. A közép-európai zenekarok hangszerösszetétele európai mintán alapul. Az a cigányzenekar, amelyik legalább négy tagból áll, hangszerei pedig: prímhegedű, kontra vagy ma inkább brácsa, cimbalom és bőgő. Egy képzett és gyakorlott magyar cigánymuzsikus bármikor be tudott és tud illeszkedni bármelyik zenekarba (Sárosi 2003).

Bihari Jánost, a híres cigányprímást hívták népzeneésznek a XIX. század elején, s „a zenészek még a század végén is szívesen vették a »népzeneész« megnevezést” (Sárosi 2003: 214). Egy zenekar a primás nevét viseli, ő az állandó szólista, aki vezényli az együttest, és irányítja a hallgatóság, a közönség hangulatát. Ő az, aki emlékezetből játszik és szerkeszt össze dallamokat. Ha elkezd játszani, a kíséretnek be kell kapcsolódnia (Sárosi 2003).

A népzeneisképzés erdélyi modelljében a kalotaszegi cigányzenészek hagyományos zenetanulása, zenei oktatása szoros összefüggésben volt a családdal, a szakmai elsajátítás körülményeivel, a közösség zenei igényeivel. A cigánymuzsikus is választott életpálya volt, nem feltétlenül lett a muzsikuscsalád tagja zenész, és lehetett valaki muzsikus nem zenészcsalád tagjaként is. Természetesen itt is előfordult, hogy a gyermek születése pillanatától az apja zenélését hallgatta, és gyerekként a játékaival is zenélt (Könczei 2011).

Ahhoz azonban, hogy valaki zenésszé váljon, feltételeknek kellett teljesülni, melyek közül az első volt az adekvát zenei nevelés. A Könczei Csongor által kutatott cigányzenészek közösségében a kisgyerekekkel tudatosan foglalkoztak, rendszeres volt a gyakorlás, gyakoroltatás (Könczei 2011). Fodor Sándor Neti (1922-ben született) primás már hatévesen kapott hangszert a kezébe, és a primás apja és brácsás nagyapja is tanította. Ez utóbbi szigorú volt, ha a gyermek nem jól zenélt, leöntötte vízzel. Fodor Sándor kilencévesen már tudott néhány csárdást játszani. Sokat tanult nagyapja zenésztársaitól is. Ő maga szintén oktatta a fiát már négy és fél, ötévesen. Czilika Gyula (1958-ban született) primás édesapja korai halála miatt testvéreitől tanulta a zenélést (Könczei 2011).

A „taníttatás” mellett következő állomásként folyt az önálló muzsikálás, és folyamatos volt a tapasztalatok megszerzése az idősebbek mellett. Meg kellett tanulniuk a repertoárt, a fogásokat, a különböző alkalmak szokásait. A fiatalok repertoárját, játékstílusát meghatározta a más zenészekkel való együttzenélés. Sokszor látogattak idősebb zenészeket, gyakran tettek eredményes „tanulmányutakat” (Könczei 2011: 116).

A képzési folyamat egyben zenei „ranglétrát” is jelenthetett. A zenészcsaládokban meghatározták, melyik családtag milyen hangszeren játszik, és mikor cserélhet hangszert (hiszen az is követelmény volt, hogy többféle hangszeren tudjanak játszani). Az sem volt mindegy, kitől, milyen környezetben tanult a gyermek. A kalotaszegi cigánymuzsikusok körében a hangszerek szerint is hierarchia alakult ki, amely egyrészt megtalálható volt a

dallamjátzó hegedű és a kíséret hangszerei között, másrészt a kíséreten belül is volt sorrend: a brácsa előrébb volt, mint a bőgő. Általában az elsőszülött fiú örökölte az apja hangszerét és helyét a cigányzenész családban, és egy brácsás fia valószínűleg szintén brácsás lett. Vannak persze kivételek is, a már fentebb említett Czilika Gyula legkisebb fiúként lett prímás. Ha a család férfitagja katona vagy beteg lett, esetleg meghalt, a fiú elfoglalhatta helyét a zenekarban (Könczei 2011).

A fenti kutatási eredményeket, megfigyeléseket támasztja alá még néhány erdélyi példa. Dobos Károly széki prímást az anyai nagyapja tanította meg zenélni. A prímás nyolcéves korában kezdte a tanulást, először a lassút, majd a csárdást sajátította el. Ha nem ment jól a zenélés, a nagyapja a vonóval ütötte az ujjait. Ha a nagyapja zenélt, mindig hallgatta, azután muzsikált ő is. Egy idő után dohányt kellett vinnie a nagyapjának, csak akkor volt hajlandó tovább tanítani. Nyolcévesen már zenélt az aprók táncán a kisebbeknek, és ezért fizetséget is kapott. Édesapja kontrázott, bár elmondása szerint nem tudott jól. Mikor a prímás már jól játszott, sokfelé ment vele a nagyapja is (Virág völgyi 2008a).

A gyimesi Zerkula János korán elvesztette zenész édesapját. Gyermeektelen nővére vette magához, akinek a férje szintén muzsikus, prímás volt. Zerkula János már gyermekkorában „odavolt” a zenéért, sógora hétévesen kezdte tanítani. Később a sógora meghalt a II. világháborúban, a nővére özvegyen maradt, így ketten jártak zenélni, a nővére gardonozott. Később a feleségével muzsikált mindig együtt. A prímás kilencéves volt, amikor legelőször zenélt lakodalomban. Amíg élt a sógora, aki suszterként dolgozott délelőtt és délután is csak 2-2 órát engedélyezett a zenélésre, mert a műhelyben nem volt szabad elővenni a hangszert. Egyszer a sógora vonóval rácsapott a fejére, mert nem sikerült hibátlanul játszania. El is kellett tennie a hangszert, ami még a verésnél is rosszabbul esett Zerkulának. A prímás nagyhegedűn tanult, sógora nem adott kis hegedűt a kezébe, ő vitte magával zenélni keresztelőkbe, bálókba. Tánc közben is tanult új dallamokat abból, ahogyan a sógora húzta. Otthon is gyakorolt, és két-három év után már egyedül is mehetett zenélni. Kiváló zenei hallását bizonyítja, hogy fiatal korában, ha valaki elfütyült egy „nótát”, rögtön el tudta játszani (Virág völgyi 2013).

Az erdélyi Visában közel negyvenen tudtak valamilyen hangszeren muzsikálni a XX. század elején és közepén. Az 1970-es években a harminc-negyven éves korosztályban is voltak néhányan, akik tangóharmonikán, hegedűn, nagybőgőn tudtak zenélni, bár inkább kezdetleges módon. A zenekarban való zenélés hagyománya több

családon belül itt is apáról fiúra öröklődött, a zenélni tudók nagyobb része azonban soha nem muzsikált bandában. Néhányan készültek a zenészpályára, még a környékbeli hivatásos zenészeket is megkeresték, hogy tanuljanak tőlük (Varga 2016).

A parasztszenészek kivételesek voltak a magyar falvak zenei életében, hiszen a cigánymuzsikások szolgáltatták a vonószenét. Szabó István, széki parasztprimás tanulási folyamatában is különbözött tőlük. Gyermekkorában megsérült a gerince, és ez meghatározta életét. Nem lehetett katona, nem tudott nehéz munkát végezni, így egyetlen lehetőségként maradt a zenészsakma. Családjában nem voltak zenészek. 17 éves korában kapott először hegedűt, akkor több cigánymuzsikust is felkeresett, akiktől egymás után tanult. Többször hívták közben muzsikálni. Egy alkalommal egy beteg zenész helyére kellett beállnia egy bandába. A zenészek is segítettek neki jó tanácsokkal, s többször is hívták lakodalmakba. Több éven keresztül rengeteget tanult táncok közbeni megfigyelésekkel, gyakorlásokkal. Falujának minden muzsikásától tanult valamit, és harmincéves korában alakított zenekart (Virágvolgyi 2008b).

A felvidéki cigányzenészek zeneoktatását és annak intézményét Agócs Gergely (2010) néprajzkutató elemezte saját gyűjtései alapján. A kutatásból egy nagyjából egységes hangszeres zenepedagógiai gyakorlat, az ún. gömöri iskola jellemzői ismerhetők meg.

Agócs Szlovákia magyarlakta területein 45 településen gyűjtött adatokat a hagyományos zenészképzésről. A muzsikások válaszaiból kiderült, hogy gyermekkorukban egy ideig az otthonuktól és családjuktól távol tanultak olyan idősebb zenésztől, akit a környék zenésztársadalma elismert. A tanítvány szülei ezért fizettek a „mesternek” (2010). Néha előfordult, hogy otthon vagy a zenész közelében élő rokonnál lakott a tanuló, de gyakrabban a mester biztosította a szálláshelyet és étellemezést is. Agócs szerint ez a céhes rendszert, a mester és inas kapcsolatát idézte. A tanítványok sokszor végeztek ház körüli munkákat az oktatónál. A tanítási időszak vége felé a tanítványok már eljárhattak zenélni a „mester” zenekarával, és ezért kisebb honoráriumot is kaphattak (2010).

Egy-egy oktató egyszerre több tanítványt is vállalhatott, így körülötte valóságos „iskola” alakult ki. Voltak olyan meghatározó zenészegyéniségek, akik muzsikások több generációját is tanították. Ezek a „mesterek” oktatási módszerükkel egy-egy kisebb tájegység zenészeinek stílusát is kialakították, így meg lehet állapítani például a hangszeren játszott dallam díszítményeiből vagy a játékmód egyéb jellemzőiből, hogy ki

melyik zenésztől tanult. Agócs (2010) leírja, hogy a „*mesterek egy-egy körzet hangszeres zenéjében egységesítő szerepet játszottak, és fontos közvetítői voltak a zenei divatok, az »új nóták« terjedésének*”.²²

A cigányzenészek zeneoktatásának módszertana általában auditív volt, nem volt sem kottája, sem más írásos anyaga. Agócs Gergely azokból a tanulásra vonatkozó történetekből, melyeket adatközlőitől hallott, egy öt „lépésből” álló „tanmenetet”, tanulási–tanítási folyamatot határozott meg. Első „lépésként” az a gyermek, aki zenészcsaládban született, már háromévesen megtanult énekelni egyszerűbb dallamokat. Hatévesen már képes volt számtalan dal előadására is. Ez a „*zene alapszintű elsajátítása*”²³. Hat-hétévesen a gyermek hangszert vehetett a kezébe, és gyakran az édesapja vagy más valaki a családból tanította meg neki a hangszerjáték alapjait. Aki tehetséges volt, nagyon hamar képessé vált arra, hogy alapszinten el tudja játszani az ismert dallamokat. A tanítványjelöltet ekkor általában a szülők elkísérték a mesterhez, aki meghallgatta a gyermeket, és kipróbáltatta vele a hangszert. Ezek alapján döntött az oktató arról, tanítja-e a gyermeket. Ez tulajdonképpen felvételi vizsga volt, ekkor állapodtak meg a szülők a mesterrel a fizetségről is. Az oktató saját házában „tanítási órákat” tartott. A képzésen zajlott az egyéni foglalkozás és a zenekarral való együttzenélés. A képzés részei voltak többek között: a dallam megtanulása, helyes előadásmód, vonókezelés, ujjrend, ritmizálás, dinamikai változás. A dallamtanulásban az oktatók fontosnak tartották a stílusos előadásmód elsajátítását. A mester 20-40 dallamot tanított meg a hallgatójának a legapróbb részletekig kidolgozva, így rögzültek azok a stílusbeli jellemzők, amelyek a tájegység sajátosságai voltak. Néha egy-egy nótát több hangnemben is meg kellett tanulni, például a parlando dallamokat, mert a mulatságokon alkalmazkodni kellett az ének hangneméhez. Ha a tanítvány már megfelelően játszott és kísért dallamokat, részt vehetett a mester zenekarának próbáin, vagy a mester elhívta a tanításra a „bandáját”. A tanulási–tanítási folyamat utolsó, lezáró része, „lépése” a vizsgabemutató volt. A zenész édesapja az oktatónál meghallgatta a gyermekét. Ez általában olyan alkalom volt, amikor a növendék a mester zenekarával zenélt. Ha megfelelt, teljes értékű zenésszé vált, ezután már ő is megkapta a fizetését (Agócs 2010).

²²Agócs Gergely (2010): A mesterség elsajátításának társadalmi intézménye a cigányzenészek körében (szlovákiai magyar példák)

https://archivum.folkradio.hu/folkszemle/agocs_amestersegelsajaitasa/index.php

utolsó látogatás: 2021. október 4.

²³U.o.

Agócs véleménye szerint a fent röviden leírt zeneoktatási módszertan figyelmet érdemelne a mai iskolai zeneoktatásban is. Egyrészt nemcsak a hagyomány „anyagát”, hanem a hagyományozódás folyamatait is tovább kellene adni, másrészt a hagyomány a hangszeres zene tanulásának organikus módszertanát teremtette meg (Agócs 2010). Ebben a módszertanban hasonló a gyermek zenetanulása, mint korábbi életkorában a beszédkézség elsajátítása. A hangszerrel való ismerkedés élményszerű és élvezhető, a kész dallam, ismert zenei anyag kerül hangszeres alkalmazásra, ezt követi a technikák megtanulása (Agócs 2010).

A néprajzkutató megállapítja, hogy a zeneiskolai hangszeroktatás a fenti tanmenettel ellentétes sorrendben történik. Elsőként a szolfézs és a hangjegyírás bonyolult jelrendszerét tanulják meg a gyermekek, majd a dallamot is kottából kell megismerniük. Agócs kiemeli, hogy a kottaismeret elengedhetetlen része a zenei műveltségnek, de a kottaolvasást akkor kell a gyermeknek megtanítani, ha már van alap gyakorlati zenei képzettsége, és így élmény számára a muzsikálás. Végezetül lehet a „zene kottába való kivetítésének”²⁴ képességét kifejleszteni (Agócs 2010).

A korábban bemutatott hagyományos hangszeroktatást néhányan még a közelmúltban is folytatták az idős felvidéki magyarcigány zenészek közül. 1992-ben például az alsókálosai Molnár László még tanított egy növendéket két hónapon keresztül a lakásán (Agócs 2010).

Agócs Gergely egy másik tanulmányában a bodrogi cigányzenészek utolsó, aktív generációjának legjobb zenészeivel, Oláh „Nyaka” Árpád zenekarával foglalkozik. A zenekar tagjait szoros családi kötelékek is összetartották a szakmán kívül. A család zenész múltja a nagyapától eredt, akinek fiaiból, unokaiból mindenki zenész lett. Rajtuk keresztül említi meg az itteni zenészek tanítását–tanulását. A felső-bodrogi muzsikuscsoportok gyermekei az 1930-as, 1940-es években Ungvárra jártak zenét tanulni híres, képzett, zeneoktatást is vállaló cigányzenészekről. Közülük ketten voltak kiemelkedő mesterek: Patai Vilmos (a zenészek „Vilmus” néven emlegették) és Haga Nándor. Az oktatás nem zeneiskolai keretek között zajlott, nem volt kottaolvasás a felkészítésben. Az auditív képzés elsősorban a szolgáltató zenéléshez szükséges, gyakorlati készségek elsajátítására irányult. A zenekar az 1940-es évek elején alakulhatott

²⁴Agócs Gergely (2010): A mesterség elsajátításának társadalmi intézménye a cigányzenészek körében (szlovákiai magyar példák)
https://archivum.folkradio.hu/folkszemle/agocs_amersegeselsajattasa/index.php
utolsó látogatás: 2021. október 4.

és sok helyen zenélt. A háború éveiben mint fiatal, újdonsült zenészek egy fogadó alkalmazásában muzsikáltak. Az 1960-as évektől segítették a helyi folklórcsoportok, néptáncegyüttesek munkáját, és az 1990-es évek elejétől gyakran vendégei voltak a szlovákiai, majd a magyarországi táncházaknak, a mozgalom rendezvényeinek (Agócs 2008).

3.4. A táncházmozgalom és hatása a népzeneoktatásra

Kutatási témánk szempontjából szükséges felvázolnunk a táncházmozgalom mibenlétét, történetét, jelentőségét és hatásait. A táncházmozgalomnak mint népművészeti mozgalomnak több előzménye is volt. A XX. században az első ilyen az ún. Gyöngyösbokréta mozgalom volt 1931–1944 között, melyben falusi értelmiségiek együtteseket szerveztek. Ezek néptáncokat, népi játékokat vagy népszokásokat mutattak be városi színházakban. A második mozgalom az 1940-es évek végétől az 1950-es évek elejéig tartott, melyben kötelező volt a néptánc és a népdal. Ennek eredményeként több generáció utálta meg a népművészetet, és ezzel egy időben megindult a népi kultúra hanyatlása. Az amatőr néptáncegyüttesek – melyek mozgalma az 1950-es évek végétől a mai napig is tart – színpadi előadásukat koreográfiák alapján tartották. Ennek ellenére működésük a táncházmozgalom egyik közvetlen előzményének tekinthető (Halmos 2006).

A 70-es évek elején kezdődött és az újdonság erejével hatott először csak Budapesten, majd országsszerte városi mozgalommá szélesedett az autentikus népzene és néptánc megismerése. Újszerű népdalfeldolgozásaival, egyéni megoldásaival, hangszerpárosításaival a Sebő együttes mintául szolgált a megalakuló zenekarok számára. A falvakban a „*Röpülj páva*” vetélkedő hatására citerazenekarok, Páva-körök alakultak. Ezekben részt vettek a hagyományt jól ismerő idősebbek mellett a helyi hagyomány iránt érdeklődő fiatalok is. Azokban a csoportokban, amelyeket szakmai vezető irányított, a spontán lelkesedés hosszú távú eredményes munkává fejlődött. Ezek a csoportok szerepléseikkel országos hírnevet is szerezhettek maguknak (Sebő 2009). A „*Röpülj páva*” mozgalom tagjai azt vallották, hogy a népzene eredeti formájában is érték, nincs szükség feldolgozásokra. Hangszeres népzenevel foglalkoztak, főleg többszólamú hagyományos népi tánczenével. Közülük alakultak meg az első táncházi zenekarok (Halmos 2006). Béres János 1979-ben országos napilapban, a Magyar Nemzetben írt

cikket a magyarországi népdalkörök, hangszeres csoportok működéséről. Béres olyan rádiós műsorsorozatot szerkesztett, mely szintén a népzenei együttesekkel foglalkozott. Az 1970-ben véget ért televíziós „Röpülj páva” verseny hatására több mint 500 népdalkör alakult országszerte. Mivel mindenki nem szerepelhetett a tévében, népzenei műsorok indultak a rádióban, hogy teret kapjanak a népdalkörök. A megfelelő rádiós hangzás színvonalának elérése erőpróbát jelentett az együtteseknek. Annak ellenére, hogy nem volt elég szakvezető, szakember, Béres szorgalmazta a szakmai segítségnyújtást a népdalkörök számára. Béres a citeraegyüttesek színvonalával is foglalkozott írásában. Nem találta megfelelőnek a szakmaiságukat, mert hiányoztak a zenei szakemberek. A KÓTA ²⁵ Népzenei Bizottságának jelölte ki feladatként a „segítségnyújtás megszervezését” a népdalkörök és hangszeres csoportok szakmai támogatására. Első lépésként a vidéki népdalkörök, citerazenekarok támogatását vállaló szakemberek összeírását nevezte meg a szerző (Béres 1979).

Szintén a 70-es években kezdődött „*a népzene új szemléletű tanulmányozása*” (Sebő 2009: 90), mely „*elvezetett más etnikumok hagyományaihoz*” (Sebő 2009: 90). Ez jelentette többek között például táncházakban a méhkeréki román táncrend hatalmas sikerét vagy a Nagy László fordításában magyar szöveggel énekelt bolgár népdalokat a Sebő-klub koncertjeinek repertoárjában (Sebő 2009).

Ekkor alakultak sorra olyan (színpadi) együttesek is, melyek a „*felfedezett hangszeres népzene*” mutatták be műsoraikban sok hangszerrel, törekedve valamennyi népzenei dialektus jellegzetes stílusának felvonultatásával (Sebő 2009: 92).

Az 1970-es években a városi táncház megszületésének a sajátos magyarországi társadalmi, gazdasági és politikai helyzet is kedvezett. Halmos úgy fogalmaz egy interjúban, hogy a táncháznak „*politikai–ellenzéki tartalma is volt, a magyarságért folyó harcnak egy formája. Olyanok is elmentek a táncházba, akik nem táncolni akartak*” (Abkarovits 2002: 14).

A táncházmozgalom ifjúsági (és értelmiségi) kultúra volt, kialakulásához, fejlődéséhez Magyarországon elsősorban a fővárosi (és nagyvárosi) környezet biztosította „*a társadalmi, kulturális, infrastrukturális feltételeket*” (Fábri és Füleki 2006: 41).

Vitányi Iván az Élet és Irodalomban publikált tanulmányában 1972-ben felhívta a figyelmet arra, hogy korszakváltásnak lehettek szemtanúi a táncházban és a táncházi

²⁵Magyar Kórusok, Zenekarok és Népzenei Együttesek Szövetsége

fiatalok körében. A fiataloknak volt ellenvéleményük, és felszabadultak voltak, ezt is kifejezte táncmozgásuk. Vitányi arról is írt, a mozgalom létrejöttének oka társadalmi, melyhez több tényező is hozzájárult: Kodály zenei nevelése, a beat-mozgalom és a folk (a népzene és néptánc) divatként való „betörése” (Vitányi 1972: 21).

Kósa László a Tiszatáj című folyóiratban írt cikket 1974-ben arról, mik befolyásolták a néphagyomány iránti élénkülő érdeklődést. Kósa nem divatot látott benne, szerinte mélyebb igényeket is fel lehetett fedezni. A társadalom egy része csak passzívan rokonszenvezett a népi kultúra új hullámával. Kósa kifejtette, hogy megváltoztak a társadalmi tényezők, eltűnt a parasztság, nem volt már meg a paraszti ízlés, mentalitás, öntudat és világnézet, a hagyományos paraszti közösség, a szokásrendszer. Ebben kivételt jelentett Erdély néhány területe. A technikai civilizáció új és azonos életformát hozott mindenhol, így a parasztság felé forduló értelmiségi réteg hatalmas értéket látott a népi kultúrában. Az idősek értetlenül nézték, hogy a fiatalok milyen értékesnek látták azokat a mindennapi tárgyakat, melyek nekik a gondot, küszködést jelentő életük emlékei voltak. Sokan nem tudták, hogy utolsóként őrizték szájhagyományban a folklórkincset. Az ő gyermekeik voltak azok, akik a városokban gyökeres életformaváltásra kényszerültek, így nekik a „rég” értéktelennek számított. Az újabb generáció viszont újra természetes érdeklődéssel fordult a paraszti életforma, kultúra felé. A városi, főképpen a fővárosi mozgékony, nyílt fiatal korosztály befogadásában a népi kultúra reneszánszát élhette (Kósa 1974).

A táncházmozgalom kialakulásának kedvező társadalmi körülményei közül jelen dolgozat témájának megfelelően néhányat szükséges kiemelni. Az 1970-es évek elején továbbfejlődött a magyar népzene kutatás, önálló tudomány lett a néptánc kutatás. A hanglemezek, magnetofonok, videók stb. korszerűsítették a gyűjtést és a publikálást. A hangszeres népzene és a néptánc kutatása elérte a népdalkutatás színvonalát mind a gyűjtemény nagyságában, mind tudományos eredményeiben. Kedvezőtlen jelenségek is hatottak azonban a mozgalom elindulására. A kurrikulumban kötelező lett az énekórán például a népdal, aminek eredményeként a gyermekek vagy megutálták a népzene, vagy hamis képet alakítottak ki magukban róla, és a maguk szórakoztatására nem énekeltek. Hangszeres népzene nem tanítottak sehol (Halmos 2006).

1972. május 6-án szervezték a Bihari Táncegyüttes tagjai az első táncházat Budapesten. Zártkörű klubestnek tervezték másik három amatőr táncegyüttes tagjaival, az est folyamán a Sebő együttes zenélt. A rendezvénynek akkora sikere volt, hogy meg

kellett ismétetni nyilvános programmá téve. 1973-ban rendszeressé váltak a táncházak a Fővárosi Művelődési Házban, 1974-től már két táncház volt hetente (Sebő 2009). „*A szervezők-rendezők a nyitottsággal az oktatás kötelezettségét is vállalták*” (Halmos 2006: 15). A városokban működő táncházak közönsége nem örökölte a hagyományokat a családban, így meg kellett tanulniuk a táncot és a hangszeres tánczenét. A táncházak így a kezdetektől az oktatás helyszínei is voltak, az oktatást kiváló zenészek és táncosok vállalták fel (Halmos 2006). Zenészeket és tánctanárokat először a Bartók táncegyüttesnél képezték. A mozgalom jelentős fejlődési állomása volt a zenészek és a táncművészi táncosok képzésére 1976 és 1978 között szervezett kétéves tanfolyam. Ennek hatására vidéken is megkezdődtek a táncházak, Budapesten pedig megnőtt a számuk. Az évtized végétől rendszeresen képezték a zenészeket és a táncházakat vezető tanárokat, de nem a hivatalos oktatás keretében, hanem alkalmilag szervezett, művelődési házak és táncegyüttesek által támogatott tanfolyamokon, nyári táborokban. A táncművészeti mozgalom hamar elterjedt több európai országban is, és a magyar népzene népszerűvé vált az USA-ban, Kanadában, Ausztráliában is (Halmos 2006).

Az első táncház máig tartó mozgalmat indított. Nemcsak új szórakozási formát alakított ki, hanem megnőtt a városi fiatalok érdeklődése az iránt, hogy a hangszeres népzene és a néptánc hagyományát a gyakorlatban sajátítsák el a tudósok által kutatott és leírt népzenei dialektusok területén. 1973-ban a Bartók Együttes tagjai megalapították a „*táncművészetnek a tanítással is foglalkozó típusát*” (Sebő 2009: 94) a Fővárosi Művelődési Házban. A zuglói Kassák Művelődési Házban működött a Sebő együttes klubja, mely kulturális, művészeti programok, találkozások színhelye volt.

Létrejötték olyan táborok, melyekben a néptánc „kötetlen, társastánc” formában (eredeti funkciójában) létezett (Sebő 2009). Így az elmúlt évtizedekben a kezdeti mozgalom a népzeneoktatás intézményen kívüli színhelyeit is kialakította és formálta. Erre példa a Népművelési Intézet hatalmas szerepvállalása az 1970-es években a néptáncmozgalom terjesztésében. Tanfolyamokat, nyári intenzív táborokat szervezett, hiszen a továbblépéshez szükségessé vált a megfelelő utánpótlás nevelése. Az évtized közepére a táborok már „hivatalosan” Országos Táncművészeti Tanfolyamok is voltak, amelyek az Intézet közreműködésével, rendszeres összejövetelekkel a népzene- és néptáncoktatás színtereivé váltak (Jávorszky 2013).

A rendszerváltással új időszak kezdődött a mozgalomban is. Az első húsz év az autodidakta tanulás időszaka volt. Ehhez a kezdetektől fogva tudományos kutatás

jelentette az alapot, amelyhez az MTA Zenetudományi Intézet népzene- és néptáncutatói nyújtottak segítséget. A 90-es évek közepén csökkent a táncházak száma, viszont a népzenei, néptánc és népművészeti táboroké megduplázódott. A táncházakból a profikat „elszívták” a táncegyüttesek. Inkább a nagyobb rendezvények – táncháztalálkozók – iránt nőtt meg a kereslet, a klasszikus táncházba járást kevesebben engedhették meg maguknak az életforma változása miatt. Folkkocsmák alakultak, amelyekben már ismeretszerzés és/vagy a tánctanulás háttérbe szorult, inkább a „buli” helyszínévé váltak (Jávorszky 2013).

A 2000-es évek elején aztán már kb. 60–70 zenekar dolgozott a szinte napi rendszerességgel szervezett táncházakban Magyarországon (Halmos 2006), az ilyen formációk száma valószínűleg ma is (ilyen) magas. Az énekesekkel, hangszeres szólistákkal, táncoktatókkal napjainkban is részt vesznek ezek az együttesek a népzene és néptánc oktatásában. Például zenekarok kezdtek óvodákban, iskolákban rendhagyó órákat, táncházakat tartani. Ez, valamint a népzene- és néptáncoktatás kialakult formái (művészeti iskolák, tanfolyamok, táborok) mellé elengedhetetlenül fontos a tanárképzés és tanártovábbképzés megléte, fejlesztése ahhoz, hogy a mozgalom fenn is maradjon és továbbfejlődjön (Halmos 2006: 20).

Halmos Béla többször hivatkozott tanulmányában összefoglalta a „modern” táncház jellemzőit. A táncház olyan szórakozási forma (és nem produkció), melyben a népzene és néptánc eredeti formában és funkcióban jelenik meg, és a repertoárba tudományos kutatás eredményeként, értékközpontú és tudatos válogatással kerül bele. Halmos (2006) megemlíti még, hogy a résztvevő kisközösségek tagjai a táncházakban aktívak és öntevékenyek, és nem passzív hallgatók-nézők.

A táncházban zenélő muzikusok „átmenetet”, összekötést jelentettek az adatközlők és a népzeneoktatás későbbi résztvevői között. Sokuknak volt lehetőségük találkozni személyesen akár gyűjtőutakon, akár a táncházakban, fellépéseken még élő zenészekkel, akik át is adták tudásukat. Sebő Ferenc így mesélt erről a tanulásról: *„Az idős falusi zenészek hangszertechnikája és stílusa egészen más volt, mint amit a zeneiskolában tanultunk, ezt el kellett sajátítani. Ettől kezdve vált tudatossá a munkánk* (Siklós 2006: 109). Halmos Béla a *Táncvárosi portrék* című kötet interjújában azt nyilatkozta Fodor Sándor „Neti” muzikusról, hogy *„ő ... az egyik legzseniálisabb zenész, aki ráadásul nagyon jól tudja tanítani is azt, amit ő tud, ami nem minden zenészre jellemző”* (Abkarovits 2002: 13). Szabó Attila primás szintén ebben a kötetben egy

interjúban említette meg Csiszár Aladárt, akit nemcsak kiemelkedő primásnak tartott, hanem „*embernek is nagyon közvetlen, szívesen tanít*” (Abkarovits 2002: 27).

Marosi Júlia a Tiszatáj című folyóiratban írt arról a személyes élményéről, hogyan tanult meg népdalt énekelni. Először kottából ismerkedett a népdalokkal, majd erdélyi vendégektől hallotta azokat eredeti megszólalásban. Együtt énekelve az erdélyiekkel vette észre, hogy másképp énekel, mint ők. Próbálta az eredetihez igazítani, javítgatni az éneklést, de nem sikerült úgy megszólaltatni a népdalokat, mint a vendégek. Ekkor rájött, hogy előről kell kezdenie a tanulást. Eljutott Gyimesbe egy forgatócsoporttal, majd Erdély több területére. Megtapasztalta, hogy az énekesnek ismernie kell az ott élők sorsát, szokásait, a tájat, és csak úgy tudja megőrizni az eredetiséget, ha át is éli. „*A befogadás készség szintjét csak tapasztalatgyűjtéssel lehet megszerezni, emelni*” (Marosi 1974: 57–58).

A gyűjtéseken készült felvételekről nemcsak tanulni lehetett, a hang- és képi anyagok alapot nyújtottak a népzene tudományos igényű feldolgozáshoz is. Ez pedig – a felvételek megjelentetésével is – a tanulást segítette. Az eredeti felvételek meghallgatása újabb gyűjtő- és tanulóutakra ösztönözte a zenészeket. Kezdetben kevés felvételhez jutottak hozzá a muzsikások. Sok népzene-sz kiváló népzene-kutató is lett. Papp István „Gázsa” tánc-házi zenész említi például a *Tánc-házi portrék* kötet inter-jújában, hogy a kolozsvári Bodzafa együttes egykori nagybőgőse, Szalay Zoltán ma etnográfus, Brassóban egyetemi tanár (Abkarovits 2002). De említhetjük többek között még Kelemen Lászlót, a Bodzafa és az Ökrös zenekar zenészét, a Hagyományok Háza korábbi főigazgatóját vagy Pávai Istvánt, a Barozda együttes egykori népzene-szét, a MTA BTK Zenetudományi Intézet tudományos főmunkatársát, egyetemi docenst is.

A Gajdos együttes primása, Szabó Attila elmesélte a könyv egyik beszélgetésében, hogy az ének-zene tagozatos általános iskolában (az 1970-es, 1980-as években) nem tanultak autentikus népzene-t, és ének-zene szakos főiskolásként sem tudott semmit a magyar népzene-ről. Egy alkalommal brácsás zenésztársától kottát kért, de ő azt válaszolta, nincs kottája, hiszen csak akkordokat lehet lefogni a hangszeren. Ekkor derült ki Szabó Attila számára, hogy a brácsázást csak hallás után lehet megtanulni (Abkarovits 2002). A népzene-sz a beszélgetésben arról is megfogalmazta gondolatait, hogy „*időkorlátai*” (is) vannak egy adott vidék zenéje hiteles eljátszásának. Ez azt jelenti, hogy míg egy falusi zenész ötven-hatvan évig tanulta egy dialektus zenéjét, addig egy tánc-házi muzsikusnak sokkal rövidebb idő alatt kell leutánozni (Abkarovits 2002: 26). Ha megvan

a technika, tudja a zenész a hangokat és a vonózást, még nem biztos, hogy párosul mellé a stílus. Időnek kell eltelnie, míg a „*helyére kerül minden*” (Abkarovits 2002: 27).

Sebestyén Márta népdalénekes portréjából is az derült ki, hogy tapasztalata szerint népdalokat élményeken keresztül lehet csak megtanulni. Élményként élte meg a gyűjtéseket, személyes találkozásokat (Abkarovits 2002).

Csik János tanulságos gondolatokat fogalmazott meg saját táncházi zenészgenerációjáról. Nemcsak eredeti felvételeket hallgattak, hanem hallgatták, figyelték egymást, kinek milyen volt az előadásmódja. Így befolyásolták egymást, így vált igényesebbé a játékuk (Abkarovits 2002).

2001-ben Kallós Zoltán népzenekutató egy interjúban két ellentétes folyamatról beszélt. Egyrészt az élő népzenei hagyományokkal rendelkező Erdélyben egyre kevesebb táncházi népzeneész maradt, hiszen sokan elmentek más országokba (Magyarországra, Svédországba, Németországba), és nem gondoskodtak utánpótlásról, másrészt Magyarországon megszaporodtak a jó együttesek, és a népzenei iskolák bőven biztosították az utánpótlást (Abkarovits 2002).

Havasréti Pál, a Téka együttes muzsikusa arról mesélt beszélgetésében, hogy egy abaújszántói népzenei táborban véletlenül csöppent bele a zenélésbe bőgősként, és a táborban meghívott falusi zenészek kezdték beavatni a népzenebe. Itt határozták el néhányan, hogy zenekart alapítanak, és később a zenekar járt Erdélybe autentikus falusi környezetben zenét tanulni. Jegyzeteket készítettek, és később emlékezetből vagy magnófelvételtől írták le a zenét (Abkarovits 2002). A muzsikus jelentős alakja volt az 1970-es években a népzene tanításának. Zenekarával először a Népművelési Intézet tanfolyamain tanult, majd 1975-től az Óbudán működő Népzenei Iskola növendéke lett. Olyan sok volt a tanítvány, hogy a diákokból néhány év tanulás, gyakorlás után tanárok lehettek, így Havasréti Pál is taníthatott 1979-től képesítés nélkül. Később vidéki tanfolyamokon oktatott Halmos Bélával népzeneészeket (Abkarovits 2002). Míg az Óbudai Népzeneiskola első igazgatója, Béres János vezetése alatt nem kellett a tanításhoz diploma, addig a következő vezető már nem alkalmazta azokat a tanárokat, akiknek nem volt végzettségük, még akkor sem, ha kiváló zenészek és pedagógusok voltak. Ifj. Csóri Sándor Ürömről elindította a népzeneoktatást, és volt zenész munkatársait, köztük Havasréti Pált is Ürömrre hívta. A népművészeti iskolában délelőtt közismereti órákra jártak a gyermekek, délután mentek zeneórákra, kézművességre vagy néptáncra (Abkarovits 2002).

Hamari Dániel interjújában érdekes és új adalékként szolgál a népzeneoktatás témaköréhez. A Muzsikás együttes zenésze klasszikus zenét tanult, és zenekarokban komolyzenei darabokban bőgőzött. Az egyetemen került be a néptánc együttest kísérő „folklórzenekarba”, és kezdetben nem szerette a „műfajt”. Egy alkalommal kapott egy magnószalagot, melyről zenét kellett tanulnia. *„Itthon először ez valami szörnyű, nyávogó, hamis zenének tűnt... Amiatt is tiltakoztam, hogy én kottából tanultam játszani, nem vagyok cigány, hogy fül után játsszak!”* (Abkarovits 2002: 122) Azonban tovább gyakorolt (részben a zenélésből élt), és egyszer csak rájött, hogy a zene – kalotaszegi legényes – nem hamis, hanem különleges hangközökkel rendelkezik. Tanulási folyamatának következő lépése az volt, hogy megtapasztalhatta azt a kölcsönhatást, hogy a zenészeknek is tudniuk kellett táncolni és a táncosok is próbáltak zenélni. Az az elv érvényesült, hogy csak akkor tudják a zenészek kísérni a táncosokat, ha maguk is tudják, hogyan kell rá táncolni (Abkarovits 2002). Az elv máig idézi a hagyományt, a zenélni tudást, annak átörökítését.

A táncházmozgalommal kapcsolatban is meg kell említenünk Kallós Zoltán néprajzkutatót. Nemcsak a magyar nyelvterület legnagyobb népzenei gyűjtése fűződik a nevéhez, hanem ő volt a magyarországi és erdélyi táncházmozgalom egyik elindítója. Nevelő–oktató munkája generációkon keresztül ma is érezteti hatását népzenei és néptánc táboraival (például mezőségi népzene- és néptánc tábor Válaszúton), szakmai segítségnyújtásával, amellyel számos zenészt, táncost, néprajzost indított el pályáján. Kallós Zoltán névadója annak a válaszúti alapítványnak, mely oktatással, közművelődési tevékenységgel és néprajzi gyűjteményének gondozásával ápolja emlékét.²⁶

A táncházmozgalom alapító/kezdő vagy később csatlakozó népzeneészei közül napjainkban is sokan zenélnek nagy múltú zenekarokban. Ők váltak a mai népzenei élet vezető muzsikusaivá. Tanulásuk, népzeneesszé válásuk a hagyományban meglévő hangszertanulás és az iskolai keretek között történt művészeti zenei nevelés összefonódása volt. Gyakran járták azt az utat, amelyet a falusi környezetben élő zenészek is bejártak, míg a családban vagy mesterektől hosszú idő alatt elsajátították a tudást (Dragony 2018a).

A fent bemutatott irodalom és a gyakorló népzene tanári tudás és tapasztalat alapján állítottuk össze 4. táblázatunkat. A népzeneoktatás különböző példáit mutatjuk

²⁶Kallós Alapítvány honlapja
<https://kallosalapitvany.ro/> utolsó látogatás: 2021. április 14.

be azokkal a szempontokkal, amelyek alapján primer interjú vizsgálatunkban feltárjuk a mai népzeneoktatás/népzenészképzés jellemzőit.

A népzene-oktatás	A „hivatásos” népzeneészek a hagyományban”	Paraszthangszerek tanulása	A táncházmozgalom nyomán
Célja	zenészképzés a szolgáltató zenéléshez szükséges, gyakorlati készségek elsajátítása	mesterségük művészi velejárója, „felemelkedés” ritkán megélhetés, kiegészítési jövedelem	zenészképzés zenész-továbbképzés tanárképzés
Tartalma	dallam megtanulása, helyes előadásmód, vonókezelés, ujjrend, ritmizálás, dinamikai változás repertoár, a fogások, a különböző alkalmak szokásai	azok a dallamok, amiket ismertek hallás, megfigyelés útján	technika, stílus, előadásmód megtanulása
Folyamata	tanulás a családban, felvételi a mesternél, képzés, vizsga	hangszerkészítés is munka közben figyelve az anyanyelv tanulásával együtt először más hangszereken való tanulás	először kottából, majd eredetiben jegyzetek készítése, később zeneleírás emlékezetből vagy magnófelvételtől zenészek és táncosok klasszikus zenészként népi zenekarba kerülés kölcsönhatásának megtapasztalása (a zenészeknek is tudniuk kellett táncolni és a táncosok is próbáltak zenélni)
Módszerei	auditív gyakorlati készségek elsajátítása gyakorlás, gyakoroltatás önálló muzsikálás tanulmányutak más zenészekhez, családtagok hallgatása zenélés bálokban stb. tánc kíséret közben megfigyelés	próbálgatás hallott dallamot technika saját maguktól való elsajátítása a felnőttek játékát hallgatva, figyelve együttenzenélés	eredeti átélése és megtanulása a helyszínen, falusi környezetben felvételek hallgatása gyűjtőutak, tanulmányutak hallás után gyűjtések személyes találkozások egymás hallgatása, figyelése, milyen az előadásmód
Szervezeti formája	bentlakásos a mesternél tanítási óra egyéni és zenekarral próbák a zenekarral	apáról fiúra családtag a hangszer eladója tanított	gyűjtőutak, táncházak, táborok, tanfolyamok tanóra
Szervezeti kerete	több tanítvány is lehetett együtt apáról- fiúra	családban munka közben, pl. pásztorok játékát ellesve	egyéni, zenekarral zeneiskola

	mestereknél (céhes forma) mester és tanítvány	kortársakkal a fonóban	
Eszközei	nincs kotta és írásos anyag hangszer zenekar	kapott, készített vagy vásárolt hangszer	gyűjtések felvételei hangszer zenekar

4. táblázat. A népzeneoktatás a „hagyományban” és a táncházmozgalom nyomán (saját szerkesztés)

Összegezve fejezetünket, egyetértünk Kompár–Römer Judit (2018) megállapításával, ma a népzeneoktatásban együttesen kell alkalmazni a hagyományos, autodidakta és az intézményesített módszereket. Az elméletek, ismeret nyújtása mellett a gyakorlati zenélést változatos társas közegben kell megvalósítani.

4. AZ INTÉZMÉNYESÍTETT NÉPZENEOKTATÁS, NÉPZENÉSZKÉPZÉS

Értekezésünk témájának egyik fő területe a népzeneoktatás és népzeneésképzés iskolarendszere. Terjedelmi okok nem teszik lehetővé, hogy az intézményrendszer több évtizedes történetét részletesen feltárjuk, azonban fejezetünkben a mai állapot bemutatásához szükséges megjelenítenünk néhány történetileg meghatározó állomást.

A művészetoktatás iskolarendszerének alakulásáról 2013-ban készített tanulmány²⁷ a Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége. Három egymásra épülő szinten (alap-, közép- és felsőfok), azon belül különböző struktúrákban, intézménytípusokban teljesíthető a magyar oktatási rendszer – benne a művészetoktatás – cél-, feladat- és követelményrendszere. A tanulmány²⁸ részletezi az egyes oktatási szintek művészeti ágait, a képzés kimeneteit, a képzés szabályozását, legfőbb céljait és feladatait. Minden szinten megjelenik a tehetség témaköre. Általános iskolában történik meg a tehetséggelismerés első fázisa, az alapfokú művészeti iskola a tehetségazonosítás és -gondozás színtere, a középfokú szakképzésben a tehetség gondozása és kibontakoztatása zajlik, és erre épül a felsőoktatás professzionális művész- és tanárképzése. *„Az alapfokú és középfokú művészetoktatási intézményekben hasonló tevékenység- és eszközrendszerrel történik az értő befogadó és a majdani alkotó személyiség kiválasztása, nevelése. A két rendszer azonban döntően más életkori szakaszokat célozva intézményesült, és ezért más a célrendszere”*²⁹

Az egyes művészeti ágakban a tanulói utak másképp alakulnak, máskor derül ki például egy-egy diákról, hogy van-e reális esélye a professzionális pályára való irányításnak. Vannak olyan képzési időszakok a művészeti nevelés-oktatás fejlesztőmunkájában, amelyek későbbi életkorban már pótolhatatlanok. A zeneművészetben a kisgyermekkorai fejlesztés elmaradása estén például szinte lehetetlen hivatásos művészeti pályára kerülni.³⁰ Ennek ellentmond a népzeneoktatás,

²⁷Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségről. Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége. 2013

²⁸Az alapfokú és középfokú művészetoktatás helyzete, kapcsolatrendszere. In: *Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségről*. Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége. 4–22.

<http://www.musza.hu/letoltesek/ekvivalencia2013.pdf> utolsó látogatás: 2020. december 13.

²⁹i. m. 6. oldal

³⁰i. m. 14. oldal

népzénészképzés korábbi fejezetünkben bemutatott gyakorlata, a lehetséges tanulói életutak rendszere.

Kobzos Kiss Tamás, az Óbudai Népzenei Iskola néhai igazgatója egy előadásában 1997-ben kitért arra, hogy ugyan a népzeneoktatás a táncházmozgalomból nőtt ki magát, de a mozgalom eredményeinek fennmaradásához szükséges volt az oktatás beindulása, illetve intézményi elterjedése (Kobzos Kiss 1997a). Az előadásában Kobzos Kiss megemlített egy általa fontosnak tartott módszertani elemet is, ez a „mester–tanítvány” viszony kialakítása a népzene tanításában, tanulásában. Másik, szintén 1997-es előadása arról szólt, az összegyűjtött népzenei „kincset” és a népzenehez való közelítés módszertanát hogyan lehet átadni (Kobzos Kiss 1997b). Ehhez helyzetképet vázolt fel, és sorra vette, mit lehet tenni az oktatás érdekében. Kobzos Kiss 2001-ben is tartott a magyar népzene oktatásának helyzetéről előadást (Kobzos Kiss 2001). Rövid történeti áttekintésben az indulást követő évekből megemlített néhány olyan jelentős intézményt, amely felvállalta a népzene oktatását. Kobzos Kiss Tamás szerint Magyarország ezen a téren az alapfokú oktatásban élen járt, mert a közoktatás részeként jelen volt a hivatalos tanterv. 2016-ban egy szakmódszertani pályázat záró konferenciáján Bolya Mátyás (2016a) tartott előadást *A magyar népzénészképzés szakterületi megújítása és a képzési szintek szerinti harmonizációja* címmel. Kutatáson alapuló eredmények és javaslatok szerepeltek az előadásban a képzéssel kapcsolatban, mint például: a ki- és bemeneti követelményrendszer szinkronja és régiós központokban szervezett továbbképzések. Az Óbudai Népzenei Iskola 2016 áprilisában az Országos Táncháztalálkozón zenés kerekasztal-beszélgetést szervezett, melyen *A népzeneoktatás négy évtizede* címmel szintén Bolya Mátyás tartott összefoglaló előadást (2016b). Az előadás az intézményrendszer bemutatásán túl kitért a tananyagra is.

A népzeneoktatás történetében néhány olyan említésre méltó – talán tényleges hatásától, eredményeitől függetlenül mérföldkőnek tekinthető – esemény is zajlott, melyeken szakemberek vitatták meg az intézményesített népzeneoktatás éppen aktuális helyzetét, kérdéseit, problémáit, terveit és feladatait.

1969-ben Kecskeméten rendezték meg a III. Népzenei Találkozó konferenciát. A „helyzetelemzés” mellett a résztvevők megfogalmazták a tennivalókat is. Megállapították, hogy az iskolában folyó népdaltanítás nem elég élményszerű, és a leendő pedagógusok zeneoktatása sem megoldott. Megoldásként azt javasolták, hívják fel a KISZ figyelmét a népdalmozgalom fontosságára. A mozgalom azonban nem az ifjúsági

szövetség szervezésében bontakozott ki, a zenekarok spontán módon alakultak (Siklós 2006).

1982 novemberében a Népművelési Intézetben 14 szakember részvételével tanácskozás zajlott a népzeneoktatás időszerű kérdéseiről. A tanácskozás egyben a táncmuzikáris zenészképzést előkészítő szakmai egyeztetés is volt. A jelenlévők megállapították, hogy a népzene oktatása, benne a népi hangszerek oktatása nem elégséges annak ellenére, hogy ez már az 50-es évek elején elindult, és a 70-es évek táncmuzikáris mozgalma fontos eredményeket hozott. A szakemberek szerint megoldást – kilépve a táncmuzikáris mozgalom kereteiből – az intézményesített, zeneiskolában folyó népzeneoktatás jelentene. Az volt a véleményük, hogy ezzel szélesebb körben válna hozzáférhetővé „*a népi hangszereken való játék aktív élménye, szeretete*”. (Eredics 1983: 2) A tanácskozás emlékeztetője felsorolta a már meglévő képzéseket: Népművelési Intézet tanfolyamai, kaposvári dudaiskola, pécsi Tanárképző Főiskola szakkollégiuma, a budapesti III. kerületi zeneiskola népi hangszeres tagozata 1981-ben kiadott kivonatos tantervvel, négy népi hangszerrel. A megbeszélés megállapította: „*Ezek bővítése, ha szükséges, folyamatos javítása és általánossá tétele fontos feladat.*” (Eredics 1983: 2) A szakemberek a legnagyobb problémának a tanárok képzésének megoldatlanságát tartották. Ennek vizsgálatát már minisztériumi megbízásból egy szakbizottság végezte, és javaslatot dolgozott ki a képzésre. Felvételi követelményként a jó hangszertudást írták elő legalább két népi hangszeren. 1981 májusáig 16 gyakorló népzene-szer jelentkezett arra, hogy részt venne ilyen képzésben. Második feladatként a szakemberek az oktatási segédanyagok, például kísérleti tankönyvek elkészítését tekintették. Azt javasolták, hogy a megírást munkabizottságok végezzék, legyen például a hangszerek kiadványai mellett kézikönyve a táncmuzikáris zenélésnek, társas muzsikálásnak, és szeretnék volna a népi hegedűjáték tanítását a többi hangszertől különválasztva a klasszikus oktatásra alapozva továbbképzésben megoldani. Mindehhez kell a tudományos megalapozottság, a Népművelési Intézet mint módszertani központ, külföldi tapasztalatok felhasználása, hangszerek beszerzése, javíttatása (Eredics 1983).

1990-ben megalakult a Magyar Zeneiskolák Szövetsége, és 1991-ben a Zeneiskolai Nevelési Kongresszus után a zenepedagógiai iskolák, szervezetek egységbe tömörültek. Ez pozitív folyamatokat indított el, megújult, korszerűsödött a zenei nevelés, és a szövetség részt vehetett szakmai fórumokon, törvények előkészítésében. 2009-ben

már több mint 300 művészeti Iskola tartozott a Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetségébe (Homor 2009).

2004 novemberében a Zenetanárok Társasága konferenciát szervezett a régizene és a népzene tanításáról Pakson és Szekszárdon. A konferencián két külföldi előadás mellett magyar szakemberek a középfokú és a felsőfokú népzenei képzést mutatták be és vitatták meg, illetve állásfoglalást fogalmaztak meg a konferencia végén. A Nyíregyházi Főiskola docense, Joób Árpád arról számolt be, hogy bár 1991-ben elindult a népzene tanárok képzése az intézményben, fő feladat a művészeti és művészetközvetítői felsőoktatásnak a tervezett kétszintű rendszerbe való beillesztése, mert kiderült, ez nem szerepelt a bolognai bizottság munkatervében. A hozzászólók egyetértettek abban, hogy nagy szükség lenne a hangszeres és vokális népzenei felsőfokú képzésre több intézményben is. A középfokú zeneiskolák szakemberei a képzés erősségeit is megemlítették. Ilyen például az „átjárhatóság” a tanszakok között, a párhuzamos képzés lehetősége, így klasszikus zenészek is lehetnek kiváló népzeneészek. Az állásfoglalásban újra kitértek a felsőfokú képzés szükségességére, törvényi szabályozására, mert a sikeres alapfokú és középfokú művészetoktatás feltétele a megfelelő számú és képzettségű népzene tanár (Kobzos Kiss 2004).

4.1. Az alapfokú népzeneoktatás első intézményei

A következő fejezetrészekben a korábban vázolt előzmények és néhány meghatározó szakmai esemény bemutatása után az alapfokú zeneművészeti oktatás területét vizsgáljuk intézményi szinten. Értekezésünk terjedelme miatt nem térünk ki részletesen az általános (és középiskolák) ének-zene óráira, azok tantervében megjelenő tartalmi elemek részletes bemutatására és elemzésére. Röviden azonban annyit megjegyezzünk, hogy a Nemzeti alaptanterv az iskolai ének-zenei nevelés alapját a Kodály-koncepcióban jelöli meg, és a zenei tananyagban az európai klasszikus remekművek mellett szerepel a népdal is. Találkozunk az alaptantervben a zeneoktatás néhány modern vagy élményszerű módszertani elemével, például koncertpedagógia; a népzenei anyag és a népi gyermekjátékok feldolgozása énekléssel, ritmikus mozgással, néptáncsal; művészeti, közművelődési, közgyűjteményi intézmények látogatása, és az átéltek közös

feldolgozása.³¹ Dohány Gabriella (2013) középiskolások körében végzett kutatás eredménye szerint a népzenei tananyag a zenei ismeretek megtanításának eredményességében is hordoz pozitív értékeket. A daléneklés mint aktív zenei tevékenység a tanulókat zenei élményben részesítheti, így az ének-zene tantárgy iránti negatív irányú attitűdre is tud hatást gyakorolni. Ugyanakkor tapasztalatok és kutatások azt igazolják, hogy a nem tagozatos általános iskolák ének-zene órái nem képesek élményszerű zenei tevékenységeket és képességfejlesztést nyújtani a tanulóknak. Ezáltal pedig az ének-zene óra a pedagógusok, szülők és diákok körében alacsony elismertségű (Janurik 2019). Ennek megváltoztatására az MTA-SZTE Ének-Zene Szakmódszertani Kutatócsoport végez kutatásokat, és módszertani fejlesztésekkel, például digitális eszközök énekórai alkalmazásával szorgalmazza az élményszerűség erősítését (Janurik és Józsa 2018).

Hausmann Alice (2011) is rámutatott korábban a magyar zenei nevelés válságára, a megújítás szükségességére és ennek érdekében a zenepedagógusok képzésében új célok megfogalmazását is megjelöli.

A továbbiakban három olyan zeneiskola megalakulását részletezzük, amelyek népzene (is) oktatnak. A történeti szemléletű elemzéssel bizonyítottá válhat a többször hangoztatott szakmai megállapítás az intézményes oktatás hagyománnyal és a táncházmozgalommal való szoros kapcsolatáról.

Magyarországon elsőként az Óbudai Népzenei Iskola (mai hivatalos nevén Óbudai Népzenei Alapfokú Művészetoktatási Iskola) indult az 1974/1975-ös tanévben a III. kerületi Állami Zeneiskola népzenei tagozataként. A megalakulás Béres János furulyaművész, zenetanár nevéhez fűződik. Kezdetben az iskolában csak furulya, citera, cimbalom, duda, tekerő hangszereket oktattak, majd egyre több népi hangszer és a népi ének oktatására is lehetőség nyílt. Az iskola alapítására és működésére jelentős hatással volt az 1972-ben kezdődött táncházmozgalom. Az innen indult zenészek közül többen az Óbudai Népzenei Iskola tanáraivá lettek (például ifj. Csoóri Sándor, Jánosi András, Budai Ilona, Fábián Éva, Havasréti Pál, Lányi György, Ökrös Csaba, Juhász Zoltán), akik gyűjtési tapasztalataikat a tanítási munkában is kamatoztatták. 1991-ben kapott az iskola önállóságot, így talán Európában is egyedülálló módon állami népzenei iskola jött létre. Finnországban, Svédországban, Norvégiában, Görögországban, Bulgáriában,

³¹A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 66. szám 2012. június 4. 152–153. oldal
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes>
utolsó látogatás: 2021. május 13.

Észtországban, Szlovákiában működik főiskolai szintű gyakorlati népzeneitanítás, az alapfokú oktatás azonban általában tanfolyamokon, táborokban zajlik.

1991 szeptemberétől 2015-ben bekövetkezett korai haláláig a Kossuth-díjas Kobzos Kiss Tamás volt az iskola igazgatója, aki tanárként 1986 óta dolgozott az intézményben, és aki meghatározó egyénisége volt a magyar népzeneoktatás ügyének.

Az iskolában a tanítás módszere a személyes átadáson és eredeti felvételek hallgatásán, elemzésén alapul. Az oktatás módszertana hasznosítja a klasszikus zene tanításának tapasztalatait, de számos olyan speciális elemet is tartalmaz, amelyeket a tanári közösség dolgozott ki. Ennek a módszernek a segítségével a növendékek amellett, hogy elsajátítják a népzenei anyanyelvet, akár újabb variánsokat is létrehozhatnak. Az iskola kiadásában számos olyan kiadvány, tankönyv látott már napvilágot, amelyek nagy segítséget nyújtanak a népzeneitanároknak. A népzeneitanítás jelenleg használatos tanterveinek jó részét is az iskola tanárai írták. Az intézmény aktívan tevékenykedik a népzeneoktatás országos méretű összefogásában. 1991-ben a növendéklétszám meghaladta a 250 főt, néhány évben megközelítette a 300 főt is. Nagy hangsúlyt szentel az iskola a tehetséggondozásra és a továbbtanulásra való felkészítésre.

A három tanár által alapított népzenei tanszak az önállósulásig, 1991. január elsejéig folyamatosan bővült. Az önálló intézmény már 12 tanárral működött, ők szinte valamennyi népi hangszert tanították a népi ének mellett. Az oktatást nehezítette, hogy csak öt hangszerre (furulya, hegedő, citera, duda és cimbalom) létezett tanterv, valamint a tanároknak sem volt megfelelő pedagógiai végzettségük, ennek oka, hogy 1991-ig nem létezett főiskolai szintű népzeneitanítás. A tanári karból hárman elvégezték 1996-ban a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola ének-zene/népzene szakát, Jánosi András 2006-ban egyetemi végzettséget is szerzett Norvégiában. A tanárok területük kiváló ismerői, általában maguk is gyakorló előadóművészek, fellépéseiken gyakran szerepelnek tehetséges diákjaik is, ez nagyban segíti a nevelési-oktatási munkát. Az intézmény 1997-ben megbízást kapott az Oktatási Minisztériumtól a népzeneoktatás munkálatainak megszervezésére, illetve a tantervek nagy részének kidolgozására. A tantervek 1999-ben jelentek meg nyomtatásban. Több tanár részt vett a középfokú tantervek elkészítésében is.³²

³²Az Óbudai Népzenei Iskola Pedagógiai Programja. 2013.
<http://www.nepzeneiskola.hu/doc/pedprogram.pdf> utolsó látogatás: 2017. január 9.

A másik, régóta működő, népzenei tanszakkal is rendelkező iskola Budapesten a XXII. kerületi Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti Iskola és Általános Iskola. Budafokon és Nagytétényben már a XX. század elején is működtek zeneiskolák. Ezek meglétét, változásait, megszűnését jelentősen meghatározták a magyarországi és a világpolitikai események. A XXII. kerületi Zeneiskolát 1970-ben alapították. Kezdetben hegedűt, gordonkát, zongorát, gitárt, magánéneket, szolfézszt és néhány fúvós hangszert oktattak. A tanított tanszakok száma évről évre bővült, és a 70-es évek végére már szinte minden fúvós, vonós hangszer tanszaka megtalálható volt az intézményben. Már az első években beindult az ütőhangszerek és a gitár oktatása is. 1981-ben kezdték el nagy jelentőségű művészetoktatási kísérletüket, amelynek sikeres lezárása után 1988-ban az intézmény átalakult művészeti iskolává. A társművészetekkel párhuzamosan ekkor kezdték el oktatni a népi hangszereket is. Az iskola máig is egyike azoknak az intézményeknek Budapesten és az országban is, ahol szinte teljes művészetoktatás, komplex művészeti nevelés folyik. 1996-ban az addig különállóan működő általános iskola és a művészeti iskola összevonásra került, ekkor vette fel az intézmény a Nádasdy Kálmán Művészeti és Általános Iskola nevet. Az intézmény új irányvonalat képviselt, ez az általános iskolai nevelés–oktatás összekapcsolását jelentette a művészeti neveléssel. Az alapítás óta több mint 150 tanuló választotta a művészeti pályát, és ma már kevés hivatásos zenekar, művészeti együttes van, amelyben ne működne innen elszármazott művész. A művészeti iskola ma is meghatározó szerepet tölt be az oktatás tartalomfejlesztésében.³³

Mindkét bemutatott és legkorábban megalakult intézményre jellemző, hogy tanáraik leginkább a népzenei mozgalom első és második generációjának zenészei közül kerültek ki.

Harmadik, népzenei műhelyként, módszertani központként is működő, több évtizedes múlttal rendelkező intézmény a Hermann László Zeneművészeti Szakközépiskola és AMI, a székesfehérvári Állami Zeneiskola, majd a Hermann László Zeneiskola jogutódja. 1982-ben indult a népzene – népi hangszerek, népi ének – oktatása az intézményben. Az első tanárok a Székesfehérváron működő Tilinkó zenekar tagjaiból kerültek ki: Kneifel Imre cimbalmot, Szabó József „Furulyás” klarinétot, tekerőt, Varró

³³A Budapest XXII. Kerületi Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti Iskola és Általános Iskola Pedagógiai Programja. 2013.
http://nadasdy.suli.hu/images/Nadasdy_Pedagogiai_Program_2013.pdf utolsó látogatás: 2017. január 7.

János citerát, éneket, a tanszak vezetője, Bódi Árpád a népi vonós hangszereket tanította. Az 1980-as évek második felében került a tanszakra többek között Vakler Anna népi ének tanár. A tantestület munkájába az 1990-es évektől kapcsolódott be Virágvölgyi Márta. A tanszak megalakulásától kezdve működik a székesfehérvári Állami Zeneiskola Népzenei Együttese, a későbbi Bakony népzenei együttes és az Állami Zeneiskola Citerazenekara, későbbi Pengető Citerazenekar. A Hermann László Zeneiskolában a szakközépiskolai képzés 1994-től bővült a népzeneoktatással. Fokozottan és lassan kapcsolódhatott be a népi ének mellé a többi hangszer. 2001-ben indult az első osztály, amely teljes egészében itt kapta meg a zenei és a közismereti képzést egyaránt (a testnevelést kivéve). Az iskola azoknak a művészetoktatási intézményeknek egyike, amelyekben egy épületen belül folyik az alap- és középfokú művészeti képzés. A művészeti szakközépiskolában a párhuzamos képzés alapján a közismereti és zenei képzés egymással mellérendelt viszonyban – ugyanakkor szerves egységben működik. A közismereti oktatás nemcsak az érettségire készít fel, hanem a növendékek esetleges kényszerű pályamódosításai esetén biztosítja, hogy a tanulók felsőfokú intézményekbe sikerrel felvételizhessenek. Egy épületen belül folyik az alapfokú, illetve középfokú oktatás, így a konziban a gyermekek az átlagostól eltérő, sajátos rendben járnak iskolába. Délelőtt vesznek részt az egyéni és csoportos zenei órákon (szolfézs, néprajz, magyar népzene alapjai, zeneelmélet, zenetörténet, főtárgy, kötelező zongora stb.), és ekkor jut a legtöbb idő a gyakorlásra. Délután részesülnek a közismereti oktatásban, körülbelül 18 óráig. Ezután még lehetőségük van gyakorolni, tanulni, készülni a következő napra. Több éves gyakorlat bizonyítja, hogy ez a fajta komplex oktatási rendszer – bár nem áldozatoktól mentes – sokkal hatékonyabb, a növendékek népzenei, néprajzi, szemléletbeli ismeretei sokkal árnyaltabbak. Az iskolában ma az alábbi népi hangszereket tanítják: furulya, klarinét, tárogató, duda, hegedű, brácsa, bőgő, cimbalom, tambura, citera, tekerő és népi ének.³⁴

A fentiek alapján az 5. táblázatban kiemeljük a három iskola népzeneoktatásának azokat a sajátosságait, amelyek tükrözik az iskolák népzeneoktatása megalakulásának és mai működésének pedagógiai szakmai jelentőségét. Mindhárom népzeneoktatási intézmény pedagógusaival és módszereivel a hagyományból építkezett és a népzeneoktatás fejlődése szempontjából innovatív szemléletű, kezdeményező iskola volt.

³⁴ Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja
http://hermannzenesuli.hu/dokumentumok/ped_program.pdf utolsó látogatás: 2020. december 3.

Intézmény mai neve	Óbudai Népzenei Alapfokú Általános Iskola	XXII. kerületi Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti Iskola és Általános Iskola	Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és AMI
Népzeneoktatás kezdete	1974/75-ös tanév	1988	1982
Népzeneoktatás „státusza”	kezdetben: zeneiskola népzenei tagozata ma: népzenei alapfokú általános iskola	művészeti iskolai tanszak	zeneiskolai tanszak
Módszerek és/vagy innováció	személyes átadás, eredeti felvételek hallgatása, elemzése népzenei anyanyelv elsajátítása, módszertani kiadványok, tantervek készítése	komplex művészeti nevelés általános iskolai nevelés–oktatás összekapcsolása a művészeti neveléssel, tartalomfejlesztés	komplex oktatási rendszer, alap- és középfokú művészeti képzés egy helyen (egy épületben)
Kezdetben kapcsolat a táncházmozgalommal, hagyománnyal	tanárok a táncházmozgalom zenészei	tanárok a táncházmozgalom zenészei	tanárok zenekaralapítók, zenekari tagok

5. táblázat. A három legkorábban megalakult, népzenei is oktató zeneiskola sajátosságai (saját szerkesztés az iskolai honlapokon található leírások alapján)

4.2. Az alapfokú népzeneoktatás alakulásának folyamata

Ebben a fejezetrészen tovább vizsgáljuk a népzeneoktatás iskolarendszerét. Fontos megemlítenünk, hogy a Budapesti Művelődési Központ az 1990-es évek végétől több mint tíz éven keresztül megrendezte a *Zeneiskolák a népzene tükrében* című rendezvényét. Ez egyrészt népzenei találkozó, verseny és fellépési lehetőség volt a népzenei oktató iskolák növendékeinek, másrészt a felkészítő pedagógusok és a zsűri szakemberei számára szakmai fórumként működött. Így lehetőség adódott kérdések megfogalmazására, megvitatására. Kezdetben csak fővárosi intézmények vettek részt, később egyre több vidéki és határon túli iskola is csatlakozott. Egy 2002-es meghívó szerint a következő települések iskoláinak tanulói, együttesei léptek fel a rendezvényen:

Budapest mellett Üröm, Hajdúböszörmény, Pásztó, Szeged, Kazincbarcika, Törökszentmiklós, Bonyhád, Mezőtúr, Eger, Tállya, Szentendre, Miskolc, Nyíregyháza, Záhony és Újvidék képviselői. Egy 2008-as meghívón találkozhatunk többek között Salgótarján, Gyomaendrőd, Budakalász, Bugyi települések nevével.³⁵ A fenti adatok ugyan nem tükrözik hitelesen egy-egy tanév népzeneoktatási intézményrendszerét, mégis talán képet adnak (területi) terjeszkedéséről.

A rendszerváltás után a társadalmi és gazdasági folyamatok jelentősen befolyásolták az oktatásügyet. A közoktatás folyamatos átalakulása az alapfokú zeneoktatást is érintette. A 90-es években elindult változás a művészetoktatásban sikertörténet volt, mert tíz év alatt a zene-, illetve a későbbiekben a művészeti iskolák száma több mint háromszorosára, tanulóinak száma két és félszeresére nőtt (Homor, 2009).

Az 1993. évi LXXIX. törvény meghatározta és szabályozta a közoktatási intézmények működését. A hatályos közoktatási törvény az alapfokú művészetoktatási intézményt a közoktatás rendszerébe illesztette és annak egyik intézménytípusaként definiálta. Az 1993-as, illetve a módosított 1996-os évi közoktatási törvény megteremtette a művészetoktatásnak azt a törvényi garanciáját, amely lehetővé tette a tartalmi szabályozás modernizálását is (Homor 2009: 16).

A 11/1994. MKM rendelet meghatározta a normatív támogatás jogosultságát: a tanuló részére tanítási hetenként négy foglalkozást, minimum 150 percet kell biztosítani, de az órák nem haladhatják meg a 300 percet. Ennek a rendeletnek a későbbi módosítása (30/2004) és a közoktatási törvény módosítása meghatározta a következő alapvető dokumentumok elkészítését: Pedagógiai Program, Szervezeti és Működési Szabályzat stb.

1994-től 1996-ig országszerte alakultak alapfokú művészeti iskolák. A törvényi szabályozás, a közoktatási törvény és annak végrehajtási utasítása ennek az intézménytípusnak a működését csak nagy vonalakban határozta meg, az újonnan alakult intézmények létszámukban és színvonalukban nem voltak egységesek. Ezért szigorították az iskolák alapításának feltételeit (Homor 2009).

1998-ban a 27/1998 MKM rendelet tartalmazta az alapfokú művészetoktatás tantervi programját és követelményeit. Megfogalmazta például, hogy az alapfokú

³⁵A Budapesti Művelődési Központ honlapja
<http://bmknet.hu> utolsó látogatás: 2016. december 15.

művészetoktatási intézményben a továbbképző évfolyamon való továbbtanulásnak feltétele a művészeti alapvizsga, és művészeti záróvizsga is szervezhető annak a tanulónak, aki az alapfokú művészetoktatási intézmény utolsó továbbképző évfolyamát sikeresen elvégezte. Egyértelművé tette a művészeti iskolák alapításának és működésének személyi és tárgyi feltételeit is. Meghatározta az alaptevékenységek ellátásához szükséges alkalmazotti létszámot, és ez „iskolaszerűbb” működésre kényszerítette az iskolákat, egységes és állandó tanári kar kialakítását szorgalmazta. Ekkor bővült a művészetoktatásban a hagyományos klasszikus zeneoktatás a jazz zene, az elektroakusztikus zene és a népzene oktatásával (Homor 2009).

Ezeknek a zenei műfajoknak a képzési struktúráját a klasszikus zenei képzéshez igazították. Ennek szükségességét az is indokolta, hogy a jazz- és a népzeneoktatásnak is kialakult a közép- és felsőfokú képzése. A népzene oktatása 2+6+4 évfolyamra bővült. Ezeknél a műfajoknál is bevezették a tehetséggondozás érdekében a „B” tagozatot. A népzenei műfajban két új tantárgy tantervi követelménye került kidolgozásra. A népi harmonika oktatása korábban a klasszikus harmonika kiegészítése volt. A nemzeti zenében ennek a hangszernek nagy szerepe van, és a kalotaszegi, mezőszegi, széki népzeneben is fellelhető. A népi ütőhangszerek oktatása is megjelent, ezek a világzenében fontos hangszerként vannak jelen, és jelentős szerepet töltenek be a nemzeti népzeneben is (Homor 2009).

1990-ben a zeneiskolák székhelye általában a nagyobb településeken, városokban volt, és kihelyezett tagozatként működtek a kisebb településeken. A rendszerváltás után több mint 3000 önkormányzat alakult az országban, és ezek teljes körű fenntartói jogot kaptak iskoláikra vonatkozóan. E mellé a költségvetés állami normatívát biztosított. A normatív támogatások az anyaiskolákat illették meg, ezért az önkormányzatok addig nem voltak érdekeltek a zeneoktatás normatíván felüli támogatásában, amíg a zeneiskola kihelyezett tagozatként működött a településen. Ezért ott, ahol magas színvonalon működött az oktatás, az önkormányzat iskolaalapítási szándéka gyakran felmerült. A falusi zeneiskolák száma az 1989/1990-es tanévhez viszonyítva több mint száz százalékban emelkedett. A zeneiskolai tanulóknak mintegy 15 százaléka tanult a falusi zeneiskolákban. 1998 után a közoktatásban egyre csökkent az általános iskolás korúak létszáma. Megkezdődött az általános iskolák összevonása vagy megszüntetése. Sok helyen közös igazgatású, többcélú intézményt hoztak létre. Ezzel párhuzamosan a művészetoktatás robbanásszerűen fejlődött, megfigyelhető volt az alapfokú

művészetoktatási intézményekben tanuló gyermekek számának folyamatos növekedése. A hagyományos zeneiskolák aránya erőteljesen csökkent, a zeneiskolák egy része művészeti iskolává alakult át. A 3/2002 OM rendelet szabályozta az alapfokú művészeti iskolák minősítését (Homor 2009).

A rendszerváltást követően megnövekedett az országban népzene is oktató alapfokú iskolák száma. A *Jelentés a magyar közoktatásról* 2003-as kötete szerint az 1998/1999-es tanévben az alapfokú művészetoktatásban 2329 tanuló, a 2001/2002-es tanévben 3005 tanuló tanult népzene (Vágó 2003). A *Jelentés a magyar közoktatásról* 2010-ben kiadott információi szerint a 2004/2005-ös tanévben 5289 növendék, a 2009/2010-es tanévben 5117 növendék járt az alapfokú művészetoktatásban népzene tanszakra (Vágó, Simon és Vass 2011). A 2016. március 1-jei statisztikai adatok³⁶ szerint az alapfokú művészeti iskolákban 2015-ben 6219 gyermek tanult népzene. Szintén 2015-ös adat³⁷, hogy a 696 alapfokú művészeti iskolából 165-ben – közel negyedében – jártak a tanulók népzene tanszakra.

Az alapfokú művészetoktatás képzési struktúrája a következőképpen épül fel. Előképző 1, 2., alapfok 1-6., továbbképző 7–10. évfolyamai vannak (legtöbbször ezek nem azonosak az általános és középiskolai évfolyamokkal). Tantárgyai: főtárgy, kötelező tantárgy, kötelezően választható tantárgy, választható tantárgy és korrepetíció. Alapfok végén a növendékek művészeti alapvizsgát, a továbbképző végén záróvizsgát tehetnek. Az előképző évfolyamokat nem kötelező elvégezni.³⁸ Az elmúlt tanévekben megfigyelhető volt az alapfokú népzeneoktatásban részt vevő diákok számának növekedése. Az összes létszám a vizsgált időszakban 36 százalékkal nőtt, a továbbképzőt végzőké pedig több mint 50 százalékkal.

³⁶AMI-ban oktatott tanszakok és ott tanulók száma az Oktatási Hivatal honlapján található adatbázisban (www.oktatas.hu)

³⁷Népzenei oktató alapfokú művészetoktatási intézmények adatai és pedagógusainak száma az Oktatási Hivatal honlapján található adatbázisban (www.oktatas.hu)

³⁸ Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja http://nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatasi_terv_mell_100924.pdf
utolsó látogatás: 2017. július 15.

Tanév	Előképző	Alapfokú	Továbbképző	Összesen
2015/2016	1362	4634	269	6265
2016/2017	1284	4941	359	6584
2017/2018	1751	5514	462	7727
2018/2019	1850	5612	543	8005
2019/2020	2039	5879	562	8475

6. táblázat. Az alapfokú művészetoktatásban népzene tanulók szám (fő) (saját szerkesztés a KSH Oktatási adatok 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 alapján)

A 6. táblázat alapján szerkesztett 5. ábrán jól kirajzolódnak a növekedési tendenciák.



5. ábra. Az alapfokú művészetoktatásban népzene tanulók száma (fő) (saját szerkesztés a KSH Oktatási adatok 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 alapján)

Feltételezzük, hogy ez a nagy arányú változás az országos mozgalommá szélesedett „Fölszállott a páva” televíziós tehetségkutató műsor hatására jött létre. Povedák István (2007) vizsgálja a magyar folklorisztikai kutatásban a média hatásait napjaink folklórjának átalakulásában. A változásokat a televíziókészülék megjelenése indította el. A média szélesebb hallgatóságot szólít meg, és olyan erőként működik, amellyel többek között formálni és irányítani tudja a köz- és magánvélekedést. Povedák eredményei, valamint pszichológiai és szociológiai kutatások alapján érdemes lenne újabb vizsgálattal fenti feltételezésünket igazolni.

Az elmúlt évtizedek változásai nemcsak az intézményrendszer alakulásában, hanem a népzeneoktatás tartalmi változásaiban is tetten érhetők. Ennek igazolására

példaként összevetjük az 1981-es vizsgált régebbi és a mai alapfokú citeratantervet. Az összehasonlításban láthatjuk, hogy a mai bővebb, átgondoltabb tantárgypedagógiai és népzeneelméleti szempontból. Azonban a mostani, gazdagabb tartalmú tanterv nem létezhetne a korábbi tanterv nélkül, hiszen pontatlanságai, kezdetlegességei, hiányosságai ellenére szakmai, zenei módszertani alapot nyújthatott a tantervkészítő szakemberek számára.

Az összehasonlításban konkrét vizsgálati szempont lehet a hangszeres tanulás kezdete a két tantervben. A „régí” tanterv szerint 1. osztályban már történt hangszeres készségfejlesztés. A növendék a citerajáték alapjával, a húrlefogás technikájával ismerkedett, az első félévben nyomófával, a másodikban ujjakkal is. Már ebben az évben fejlesztették a bal és a jobb kéz munkáját is. A tanterv tévesen fordítva jelölte meg a kezek munkáját: bal kéz esetében a pengetés, ütés technikáját kellett elsajátítani ügyelve a kézfej mozgására, a pengető-verő dőlésére, az ujjak helyes használatára, tartására. A jobb kéz munkájában figyelni kellett a testtartás és -helyzet viszonylataira játék közben. Feladat volt a hangterjedelem kialakítása g^1 -től c^3 -ig (csak a törzshangok). Ez alapulhatott a szolfézs előképző évfolyam(ok)ra, azonban ez a növendékeknek túl sok, 11 hangot jelentett. A gyermekeknek már ebben az évfolyamban ismernie kellett a hangszer történetét, a fogólap beosztását, hangjait, és a citera szerkezetét (főbb részeit és anyagát). A citera múltját, szerkezetét, főbb fajtáit ma az alapfokú 1. osztályban kezdik megtanulni a növendékek. Az elméleti ismeretek tartalmazták a hangsorokat, itt 5–7 fokú hangsort írt elő a tanterv, ez megint nagyobb elvárás volt, amit egy „kezdő” citerástól el lehet várni. (Bár azt is figyelembe kell venni, hogy 8 éves kortól kezdhettek a gyermekek zeniskolába járni, és arról nincs pontos adatunk, ténylegesen hány évesek voltak a növendékek egy-egy osztályban.) Ma a gyermekek 2–5 fokú hangsorral kezdenek ismerkedni. Az elméleti ismeretekhez tartozott még a hangjegyértékek és az ütemfajták ismerete. Követelmény volt a negyed-, nyolcad-, félérték és ezek szünetjelei, a $2/4$, $4/4$, $3/4$ ütemfajták. A mai tantervben az alapfokú 1. osztályban követelmény a $2/4$ -es ütem, negyed érték, nyolcadpár, negyed szünet fogalmának ismerete.

Az 1. osztályra vonatkozó leírás csupán ennyit tartalmazott a hangszeres készségfejlesztés követelményeiben (Jakab 1981). A mostani tantervben az előképző 1. osztályában a hangszerkezelés fejlesztése egyszerűbb magyar népi hangszerek megismertetésével és megszólaltatásával kezdődik. A tanár megfigyelteti a citera hangzását és a rajta való játékot, játék közben a testtartást, a játéktartást, a kéz tartását. A

növendék megtanulja a kényelmes testtartást a hangszer előtt. Ez utóbbi azonos mindkét tantervben. A tanterv szintén meghatározza a jobb és a bal kéz munkáját. A jobb kézhez tartozik például a pengető fogásának kialakítása, a pengetés helyének behatárolása, az íves pengetés gyakorlása, ritmusgyakorlatok végzése a hangszer üres húrjain, a bal kéz esetében követelmény például a kéz tartásának beállítása, húrlenyomás gyakorlása, ujjcsúsztatás gyakorlása. Mindkét tanterv megjelöli a gyermekdalok éneklését (a „rég” tanterv szolmizálva is), és hangszeren való megszólaltatását (a mostani tantervben lassú, egyenletes tempóban).³⁹ A rövid összevetésből is kiderül a mai tanterv részletesebb kidolgozása, amely a citera tanítása több éves tapasztalatainak és a népzene kutatás fejlődésének is köszönhető.

4.3. A népzeneiskolák alakulásának folyamata

Nemcsak az alapfokú, hanem a középfokú zeneoktatás szempontjából is fontos állomás az 1993-as év. Megszületett a Nemzeti alaptantervről (NAT) szóló alaptanterv (Eckhardt 2009). 1997 szeptemberében a művelődési és közoktatási miniszter kiadta a szakképzésről szóló – többször módosított – 1993. évi LXXVI. törvény 5. § (3) bekezdés c) pontja alapján a zenész szakképzés új központi programját, amely szervesen harmonizált az alapfokú művészetoktatás tantervi programjával. Ennek alapján a klasszikus, a jazz-, a nép- és egyházzene képzésben alap- és középfokon bevezetésre került az új képzési program (Eckhardt 2009).

2006 óta folyamatosan készültek az új szakmai és vizsgakövetelmények. A zenészek (klasszikus-, jazz-, nép-, egyházzene és szórakoztatózenész) számára készített dokumentumok a 20/2008. (VII. 29.) OKM rendeletben jelentek meg. A dokumentum tartalmazta a szakképesítés OKJ-ban szereplő adatait, a képzés megkezdésének szükséges feltételeit (pl. bemeneti kompetenciák, iskolai, szakmai előképzettség, alkalmassági követelmények), a szakképesítés munkaterületének rövid, jellemző leírását, a szakképesítés teljesítéséhez szükséges szakmai követelménymodulokat, amelyek a feladat- és tulajdonságprofil (szakmai, személyes, társas, módszertani kompetenciákat) foglalták magukban. Tartalmazta az elmélet/gyakorlat arányát is, amelyet a képző intézményeknek be kellett tartaniuk. A képzési szakirányok választéka jelentősen

³⁹Az alapfokú népzeneoktatás tanterve
<https://mzmsz.hu/index.php/hu/tantervek> utolsó látogatás: 2021. április 28.

megnőtt. A klasszikus képzés mellett egyre több helyen kezdődött el a jazz-, nép- és az egyházzenesz-képzés. Az igény különösen azt követően vált sürgetővé, hogy a felsőfokú képzésben is helyet kaptak ezek a szakirányok (Eckhardt 2009).

A középfokú népzeneiskolák képzésében a szakgimnáziumok a 2016/2017-es tanévtől működnek, létrejöttük az iskolarendszerű szakképzés és a középfokú közoktatási intézményrendszer átformálásához köthető. 2011-ben kiadott a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya egy, a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására vonatkozó anyagot, mely a változtatás indokaként a szakképzésben résztvevők létszámnövekedését jelölte meg. A folyamatok és intézkedések hatására azonban a korosztályos létszám nem lett magasabb (Polónyi 2016). A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikai nyomán – a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény és a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény és azok módosításai alapján – az iskolai szakképzés fenntartási, irányítási és finanszírozási rendszere az egész közoktatással jelentősen átalakult (Polónyi 2016). A köznevelésről szóló törvény rögzítette azt a változást, hogy a köznevelés intézményrendszerének középfokú iskolái a gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola, szakiskola és a készségfejlesztő speciális szakiskola.⁴⁰ Nemcsak az intézmények nevei, hanem részben az ellátott feladataik is módosultak. A 2015/2016-os tanévig a gimnázium és szakközépiskola tartozott az érettségit adó középiskolákhoz, mellettük működtek a szakiskolák. A 2016/2017-es tanévtől a korábbi szakközépiskola vált szakgimnáziummá, a szakiskola pedig szakközépiskolává. A gimnáziummal együtt ezek hárman alkották a középiskola kategóriát. Az új rendszerű szakközépiskolákban a tanulók az első három évben szakképesítést szereztek, ezt követően a diákoknak lehetőségük volt további kettő, érettségire felkészítő évfolyam elvégzésére, majd érettségi vizsgát tettek. A szakgimnáziumokban az első négy év elvégzése után szakmai érettségit tettek a tanulók, további egy évfolyam elvégzésével pedig érettségihez kötött szakképesítést is szerezhettek. A gimnáziumok esetében nem volt változás.⁴¹ A szakképzésről szóló törvény szerint iskolai rendszerű szakképzést a nemzeti köznevelésről szóló törvény szerinti szakképző iskolában – azaz szakgimnáziumban, szakközépiskolában és

⁴⁰2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről. 2018. 01. 01–03. 31. hatályos állapot
<https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.46> utolsó látogatás: 2022. június 1.

⁴¹Statisztikai tükrök, Oktatási adatok 2016/2017. Központi Statisztikai Hivatal
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktat1617.pdf> utolsó látogatás: 2018. január 8.

szakiskolában – vagy szakképző iskolai feladatot ellátó többcélú intézményben lehetett folytatni. Az állam által elismert szakképesítéseket az Országos Képzési Jegyzék tartalmazta. Az OKJ-ben szerepeltek a kizárólag iskolai rendszerű szakképzésben oktatható szakképesítések, az iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzésben is oktatható szakképesítések, a kizárólag iskolarendszeren kívüli szakképzésben oktatható szakképesítéseket, továbbá a szakképesítés-ráépüléseket és a részszzakképesítéseket.⁴² 2017 decemberében módosult a szakképzési törvény, melynek egyik változtatása a finanszírozásra irányult. Az iskolai rendszerű szakképzésben ellátott feladatok után a szakképző iskola nem állami fenntartója akkor jogosult költségvetési hozzájárulásra, ha az adott feladatra szakképzési megállapodást kötött, vagy ha a fővárosban vagy a megyében e törvény vagy a nemzeti köznevelésről szóló törvény alapján szakképzési feladatellátási kötelezettsége van. A módosítással az érettségi vizsga keretében megszerezhető úgynevezett mellék-szakképesítéseket leválasztották, elkülönítették az érettségi vizsgától, és tanulásuk választhatóvá vált. Ennek indoka az volt: elő kell segíteni azt, hogy az ágazati szakmai érettségi vizsgák egyöntetűen csak az ágazati közös tartalmakra összpontosítsanak, egyértelműsítve ezzel az érettségi vizsgára történő felkészítés, felkészülés kereteit is, továbbá biztosítani kell, hogy ne növekedjenek a tanulók érettségi vizsgával összefüggő terhei. A mellék-szakképesítés elkülönítése, választhatóvá tétele lehetőséget adott a tartalmak egy részének választható módon történő tanulására, illetve ha a tanuló ezt az irányt választotta, akkor e tananyagból külön szakmai vizsgát tehetett. A rendelkezés bevezetését követően a tanuló arról is dönthetett, hogy a mellékszakképesítés tananyagtartalma helyett – a felszabaduló órakeret terhére – a képző iskola által biztosított, más tantárgyak szakmai tartalmát megerősítő vagy egyéb, kompetenciát fejlesztő vagy gyakorlati ismeretbővítő képzésben vesz részt.⁴³

A szakgimnáziumok a szakképzési törvény változása miatt a 2020/2021-es tanévtől (2020. szeptember 1-jétől) új szabályozással működnek. Megszűnt az Országos Képzési Jegyzék, és a Szakmajegyzék lépett a helyébe.⁴⁴ Vannak olyan képzési ágak,

⁴²2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről. 2018. 01. 01–05. 17. hatályos állapot
<https://njt.hu/jogszabaly/2011-187-00-00.22> utolsó látogatás: 2022. június 1.

⁴³2017. évi CXCI. törvény egyes oktatási, szakképzési és felnőttképzési törvények és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról. Közlönyállapot: 2017. 12. 21.
<https://njt.hu/jogszabaly/2017-192-00-00.0> utolsó látogatás: 2022. június 1.

⁴⁴12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. Közlönyállapot: 2020. 02. 15.

amelyek technikum keretében választhatók, például ilyen a művészeti képzésben a képző- és iparművészeti ág. Így azoknak a művészeti szakgimnáziumoknak, amelyek rendelkeznek ilyen tagozattal, technikumként is kell oktatást folytatniuk. A vizsgált nyolc szakgimnázium közül a Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium és Technikum alakult így át ettől a tanévtől.

Ha a 2012/2013-as és a 2017/2018-as tanév közötti időszak magyarországi közoktatási adatait vizsgáljuk, kiolvashatók belőle a korábbi kutatások által felvázolt trendek, folyamatok. Az oktatásra ható népesedési folyamat, az iskoláskorú népesség számának csökkenése (7. táblázat) a vizsgált tanévekben a középfokú oktatás nappali rendszerű képzésében tanulók, benne a szakközépiskolások (a 2016/2017-es tanévtől a szakgimnáziumok tanulói) létszámának fogyásában is megfigyelhető. (8. táblázat)

2012	2013	2014	2015	2016	2017
2 134 806	2 113 270	2 078 848	2 043 519	2 015 097	1 985 943

7. táblázat. Az iskoláskorú (3–22 éves) népesség számának alakulása (saját szerkesztés a KSH adatbázisa alapján)

A következő táblázatok statisztikai adatai nem csupán a középfokú zeneművészeti és a népzeneiskolákra vonatkoznak, hanem az összes szakgimnáziumra.

A létszámcsökkenés más okokkal is összefüggésbe hozható, például az állandó szabályozási módosításokkal és az oktatásra fordított kiadások változásaival. (Polónyi 2016) A szakközépiskolai nevelés–oktatás statisztikai adataiban a 2012/2013-as tanévtől a 2016/2017-es tanévig, illetve a 2017/2018-as tanévig mindenütt különböző mértékű visszaesés volt tapasztalható (8. táblázat – lásd a Mellékletekben).

A feladatellátási helyek száma 91-gyel – azaz majdnem 10 százalékkal – lett kevesebb. A 2019/2020-as tanévben 685 szakgimnáziumi feladatellátási hely működik.⁴⁵ A korábban szakközépiskolában, a 2016/2017-es tanévtől már szakgimnáziumban tanuló összes diák száma a 2017/2018-as tanévre 24 százalékkal, közel egynegyedével csökkent. Érdekesség, hogy a nappali oktatásban tanulók közül a 9. évfolyamosok számának

<https://njt.hu/jogszabaly/2020-12-20-22.13> utolsó látogatás: 2022. június 1.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. 2020. 07. 31–12. 31. hatályos állapot
<https://njt.hu/jogszabaly/2019-80-00-00.3> utolsó látogatás: 2022. június 1.

⁴⁵Oktatási adatok, 2019/2020

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> utolsó látogatás: 2020. december 15.

csökkenése nem számottevő, 1347 tanulóval, 3 százalékkal jártak kevesebben a 9. évfolyamba a vizsgált időszak utolsó előtti tanévében, mint a kezdeti tanévben. A szakképző évfolyamosok esetében azonban szembetűnő, jelentős a fogyás: 49 százalékkal kevesebben vesznek részt ezekben az évfolyamokban a tanulók a mostani tanévben. A 2016/2017-es tanévben 26 százalékkal tanult kevesebb lány szakközépiskolában/szakgimnáziumban, mint 2012/2013-ban, és minden tanévben a fiúk aránya volt túlsúlyban. Lehetséges, hogy ennek oka a képzési területek alakulása vizsgálatában is feltárható lenne. 1689 osztállyal lett kevesebb, ez az induló érték 19 százaléka. A pedagógusok száma 11 százalékkal, 917 fővel fogyott. Az egy osztályra jutó tanulók száma kisebb mértékben csökkent. Az egy pedagógusra jutó diákok száma 2,5 fővel lett kevesebb, azonban a pedagógusok diákokra vetített létszámalakulásának elemzéséből levonható reális következtetéseket nagyban nehezíti a pedagógusok új típusú munkaidő-számításának bevezetése (8. táblázat). A szakközépiskolában a műszaki tudományok, szolgáltatás vagy a gazdaság és irányítás, az egészségügy, szociális gondoskodás és a művészeti képzési területek a legnépszerűbbek. Ez utóbbit vizsgálva itt is visszaesés tapasztalható, ezt láthatjuk a 9. táblázatban.

A tanulói létszám csökkenése az elmúlt években nem állt meg. A középfokú nappali rendszerű oktatásban jelenleg 411 ezer fő tanul, 5,6 ezerrel kevesebben, mint az előző tanévben. A szakgimnáziumokban tanulók aránya évről évre kevesebb, jelenleg a középfokon tanulók 36%-a (149 ezer fő) jár szakgimnáziumba. A 2019/2020-as tanévben a szakképzést nyújtó középfokú oktatási intézmények szakképző évfolyamain közel 94 ezren tanulnak, 6,9%-kal – 7,0 ezer fővel – kevesebben, mint az elmúlt tanévben.⁴⁶

⁴⁶Oktatási adatok, 2019/2020

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> utolsó látogatás: 2020. december 15.

	Szakiskola (2016/2017-től)		Szakiskola, 2016/2017-től szakközépiskola		Szakközépiskola, 2016/2017-től szakgimnázium		A művészet képzési területen tanulók aránya az összeshez viszonyítva
Tanév	művészet képzési terület	összes	művészet képzési terület	összes	művészet képzési terület	összes	
2012/2013	-	-	1734	91011	10444	67636	7,6 %
2013/2014	-	-	1830	99440	6847	53096	5,6 %
2014/2015	-	-	1835	95520	5663	48006	5,2 %
2015/2016	-	-	1660	84113	4683	46748	4,8 %
2016/2017	744	4645	834	73314	4609	42799	5,1 %

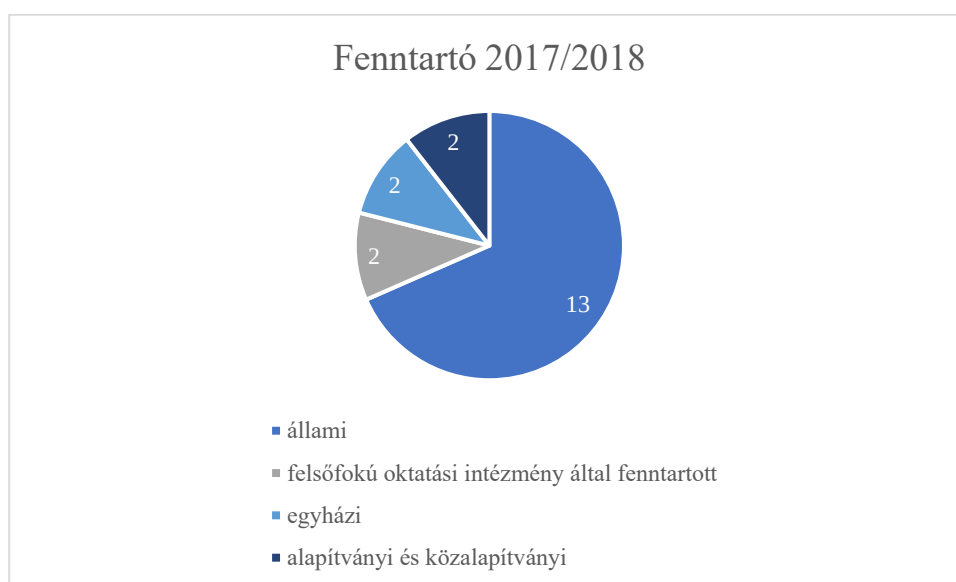
9. táblázat. Szakmai képzésben tanulók száma és megoszlása a Művészet képzési terület szerint (saját szerkesztés a KSH Statisztikai tükrök Oktatási adatok 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 alapján)

Az adatok nem részletezik, hogy melyik művészeti ágban milyen mértékű a visszaesés, így a zeneművészeti képzésről nincs részletes országos adat.

Az elmúlt tanévekben módosult az intézmények, feladatellátási helyek fenntartók szerinti összetétele. Ez a változás tükröződik a szakközépiskolák/szakgimnáziumok fenntartóinak alakulásában is. Erősödött a központi költségvetési szerv és az egyházak fenntartói szerepe. (10. táblázat – lásd a Mellékletekben)

Az előbbi erősödést a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ működésbe lépése eredményezte. A költségvetési szerv országos hatáskörű, feladata részvétel az állami köznevelési feladatellátásban, fenntartói feladatok ellátása.⁴⁷ Ezzel a központosítással szinte teljesen megszűnt a települési és megyei önkormányzatok fenntartói szerepvállalása.

A kutatásban az Oktatási Hivatal 2017/2018-as statisztikai adatbázisában a párhuzamos művészeti nevelés–oktatás (szakgimnázium 2016. szeptember 1. előtt szakközépiskola) alapfeladat megjelölésével 58 intézményt találtunk a művészeti szakgimnáziumok körében. Ezek közül zeneművészeti szakággal rendelkezik 19 intézmény. Ebből 13 állami fenntartású (68,5 %), 2 felsőfokú oktatási intézmény által fenntartott (10,5 %), 2 egyházi (10,5 %), 1 alapítványi és 1 közalapítványi (10,5 %) fenntartású. (6. ábra)



6. ábra. A zeneművészeti szakággal rendelkező szakgimnáziumok megoszlása fenntartó szerint a 2017/2018-as tanévben (db) (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)

Az intézmények vizsgálatában a 2016/2017-es jelentkezéseket vettük alapul. Abban a tanévben a szakgimnáziumba a 9. évfolyamon adott szakképesítésre jelentkezett tanulók száma összesen 38525 volt, ebből lány 18143 volt. Népzenész szakmairány megjelölésével 27 fő jelentkezett művészeti szakgimnáziumba, ebből 21 lány volt⁴⁸. Ez a

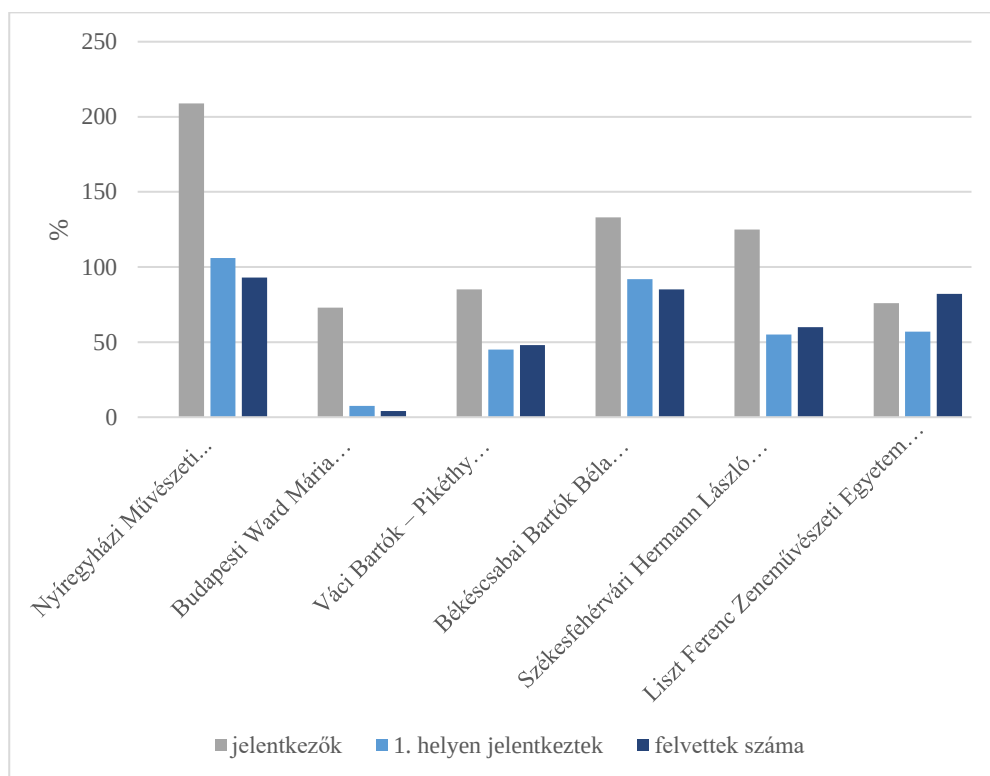
⁴⁷A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ alapító okirata
http://kk.gov.hu/download/2/38/70000/klik_alapito_33_szam.pdf utolsó látogatás: 2018. január 14.

⁴⁸forrás: KIRSTAT adatai, kir.hu

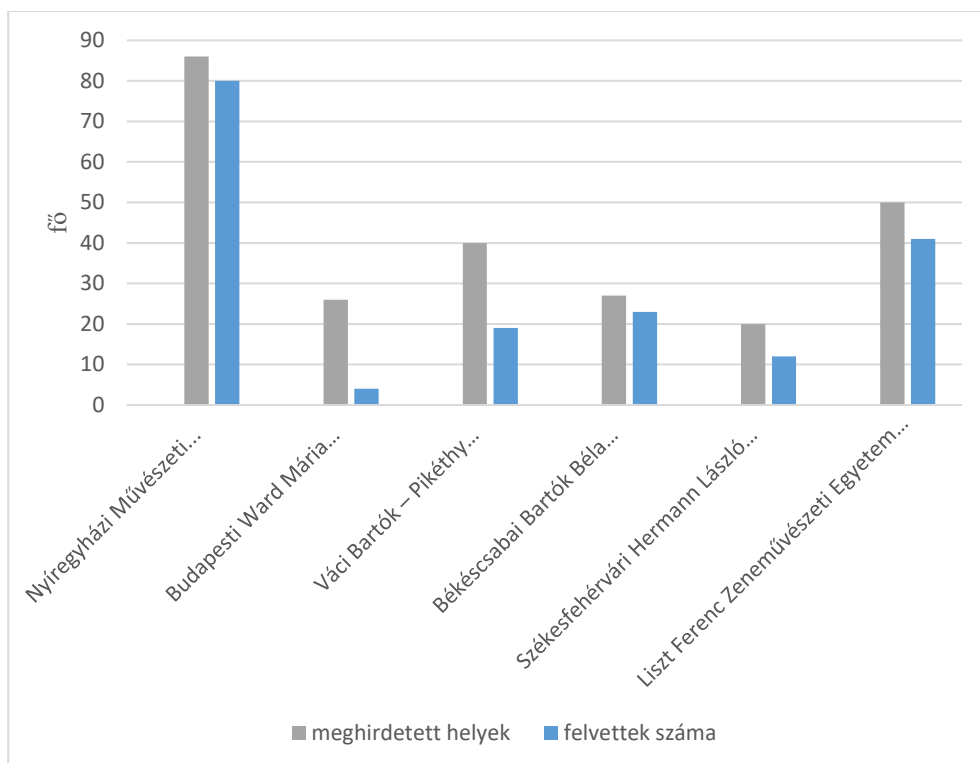
27 fő hat intézménybe felvételizett, a jelentkezők és felvételük megoszlása a következőképpen alakult: Nyíregyháza: négy fő, ebből lány egy; Vác: öt fő, ebből lány öt, Székesfehérvár: négy fő, ebből lány négy; Budapest, felsőfokú oktatási intézmény által fenntartott szakgimnázium: egy fő, ebből lány egy; Budapest, egyházi jogi személy által fenntartott szakgimnázium: tíz fő, ebből lány nyolc; Békéscsaba: három fő, ebből lány kettő. A hozzáférhető jellemző adatok közül erre a hat szakgimnáziumra vonatkozókból mutatunk be néhányat. A hat szakgimnázium területi eloszlása, fenntartója, és feladatellátása szerint is változatosságot mutat. Két szakgimnázium működik Budapesten, egy a Közép-Dunántúl, egy az Észak-Alföld, egy a Dél-Alföld, és egy a Közép-Magyarország régióban. Négy intézmény központi, egy szakgimnázium egyházi fenntartású (szerzetesrend működteti), egy pedig felsőfokú oktatási intézményhez, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemhez tartozik. Két intézmény a szakgimnáziumi nevelés–oktatás feladatát látja el, az egyik gyakorló iskolaként a zeneművészet mellett felvállalja a hangszeresek képzését is. Három intézmény a szakgimnázium mellett alapfokú művészi oktatási feladatokat is ellát, egy közülük nevében is jelzi, hogy zeneiskolaként is funkcionál. A fentiek mind meghatározzák az intézmények pénzügyi és emberi erőforrás szükségleteit és lehetőségeit. Ha összevetjük az országos adatot a hat iskola adataival a pedagógus nők százalékos arányára vonatkozóan, akkor kitűnik, hogy a 81,2 százalékos országos értékhez képest ezekben az iskolákban kevesebb nő dolgozik pedagógusként. A legmagasabb százaléktértek 66, a legkisebb 44,5. Ez eredhet abból, hogy a népzenei szakok férfiak voltak a hagyományban, és a tapasztalatok szerint ma is inkább férfi népzenei szakokkal, zenekarokkal lehet találkozni döntően. Nők népzenei szakként lehetnek hangszeresek, gyakran azonban (a hangszeres tudás mellett) énekesként szerepelnek. A szakgimnáziumok tanárai közül sokan vannak ma is olyanok, akik a táncművelés elsőségi vagy későbbi generációjából származnak és gyakorló népzenei szakok. A tanulók nemenkénti eloszlásában is megfigyelhető az országos helyzetre jellemző fiúk többsége. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma is eltér az országos szakgimnáziumi átlagtól. Erre magyarázat lehet a művészeti képzés, azon belül a zene-, népzeneoktatás sajátos módszertana: a differenciálás, a tanulásszervezési módok és formák eltérése, változatossága stb. A más településről bejárók számadatai változatosságot tükröznek, a két budapesti intézmény százalékos arányai is eltérnek, ennek okait az intézmények további sajátosságai feltárásával lehetne megfogalmazni. Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos tanuló nincs a budapesti és közép-

magyarországi (Pest megyei) szakgimnáziumokban, legkisebb arányban a székesfehérvári, ettől nagyobb arányban a nyíregyházi, legnagyobb arányban a békéscsabai szakgimnáziumba járnak hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók. Ez valószínűleg egyrészt megfeleltethető a különböző régiók fejlettségi különbségeivel, másrészt az adatokat torzítja a HH és HHH tanulók nyilvántartásáról 2013-ban megváltozott törvényi szabályozás, mely szigorúbb feltételeket támaszt a kategóriákba soroláshoz. (11. táblázat – lásd a Mellékletekben)

A szakgimnáziumok működéséről képet nyújthatnak a beiskolázás adatai is. A csak szakgimnáziumi nevelési-oktatási feladatot ellátó nyíregyházi intézmény hirdette meg legmagasabb számban a helyeit. Arra nincs adat, hogy az intézmény tagozatai között hogyan oszlanak meg a helyek, de több mint kétszeres túljelentkezés, és az első helyen való jelentkezés kis arányú túljelentkezése jellemezte az iskolát a vizsgált tanévben. Ezen kívül három intézményben volt még túljelentkezés. A felvettek száma sehol nem éri el meghirdetett helyek számát, az egyházi fenntartású intézmény meghirdetett helyeinek csak 15 százalékát töltötte meg. Ezek vizsgálatához, illetve annak feltárásához, miért alakulnak így az első helyen jelentkezettek arányai az egyes iskolákban, szükséges lenne a bemeneti, azaz a felvételi követelmények összehasonlítására és az eredmények értékelése. (12. táblázat – lásd a Mellékletekben; 7–8. ábra)



7. ábra. A vizsgált szakgimnáziumok beiskolázási adatai 1. (saját szerkesztés)



8. ábra. A vizsgált szakgimnáziumok beiskolázási adatai 2. (saját szerkesztés)

A szakgimnáziumok eredményességének elengedhetetlen mutatói az érettségi eredmények, annak ellenére, hogy a zeneművészeti továbbtanulás esetén nem számítanak, kizárólag a szakmai alkalmassági vizsga eredménye határozza meg a sikeres felvételit. A középszintű magyar nyelv és irodalom és matematika eredmények összevetésében látható, hogy legjobb eredményt az a szakgimnázium érte el, amelyik gimnáziumként is működik, ennek magyarázata kereséséhez szükséges lehet a pedagógusok végzettségének vizsgálatára. Három intézményben érettségiztek a tanulók a 2016/2017-es tanévben népzeneész ismeretekből, itt az eredményeivel kimagaslik a nyíregyházi szakgimnázium. Tanulói a klasszikus zenész ismeretek tantárgyból is a második legjobb átlageredménnyel érettségiztek a hat gimnázium közül. (13. táblázat – lásd a Mellékletekben)

A költségvetési törvény évente megállapítja a köznevelési feladat ellátása támogatásának összegét. A törvény szerint átlagbér alapú támogatás jár az állami köznevelési feladatellátás keretében állami intézményfenntartásra kijelölt szerv, azaz az állami intézményfenntartó központ által fenntartott általános iskolában, közép fokú iskolában, alap fokú művészeti iskolában, illetve ugyanezt az összeget állapították meg a nevelési-oktatási intézményt fenntartó egyházi és magán köznevelési intézmény fenntartója részére is az általuk fenntartott nevelési-oktatási intézményben. Ezek az összegek évente megegyeznek a gimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakiskolákban és szakgimnáziumokban (szakképzési és nem szakképzési évfolyamokban is), de évről évre változnak. A 2015-ös törvényben a pedagógusok és a pedagógus szakképzettséggel rendelkező nevelő-oktató munkát közvetlenül segítők átlagbérének és közterheinek elismert összege 4.618.900 forint/számított létszám/év volt, a következő évben ez az összeg megemelkedett 4.800.700 forint/számított létszám/év összegre, a 2017-es törvény pedig 4.690.000 forint/számított létszám/év összegről rendelkezett. Ez utóbbi a 2016-os összeghez képest 2,5 százalékos csökkenést jelent.

A költségvetési törvény a fenti támogatás mellett működési támogatást állapít meg az egyházi jogi személy által fenntartott nevelési-oktatási intézményekben ellátott gyermekekre, tanulóira tekintettel az egyház részére. Ez a működési támogatás a 2015-ös és 2016-os törvényben 160.000 forint/gyermek/év volt, a 2017-es törvény 200.000

forint/gyermekek/év támogatási összeget tartalmaz.⁴⁹ Ez a gyermekenkénti összeg 20 százalékos emelkedését mutatja. A két változás eredményeként nő a különbség az állami és az egyházi iskolák finanszírozásában. Ez pedig tovább erősítheti az egyházi iskolák expanzióját és az ezzel járó oktatáspolitikai és társadalmi folyamatokat. Az egyházi iskolák terjeszkedése kedvező hatással lehet a kurrikuláris és extrakurrikuláris zenei művészeti nevelésre. Korábbi kutatásunkban (Váradi és Dragony, 2018) megállapítottuk, hogy az egyházi iskolákban nagyobb hangsúlyt fektetnek a zeneoktatásra, és nagyobb az extrakurrikuláris tényezők szerepe, mint az állami fenntartású intézményekben.

A 10–13. táblázatok adatai a népességre, a HH és HHH kategóriákba tartozásra, a pedagógusok közötti nők arányára, a diák–tanár arányra, a középiskolások részvételre az oktatásban, a bejáró diákok számára, a fenntartókra, támogatásokra és a beiskolázási adatokra vonatkoznak. Az adatok ismertetése és elemzése nem teljes, hiszen a leszűkített vizsgálati kör ellenére is szerteágazó azoknak a mutatóknak és összefüggéseknek a száma, melyekkel leírható az oktatási rendszer kisebb egysége is. Ez a kisebb egység a szakgimnázium, benne a művészeti, zeneművészeti képzés, azon belül a népzenei képzés. Erre is jellemző az elmúlt tanéveket vizsgálva tanulói szám csökkenése a nappali oktatás 9. és szakképző évfolyamain is és a pedagógusok létszámának fogyatkozása. Egyre kevesebben tanulnak a Művészetek képzési területen annak ellenére, hogy népszerű a területek között. A zeneművészeti szakgimnáziumokban is megfigyelhető a tanulók között a fiúk túlsúlya, és több a férfi pedagógus, mint nő. Területi különbségek lehetnek a HH és HHH tanulók és a bejárók arányának alakulásában. Több feladatot is ellát egy-egy intézmény, és több fenntartótípus is megfigyelhető. A beiskolázási adatok tükrözik a Művészetek képzési terület tanulólétszámának visszaesését. Az érettségi eredmények összefüggésben állhatnak azzal, milyen intézménytípusban vizsgáztak a tanulók. Az adatok így egyrészt mutathatják az országos adatokat és tendenciákat, másrészt utalhatnak a művészeti szakgimnáziumi működés sajátosságaira.

A népzenei szakképzés elágazása a következőképpen alakult: népi énekes és népzenei; a hangszeres elágazás: hegedű, brácsa, nagybőgő, cselló, ütőgardon, citera, tambura, koboz, tekerő, furulya, duda, klarinét, tárogató, cimbalom (Eckhardt 2009).

⁴⁹2015. évi C. törvény Magyarország 2016. évi központi költségvetéséről. Közlönyállapot: 2015. 07. 04. <https://njt.hu/jogszabaly/2015-100-00-00>, utolsó látogatás: 2022. június 1.
2016. évi C. törvény Magyarország 2017. évi központi költségvetéséről. Közlönyállapot: 2016. 11. 01. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1600090.tv, utolsó látogatás: 2022. június 1.
2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről. Közlönyállapot: 2017. 11. 01. <https://njt.hu/jogszabaly/2017-100-00-00.0>, utolsó látogatás: 2022. június 1.

A szakképesítés tartalmát egy kiválasztott tantárgy alapján ismertethetjük részletesebben. Az új rendszerben (és kerettantervében) a citera tárgya az Előadó-művészet ágazathoz, valamint a Népzeneész II. vonós/húros szakmairányhoz, és a Népzeneész I. vonós/húros szakmairány szakképesítés-ráépüléséhez tartozik.

A szakképzési kerettantervek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 150/2012. (VII. 6.) Kormányrendelet, az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól szóló 217/2012. (VIII. 9.) Kormányrendelet, az 54 212 06 Népzeneész II. szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeit tartalmazó rendelet, és az 55 212 06 Népzeneész I. szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeit tartalmazó rendelet alapján készültek⁵⁰

A szakképzés történhet párhuzamos oktatással öt évfolyamon, és történhet két szakképzési évfolyamon. A népzenei oktató tanároknak törvényben előírt felsőfokú végzettséggel kell rendelkezniük.

A Népzeneész II. vonós/húros szakmairányon a képzésben a tantárgyak modulokhoz vannak hozzárendelve. A foglalkoztatás modulokhoz foglalkoztatás tantárgyak; az általános zenei ismeretekhez a szolfézs, zeneelmélet, zenetörténet tantárgyak; a népzenei elméleti ismeretek modulhoz a népzeneelmélet és -történet, a néprajz és a népzenei lejegyzés tantárgyak; a népi hangszeres zenélés tevékenysége modulhoz a főtárgy, a kamara, a társhangszer, a kötelező zongora, a néptánc és a hangszerismeret tantárgyak; a kulturális program és projekt szervezése modulhoz a rendezvényszervezés gyakorlata, a projekttervezés és projektmenedzsment tantárgyak; az előadó-művészeti alapismeretek modulhoz az előadó-művészeti előadás gyakorlat, előadó-művészeti program- és projektszervezés gyakorlata, valamint az előadó-művészet története tantárgyak tartoznak.

A középfokú népzeneoktatásban a citera tárgya tanításának fő célja, hogy a növendék az alapfokon megszerzett tudását elmélyítse azért, hogy képessé váljon középfokú zenei végzettséget igénylő munkakör ellátására a közművelődés területén, és fel tudjon készülni felsőfokú tanulmányaira. A citera tárgya oktatásának másik fontos célja, *„hogy a növendék ismerje a magyar citera valamennyi típusát, azok kialakulását,*

⁵⁰ Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadó-művészet ágazathoz tartozó 54 212 06 Népzeneész II. vonós/húros szakmairány szakképesítéshez

fejlődését; a hangszer elterjedtségét és helyét a magyar népzeneben; ismerje az interetnikus vonatkozásokat, kapcsolatát az énekes népzenevel; továbbá a citerazene autentikus forrásanyagát, hangszeres repertoárját, előadói hagyományát, a jelentősebb adatközlők előadói stílusjegyeit.”⁵¹ A növendék hozzáférhet eredeti felvételekhez, így fel tudja ismerni a belső hangsúlyokat és a variálási lehetőségeket. A képzés során megismerheti a diák a hangszeres és vokális népzene gyűjtésével kapcsolatos elméletet és gyakorlatot (lehetőség szerint terepen is), a népzenei archiválás történetét és a különböző korszakok technikai lehetőségeit. A növendék tanulmányozhatja a legfontosabb népzene gyűjtői életműveket, a népzenei gyűjtéseket őrző és feldolgozó intézményeket, és az ott található gyűjteményeket. Az alapképzésben megszerzett készségek, képességek, jártasságok tovább fejlődnek a képzés során, így magabiztosabb, könnyedebb lehet a hangszerkezelés, virtuózabb lesz a technika, fejlettebbé válik a forma-, ritmus- és tempóérzék, biztosabb lesz a memória és improvizációs készség. „A tanuló képessé válik önállóan hallás után vagy kottából történő dallamtanulásra, hangfelvétel szakszerű lejegyzésére, a hagyományos játékmódok pontos megfigyelésére, szóló- és kísérő funkció ellátására különböző összetételű hangszeres együttesekben, adott népzenei dialektus előadói hagyományára épülő rögtönzőkészségre, a dallamok díszítésére a stílus adta kereteken belül.”⁵² A növendék megtanulja a koncertprogramok szervezését, színpadi tánczenei kíséret összeállítását és előadását. A növendék a képzés végén széles és megfelelő népzenei repertoárral, valamennyi népzenei dialektusterületről kidolgozott zenei összeállítással fog rendelkezni. Lesz tánckíséreti tapasztalata, színpadi rutinja, műsorvezetői készsége. Megtanul figyelmet fordítani a társas muzsikálásra, a céltudatos és kitartó munkára. A tantárgy tananyagának egyik témaköre a technikai fejlesztés, másik az anyagismeret. Ez utóbbi tartalmazza a hagyományos citerajáték elemzését, reprodukálását és alkotó interpretációját, az eredetileg nem citerán játszott dallamok megszólaltatásának lehetőségét, citerás szempontú, értő kiválogatását.

A citera tárgyhoz kapcsolódó más tantárgyak keretein belüli is folyik készség- és képességfejlesztés. Ezek szakmai, személyes, társas és módszertani kompetenciák. Ide tartoznak például általános zenei ismeretek fejlesztendő kompetenciái: megbízható zenei hallás, tiszta intonáció, metrum, lüktetés, tempótartás, kottairási és -olvasási készség,

⁵¹Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadóművészet ágazathoz tartozó 54 212 06 Népzeneész II vonós/húros szakmairány szakképesítéshez. 72. oldal

⁵²U.o.

biztos harmóniai hallás, figyelem, pontosság, önállóság, kapcsolatteremtő és empátikus készség, kommunikációs rugalmasság, emlékezőképesség. A népzenei elméletek kompetenciái, melyeket fejleszteni kíván a tantárgy: pontos zenei hallás-és intonációs készség, ritmus- és tempóérzék, olvasott, hallott szakmai szöveg megértése, szakmai szöveg fogalmazása szóban és írásban, kitartás, önállóság, terhelhetőség, motiválhatóság, irányíthatóság, logikus gondolkodás, áttekintő képesség, információgyűjtés. A népi hangszeres zenélés a következőket fejleszti: pontos zenei hallás-és intonációs készség, ritmus- és tempóérzék, stílusérzék, hangszeres készség, előadói készség, elhivatottság, elkötelezettség, fejlődőképeség, önfejlesztés, szorgalom, igyekezet, interperszonális rugalmasság, prezentációs készség, konfliktusmegoldó készség, kreativitás, ötletgazdagság, módszeres munkavégzés, figyelem-összpontosítás. A felsorolás hosszú, és egy-egy fejlesztendő, készség, képesség többször is szerepel benne. Ez arra utalhat, hogy a kompetenciafejlesztés folyamatos, tantárgyaktól lehet független komplex feladata a népzeneoktatásnak.

A Népzeneész I. népi vonós/húros szakmairány emelt szintű szakképesítés ráépülése iskolai rendszerű szakképzésben 2 évfolyamon, a 15. és a 16. évfolyamban történhet. A jelentkezőknek szakmai előképzettséggel kell rendelkezniük, és szakképesítést igazoló bizonyítvánnyal kell rendelkezniük. Az oktatás modulrendszerű. A Népzenei elméleti ismeretek magas szintű tevékenysége modulhoz tartozik a néprajz, a népzeneelmélet és – történet, a népzenei lejegyzés tantárgyak. A Népi hangszeres zenélés magas szintű tevékenysége modul tantárgyai: főtárgy, társhangszer, kötelező zongora, kamara, néptánc, hangszerismeret, szolfézs, zeneelmélet, zenetörténet.⁵³

4.4. A felsőfokú népzeneisképzés alakulásának folyamata

A népzeneoktatás kezdetének felsőoktatási állapototát tükrözi Sárosi Bálintnak egy 1972-ben megjelent cikke. A népzenekutató a táncmozgalom elindulásának évében írásában arra a kérdésre kereste a választ, miből áll az átlag népzeneismeret. A kérdés feltevését követően felsorolta a népzene néhány „ismertebb” jellemzőjét, majd elismerte, hogy ezeken kívül a magyaroknak nincs ismeretük arról, hogyan kapcsolódik a népzene a magyarsághoz, a történelemhez vagy az emberiséghez. Sárosi ennek okát az oktatás

⁵³ Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadóművészet ágazathoz tartozó 55 212 06 Népzeneész I vonós/húros szakmairány szakképesítés-ráépüléshez

hiányosságaiban látta, szerinte a felsőoktatási és a magas szintű zenei intézmények nem tettek eleget a népzeneért (Sárosi 1972).

Vargyas Lajos két ellentétes folyamatról számolt be 1974-ben a Tiszatájban. Az egyik folyamat volt a népdalgyűjtési hullám elindulása a magnó elterjedésével. Aki csak tehette, felkereste azokat a területeket, ahol még élt a hagyományos énekstílus és tánczene, és így olyan hiteles gyűjtemények jöttek létre, melyekből a stílust el lehetett sajátítani. Ezzel ellentétben Vargyas szerint Kodály nyugdíjazása óta nem volt tudományos népzeneoktatás Magyarországon, így a népzene kutatás is utánpótlás nélkül maradt. Vargyas ugyanakkor megemlítette írásában, hogy Párizsban, Németországban és az Amerikai Egyesült Államokban már volt az egyetemeken etnomuzikológiai tanszék (Vargyas 1974).

A felsőfokú népzenei képzés először a tanárképzésben jelent meg Nyíregyházán. A Nyíregyházi Egyetem (korábban Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola) Zenei Intézete (2013. augusztus 31-ig Ének–zene Tanszéke) 1969 óta működik. A hallgatók kétszakos tanári diplomát kaphattak, majd 1989-től ének-zene tanár, karvezetés szakot, 1991-től pedig közel két évtizeden át ének-zene, népzene tanár szakot végeztek az ide járók. 2007-től az ének-zene alapszak (karvezetés és népzene szakiránnyal), illetve az arra épülő ének-zene tanári mesterszak keretei között folyt a munka. 2013 szeptembere óta osztatlan tanárképzés keretében kaphatnak hallgatók ének–zene tanári oklevelet. 2015-től új tartalommal, új struktúrával, az ének-zene tanár szakkal párban, népzene- és népi kultúra-tanár képzés indult a Zenei Intézetben.⁵⁴

2007-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen indult felsőfokú gyakorlati hangszeres és énekes népzeneész alapképzés. 2009-ben hozták létre a Népzene Tanszéket. 2010-ben indult a népzene tanári mesterképzés, és 2014-ben vezették be – a tanárképzés átalakításával – az osztatlan, kétszakos tanárképzést (Bolya és Fügedi 2016).

A felsőfokú tanárképzésben megszűnik a mesterképzés, újra lehet kétszakos osztatlan tanárképzésben részt venni. A művészképzésben megmarad az osztott rendszer. „A Nyíregyházi Egyetem az országban egyedülálló lehetőséget kínál az ének-zenei szakterületet választóknak: az ének–zene tanári képzést kínáló intézmények közül a Nyíregyházi Egyetem az egyetlen, ahol a magyar zenei hagyományok elméleti

⁵⁴A Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézetének honlapja
<http://www.nye.hu/enek-zene/node/3> utolsó látogatás: 2020. december 10.

*elsajátításán túl népi hangszeres képzésben is részesülnek az ének–zene tanári mester- és osztatlan rendszerű tanári szakot végző hallgatók.”*⁵⁵

Intézmény	Képzési rendszer	Képzés időtartama	Képzési szakok	fő
NYE	osztatlan tanári	10 félév	ének-zene tanár; népzene- és népikultúra-tanár	38
	tanári	4 félév	népzene- és népikultúra-tanár	4
LFZE	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi bőgő-/cselló-/ütőgardon-/tamburabőgőművész-tanár; népzeneelmélet-tanár	2
	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi brácsaművész-tanár; népzeneelmélet-tanár)	1
	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi cimbalomművész-tanár; népzeneelmélet-tanár)	1
	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi citera-koboz-tekerőművész-tanár; népzeneelmélet-tanár)	5
	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi énekművész-tanár; népzeneelmélet-tanár)	13
	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi furulyaművész-tanár; népzeneelmélet-tanár)	2
	osztatlan tanári	12 félév	zeneművésztanár (népi hegedűművész-tanár; népzeneelmélet-tanár)	8

14. táblázat. A Nyíregyházi Egyetem (NYE) népzene- és népikultúra-tanár mester vagy osztatlan tanári képzésein és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE) zeneművésztanár népzeneelmélet-tanár szakos osztatlan tanári képzésein tanulmányokat folytató hallgatók 2019/2020 őszi féléves létszámadata (fő) (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal közérdekű adatszolgáltatása alapján)

A Nyíregyházi Egyetem (NYE) népzene- és népikultúra-tanár mester vagy osztatlan tanári képzésein, valamint a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE) zeneművésztanár népzeneelmélet-tanár szakos osztatlan tanári képzésein tanulmányokat folytató hallgatók 2019/2020 őszi féléves összes létszáma 74 fő (14. táblázat). A

⁵⁵A Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézetének honlapja
<http://www.nye.hu/enek-zene/node/3> utolsó látogatás: 2020. december 10.

2019/2020-as tanévben 204 ezer fő tanul felsőoktatási intézmények nappali tagozatán. A felsőoktatásban részt vevő hallgatók 28,6%-a, 81,5 ezer fő pedig nem nappali képzéseken folytatja tanulmányait. A művészetek képzési területen 5,9 ezer fő a hallgatói létszám⁵⁶. Ha csak ez utóbbi adatot hasonlítjuk össze a táblázat adataival, látható, hogy a művészeteken belül sem éri el a másfél százalékát a népzeneisképzésben részt vevők száma. Adataink Héjja Bella (2016) korábbi kutatási eredményeihez kapcsolhatók. Héjja megállapította, hogy a zenét tanulók létszáma az egyetemek összes hallgatójához képest rendkívül alacsony.

Fejezetünket összefoglalva a 15. táblázatba (lásd a Mellékletekben) gyűjtöttük a mai népzeneoktatás háromszintű intézményrendszerének képzési kimeneteit, szabályozását, legfontosabb céljait és feladatait (Dragony 2020).

⁵⁶Oktatási adatok, 2019/2020

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> utolsó látogatás: 2020. december 14.

5. AZ INTÉZMÉNYEN KÍVÜLI NÉPZENEOKTATÁS, NÉPZENÉSZKÉPZÉS

Fejezetünkben – kapcsolódva a művelődéstudomány területéhez – bemutatjuk az iskolán kívüli népzeneoktatás, népzeneésképzés intézményi háttérének alakulását, és – kiegészítve korábbi fejezetünket – az extrakurrikuláris oktatás példáit és hatásait.

Az előző fejezetben megismert népzeneoktatási intézményi cél- és feladatrendszer megvalósítását iskolán kívüli szintereken a képzés három szintjére vonatkozó törvények vezérlik. Ezek mellett az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szabályozza azoknak az intézményeknek a működését, amelyek vagy saját maguk biztosítanak, vagy rendeznek extrakurrikuláris, informális és nem formális tanulási alkalmakat, vagy befogadnak más, általában iskola által szervezett programokat. A törvény IV. részének 77. paragrafusa szerint a közművelődési intézmény és a közösségi szintér feladata a közösségi tevékenységek, művelődő közösségek működésének segítése, a társadalmi összetartozás és a közösségek értékteremtésben való aktív részvételének ösztönzése. A közművelődési intézmények a közösségek öntevékenységen és érdeklődése, igénye és szükségletei alapján működnek. Ezek az intézmények és közösségeik mindenki számára nyitottak és hozzáférhetők, és együttműködnek civil vagy egyéb szervezetekkel, kulturális vagy más szakterületekhez tartozó intézményekkel. A törvény alapján a közművelődési intézmények a következő típusokba sorolhatók: művelődési ház, művelődési központ, kulturális központ, többfunkciós közművelődési intézmény, népfőiskola, népi kézműves alkotóház, gyermek-, illetve ifjúsági ház, szabadidőközpont.⁵⁷

Trencsényi László (2010) megállapítása szerint ahhoz, hogy a modern kultúra kontextusában megjelenjen a néphagyomány, a következőkre volt szükség: (1) Kodály Zoltán és Bartók Béla fellépése és munkássága, (2) reformpedagógiai törekvések, (3) a modern magyar néprajztudomány eredményei.

A szocializmus idején az ideológia miatt eltorzított népművészet mellett számos iskolában, művelődési házban (kultúrházban) létezett valóságos hagyományörzés. „*Tanítók, oktatók, mesterek, karnagyok, koreográfusok álltak e kis közösségek élére, s kezük alatt maradandó értékek születtek*” (Trencsényi 2010: 7). Az 1960-as évek végén,

⁵⁷ 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. 2021. 02. 01–06. 28. hatályos állapot
<https://njt.hu/jogszabaly/1997-140-00-00.58> utolsó látogatás: 2022. június 1.

1970-es évek elején kialakult egy ún. neofolklorista mozgalom, amelynek keretei között zajlottak például iskolai néptáncitanítási kísérletek (Trencsényi 2010).

Az 1970-es években a táncházmozgalomban és a fiatalok népművészeti mozgalmában sokan voltak olyanok, akik újszerűen közeledtek a hagyományközvetítéshez. 1976-ban, 1978-ban és 1980-ban a legendás csillebérci táborok innovációt jelentettek olyan komplex programok megvalósításával, amelyben a gyermekek a néphagyomány minden ágával ismerkedhettek: kézművesség, zene, tánc, szokásjáték, zene, dal (Trencsényi 2010).

1990-ben megalakult a Táncházi Kamara, majd 1996-ban Táncház Egyesületté alakult át, és ez volt az első civil szerveződése többek között a népzeneészeknek is. A hajdani Népművelési Intézet, majd a Magyar Művelődési Intézet (MMI) nyújtott módszertani és gyakorlati segítséget a mozgalom számára. Oktatási segédanyagokat adott ki, szervezte a zenésztanfolyamokat, táborokat, tananyagot és vizsgarendszert dolgozott ki, népművészet mestere pályázatot írt ki. Halmos Béla például 1976–78 között és 1981–86 között olyan táncházzenész-tanfolyamok szervezésében és lebonyolításában vett részt, amelyeken 300 magyar és külföldi zenész végzett. A Népművelési Intézet szakmai tájékoztatója adott hírt 1976-ban a budapesti kétnapos kísérleti táncházvezetőket képző tanfolyam nyitófoglalkozásáról (Vadasi 1976: 73).

„A tanfolyam időtartama a működési engedéllyel rendelkezőknek két év, az ezzel nem rendelkezőknek három év. A tanfolyam a táncházvezetéshez, a néptáncoktatáshoz és a táncház muzsikájához szükséges készségeket egyaránt fejleszti, elsősorban azzal a céllal, hogy a közösségi szellemet a ma élő mindennapi táncnyelv és a zene hazai, népi jellegével erősítse. A tanfolyam a hallgatók szakmai gyakorlati és elméleti ismereteit alapos közművelődési és néprajzi tudásra építi. Ez a munka a néptáncos, táncházi és zenei tapasztalatok gondos mérlegelésén és felhasználásán alapszik. A résztvevők az ország különböző tájairól érkeztek, képviselik a táncházmozgalom eddig kialakult vezető aktíváját. A létszám meghaladja a 100 főt. A foglalkozások átlagos rendje a következő: a hónap minden harmadik szombatján és vasárnapján zajlanak az évközi foglalkozások, nyaranta pedig a tanultak intenzív összegezése történik egy-két hetes táborozásokon.”

1990-től az MMI szerepe a népzene területén megváltozott, egyrészt azért, mert a népzeneoktatás Budapesten és a vidéki városokban is új színtereket kapott, másrészt mert a Népművészeti Egyesületek Szövetsége is átvállalt feladatokat. Az MMI jogutódjaként 2013 óta a Nemzeti Művelődési Intézet működött, mely szervezett és koordinált „a területi szintű amatőr művészeti, népművészeti, hagyományőrző tevékenységek

*megőrzésének és fejlesztésének, a népi iparművészet, az élethosszig tartó tanulás, a tanórán kívüli nevelés, a felnőttképzés, az ismeretterjesztés, a közösségfejlesztés, a honismereti, helytörténeti kutatás, az anyanyelvápolás, a kulturális turizmus, a népfőiskolai mozgalom szakmai támogatása érdekében és a közművelődési tevékenységek szervezőinek, vezetőinek szakmai képzése és továbbképzése, szakkiadványok megjelentetése”*⁵⁸. A 1312/2016. kormányhatározat (Magyar Közlöny 85. 2016) a Nemzeti Művelődési Intézetet 2016. december 31-én megszüntette, és a 378/2016. (XII. 2.) kormányrendelet 11 §-a (Magyar Közlöny 187. 2016) az NMI feladatait 2017. január 1-jétől a lakitelki Népfőiskola Alapítvány által létrehozott NMI Művelődési Intézet Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaságnak adta át.

Az oktatási intézményekkel párhuzamosan és kölcsönhatásban az extrakurrikulumban napjainkban is folyamatosan jelen van és formálódik a népzeneoktatás, népzenesz képzés a táncházmozgalom indulása óta. A táncházak mellett a népművészeti táborok, játszóházak vagy folkkocsmák olyan színterek ma is, melyek kialakulásuk óta a társas együttlétet és a nevelés–oktatást abban a szemléletben képviselik el, mely szerint *„az elődeink által, generációk hosszú során keresztül csiszolódó, letisztult formák mintaként szolgálhatnak”* (Kiss 2006: 67). Az élő népzene a néptánc mellett a táncházak és az említett színterek legfontosabb elemei. Ezért a mozgalom közvetlen hatással volt és van napjainkban is a népzene kutatás fejlődésére, a népzene nek a közművelődésben és az intézményrendszerben „elfoglalt helyére”, a tantervek alakulására, a művészeti iskolák létrejöttére és a tanszakok meglétére, a szórakoztatás különböző formáira, a dokumentumkiadásra, a kortárs művészet alakulására (Kiss 2006).

Ma a népzeneoktatás jelentős extrakurrikuláris „bázisa” a „népművészeti mozgalom összehangolására” 2001-ben létrejött Hagyományok Háza. Feladata, hogy az élő és élhető népművészet teljes egészét átfogja, és átmenetet képezzen *„a mindennapok és a tudományos élet között”* (Jávorszky 2013: 178). A Hagyományok Háza módszertani központ, többek között hiánypótló kiadványokat publikál, ismeretterjesztő foglalkozásokat tart gyermekeknek, alkotóműhelyeket üzemeltet, tanfolyamokat tart. (Jávorszky 2013)

⁵⁸A Nemzeti Művelődési Intézet honlapja
<https://nmi.hu/kepzesek/ismerteto> utolsó látogatás: 2021. február 20.

Iskolán kívüli szintériként működött az 1980-as években például a Magyar Televízió Gyermekosztályának *Cimbora* című műsora, és országszerte terjedt az aprók táncháza (Trencsényi 2010).

Az extrakurrikuláris népzeneoktatás témája szempontjából fontos kitérnünk egy országos mozgalomra. Összegyűjtöttünk néhány olyan cikket, melyek a 70-es, 80-as, 90-es években a *Honismeret* című folyóiratban jelentek meg, és dolgozatunkban relevánsnak tekinthetők. A folyóirat az 1940-es években elindult önkéntes néprajzi gyűjtőmozgalomhoz kapcsolódó honismereti mozgalom kiadványa ma is. A mozgalomnak korábban a Népművelési Intézet jelentette a módszertani háttérrel. 1990-től a mozgalomnak önálló szövetsége van. A Honismereti Szövetség többek között a néprajzi szakkörök, képzések, továbbképzések, táborok, közösségek munkájának szervezésében vesz részt.⁵⁹

Fehér Anikó (1986) a cikke megjelenésekor már ötödik alkalommal megrendezett táncháztalálkozóról és népművészeti kirakodóvásárról ír. Fehér megjegyzi, hogy az öt év alatt sikerült létre hozni a rendezvénynek azt a formáját, amely „*talán a legtöbbeknek tetszik*” (1986: 60). A program a következő elemekből épült fel: nyitás felvonulással, táncos népszokások felelevenítése – amatőr együttesek közötti versenyként – a közönség bevonásával, multság, tánctanulás. Közben a kamaratermekben filmvetítés, daltanulás, együttesek és szólisták bemutatkozása zajlott. Nemcsak hivatásos, hanem tanuló (például óbudai zeneiskolások) zenészek is felléphettek. A gyermekek táncokat nézhettek, tanulhattak, kézműveskedhettek. Este a gálán – a Táncháztalálkozó történetében akkor először – közös éneklés, zenélés volt a program (az énekes szólista a frissen felfedezett Berecz András volt). A gálaműsort bál követte. A szervezők, szerkesztők, lebonyolítók a népzeneészek, néptáncosok kiemelkedő személyiségei voltak: többek között Balogh Sándor, Budai Ilona, ifj. Csoóri Sándor, Porteleki László.

Az országos honismereti táborok jelentősége az 1970-es, 1980-as években túlmutatott mozgalmi jellegén. A táborokban a fiatalok és a diákok egy-egy országrészt dolgoztak fel. Azok vettek részt a táborokban, akik ténylegesen érdeklődtek és értékes munkát végeztek a honismereti munkában, amelynek része volt a sokszor tudományos módszerekkel végzett tárgyi és a szellemi néphagyomány kutatása is (Halász 1981).

⁵⁹A Honismereti Szövetség honlapján olvasható ismertető alapján
<https://honismeret.hu/a-honismereti-szovetseg-bemutatasa> utolsó látogatás: 2021. május 8.

A két évtizedben a szakköri tevékenység is jelentős és tudományos értékeket is fel tudott mutatni a honismereti kutatásokban. A tarjáni iskolai gyermekszakkör például 1982-ben tájházat alakított ki a településen (Szegediné 1985).

Tolna megyében, Kölesden a művelődési házban alakult szakkör 1977-ben. Olyan tevékenységformák működtek a szakkörben, amelyek keretében önképzés és ismeretterjesztés is helyet kapott. A tárgyi emlékek mellett a szakkör tagjai szokásokat, játékokat, népdalokat gyűjtöttek (Konrád 1986).

Növendékek és hallgatók népzenei gyűjtése az extrakurrikuláris alkalmak közé sorolható. Tanárképző főiskolai népzene szakos hallgatók erdélyi gyűjtőútjának leírásából (Hőgye 1998) a terepen történő gyűjtés elemeinek két csoportja jól elkülöníthető: (1) személyes kapcsolat alakítása (vendéglátás, beszélgetés, barátságok kialakulása), (2) tudományos módszerekre alapozott gyűjtőmunka. Ez utóbbihoz tartozik Hőgye cikkében a kutatóhely/adatközlő kiválasztása, a hallgatók által korábban nem hallott dallamok felkutatása, rögzítés megfelelő technikai eszközökkel, közös éneklés, zenélés, a népzene mellett a népi kultúra, hagyományok, szokások megismerése. Fontos megjegyeznünk, hogy a gyűjtésnek ez a bemutatása nem teljes körű, mindezeket kiegészíti még (a helyszínen) a megfelelő adatok leírása, majd a lejegyzés és feldolgozás.

Jánosi Sándor (1975) beszámoló cikkében az 1975-ös Budai Járási Népzenei Tábor céljait és eredményeit a következőkben jelölte meg: együttesek művészeti fejlesztése, minősítésre való felkészülés (Páva-körök), módszertani tapasztalatok megosztása, együttműködések kialakulása. A táborban a közös zenélés, daltanulás, előadás, megbeszélés, tánctanulás módszerét alkalmazták. A tábor szakmaiságát bizonyítja számunkra az, hogy meghívott szakemberek segítették az ott folyó munkát, például Olsvai Imre népzenekutató ismertette a helytelen előadási formákat, a népzene gyűjtés módszertanát. Érdekes idéznünk a szerző 1975-ben leírt megfogalmazását – előre utalva kutatásunk eredményeire –, mert interjúalanyaink megállapításai szerint ennek napjainkban is jellemzőnek kell lennie: *„a tábor nagy eredménye a néphagyomány ilyen magas fokon való átszármaztatása s ugyanilyen hőfokon való visszaszármaztatása”* (Jánosi 1975: 66).

Korábban már feltártuk az extrakurrikuláris színtereken folyó (népzene)oktatás hatásait, azonban jelen fejezetünkben is szükségesnek véljük néhány konkrét alkalom, például a táborok és a közös zenélések hatásait újra kiemelni.

Az extrakurrikuláris színtereken megvalósul az ún. nyitott képzés. Jellemzői: a képzés bárkinek hozzáférhető, a tanuló számára megválasztható a tanulás célja, helyszíne, tanulási környezete, módszere, a képzők személye, tartalma, sebessége, ritmusa, időfelhasználása, és lehetőség van a szituatív tanulásra (Simonics 2016).

Mind az iskolai, mind az iskolán kívüli extrakurrikuláris színterekre vonatkozó szakirodalom és kutatások sora kiemeli az ezeken a színtereken folyó pedagógiai folyamatok szociális összetevőit. A táborokban például megvalósul az élménypedagógia, és a táborokra jellemző a kisközösségi és a tevékenységalapú sajátosság (Nagy 2018). A táborok sajátossága a személyesség: kisebb csoportokban nagyobb lehetőség van differenciált szerepek megvalósítására, ezáltal a táborozó nagyobb egyéni figyelmet kap a többi társtól, a táboroztató fiataloktól, felnőttektől (Gyarmathy 2018).

Az extrakurrikuláris színterek közül a táboroknak Mihály Gábor és Szathmári Edit (2010) szerint három célt kell megvalósítania: közösségépítés a résztvevők között, fejlesztés nemcsak a tábor tematikájában, hanem általános társas készségesben is, és maradandó, kellemes élmények szerzése. (Mihály–Szathmári 2010) A zenei tábor, így a népzenei tábor a legértékesebb nevelési forma a zenei nevelésben, mert itt együtt van a magas szintű szakmai munka és a szórakozás, kikapcsolódás. Megnövekszik az együttlét közösségteremtő ereje ebben a helyzetben. A tanár számára lehetőség nyílik a táborozás alkalmával a növendékek jobb megismerésére, újabb személyiségjegyek felfedezésére. Fontos, hogy a táboroknak legyen célkitűzése, pontos szervezése, és legyen benne spontaneitás, pedagógiai improvizáció, összegzés, értékelés is (Kertész 2015).

A népzenei tábor szaktábornak tekinthető, hiszen egy speciális terület fejlesztésével foglalkozik, komplexitás is jellemzi, a népzenéhez gyakran járul néptánc, népi játszóház, kézműves tevékenység. Erre utalhat az is, hogy ezeknek a táboroknak nincs egységes „elnevezésük”. A következőkkel találkozhatunk: nyári népzenei továbbképzés, hangszert megnevező (dudaiskola, citerás), családi, népművészeti, folktábor, alkotótábor, népzenei alkotótábor, néptánc és életmód, kézműves, népzene–néptánc, hagyományőrző népzenei, személynévről elnevezett (*Balogh Béla*), földrajzi neveket tartalmazó (*Gömöri, Órségi*), szervező zenekarról elnevezett (*Méta, Dűvő*), szervező civil szervezetről elnevezett (*Tiszafolk*). A táborok népszerűségét mutatja, hogy a Folkrádió 2017-es eseménynaptárában több mint 80 nyári tábor szerepelt. Ezek között van olyan, amit most alapítottak, de olyan is van, ami már 33 éves hagyományra tekint vissza. Felhívásaikban az élményszerűséget és a hagyományápolást emelik ki

programkínálatukban (Dragony 2018b). Ritkán olvasható olyan részletesebb szakmai tartalom, amilyen például a Tiszafolk Alapítvány tábori leírásában szerepel (Koncz 2017):

„Minden nap közös beénekléssel kezdődik, majd a tábor témáját adó népszokás megismertetésével és a hozzá kötődő népdalok tanulásával folytatódik. A csoportos foglalkozásokon párhuzamosan tanítjuk a hangszerteknikát és a népzenei ismereteket. Szeretnénk minél több hangszeresnek (citerás, furulyás) módot adni arra, hogy kipróbálja magát, tudását, hogy megtapasztalja azt az érzést – ami a vonósoknak többnyire természetes –, milyen is látni maga előtt a zenéjére mozgó táncos lábakat. A magasabb szintű csoportokhoz az utolsó nap táncospár csatlakozik, akik azontúl, hogy megmutatják az adott tájegység táncait, segítenek a táncrendek megértésében, a tempók beállításában, valamint megtanítják ezen táncok alaplépéseit. Igény szerint zenekarvezetők részére külön csoportot indítunk, melyben a megszokott tábori munka mellett segítséget kaphatnak vezetői feladataik ellátásához (csokorkészítés, elemzés, néprajzi ismeretek, speciális hangszerteknikák stb.). A legfelső szintű csoportban külön oktatjuk a prim és kísérociterásokat, és a technikai-gyakorlati képzésen túl nagy hangsúlyt fektetünk az elméleti és stílusismeretekre is.”⁶⁰

Az iskolán kívüli program alapvetően közösségi élményt nyújt, a szociális készségek fejlesztésében azonban csak akkor hatékony, *„ha rendszeres, huzamosabb ideig tart, tanulói együttműködésre is épülő feladatokat és helyzeteket kínál”* (Füz 2018: 41). A felsorolt jellemzők mind sajátosságai a népzeneoktatási alkalmaknak, iskolán kívül, például a szakkörök, a táborok, a zenekarokban való részvétel esetében beszélhetünk a rendszeres, hosszabb ideig tartó megvalósulásról, a közös zenélés, készülés egy táborzáró műsorra, fellépésre pedig együttműködést igényel.

L. Nagy Katalin (2004b) szerint: a közös zenei tevékenységek egymást segítő személyiségfejlesztő és szociális kompetenciát fejlesztő társas együttműködések is. A muzsikáló közösségek a zene segítségével a társadalomban már alig működő emberi közösségeket hozhatnak létre többek között: gyermek-szülő, diák-diák, tanár-diák, közönség és előadók között.

„Az élményalapú oktatásra törekvés általános pedagógiai szemléletből gyökerezik, mostanra pedig kimondatlanul is elvárássá vált a modern oktatásban” (Dominkó 2020: 4).

Bredács Alice (2018) úgy véli, a művészetpedagógiában a pedagógusok beépítik – de nem rendszerszinten – a programjaikba és tevékenységeikbe a pozitív pedagógia

⁶⁰ A Tiszafolk Alapítvány XXXIII. Népzenei Táborának programja
<http://www.tiszafolk.hu/index.html> utolsó látogatás: 2017. november 14.

elemeit. Az élményt adó, a felfedező, a kreativitást, érzelmi intelligenciát fejlesztő programok terjednek leginkább. Az alternatív irányokhoz, a tanórán kívüli tevékenységekhez vagy civil kezdeményezéshez kapcsolódnak. Ezek lehetnek kézműves tábori programok, az élmény és kreatív műhelyek, a dráma-, múzeum-, koncert- és játékpedagógiai programok.

Ruth Finnegan (1989, idézi Vályi 2011) szerint műfaji szinterek is elkülöníthetők az alapján, milyen a zenetanulás elvárt módja. Például a klasszikus zene esetében a formális, intézményesített képzés, más zenei műfajok szinterein – például a népzene és a rock –, az autodidakta, kreatív tanulási mód számít normatívnak. Ez utóbbiak esetében a hangfelvételek reprodukálását próbáló egyéni gyakorlás mellett az informális, nem intézményesített alkalmak – próbák, koncertek – a zenei készségek fejlesztésének elsődleges terei.

„Elfogadva azt a feltételezést, hogy a fiatalok zenetanulása nagyrészt informális közegben zajlik, az oktatók és kutatók támogatják az informális tanulási környezetből átvett osztálytermi módszerek fejlődését, és egyre inkább használják azokat a formális szinten.” (Ellefsen 2014: 34)

Az extrakurrikuláris tevékenységek rendszerezése és szervezése szempontjából fontos a választás lehetősége, ezért kell minél pontosabban feltárni a tanulók érdeklődését egy adott területen, hogy az alapján egyéni vagy csoportos formában tanulhassanak figyelembe véve az életkorukat és a képességeiket (Vidulin 2016).

Az extrakurrikuláris zenetanulásnak különösen fontos szerepe van a zenei attitűd formálásában, amely kihat a fiatalok későbbi életére is, és az egyik legerősebb kapcsolódási pontja a tanulók önálló zenei fejlődésének, amely az iskolán kívül zajlik (Pitts 2008).

„Az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel lehetőséget nyújt a serdülők számára az interperszonális kompetencia fejlődésére, kihívást jelentő életcélokra inspirál, és elősegíti a tanulmányi sikereket. Az egyik ilyen lehetőség a kortársakkal és felnőttekkel való pozitív kapcsolatok kialakításának esélye az osztálytermen kívül.” (Mahoney, Cairns és Farmer 2003: 410)

Rubin, Bommer és Baldwin (2002) kutatásukban kimutatták, hogy a tanulók extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétele pozitív összefüggésben van az interperszonális készségeikkel: magasabb szintű készségekkel rendelkeznek azok a tanulók, akik valamilyen extrakurrikuláris szinten működő csoport tagjai (kivéve a

sportcsapatokat). Az extrakurrikuláris tevékenységekbe való bevonódás társul a jó kommunikációs készséggel, a kezdeményezőkészséggel, a döntéshozás képességével és a csapatban való hatékony munkával.

Sz. Fodor Adrienne és Kerekes Rita (2020) megállapítása szerint az a művészetközvetítő pedagógus, akinek volt lehetősége az általános iskolai művészeti képzésén túl extrakurrikuláris tevékenység keretében tánc-, néptáncoktatásra, zeneiskolai foglalkozásra járni, az többnyire felnőttként is művészeti aktivitást mutat, nagyobb eredményességgel, hatékonysággal tanít, mint az, akinek gyermekként nem volt lehetősége művészeti tevékenységet végezni (Sz. Fodor és Kerekes 2020).

Az osztálytermen kívül zajló zeneoktatásban a különböző kulturális hagyományok és a környezet gyakorol a zenei fejlődésre hatást, valamint a kortársak, szülők, helyi szervezetek és más külső szervezetek is befolyással bírnak (Hargreaves és North 2001, idézi: Eva Sæther 2017: 11).

Márkus Edina és Herczegh Judit (2020) három megyében vizsgálta a művészeti, kulturális szolgáltatók kínálatát, valamint kapcsolatát a településeken működő alapfokú oktatási intézményekkel. Azért fontos ezeket az ismereteket feltárni, mert *„egyrésről az intézmények eredményességének, sikeres működésének, társadalmi beágyazottságának mércéi, másrésről a művészeti képzések és képzőintézmények legitimációját szolgálják”* (Váradi, Hörich és Márkus 2020: 18). A kutatók megállapították, hogy az egyes művészeti ágakon belül felülreprezentált a zenéhez és a színjátszáshoz kapcsolódó tevékenységeket kínáló szervezetek köre, a népművészet/népi ének/néptánc kevesebbszer jelenik meg a választékban. A felmérésből az is látszódik, hogy a művészeti képzést és programokat nyújtó intézmények helyben jól beágyazottak, és a kínált programok finanszírozásában a fizetős lehetőségek enyhe többletet mutatnak (Márkus és Herczegh 2020).

Az extrakurrikuláris színtereken is megjelennek olyan rejtett tanulási célok és eredmények, amelyek az iskolai hidden curriculum - rejtett tanterv – mintájára a hidden extracurriculum fogalmához tartoznak. Szabó László Tamás (1988, idézi Nagy és Veszprémi 2018) a rejtett tantervet olyan nem szándékolt hatások összességének definiálja, amelyek az intézményes tanulás keretei között érik a tanulókat. A hatások eredményeként attitűdök alakulnak ki, viselkedésmódok változnak meg, normák interiorizálódnak. Nagy és Veszprémi (2018: 65) a rejtett tantervet a következőképpen fogalmazza meg:

„A rejtett tanterv olyan nevelési cél- és hatásrendszer, amely hatásrendszerként csakis az egyéni, közösségi és közösségbeli cselekvési folyamatok változásában vagy változatlanságában, célrendszerként pedig csakis a folyamatokat dinamizáló egyéni képzetekben, élményekben és ezek változásában ragadható meg. Komplex megragadásuk ennél fogva csakis a tudatosítás és a reflexió útján lehetséges.”

Nemcsak az iskolában tehát, hanem az iskolán kívüli színtereken, például a táborokban is megjelenik a deklarált és nem deklarált pedagógiai cél. A deklarált cél (egy népzenei táborban a népzene-tanulás) a tábor nyilvánosságnak szóló önképében jelenik meg (felhívás, honlap). A nem deklarált pedagógiai, fejlesztő cél extrakurrikuláris terepen tudatos szintre emelkedő szocializációs tartalomává válik a spontán folyamatokból (Nagy és Veszprémi 2018).

6. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS KONCEPCIÓJA

Értekezésünk jelen fejezetében bemutatjuk kutatásunk kérdéseit és hipotéziseit. Ismertetjük kutatási mintánk populációit és a mintavételi eljárás módszereit, továbbá részletesen kifejtjük kutatásunk módszertanát és mérőeszközeinket.

6.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

Szinte teljesen hiányoznak a magyarországi népzeneoktatásra/népzzenészképzésre vonatkozó kutatások és tanulmányok. Ezért kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket az általános pedagógia és a zenepedagógia, valamint saját népzeneoktatási gyakorlat és az empirikus vizsgálatok eredményei alapján fogalmaztuk meg.

Elsőként azt vizsgáltuk (K₁), hogyan látják a népzeneoktatás szerepét, céljait a művészeti nevelés mindkét helyszínén tanító pedagógusok és a népzzenészképzésben részt vevő növendékek.

Próbáltuk felmérni (K₂), hogy milyen kurrikulumokat vagy kurrikulum jellegű dokumentumokat (képzési programterveket) követnek a népzeneoktatás extrakurrikuláris helyszínein az oktatók.

Kutatásunk következő kérdése (K₃) – az első kérdéssel összefüggésben – az volt, hogyan valósulnak meg a kurrikuláris vagy extrakurrikuláris szintén a népzenei nevelő–oktató munka alábbi szerepei: teljes emberré válás (értelmi és érzelmi nevelés közötti összhang); közösségformálás; szociokulturális hátrányok csökkentése; kulcskompetenciák fejlesztése; önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetősége; tehetséggondozás; kreativitás fejlesztése; élményszerű tapasztalatszerzés; alkotó–alakító cselekvőképesség fejlesztése; nemzeti/kisebbségi identitás megőrzése és fejlesztése.

Megvizsgáltuk azt is (K₄), hogy a népzeneoktatás egyik szerepének, az élményátadásnak milyen módszerei vannak a kurrikuláris és az extrakurrikuláris színtereken.

Kutattuk továbbá (K₅), hogyan alakul, illetve hogyan befolyásolható a tanulók mobilitása a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szintek között. Vizsgálatunk részeként feltártuk (K₆) a népzeneoktatásban és népzzenészképzésben való tanulói részvétel, valamint a szociodemográfiai és szociokulturális jellemzők közötti összefüggéseket. Kérdőíves és fókuszcsoporthozos felmérésünkben vizsgáltuk a válaszadók objektív és relatív

anyagi helyzetét, társadalmi tőkéjét (vallás, családszerkezet), intézményesült kulturális tőkéjét (anyák és apák végzettsége, diplomás anyák és apák) és inkorporált kulturális tőkéjét (családtagok zenei aktivitása, kultúrafogyasztási szokások) (Szűcs 2018).

Hipotéziseinket a következőképpen fogalmaztuk meg:

(H₁) Sok népzeneoktatási cél és szerep a különböző szinterek sajátosságaiból fakadóan csak a kurrikuláris vagy az extrakurrikuláris szintéren tud megvalósulni feltételezésünk szerint. A népzene tanárok nagyobb százaléka tanít mind a kurrikuláris, mind pedig az extrakurrikuláris szintereken is, tehát komplexen átlátják a népzeneoktatás szerepét. Így válaszaikból kirajzolódnak a szinterek sajátosságai, azonosságai és különbségei. A kurrikuláris oktatásban tanuló diákok az extrakurrikuláris alkalmakon szerzett tapasztalataikkal és tudásukkal ki tudják egészíteni a kurrikuláris szintéren kapott ismeretanyagot úgy, hogy a népzeneoktatás összes szerepe megvalósuljon. Feltételezésünk szerint a szerepek – feladatok és célok – a növendékek szerint eltérő mértékben valósulnak meg a két szintéren.

(H₂) Véleményünk szerint az extrakurrikuláris alkalmakon a népzene oktatók nem követnek kurrikulum jellegű dokumentumokat. Míg a kurrikuláris intézményekben tanító pedagógusok munkáját kötelező dokumentumok sora befolyásolja, addig az extrakurrikuláris helyeken oktatók számára nincs előírva a tanítandó tudástartalom, ennek ütemezése, illetve az oktatás cél- és feladatrendszere. Azok az extrakurrikuláris alkalmakon dolgozó tanárok, akik valamilyen kurrikulumot használnak, feltételezésünk szerint szorosan kapcsolódnak a kurrikuláris szinterekhez és azok dokumentumaihoz. A népzeneoktatásban az általános oktatás gyakorlatával szemben nagyobb az extrakurrikuláris szintereken elsajátított tudás elismerése az intézményes népzeneoktatásban, ennek ellenére véleményünk szerint fontos volna ezeknek az alkalmaknak a dokumentálása például a pedagógusképzésben résztvevők számára. A dokumentumok manifesztálhatják a nem formális és informális tanulás létjogosultságát.

Farkas Éva, a nem formális tanulási környezetben szerzett tudás mérése és elismerése modelljének (2014) kidolgozója (a felnőttképzés területén) nem kérdőjelezi meg az egyes tanulási formák (formális és nem formális) közötti egyenértékűséget. Véleménye szerint a kompetenciák értékelése nem a bemeneti, hanem a kimeneti tényezőkön alapul, és nem a tanulási körülményeket (tanulási forma, időtartam stb.) kell azonosítani, hanem a tanulási eredményeket.

(H₃) A kurrikuláris és az extrakurrikuláris szintek az autonóm tanulás szinterei is, és egy korábbi kutatás szerint (Tátrai 2012) a vizsgált fiatal felnőttek több mint fele résztvevője a kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység önálló tanulási területnek. Feltételezzük, hogy a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szinten az oktatók módszertani repertoárja, az általuk felkínált vagy biztosított tanulói tevékenységformák gazdagsága nem azonos, és a növendékek percepciója is megkülönbözteti a két szint tevékenységformáit. Úgy véljük, a növendékek véleménye szerint teljes mértékben vagy nagymértékben hozzájárulnak az extrakurrikuláris népzeneoktatási szintek a saját szakmai fejlődésükhöz.

(H₄) Feltételezzük továbbá, hogy mind az oktatók, mind a növendékek úgy ítélik meg, az extrakurrikuláris szintek az élményátadásban több lehetőséget nyújtanak. Úgy véljük, a diákok szerint az extrakurrikuláris szinten az élményeket formáló zenei tevékenységek gazdagabbak és a zenei aktivitást jobban igénylik, mint a tanórakon megvalósulók. Az alkotótevékenység többek között kiemelkedően értékes tevékenységforma. Élményt nyújt, hosszú távon hat, jól motivál. Akkor lesz teljes értékű, ha az alkotások bemutatására is sor kerül. (Bábosik 2004) Ilyen, élményeket adó tevékenység, cselekvésbe való bevonódás, abban való feloldódás a népzeneoktatásban a közös zenélés, társas muzsikálás, a rendszeres zenehallgatás, részvétel a népzenei életben, „mesterekkel”, példaképekkel való találkozás, gyűjtés. Véleményünk szerint ezek meghatározó fontosságúak és szerepűek a növendékek zenetanulási eredményeiben, attitűdjében, az életpályájuk választásában és alakulásában.

(H₅) Véleményünk szerint a kurrikuláris szint és az extrakurrikuláris szint egymástól nem független, a tanulói mobilitás mindkét irányban megvalósul. Az egyik irány kiegészítő, bővítő, gazdagító jellegű, ezért is lehet nagyobb az aránya azoknak a tanulóknak, akik a kurrikuláris szinten szerzett tapasztalataik hatására keresnek fel valamilyen extrakurrikuláris helyszínt is (például szakmai tábort, táncházat), mint azoknak, akik a másik irányú folyamatban az utóbbi szinterről lépnek az intézményes oktatásba pályaeorientációs, pályaválasztási céllal.

Feltételezésünk szerint a közoktatási rendszerből és szabályozásából adódóan a növendékek ritkábban jutnak el népzeneoktatási alkalmakra az iskola szervezésében annak ellenére, hogy a szakgimnáziumi tanterv rögzíti ennek lehetőségét és szükségességét.

(H₆) Úgy véljük, a szociodemográfiai és a szociokulturális háttér meghatározó a növendékek népzeneoktatásában. Feltételezzük, hogy a jobb anyagi helyzetben lévő és magasabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező növendékek gyakrabban vesznek részt extrakurrikuláris népzeneoktatási alkalmakon. A háttérváltozók részletes elemzése alátámaszthatja azt a megállapítást, mely szerint a nem iskolai extrakurrikuláris programokon való részvétel nagy anyagi ráfordítást igényel a szülőtől, így ezeket a jobb anyagi helyzetű családok veszik igénybe (Pusztai 2009). Feltételezzük továbbá, hogy a más zenész családtag hatásaként pozitív attitűdöt alakít ki a népzene-tanulás iránt.

6.2. A kutatás célcsoportjai, mintavétele

Fejezetünknek ebben a részében bemutatjuk az interjú, a fókuszcsoportos és a kérdőíves vizsgálataink célcsoportjait, mintavételeink módszereit.

Az interjú akkor is alkalmazható terepkutatási módszer, ha kisszámú személy kerül bevonásra a vizsgálatba. Ha kompetensek az interjúalanyok, jól ismerik a kutatási téma, jelen esetben a népzeneoktatás természetét (Babbie 2008), akkor az eredmények általánosíthatók. Mintánk nem valószínűségi, nem reprezentatív. A feltáró kutatásoknál alkalmazható az ún. önkényes mintavételi mód vagy a megítélésen alapuló szakértői kiválasztás. Első interjúnk esetében választásunk szempontja a fentiek figyelembe vételével az volt, hogy négy válaszadónk nagy múltú és jelentős szerepet töltsön be a népzeneoktatásban (Kontra 2011). Mindannyian vállalták nevüket.

Agócs Gergely etnográfus végzettségű. Több magyarországi felsőoktatási intézményben tanított korábban és tanít most is, és a Hagyományok Házában néprajzkutató. Szerteágazó népzenei kutatói, oktatói és szervezői tevékenységet lát el, például részt vesz a Hagyományok Háza kurzusain előadóként, publikál, tagja versenyek zsűrijének, népzeneésként gyakori fellépője népzenei rendezvényeknek.

Árendás Péter tanár, zenetanár, karvezető. Magángimnáziumi tanárként pályája kezdetén volt lehetősége népzeneét oktatni, és azt megszerettetni diákjaival. Tanított posztgraduális képzésben az ELTE Tanítóképző Főiskolán, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem adjunktusa, Népzene Tanszékének munkájában annak megalakulása óta vesz részt. A Hagyományok Házában a Folklórdokumentációs Könyvtár és Archívum tárvezetője. Rendszeresen tanít táborokban, tanfolyamokon, népzenei rendezvényeket szervez, publikál, aktív népzeneésként magyarországi és külföldi koncerteken is fellép.

Eredics Gábor népzeneész, zenetanár, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem művésztanára, az ő nevéhez fűződik a Népzene Tanszék megalapítása is. Húszéves múlttal kötődik az egykori Népművelési Intézet, majd később Magyar Művelődési Intézeten keresztül az iskolán kívüli népzeneoktatáshoz. Táborokban, tanfolyamokon, felnőttképzésben, továbbképzéseken oktatott. Kísérleti tananyagokat szerkesztett, olyan zeneiskolát alapított és vezetett, amelyben először tanítottak egyszerre klasszikus zenét és népzeneét. Zenekari alapítótag, pályázatok kurátora, a délszláv kultúra képviselője.

Kelemen László a Hagyományok Háza főigazgatója⁶¹, hozzá fűződik az intézmény felállása is. Zeneszerzőként, zenészként, szerkesztőként tevékenykedik, együttesalapító népzénész. Átfogó Kárpát-medencei népzenei gyűjtést kezdeményezett és vezetett. Szívesen tanított és tanít intézményben és intézményen kívüli színtereken, táborokban.

A második interjú vizsgálatunkban két olyan népzene tanárral készült interjú az előzővel teljesen azonos kérdéssorral, akik népzene tanítanak művészeti szakgimnáziumban, egyikük alapfokú, másikuk felsőfokú intézményben dolgozik. Mindketten aktív résztvevői az extrakurrikuláris népzeneoktatásnak és a népzenei életnek. Az interjú felvételére 2018 októberében került sor, a válaszokat hangfelvétellel rögzítettük, és azt követően lejegyeztük.

A kvalitatív kutatásokban használt egyik adatfelvételi módszer a fókuszcsoporthoz tartozó interjú. Vicsek Lilla (2006) szerint a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban az adatokat úgy kapja meg a kutató, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról. A csoporttagság és a csoportkohézió erőt és támogatást adhat az alanyoknak és elfelejtett részleteket is aktivizálhat. Olyan nézetek is előkerülnek, amiket a válaszadók nyíltan vállalnak. A fókuszcsoport mint kvalitatív módszer célja a feltárás. Előnye a tömörség, és megfigyelhető benne a véleményformálási folyamat, a vélemények alakulása, a kifejezőmód. A válaszadók egyénileg adnak válaszokat, így a beszélgetésben feltárulnak az okok is. A fókuszcsoporthoz és a kérdőívek használata megvalósulhat egymás kiegészítéseként. A fókuszcsoport kismintás, nem véletlenszerűen kerülnek bele az alanyok. Ez korlátozza az általánosíthatóságot. Ha homogén a csoport, jobban megjelennek az egyéni vélemények és jobban hasonlít a résztvevők szókincse, tudása. A fókuszcsoport nem valószínűségi mintavétellel működik. A korlátozott statisztikai általánosíthatóság ellenére az elemzéssel kialakított elméleteket elméleti vagy logikai szempontból hasonló szituációkra lehet alkalmazni (Vicsek 2006).

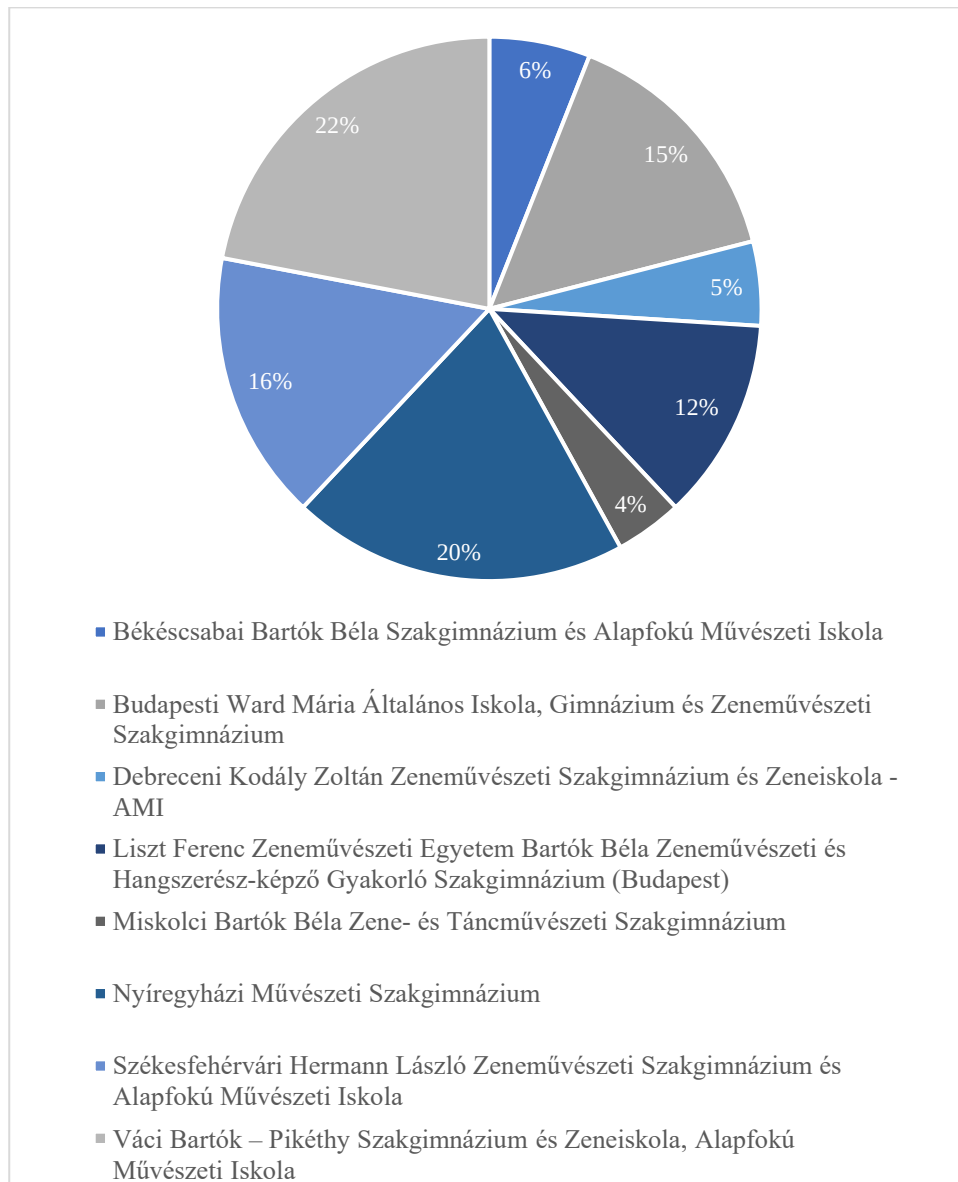
Fókuszcsoporthoz tartozó kutatásunkban egyik vizsgálati csoportunk öt fő népzénészképzésben részt vevő egyetemi hallgatóból állt, a másik csoportban nyolc fő szakgimnáziumi diák válaszadó volt. Mintánk tagjai életkoruk alapján a 15–29 éves korosztályba, az ifjúság korcsoportba tartoznak. Mintavételünk elméleti mintavétel volt (Vicsek 2006).

⁶¹Kelemen László 2021 novemberéig töltötte be a főigazgatói tisztséget, azóta a Hagyományok Háza Alapítvány vezetőjeként a Hagyományok Háza Hálózat erdélyi kiépítésén dolgozik.

A kérdőíves felmérésünkben – a 2018/2019-es tanévben – szakgimnáziumi népzeneisképzésben tanuló növendékek (N=103) vettek részt Magyarország különböző régióiban működő, nyolc, népzeneisképzést is folytató intézmény 9–14. évfolyamából. A vizsgálati minta a szakgimnáziumi népzeneisképzés növendékeinek teljes populációja volt. Az adatok alapján kérdőívünk felvétele idején mind a nyolc szakgimnáziumban zajlott népzeneisképzés a 9–12. évfolyamon, öt szakgimnáziumban volt 13. és két szakgimnáziumban volt 14. évfolyam is.

A vizsgálatunkba bevont iskolák területi eloszlása, fenntartója, és feladatellátása szerint változatosságot mutat. Három szakgimnázium működik Budapesten, egy a Közép-Dunántúlon, egy az Észak-Alföldön, egy a Dél-Alföldön, egy az Észak-Magyarországon és egy a Közép-Magyarországon. Öt intézmény központi állami, két szakgimnázium egyházi fenntartású (egyházközség és szerzetesrend működteti), egy pedig felsőfokú oktatási intézményhez, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemhez tartozik.

A kutatásban szereplő iskolák nevében megfigyelhetők az intézményi feladatellátás azonosságai és különbségei. A 9. *ábra* megmutatja a válaszadók iskolánkénti százalékos megoszlását:

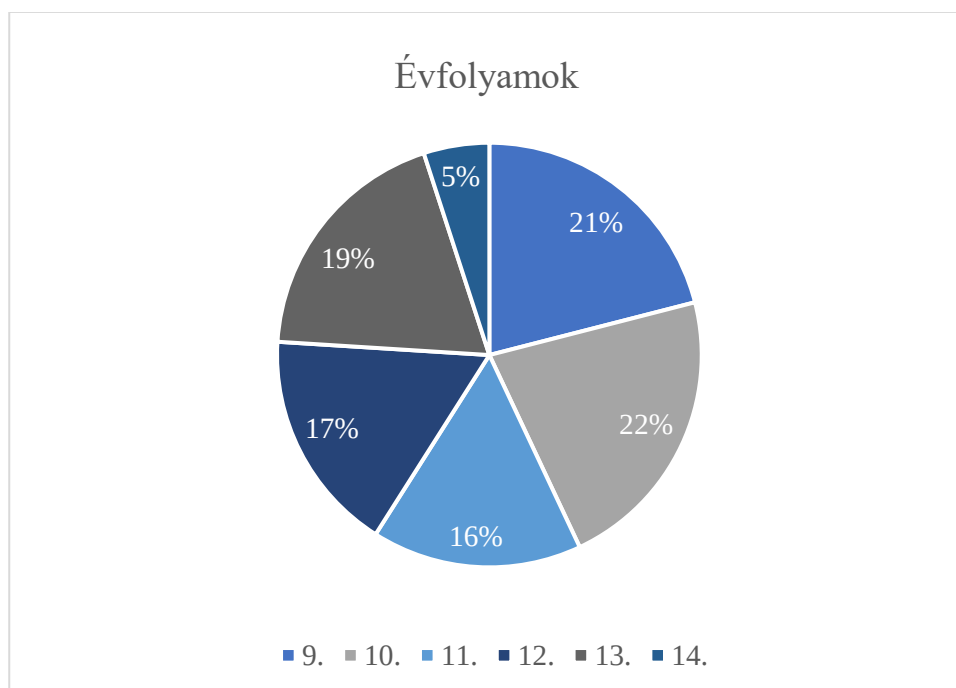


9. ábra. Iskolák és a válaszadók százalékos megoszlása (N=103) (saját szerkesztés)

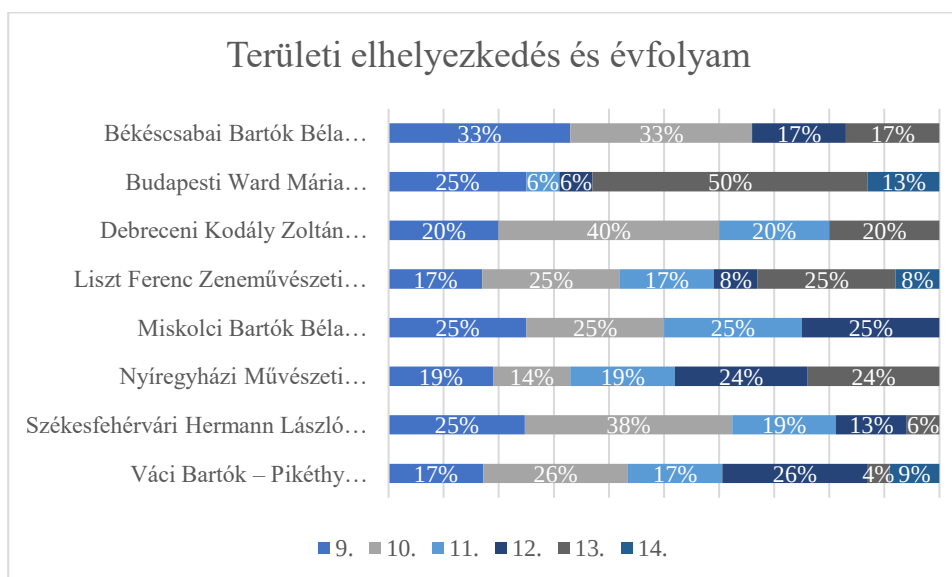
Magyarországon a középfokú népzeneész szakképzés a 2016/17-es tanévtől (2020/2021-től új törvényi keretek között) művészeti szakgimnáziumokban történik. A művészeti szakgimnáziumokban három típusú szakképzés folyhat. Az érettségire felkészítő párhuzamos művészeti képzés 4 + 1 (szakképző) évfolyamos. A tanulók a 12. évfolyam sikeres befejezése után érettségi vizsgát, a 13. évfolyam teljesítése után szakmai vizsgát tesznek. Az érettségi utáni szakképzés lehet egy- vagy kétéves. Az előadó-művészet ágazatban a zeneművészeti tagozaton megszerezhető szakképesítés a Népzeneész II. különböző szakmairányokkal (fafűvős, húros-vonós, népi énekes, ütős, billentyűs) és megszerezhető további szakmai végzettség a Népzeneész I. szakképesítés. A középfokú

népzenészképzés célja, hogy a tanuló olyan szakmai tudást és általános zenei műveltséget sajátítson el tanulmányai során, amellyel alkalmas lesz tanulmányai folytatására a szakirányú felsőoktatásban, és a közművelődés területén középfokú népzenei felkészültséget igénylő munkakör ellátására. A szakképesítés szakmairányainak kerettantervei tartalmazzák azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére irányuló képzési feladatokat is, amelyek szintén szükségesek a fiatalok sikeres felsőfokú tanulmányaihoz és/vagy munkába állásához, a népzeneész és a pedagógus professzióhoz.

Ha a vizsgálati minta évfolyamonkénti bontását megnézzük (10. ábra), látható, hogy 9–14. évfolyamon tanulnak a mintában szereplő válaszadó növendékek. Rétegképző változó lehet a területi egyenlőtlenség az évfolyamok százalékos eloszlásában, illetve az egyes évfolyamokon történő oktatás az intézményben. Az adatok alapján mind a nyolc szakgimnáziumban zajlott népzeneoktatás 9. évfolyamon a 2018/2019-es tanévben (kérdőívem felvétele idején), öt szakgimnáziumban volt 13. és két szakgimnáziumban volt 14. évfolyam (11. ábra). Az utóbbi évfolyamokon tanulók jelenléte utal az intézményben folyó középfokú szakirányú továbbtanulásra, a felsőfokú tanulmányokra való készülést azonban nem lehet a számokból megállapítani.



10. ábra. Válaszadók évfolyamonkénti bontása százalékos arányban (N=103) (saját szerkesztés)



11. ábra. Az egyes szakköznevelési intézmények népzeneoktatásának évfolyamai és területi elhelyezkedése (saját szerkesztés)

Érdekes megfigyelni a szakköznevelési intézményi népzeneoktatásban résztvevők nemének arányát. Közel háromnegyedük lány (72 százalék), ez az arány ellentmond az egykor a hagyományban működő zenészek nemek szerinti eloszlásának. A „profik” zenészek (cigányzenészek), akik a zenélésből éltek, túlnyomó részt férfiak voltak. Az „amatőrök” (parasztzenészek) között lehetett nő, játszhatott nő paraszti hangszeren, például citerán. Ezeket a hangszereket könnyű „párosítani” az énekléssel (a növendékek 52 százaléka tanul népi éneket, és 32 százaléka citerát). A hangszerpárosítás eredményei is a fenti megállapítást támasztják alá: a kérdőíven szereplő ének A szakhoz/főtárgyhoz kapcsolódó B szak/főtárgy 35 százalékban citera, a citera A szak/főtárgy 44 százalékban jár együtt ének B szakkal/főtárggyal. A hegedű és a brácsa tanulmányának százalékértéke (22 és 24 százalék), illetve a hangszerpárosításuk egymással (A szak/főtárgy hegedű mellett B szak/főtárgy brácsa választása 52 százalék) mutathatja azt, hogy a rövid múltat visszatekintő intézményi népzeneoktatásban még ma is él a hagyományban is meglévő „klasszikus” hangszerválasztás.

6.3. A kutatás módszerei, mérőeszközei

Kutatásunkban kvantitatív – kérdőíves – és kvalitatív – interjú és fókuszcsoportos interjú – módszereket alkalmaztunk, melyek a tudományos megismerés formái, közös jellemvonásuk az összegyűjtött adatok módszeres kritikai feldolgozása. A vizsgált kutatási probléma határozhatja meg, hogy a kutató melyik módszert használja, vagy hogyan kombinálja a kettőt.

A kvalitatív kutatás célja a mélyebb megértés és jelentésalkotás. A kvalitatív kutató először feltárja az adatokban rejlő mintázatokat, kategóriákat, utána rendszerezi, végül absztraktabb szintre emeli őket. Ez az alulról felfelé építkező, induktív adatelemzés. A kvalitatív elemzés lényege a jelenségek egyediségét megőrző, kontextusba ágyazott leírása, megértése. Az eredmények prezentálása idézetekkel is történhet. A kvalitatív kutatások minőségi megítélése a hihetőség. A kutatás minőségét nem a mintaszám alapján ítélik meg, hanem az alapján, hogy mennyire volt alapos a vizsgált téma feltárása és mennyiben relevánsak az eredmények. A kvalitatív kutatások felépítése körkörös vagy iteratív (ismétlődő), egyes lépések párhuzamosan is megvalósulhatnak, és vissza is lehet térni korábbi szakaszokhoz. A kvalitatív módszer lépései: a probléma, a célok és a kutatási kérdések meghatározása; a kutató szerepének, a kutatás helyszínének, résztvevőinek és módszerének kiválasztása; adat-előkészítés és kódolás; interpretálás, prezentálás és a minőségi kritériumok meghatározása (Mitev 2015).

Interjú kutatásunk célja az extrakurrikuláris népzeneoktatási színterek bemutatása olyan interjúalanyok válaszaival, illetve válaszaik elemzésével, akik egyrészt meghatározó egyéniségek a mai népzeneoktatásnak, népzene kutatásnak és népzenei életnek, másrészt kapcsolódnak nemcsak az intézményes, hanem az intézményen kívüli színterekhez is. A válaszokból megfogalmazhatók a népzeneoktatás szerepei a művészeti nevelés helyszínein, illetve a szerepek megvalósulási formái.

A szóbeli kikérdezést, az interjú módszerét mint feltáró módszert két mintával alkalmaztuk kutatásunkban (Falus 2004). A kvalitatív interjú személyes interakció a kérdező és az alany között (Babbie 2008). A kérdező jelenléte valószínűsíti, hogy a kutatásba bevont személyek valóban válaszolnak a feltett kérdésekre. A kérdező és a kérdezett között kibontakozó dinamikus interakciós kapcsolat pozitívan befolyásolhatja az interjú igazságtartalmát, illetőleg mélységét stb. Ez az interakciós kapcsolat tehát

meghatározó az információgyűjtés folyamatára és eredményére is (Nádasi 2011). Steinar Kvale (idézi Babbie 2008: 339) szerint az interjúkészítés első szakasza a tematizálás. Ebben a szakaszban áttekintettük a változókat, melyek alapján megfogalmaztuk a kutatási témán belül kérdéseinket, ezt követte a cél megjelölése. A kutatás célja az volt, hogy minél részletesebb képet kapjunk a változók alapján a népzeneoktatás kurrikuláris színterei mellett az extrakurrikuláris színtereiről. A feltárandó fogalmak meghatározása is összefügg a kérdések megalkotásával: nevelési és oktatási célok, oktatás tartalma, képzési programtervek, oktatási folyamat (hangszeres óra), szervezeti forma, szervezeti keretek, oktatási eszközök, oktatók személye mint nevelési tényező, rendezvények megvalósításában szerepvállalás, intézmények, célközönség, klasszikus zenei előképzettség. Ezután elkészült az interjú forgatókönyve, majd megvalósult az első vizsgálatunk, a négy egyéni interjú különböző időpontokban. Először ismertetésre került röviden a kutatás, annak célja, majd szóbeli hozzájárulást kértünk a rögzítéshez és a publikáláshoz. Az interjúalanyokkal megbeszéltük a kurrikuláris és extrakurrikuláris jelentéseit jelen kutatásra vonatkoztatva. Az interjú első része narratív, tematikusan fókuszált biográfiai interjúrészlet volt, az interjúalanyoknak meg kellett jelölniük végzettségüket, és életútjukból, pályafutásukból ki kellett emelni és be kellett mutatni azokat a munkahelyeket, munkavégzéseket, melyek kapcsolódtak és/vagy kapcsolódnak a népzene oktatásához. Ezt követték a strukturált, kötött vagy standardizált interjú nyitott kérdései. Ennek az interjúnak az a sajátossága, hogy a kutatás során a kikérdezési szituációt lehetőség szerint szabályozzák. Akkor indokolt az alkalmazása, ha a kutató pontosan tudja, mit akar tudni (Nádasi 2011). A nyílt vagy nyitott kérdésekkel az alany saját nézeteinek, viszonyulásainak, véleményének, motívumainak feltárására van lehetőségünk, és az interjúalanyok terjedelmesebben fejthetik ki válaszukat (Nádasi 2011). Az interjú olyan kérdéseket tartalmaz, amelyek relevánsak a kutatási téma szempontjából. A kérdezettnek saját szavaival kellett válaszolni (Babbie 2008). Az utolsó kérdések lezáró, összefoglaló kérdések voltak. Az interjú 18 kérdésből állt. Az interjúk időtartama különböző hosszúságú volt a válaszadó mondanivalójának mennyiségétől és közlékenységétől függően, a legrövidebb interjú 38 percig tartott, a leghosszabb 85 perces volt. Az interjúkról hangfelvételek készültek. Az interjúk leírása után került sor az elemzésre. Az elemzésben a tartalmi egybeeséseket, különbségeket is kerestük.

A vizsgálatunkhoz saját fejlesztésű kérdőívet készítettünk. A változók egyik csoportjának alapját Váradi Judit (2010) és Körmendy Zsolt (é. n.) korábban ismertetett

koncertpedagógiai (mint extrakurrikuláris szintér) kutatási eredményei nyújtották. Azonban a koncertpedagógiának a zenei befogadóvá nevelésre való fókuszálása miatt szükséges volt kialakítani a változók másik csoportját is. Ezek általános nevelésméleti és didaktikai kategóriákhoz tartoztak. Az extrakurrikuláris szintereken olyan összetevőkkel is találkozhatunk, amelyek az oktatási alkalmak megrendezéséhez kapcsolódnak, így a változók harmadik csoportja a rendezvényszervezésre vonatkozott (Káposzta 2011). A változók alapján készítettük el az interjú kérdéssorát, illetve a változók a további kutatási hipotéziseknek és kérdéseknek megfelelően további módszerek alkalmazásában is bázisként szolgáltak.

A fentiek alapján a változók egyrészt (általános) oktatásméleti elemeket tartalmaznak. Az oktatásmélet többek között a következők tudományos kifejtésével foglalkozik: az oktatás célja, tartalma, folyamata, módszerei, szervezeti formái, keretei, eszközei (Réthyiné 2003a).

„Az oktatási célok a nevelési célrendszer részét képezik, az oktatás hatására a tanulók fejlettségében tervezett változásokat tartalmazzák” (Kotschy 2003: 29). Az oktatás tartalmának meghatározásában a következők játszanak szerepet: fejlődéslélektan; társadalmi folyamatok; tudomány és művészetek; a hétköznapi élet során felmerülő célok, egyénnel szembeni elvárások, követelmények; és maga a gyermek a sajátos törekvéseivel, érdeklődési területeivel, szükségleteivel, a differenciálás igényével (Nahalka 2003b). Az oktatási folyamat komplex és interaktív, melyben nemcsak a tanítás és tanulás, hanem a kognitív önszabályozás és a motivációs önszabályozás kialakításának eljárása is benne van. Ebben a folyamatban nemcsak a tananyag (művelődési javak) aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása valósul meg, hanem a tanuló autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint tanulási motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása is (Réthyiné 2003b). Az oktatási folyamatban didaktikai feladatok valósulnak meg: tanulók figyelmének felkeltése, a tanulók motiválása, a célokról való tájékoztatás, a tanulók előzetes ismereteinek feltárása, az új ismeretek elsajátításához szükséges tények feltárása, ezek elemzésének, feldolgozásának, a következtetések levonásának, az anyag rendszerezésének, rögzítésének, a tanultak alkalmazásának, a teljesítmények mérésének értékelésének megszervezése (Falus 2003).

„Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. A módszerek azonban nem tekinthetők az oktatási folyamat legkisebb, tovább már nem osztható

elemeinek, ugyanis ezeket különféle eljárások, fogások, tevékenységelemek, tanítási készségek alkotják” (Falus 2003: 213).

Az oktatás módszerei több szempont szerint csoportosíthatók, ilyen például az információk forrása (verbális, szemléletes, gyakorlati módszerek), a tanulók megismerő tevékenysége (receptív, reprodukív, részben felfedező, heurisztikus és kutató jellegű módszerek) vagy a didaktikai feladatok szerinti rendszerezés (új ismeretek tanítása-tanulása, képességek tanítása-tanulása, alkalmazás, rendszerezés és rögzítés módszerei) (Falus 2003). Az oktatás alapvető szervezeti formája a tanítási óra. A pszichológiai szempontokat figyelembe vevő gyakorlatban a tanítási órák mellett, helyett megjelennek a változó időtartamú tanítási alkalmak is. A gazdag tevékenységrepertoárt biztosító, sokirányú fejlesztést szorgalmazó iskolában egyre nagyobb szerepet kapnak a tanítási órától időtartamban, strukturáltságban eltérő, de lényegében tanítási órákat helyettesítő szervezeti formák is, mint a tanulmányi kirándulás, a múzeumi, könyvtári foglalkozás, az erdei iskolában eltöltött időszakok stb. Ezenkívül nagy jelentőségűek a korrekció és a tehetséggondozás különböző szervezeti formái, például iskolai szakkörök, versenyek, foglalkozások, táborok. Az iskolai oktatás alapvető és rugalmas szervezeti kerete az osztály. Az iskolán kívüli oktatásban azonban más megoldások is jelen vannak (M. Nádasi 2003).

„A taneszközök a tanítási-tanulási folyamatban változatos funkciókat láthatnak el: motiválás, ismeretnyújtás, szemléltetés, rendszerezés, gyakorlás, ismétlés, rögzítés, ellenőrzés, a tanulás irányítása. A taneszközhasználat a pedagógus oktató-nevelő munkáját segítheti, kiegészítheti, fokozhatja, szimulálhatja, helyettesítheti, új dimenzióba helyezi (hiszen alkalmazásuk során a tanár indirekt módon irányíthatja a tanítás-tanulás folyamatát, konzultálásra, egyéni bánásmódra több lehetősége marad). A taneszközök a tanulót aktivizálják, motiválják, tevékenységét segítik, kiegészítik, fokozzák, irányítják, ellenőrzik, értékelik. Mindezen funkciók, lehetőségek csak a célszerű, átgondolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett taneszközök szakszerű felhasználása során valósulnak meg” (Petriné 2003: 281).

Az oktatási eszközök, taneszközök lehetnek nyomtatott (például műsorjegyzékek), háromdimenziós (például a hangszerek) és oktatástechnikai (például CD-lemez, CD-lejátszó) eszközök.

A változók másik alapja nevelésméleti. Bábosik István (2004) szerint a tanulók tevékenységét kell a nevelési folyamat, a nevelési hatásrendszer alapjának tekinteni. A nevelő hatásoknak az aktivitás, a tevékenység közvetlen elindításában és

megvalósulásának irányításában van szerepük. Bábosik közéjük sorolja a tárgyi környezet és feltételrendszer hatásait, a személyi környezet és a gyerekek között kialakuló fejlesztő hatású interakciókat és a konstruktív feladatokat. Ezeknek a nevelési tényezők a forrásai. Nevelési tényező a tárgyi környezet és feltételrendszer, a felnőtt tekintélyi személyek, a kortársak és kortárscsoportok, a konstruktív feladatok. A tárgyi környezetben hat például a rendezettség, a tisztaság, a műalkotás. A nevelési módszerek szervezik és irányítják a felnőttek és gyerekek, illetve gyerekek és gyerekek közötti interakciókat. A szerző megkülönböztet szokásformáló, példakép-eszményképformáló és meggyőződés-formáló módszereket. A nevelési folyamat a gyermekek célirányosan szabályozott aktivitásában valósul meg. Ez a nevelési folyamat személyiségfejlesztő és magatartásformáló, és összefüggésrendszert képeznek benne a nevelési tényezők, a nevelő hatások, a nevelési módszerek és az aktivitás változatai. A pedagógus gyakorlatában az ismeretközvetítésen túl elengedhetetlenül szükséges a személyiség komplex fejlesztése. Bábosik István a legfőbb nevelési célnak tekinti a közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségleteinek kialakítását a személyiségben. Ezek a szükségletek a következők: szellemi, fizikai, közéleti munka; a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelmére irányuló; a karitativitás; a toleráns magatartás; a fegyelmezett magatartás szükséglete. A másodlagos nevelési célok az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek a kialakítására vonatkoznak. Ide tartoznak az intellektuális–művelődési, az esztétikai és az egészséges életmód iránti szükségletek. A fentebb felsoroltak a gyerekek pedagógiaiilag szabályozott tevékenységének folyamatában valósul meg. A gyerekek mindennapi életébe kell a konstruktív magatartás- és tevékenységformáknak beilleszkedniük a nevelésben. Ez négy tevékenységforma keretében teljesülhet, az önkormányzati, a fizikai munkavégzés, a tanulmányi tevékenység és az alkotótevékenység folyamatában. Mindezekben biztosítani kell minden tanuló teljes részvételét, a közös célt, feladatot és normát. Az alkotótevékenység azért kiemelkedően értékes tevékenységforma, mert nincs benne kényszer. Élményt nyújt, hosszú távon hat, jól motivált. Akkor lesz teljes értékű, ha az alkotások bemutatására is sor kerül. A tevékenység lehet például szaktárgyi, tervező, irodalmi, zenei manuális stb. (Bábosik 2004) A színterek elemzése változóinak utolsó csoportja a rendezvényszervezés módszertanát veszi alapul. *„A rendezvényszervezés olyan összetett feladat, amely lehetővé teszi, hogy egy adott helyen és adott időben, zömében idegen személyek meghatározott célból, eseményen találkozzanak, amelynek kiszolgálására egy*

kiépített és tökéletesen működő infrastruktúrára van szükség” (Káposzta 2011: 19). A rendezvényeket több szempont szerint lehet osztályozni, a típusok között találhatók például tudományos rendezvények (konferenciák; szakmai fórumok; előadások stb.) és kulturális rendezvények (műsoros rendezvények; művészeti, népművészeti események /hangversenyek; táncházak;/ versenyek stb.). A művészeti esemény „egy vagy több művészeti ágban szervezett, közönség részvételével tartott nyilvános műsor, előadás a közművelődési intézményekben vagy szabadtéri helyszínen. A magaskultúra értékes műveinek, alkotóközösségeinek előadásai, főként színházi, irodalmi estek, komolyzenei hangversenyek, filmvetítések” (Káposzta 2011: 30). A rendezvények szervezésének meghatározott lépései a következők: (1) tervezés: információgyűjtés, írásos információk anyagok készítése (a szakmai koncepció a cél elérésének a részleteit tartalmazza, a kreatív összefoglaló a rendezvény egyedi vonásait, sajátosságait írja le), költségterv és ütemterv készítése (2) előkészítés: például látványterv, forgatókönyv készítése (3) lebonyolítás, (4) utómunkálatok. A rendezvények megvalósításának elengedhetetlen követelménye a reklámozás (Káposzta 2011).

A változók alapján az interjúkérdések megfogalmazásában az oktatással kapcsolatban fókuszáltunk az oktatás céljára, tartalmának kiválasztására, dokumentumaira, folyamatára, szervezeti formáira és kereteire, eszközeire. A pedagógiai tartalom mérése érdekében vizsgáltuk az extrakurrikuláris színterek nevelési célját, megjelöltük nevelési tényezőként a felnőtt tekintélyi személyeket, így arra vonatkozott a kérdés, hogyan választják ki az oktatók személyét. A marketing- és menedzsment hátteret vizsgálva a kérdések a saját szerepvállalásra, más intézmények tevékenységére, a programszervezés- és lebonyolítás lépéseire, a forrásokra, a célközönségre vonatkoztak.

A kutatásban felvett interjú kérdéssorának standardizálásához szükséges volt újabb vizsgálati személyek bevonása, az interjú kérdéssorának tesztelése. Mindezzel arra kerestük a választ, hogy megvalósul-e a tartalmi érvényesség, a két új válaszadó számára a kérdések azonos ingereket jelentenek-e az előző interjúhoz hasonlóan, illetve mennyire tud a kérdező azonos hatást gyakorolni az esetleges magyarázattal azért, hogy minél kisebb legyen a mérési hiba (Szokolszky 2004). Korábbi vizsgálatunkban az interjúalanyaim mint a kutatási téma szakértői részvételükkel és válaszaikkal már biztosították a validitást, illetve a kérdések kategóriáit és a kérdéssort szakirodalom alapján állítottam össze (Mezei 2006). Mégis felmerült a kérdés, standardizálni vagy rugalmassá kell tenni kérdéssoromat terepközei kutatás megvalósításában. A két interjú

feldolgozása igazolhatja, hogy nem kellett átalakítanunk a kérdőív tartalmát, nyelvezetét. A fogalmak értelmezését ugyanazon a módon az interjúfelvétel előtt megtettük minden alkalommal.

Kutatásunk másik területe a népzeneiskolákban részt vevő szakgimnáziumi tanulók és egyetemi hallgatók korosztályi sajátosságait feltáró, kvantitatív jellegű összehasonlító felmérése, és a növendékek és hallgatók körében végzett, a népzeneoktatás szerepeire is vonatkozó kvalitatív jellegű vizsgálat. A komparatív elemzés másik oldalát a Magyar Ifjúság Kutatás 2016-os adatainak szekunder vizsgálata biztosította.

Kutatási módszerünk félig strukturált, zárt és nyitott kérdésekből álló fókuszcsoporthoz tartozó interjú volt. A kérdések az alapvető demográfiai kérdések mellett a társadalmi reprodukcióra, élethelyzetre és életmódra, vagyoni helyzetre, érték és identitás, közösség, vallás kérdésére, illetve a népzeneoktatásra vonatkoztak. A kérdőívünk kérdéseit három típusba soroltuk. Az egyik típusba azok a zárt kérdések kerültek, amelyeket az ifjúsági kutatás kérdései közül válogattunk és azokkal azonos módon fogalmaztuk meg. Így a megadott válaszok is lehetővé tették az adatok komparatív vizsgálatát. Azért volt szükség a nagymintás kutatás kérdései közötti szelektálásra, mert kérdőíves felmérésünk nyitott kérdéseket is tartalmazott, és igyekeztünk a fókuszcsoporthoz tartozó interjú felvételének időtartamát az interjúalanyok szempontjából optimalizálni. A zárt kérdések válaszainak eredményei lehetővé tették az összehasonlítást az országos kutatás válaszfeldolgozásaival, annak ellenére, hogy a kis minta miatt nem volt érdemes százalékos arányokat számolni. A második típusban olyan kérdések szerepelnek, amelyek szintén az országos felmérés kérdései, azonban esetükben nem adtuk meg a választható válaszokat, így a válaszadók kifejezhetik gondolataikat. A harmadik kérdéscsoportba azok a nyitott kérdések kerültek, amelyek nem tartoztak az ifjúságkutatás kérdéseihez és az interjúalanyok népzeneoktatási motivációira, élményeire vonatkoztak. A Mellékletben található kérdőívben külön színnel jelöltük meg a háromféle kérdéstípust. Az interjú nyitott kérdéseinek válaszait számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel, a MAXQDA szoftver segítségével kérdésenként dolgoztuk fel. A főkérdéseket az interjú kérdéssorának fő tartalmi egységei alapján állapítottuk meg. A szövegszegmensek mélyrétegeinek feltárása induktív módon történt, azaz a szövegrészekből kerestük a főkérdésekhez jelentésben megfelelő alkódokat. Így többszintű rendszerezés vált lehetővé, hiszen több esetben az alkódokhoz is újabb

alkódok hozzárendelése történt (Sántha 2017). A szoftver hozzájárul a kvalitatív vizsgálatok szisztematizálásához, rendszerezi és átláthatóvá teszi az adathalmazt, gyorsítja az elemzést, segíti az elméletalkotás vizualizációját, de minden folyamathoz kell a kutató felügyelete és döntése. „*Látványos adatvizualizációra képes, például ha a kódok közötti kapcsolatok megjelenítésére van szükségünk, ez hatékonyan támogatja a kutatási eredmények disszeminációját*” (Sántha 2016: 33). A kódok közötti kapcsolatok kimutatását a szoftver Code Relations Browser és Code Matrix Browser funkciójával végeztük.

A két fókuszcsoportos interjút 2020 márciusában különböző időpontokban és más helyszíneken vettük fel. Az interjúalanyok szóban válaszoltak a kérdésekre, egyedül voltam az interjú moderátora. Az interjú oldott légkörben zajlott és érdekelte a diákokat a kutatás témája. Az interjúk eltérő hosszúságúak, amelyekről hangfelvétel készült. Az elhangzott válaszok teljes szövegét legépeztük. A leírásban nem alkalmaztunk jeleket és a nonverbális kommunikációt sem tüntettük fel.

Empirikus kutatásunk harmadik része papír alapú önkitöltős kérdőíves adatgyűjtés segítségével történt. MÉRŐESZKÖZÜNK részben volt saját fejlesztésű. A háttérváltozók vizsgálatához alapként vettük a „*Zenetanulás Magyarországon 2017*” kutatás kérdőívén szereplő kérdéseket és kategóriákat. A kutatásban Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye megyeszékhelyein működő alapfokú művészeti iskolákban zenét tanuló 13–15 éves diákok vettek részt. A kutatás kontroll csoportját zenét nem tanuló gyermekek alkották. A kutatásban vizsgálták és összehasonlították a zenét tanulók és a zenét nem tanulók szocio-ökonómiai státuszát, tanulmányi eredményét, családi milióját, szülői zenei biográfiáját, iskolán kívüli tevékenységekben való részvételét és kultúrafogyasztási szokását (Szűcs 2018). Kérdőívünket a próbamérést követő javítás után az iskolában töltötték ki a résztvevők anonim módon. Az adatokat, válaszokat SPSS statisztikai programmal dolgoztuk fel. Kérdőívünk kialakításához áttekintettük az általános zenei ismeretek céljait, a középfokú *Népi hangszeres zenélés* megnevezésű szakmai követelménymodulhoz tartozó tantárgyak és témakörök fejlesztendő területeit, kompetenciáit és a növendékek feladatait, majd ezekhez rendeltünk változókat (16. táblázat – lásd a *Mellékletekben*). Kérdőívünk a következőkre vonatkozott: demográfiai adatok (iskola székhelye, évfolyam, nem, szak /főtárgy A és B/); a népzeneitanulás kezdetének színtere; különböző iskolán kívüli szintek

látogatásának gyakorisága; nem iskolai szervezésű programokról szóló információk forrása; (saját) szakmai fejlődéshez hozzájáruló tevékenységek; a népzene tanulás tevékenységeiből fakadó élményszerzés; a népzeneoktatás nem kognitív komponenseinek előfordulása a különböző szintereken; háttérváltozók: alapvető demográfiai változók: lakóhely, családi közeg, szülők zenei biográfiája: hangszeres játék/zenetanulás a családban, a család kulturális ellátottságának egyes elemei (Kozma 2001), objektív anyagi helyzet: agyagi javakkal való ellátottság. A 22 kérdés közül 4 nyitott, a többi zárt kérdés volt. A zárt kérdések a Likert-skála és a feleletválasztásos kérdéstípusokba tartoztak.

7. A KERESZTMETSZETI VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEI

Fejezetünkben a kutatási kérdéseinknek és a hipotetikus válaszainknak megfelelően ismertetjük a három keresztmetszeti vizsgálatunk eredményeit.

7.1. A népzeneoktatás szerepei, céljai

Kutatásunkban vizsgáltuk (K₁), hogyan látják a népzeneoktatás szerepét, céljait a művészeti nevelés mindkét helyszínén tanító pedagógusok és a népzeneésképzésben részt vevő növendékek. Azt is megpróbáltuk feltárni, mi határozhatja meg a szerepeket, célokat, azaz a népzeneoktatás tartalmát.

Az interjúk válaszai a következő oktatási és nevelési céljait jelölték meg a népzeneoktatásnak.

„Tanuljanak meg zenélni és dalolni a gyerekek.”

Agócs Gergely fenti célmegjelölését válaszában kibővíti. A zenét önfegyelemnek tekinti, hiszen az éneklés és a zenélés a motorikus képességek, készségek, hanggi adottságok összetett koncentrációját igényli. A zenének van esztétikai fejlesztő hatása és a népzeneoktatás erős transzferhatással bír (hiszen a népzene kapcsolódik a történelemhez, földrajzhoz, magyar nyelvhez). A népzeneoktatás célja még az identitás erősítése, és a hagyományos kultúrával való ismerkedés. Árendás Péter válasza sokrétű. Elsőként megemlíti, hogy az egészséges ember életéhez hozzátartozik a művészet. Ezt szűkíti a népzene:

„Saját nemzetünk kultúráját próbáljuk meg átörökíteni, ezeket a kincseket, szépségeket megmutatni a fiatal generáció számára.”

Fontos, hogy ez a kultúra élhető, vannak olyan fiatalok, akik anyanyelvi szinten megtanulták a táncokat, népzeneét, ezzel megvalósul az önkifejezésük. A népzenevel művészi produktumot lehet létrehozni, a népzene közösségteremtő erővel rendelkezik, és emberi értékeket tartalmaz.

A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (Zeneakadémia) népzeneoktatásának

célja, hogy a végzett hallgatók a népzene fontos szereplőivé váljanak, lehetőségük legyen akár az oktatásban, akár az előadó-művészetben elhelyezkedni.

„A kiteljesedő személyiség szolgálatába álljon a zenetanulás.”

Eredics Gábor fenti kijelentését nemcsak a népzeneoktatásra, hanem a klasszikus zene oktatására is vonatkoztatja. Hangsúlyozza a zenészképzésben a kiegyensúlyozott harmonikus személyiség fejlődését, önismerettel rendelkező és magát művészként kifejezni tudó egyéniség kialakulását, a közösségi magatartás, egymásra utaltság formálását, a művészi megnyilvánulás lehetőségének biztosítását minél több ember számára. Különbséget tesz a klasszikus zene és a népzene között abban, hogy a népzene nagyon demokratikus módon kínálja a művészi megnyilvánulás lehetőségét, egy klasszikus zenésznek ahhoz kivételes képességűnek kell lenni. A zenei befogadásban nincs különbség, abban a műveltség kiteljesedésére van szükség. A mindenkori fiatalságnak a népzene aktív részesévé kell válnia. Kelemen László szerint cél a motiváció, élmények nyújtása, személyes kapcsolat kialakítása. Ezeket azonban az iskolai népzeneoktatás nem tudja biztosítani, itt inkább csak ismeretanyag-átadás zajlik. Az iskolán kívüli népzeneoktatásban megvalósul a gyakorlati képzés.

Ha megvizsgáljuk a fent megfogalmazott célokat, láthatjuk, hogy egyrészt megfelelnek az oktatás általános céljának, azaz a tanulók fejlettségében tervezett változásoknak. Ide tartoznak például a képességek, készségek adottságok fejlesztése, a népzene anyanyelvi szintű elsajátítása, és a transzferhatás által bekövetkező változások a különböző tantárgyak tanulásában. Nagyobb része a céloknak a nevelési célrendszer elemeinek tekinthető: a közösségfejlesztő magatartás és tevékenység szükségleteinek kialakítása a személyiségben: ilyen szükség például a népzene mint érték felismerése és védelme, a toleráns magatartás az egymásrautaltságban, a közös zenélésben; a fegyelmezett magatartás, önfegyelem szükséglete. Nevelési célok az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítására is vonatkoznak. Ide tartoznak az esztétikai szükségletek, például a művészeti önkifejezés. Ezek nemcsak általánosan jellemzik a nevelés-oktatás folyamatát, hanem vonatkoznak a művészeti nevelésre, benne a népzeneoktatásra is. Ez utóbbihoz tartozik még az identitás erősítése és a hagyományos kultúra megismerése.

A második interjúnk válaszaiban is megjelennek a népzeneoktatás céljai.

„... ez egy kicsit zárt közösség, ami védi a külső behatásokkal szemben a gyerekeket.”

Az egyik interjúalanyunk a népzeneoktatás nevelési céljaként megfogalmazta a közösségépítést, a gyermekek számára erkölcsi alapok, tartás, csoporthoz tartozás lehetőségének biztosítását. Az intézményében meglévő zárt közösség olyan osztályközösségen kívüli csoport, amelynek tagjai tizennégytől tizenkilenc-húsz éves gyerekek, akik példaképeket és egymástól is tanulva iránymutatást találnak a közösségben. A kurrikuláris népzeneoktatás céljának elérését a válaszdóma szerint hosszúnak bizonyuló öt év alatt a gyermekek és a muzsikához való hozzáállásuk változása is befolyásolja. Két véglet létezik, van, aki a kezdeti lendület után elveszti az érdeklődését, mert családjá például másfelé tereli, és az is előfordul, hogy az iskolában kap valaki kedvet igazán, és

„lesz belőle pedagógus vagy olyan szakember, akinek élete végéig szerepet játszik a népzene, éppen legyen az óvónő vagy bölcsődei gondozónő”.

Interjúalanyom meglátása, hogy a kurrikuláris népzeneoktatás célja olyan szakemberek képzése, akik szívügyüknek tartják a népzeneét, akár a családi életben és/vagy később a pedagógusi pályán, és bele tudják azt csempészni a mindennapokba. Lehet valaki történelemtanár is, csak vigye bele a zeneiséget a történelemórába, ez a szaktárgyi integráció megvalósítása is lehet. Az extrakurrikuláris népzeneoktatás célja pedig az élménynyújtás, élményátadás és az élmény megélése

„egyértelműen a muzsika által”.

Interjúalanyom álláspontja szerint kevés a felsőoktatási intézmény. Ha lenne még választási lehetőség, akkor a gyermekek motiváltabbak lennének. Nagy szakadékot érez a Zeneakadémia és a főiskola (ma Nyíregyházi Egyetem) között. Szerinte kellene a kettő közt valamilyen szint, és annak jogosítványát is ki kellene találni. Az OKJ-s kimenetnek nem sok értelmét látja, hiszen például a szakkörökben való muzsikáláshoz nem feltétlenül kell az OKJ-s vizsga, elég a KÓTA által kiadott minősítő is. Válaszdóma azt tapasztalja, hogy nagyon kevés a szakember, egyre többen mennek nyugdíjba és nincs utánpótlás. A Mátra környékén például egyáltalán nincsen citerás népzeneoktatás. Tehát az a területe az országnak

„fekete folt citera szempontjából, pedig a gyerekek ugyanúgy vágyódnak rá, hogy ilyen közösségi élményben legyen részüik...”

Interjúalanyunk a második interjúban négy célját jelölte meg a népzeneoktatásnak: (1) a zenei kultúrába való belenevelés, (2) az identitástudat erősítése, (3) a hagyományos zenei értékek megőrzése, (4) új értelmezési keret nyitása. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a népzene előadása hagyományos, funkcionális módon már szinte alig működik, viszont újabb terek nyílnak, és a népzene oktatása az ezekre való felkészítést is jelenti. A megkérdezett szakember szerint extrakurrikuláris népzeneoktatásnak inkább szociális célja van, tehát közösségi együttlétek, közösségi zenélés öröme, a hagyományok éltetése stb. A kurrikuláris népzeneoktatásban felelősséget is kap, aki az iskolát elvégzi. Neki már olyan alapvető elméletet is tudni kell, és olyan technikai szintre kell fejlődni, ami után „*reklamációt nem lehet elfogadni*”. A kettő közös célja, hogy aki föláll színpadra, az tudjon egy szinten és felelősséggel muzsikálni. Fontos, hogy kialakuljon a zenei intelligencia. Arra kell törekedni, hogy bármilyen színpadi megnyilvánulás, akár zenélés, akár táncegyüttes kísérete, a laikusnak és a szakembernek is hiteles legyen, ne legyen hibás, téves információ, a munka ne okozzon károkat. Ezen az oktatás tud egyedül javítani, „*de sok mindenkihez még így se jut el*”.

Az oktatás tartalma kiválasztásának szempontjai meghatározzák a népzeneoktatás célját, szerepeinek megvalósulását. Agócs Gergely azt tekinti legfontosabbnak az extrakurrikuláris színtereken, hogy az auditív módszertani segédanyagok, hangfelvételek mellett mindig találkozzanak a hallgatók a népzene hagyományörző előadóival, mestereivel. Tőlük lehet megtanulni az előadás módozatait, hiszen a népzeneben a dallamvonal másodlagos jelentőségű.

„Ezeknek a találkozásoknak a során nemcsak az »ahogyanok«, hanem a »miértetek« is feltáruulnak a hallgatóság előtt”.

Agócs azt is kiemeli, a hagyományörzőktől meg lehet tanulni a népzene társadalomban elfoglalt helyzetét, szerepeit, a hangszerek tartását, a zenéhez kapcsolódó hiedelmeket, és választ lehet kapni azokra a kérdésekre, hogy miért éneklie az adott pillanatban azt a dallamot, vagy hogyan tanultak ők zenélni. Árendás Péter két szempontot említ: egyrészt fel kell mérni, mi az, amire igény van (zenei irányzat, tájegység, stílus), másrészt meg kell határozni, az oktató milyen hiányosságokat lát, hol kevés a tudás. Az oktatás tartalmában szerepeljen a népzenei anyag magas színvonalú előadása és a repertoárbővítés. Eredics Gábor rávilágít arra, hogy kezdetben és korábban

az extrakurrikuláris színterek az intézményesített népzeneoktatás hiányát pótolták. Az intézményen kívüli színtereken készültek olyan élményeken, tapasztalatokon alapuló oktatási anyagok (kísérleti népi hangszeriskolák), melyeket lehetett és lehet használni a kurrikuláris népzeneoktatásban. Ma egy-egy tábor egy-egy hangszercsaládhoz tartozó előadók közösségének összekovácsolására, eddig nem ismert dallamanyag, előadó, dialektusterület egy-egy részletére fókuszál. Vannak olyan táborok, amelyek szabad tematikájúak, zenekarhoz, előadóhoz kötődnek, itt a zenei érdekességek élménykeltő hatására építenek. Több tábor a tanórai keretek között tanuló fiataloknak nyújt szabad muzsikálásra, néprajzi háttér megismerésére komplex népművészeti foglalkozásokkal, tánccal lehetőséget. Kelemen László szerint először „nagy képet” kell mutatni, majd ezt követheti a ráközelítés egy-egy anyagrészre. Így fel lehet tárni az összefüggéseket, és el lehet helyezni a tanulandó anyagot.

Második interjúnk válaszában az oktatás tartalmát az extrakurrikuláris színterek közül például a táborokban a tábori kiírás határozza meg, ez lehet tájegység vagy „műfaj”. Ezen belül a kiválasztás már saját döntés. Fontos előre tudni, hogy milyen életkorú és felkészültségű gyermekeket, illetve felnőtteket kap az oktató a csoportjába, ha valaki nem felel meg a követelményeknek, akkor többlet időt kap az oktatótól, vagy másik csoportba kerül. Ebben figyelni kell arra, hogy mindenki fejlődjön a tábor ideje alatt. Másik válaszadónk szerint az oktatás tartalmának kiválasztásában táborok esetében szerinte például az okoz nehézséget, hogy

„se a zenei előképzettséget, se a zenei elmélet előképzettségét nem lehet figyelembe venni”.

Az eltérő képességek és készségek miatt a tábor valakinek sokat tud adni, és van olyan, akinek nem ad annyit, amennyi szükséges lenne, vagy amennyit adhatna. Az oktatók nagyjából felméri a zenei előképzettséget az első napon, és annak alapján kerülnek a résztvevők csoportokba. Kis létszám esetében személyre szabottan lehet a feladatokat osztani. Van, akit kezdő csoportba kell rakni, de még olyan is van, akinek még azt is le kell egyszerűsíteni. Válaszadónk nem javasolja, hogy valaki a táborban kezdjen, azaz ott vegye fel a hangszert először.

Összefoglalva a válaszokat azt állapíthatjuk meg, hogy egyrészt az oktatókkal szemben támasztott elvárások, követelmények határozzák meg az oktatás tartalmát: legyen hagyományörző előadó, másrészt kiválasztási szempont a résztvevők szükséglete

és/vagy zenei fejlettségi szintje, illetve a népzene tudomány és a népművészet aktuális kérdései.

Az interjúkat összegezve a két szintér népzeneoktatásának legfontosabb céljait a következőkben jelölték meg válaszadóink: Agócs Gergely megfogalmazza, az iskolai keretek között nehezebb elérni a deklarált célokat, mint az extrakurrikuláris képzésben. Azok a hallgatók, akik éveken keresztül jelen vannak az extrakurrikuláris népzeneoktatásban, azt nyilatkozzák, a hagyományörző mesterekkel való találkozások, együttlétek többet nyújtanak számukra, mint egy-egy féléves kurzus. Az oktatók ma aktuális feladata annak a célnak az elérése, hogy megfelelő eréllyel fejezzék ki a népzene mibenlétét, megmaradjon a népzene stiláris tisztasága, és ne lehessen kontroll nélkül használni. Árendás Péter ugyanazokat a célokat jelöli meg: a diákot jártassá kell tenni a népzeneben, élményeket kell adni, és fel kell készíteni az előadásra. Saját oktatói és népzenei hitvallását is itt fogalmazza meg: minden tevékenységével (szakmai előadás, tantermi tanítás, rendezvényszervezés) a népzene szépségét és szeretetét próbálja átadni. A kurrikuláris népzeneoktatás céljainak eléréséhez a válaszadó az intézményekben több olyan programot szervezne, ami nem a tanteremben zajlik (gyűjtőutak, tánc házi muzsikálás, játszó-, előadóhelyek felkutatása), amivel ki lehet vinni a hallgatókat a teremből. Eredics Gábor szerint a kurrikuláris oktatásban változásokra van szükség, színesednie kell a felsőfokú képzésnek, legyen több helyen tanárképzés, a Zeneakadémián legyen például népzenei feldolgozásokkal kapcsolatos oktatás, és a képzés reagáljon egyéni érdeklődésekre, kompetenciákra, tehetségekre. Ezzel megvalósulhat a munkaerőpiacra való bekerülés célja. Mindkét szintéren történjen olyan tudásátadás, ami az önkifejezést szolgálja. Kelemen László szerint mindkét szintéren élményszerűsége alapuló tudásátadás megvalósítása lenne a cél. Így nem kellene őket szembeállítani:

„Menjenek kéz a kézben!”

Minden válaszadó megerősíti: mindkét szintéren az élménynyújtást, élményszerű oktatás kell biztosítani. Osztálytermi keretek között szinte lehetetlen az áramlatélmény megvalósítása, a tanár azonban segítheti a diákokat abban, hogy a tanulásban a tudás megszerzésének élménye mindennapi tapasztalatukká váljon. (Janurik 2007)

Fókuszcsoportos vizsgálatunkban interjúalanyaink válaszaiban is megfogalmazódtak a népzeneoktatás oktatási és nevelési céljai. Az eredmények bemutatásában kiemeltük a legérdekesebb motívumokat.

A továbbtanulási szándék feltárásában a tervezési főkódhoz nemcsak az általunk meghatározott kategóriákat rendeltük, hanem alkódokként alkalmaztunk ún. in vivo kódokat, azaz a válaszadók megfogalmazásait is. Ezzel lehetőség volt a témakör még mélyebb feltárására. Az 12. ábra alapján látható, hogy a szakgimnazista diákok és az egyetemi hallgatók válaszai szinte teljes mértékben különböznek egymástól. Ez visszavezethető arra, hogy a középfokú és a felsőfokú tanulmányok alapvető célja is más.

Code System	szakgimnázium	egyetem
▼ Továbbtanulás	☒	☒
nem/nem tudja/bizonytalan	☒	☒
▼ tervezési	☒	☒
más terület		☒
nehézség		☒
▼ intézmény	☒	
Zeneakadémia	☒	
▼ motiváció	☒	☒
tanulás iránti vágy		☒
kiegészítő terület		☒
társadalmi hasznosság		☒
szeretnék sokat olvasni	☒	
értelmiségi körbe bekerülni	☒	
▼ egyetem	☒	
tágítani a látókörömet	☒	
▼ önfejlesztés		
▼ Zeneakadémia	☒	
diploma	☒	
más közösség	☒	
zenei térlet növelése		
érettségi után fejlődés	☒	
diploma	☒	

12. ábra. Továbbtanulási tervek kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

A szakgimnazisták továbbtanulási tervében meghatározó a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (Zeneakadémia) mint a magyarországi népzenei képzés egyik felsőfokú intézménye. Ez igazolja azt a feltevést, mely szerint a szakgimnáziumi tanulók szakirányú továbbtanulásra, és ezen keresztül a népzeneész, népzeneitanár hivatásra is készülnek. Korábban Héjja Bella (2018) vizsgálta a zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációit. Eredményei összefüggést mutatnak alanyaink

válaszaival, Héjja válaszadói is többségében zenész hivatást választanak, és nagyobb részük kíván zeneművészeti egyetemen továbbtanulni.

A pályaválasztás az a mód, ahogy a személyiségstruktúrát az egyén összerendezi a pálya követelményeivel (Szilágyi 2000, idézi Szebeni 2010). Szebeni Rita (2010) aktív pedagógusok körében végzett kutatásának eredménye szerint a pályaismeret, önismeret mint tudás, illetve ennek tanítása nem elegendő pedagóguspálya választásában. Kevés ismeret birtokában hoznak döntést a fiatalok, és a döntések folyamata is ismeretlen számukra. A fókuszcsoport tagjainak válaszai némileg ellent mondanak ezeknek a megállításoknak, hiszen tanulási életpályájuk maga a döntést előkészítő folyamat.

A tanulási életpálya időbeli hosszára és minőségére döntő hatást gyakorol a gyermekkorban (de főleg a középfokú továbbtanulás időszakában) meghozott döntés (Engler 2010).

Az egyetemi hallgatók más területet is megjelöltek továbbtanulási szándékaikban, azonban a két megjelölt másik, vágyott szakma nem távolodik el teljes mértékben az eredeti tanulmányoktól.

„mindenképp szeretném majd az óvodapedagógiát elvégezni”

„persze ott van a vágy, hogy még valamit, egy másik szakot még utána”

„amúgy nagyon érdekel a másik szakom, a karvezetés, és néztem Pesten mesterképzést karvezető szakon”

Az egyetemi hallgatók aktuális és jövőbeli nehézségekről is beszéltek az interjúfelvétel során.

„nőként kicsit nehezebb, hogy nekiinduljon az ember még egy iskolának”

„elég az egyetemen gondolkodni, hogy azt hogy fejezem be”

A két fókuszcsoport motivációi közötti alapvető különbség látható. A szakgimnazisták motivációinak mintázatai inkább az aktuális tanulmányokhoz, a szakmai fejlődéshez és a személyiségfejlődéshez kapcsolódnak: önfejlesztés, fejlődés, zenei térlátás növelése, látókör tágítása, diplomaszerezés. Érdekesség, hogy a társadalmi mobilitás igénye is megjelenik. „[...] mobilizálódni elsősorban több iskolázással lehet” (Trencsényi és Nagy 2016: 12).

„olyan értelmiségi közegbe bekerülni, ahol hasonló érdeklődésű emberekkel találkozom, meg szeretnék olvasni sokat”

Az egyetemi hallgatók továbbtanulási motivációs bázisa inkább belső motivációs tényezőkből áll, ilyen a tanulás iránti vágy, a kiegészítő területeken való tanulás és a társadalmi hasznosság.

„ha a társadalomnak ez használna a legjobban”

Ezek a válaszok megfeleltethetők Kerülő Judit (2012) nyíregyházi főiskolások továbbtanulását feltáró kutatásának eredményeivel. Kerülő válaszadóinak közel kétharmada (65%-a) biztosnak vagy valószínűnek tartotta, hogy a közeljövőben tanulni fog. Ezek a hallgatók nem tekintették befejezettnek tanulmányaikat, és felismerték az élethosszig tartó tanulás társadalmi szükségességét. Válaszadóink továbbtanulási motivációi közül a tanulás, önfejlesztés, fejlődés összevethető Kerülőnek azzal a vizsgálati eredményével, amely szerint válaszadóinak a fele tudásának fejlesztésével indokolta továbbtanulási szándékát (Kerülő 2012).

A tanulási tevékenységhez való viszonyulást külső és belső, valamint internalizált tényezők befolyásolják (Simon 2005). Az alanyaink válaszai alapján a következő tanulási motívumai (Simon 2005) figyelhetők meg: (1) a tanulás tartalmával kapcsolatos nagy érdeklődés, (2) a tanultak gyakorlati használhatóságának felismerése, (3) a tanulás szerepének a felismerése a jövő hivatásra való felkészülésben, (4) a szülői kívánságoknak, elvárásoknak való megfelelés, (5) tudásvágy, (6) a tanulás személyiségfejlesztő hatásának felismerése, (7) a tanulás kedvelése, (8) a tanulás társadalmi hasznosságának felismerése.

Pusztai Gabriella (2013) hallgatók felsőoktatási intézménybe való jelentkezését, az intézmény és a szak választásának célját vizsgálva négy orientációtípust (hallgatói tulajdonságot) határozott meg: tudásgyarpító, moratóriumot kereső, társadalmi felemelkedésre vágyó és presztízszorientált típus. A tudásgyarpítók számára a tanulás, tudásszerzés önmagában való értéket hordoz, a moratóriumkeresők elsődleges szándéka pedig a munkába állás elhalasztása. A társadalmi felemelkedésre vágyók jelentős szimbolikus előrelépése a diplomaszerzés (a család megvalósítatlan vagy részben megvalósított mobilitási törekvéseinek realizálása), míg a presztízsszerzők célja fontos, értékes, magas presztízssű foglalkozási csoportba való bejutás és nem önmagában a

diplomaszerzés. Ezek az orientációk a hétköznapiakban szituációtól függően egymással átfedésben is jelentkezhetnek. Pusztai (2013) feltárt motivációi: a tudásgyarapítás, a moratóriumkeresés, a társadalmi felemelkedés vágya és a presztizsszerzés vizsgálatunk válaszaiban: az idézetekben és a kódokban is megjelennek (12. ábra).

Kozma Tamás (2001) a pályaválasztás szempontjából döntőnek tartja az önnevelés igényét és megkezdődését; a munkaerőköls kialakulását (lelkiismeretesség, kitartás, motiváció stb.); a társas alkalmazkodás kibontakozását; az életeszmények kialakulását. Ezeket befolyásolhatja a családi-társadalmi környezet.

Az önnevelés „egyszerre minden életkorú ember iskolán kívüli nevelése és önnevelése, másrészt szabadidős művelődési tevékenységformákkal ... (élethosszig tartó) művelődés” (Durkó 1999: 5).

A hatékony, önálló tanulás során az egyén képes arra, hogy kitartóan tanuljon, saját tanulását megszervezze egyénileg és csoportban, felismerje szükségleteit és lehetőségeit, megismerje a tanulás folyamatát (új ismeretek szerzése, feldolgozása és beépülése), előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit használja otthon, a munkában, a tanulási és képzési folyamataiban egyaránt. A motiváció és a magabiztosság a hatékony, önálló tanulás kompetenciájának elengedhetetlen eleme (Dombiné 2011).

A népzeneiskolák célja reális szakmai jövőkép kialakítása. A tervezett munkával és jövőképpel kapcsolatos válaszokat négy kategóriába lehetett sorolni (13. ábra). Mindkét fókuszcsoporthoz jövőképének szegmense a tanítás és a zenélés, a szakgimnáziumi diákoknál jelenik meg a továbbtanulás és a család szegmens is.

Code System	egyetem	szakgimnázium
▼ Tervezett munka és jövőkép	■	■
tanítás	■	■
továbbtanulás		■
zenélés	■	■
család		■

13. ábra. Tervezett munka és jövőkép kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

A tervezett munkaterületek közül a tanítási vágy a legmeghatározóbb, és itt jelent meg a legtöbb vélemény, gondolat, elképzelés. A serdülőkor végére az egyén nagyobb

autonómiával rendelkezik. Több a lehetősége az önálló döntésre, így olyan feladatot, pályát, érdeklődési területet választ, amiben sikeres lehet. A késői serdülőkor és a fiatal felnőttkor énreprezentációjában megjelenik saját választás, saját elköteleződés eredményeként a jövőbeli énkép mint személyes cél (N. Kollár és Szabó 2004).

„Kell egy munkahely és az mellett a zene, az persze”

„Én nagyon szeretnék tanítani, nagyon örülök, hogy ez így eldőlt, hogy ide jöttem, és kaptam egy nagyon király jövőképet”

„A zeneoktatás számomra nemcsak abból áll, hogy megtanítok valakit nagyon jól hangszeren játszani, az mögött ott az ember, ott van a nevelés is, hogyha csak a titi és a tá lesz egész életemben, akkor is megéri ezt csinálni”

„... ez egyfajta misszió, a gyerekekkel és a gyerekekért... Zeneiskolai citeraoktató szeretnék lenni”

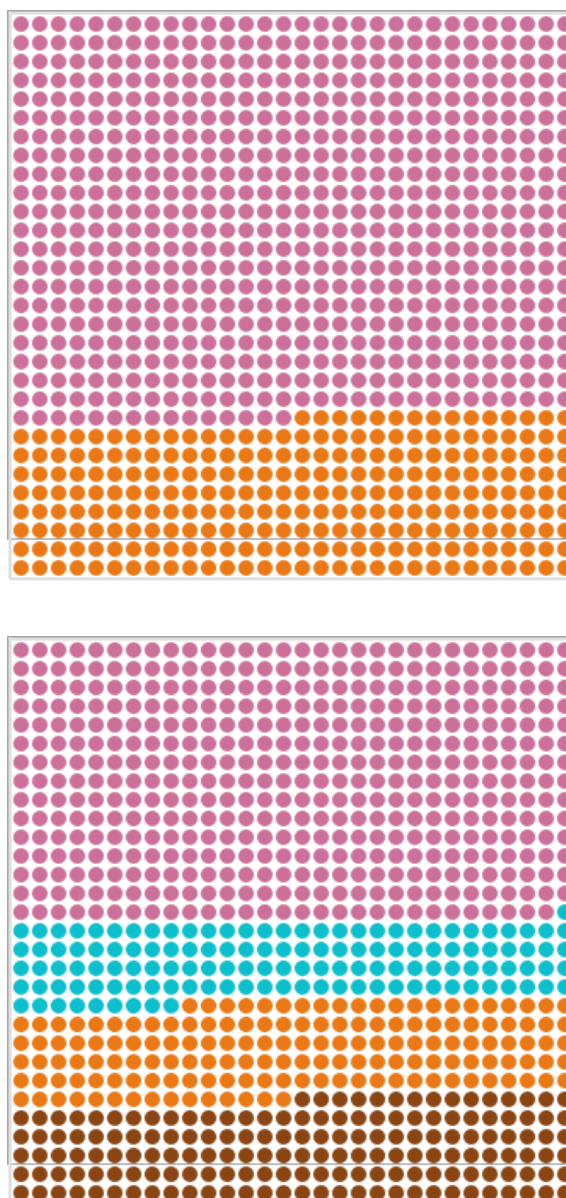
„Igen, aki tanár szeretne lenni, szerintem, és nem irtózik a gyerekektől, szereti csinálni, ha lesz tanári diplomája, ha befejezi az egyetemet”

„Én abszolút bízom benne, hogy egyetem után el tudok helyezkedni ebben a szakmában, és ha a szakmában vagyok, akkor igazából az elvárásaim teljesültek”

„...szóval a nagy vágyam zeneiskola lesz, ahol akár felnőttek képzése is fog működni, szóval nekem a céljaim nem önösek és ha ez minimálisan megvalósul, akkor már megérte”

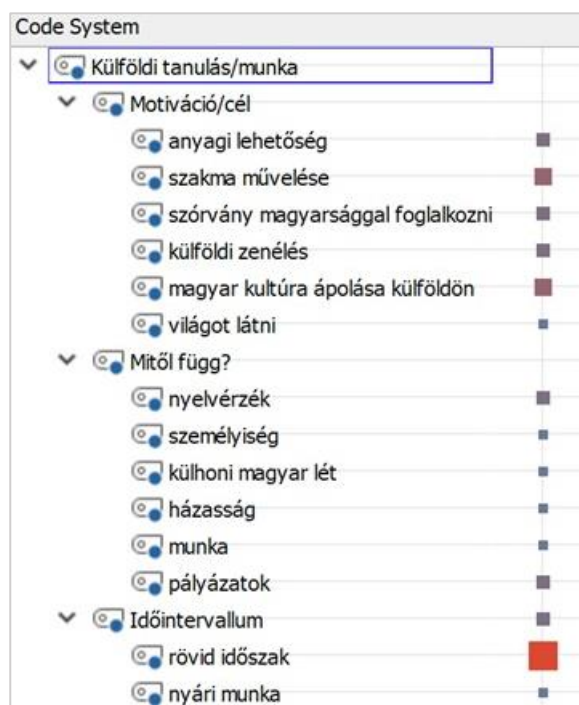
„Én szeretnék zenét tanítani meg persze zenekarban muzsikálni”

A következő két négyzet (14. ábra) még szemléletesebbé teszi a szakgimnáziumi növendékek és az egyetemi hallgatók jövőképeinek összetevőit és a 13. ábrán is megtalálható különbségeit. A színek a táblázat színeivel azonosak, a négyzetek a MAXQDA Document Portrait funkciójával készültek.



14. ábra. Az egyetemisták jövőképeinek szegmensei (tanítás, zenélés) és a szakgimnazisták jövőképeinek szegmensei (tanítás, továbbtanulás, zenélés, család) (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

Fókuszcsoporthunkban vizsgáltuk a külföldi mobilitást ösztönző tényezőket mint a népzeneisképzés szerepeinek, céljainak megvalósulását. A Külföldi tanulás/ munka főkódhoz a szövegtörzsből először kiválogattuk a válaszadók saját szavaival megfogalmazott gondolatait, majd ezek alapján alkottuk meg a motiváció/cél, a meghatározó tényezőkre kérdező Mitől függ? és az időtartam alkódokat. A fiatalok ezeket tartották lényegesnek a külföldi munkavállalásukkal kapcsolatban.



15. ábra. Külföldi tanulás/munka kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

A 15. ábra négyzeteinek nagyságából kitűnik, hogy a külföldi munka és/vagy tanulás motivációi közül a szakma művelése és a magyar kultúra ápolása jelentősebb a többinél. Ehhez kapcsolódik a szóránymagyarsággal való foglalkozás, illetve a külföldi zenélés válasz is. Mindezek oka a fiatalok nagy szakmai elkötelezettsége és erős magyar identitása lehet. A fókuszcsoporth fiataljai nem elsősorban a jobb megélhetés, anyagi lehetőség miatt mennének külföldre.

„az itteni kultúra továbbvitele vagy megismertetése a kint lévőkkel”

„Szakmámban belül szóránymagyarsággal foglalkozni”

A külföldi munkát, tanulást a nyelvérzéktől (nyelvtudástól) és a pályázati lehetőségektől tennék leginkább függővé a fókuszcsoporth tagjai, de láthatjuk, hogy megjelenik a személyiség, a külhoni magyar lét, két meghatározó életesemény és élethelyzet, a házasság és a munka, valamint a pályázati lehetőségek.

„nincs nyelvérzésem, azért dolgoznék kint, a nyelv elsajátításával összekötni”

„én nagyon félős vagyok, ez egy nagyon nagy gát bennem, hogy elmenjek”

„ha nem jönne velem a férjem, az már biztosan befolyásolna”

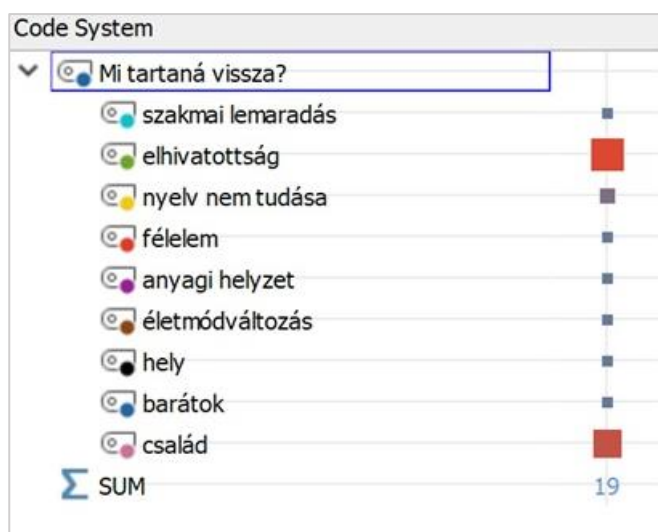
„A munkától is függ, hogy mennyire tudok mellette vagy tőle elmenni”

„Zsigerből azt mondom, hogy nem, de vannak pályázatok, ilyenben gondolkodunk”

A diákok rövid távú külföldi munkavállalási/tanulási szándéka mellett jól láthatóan kirajzolódik a népzeneésképzés egyik fő célja, a szakmailag elkötelezettség kialakítása.

Válaszadóink a külföldi munkavállalásban anyagilag motivált és/vagy fejlődésmotivált fiatalok. Nincsenek közöttük hiánymotiváltak, azaz olyan kiszolgáltatott fiatalok, akiknek itthoni deprivált helyzetük miatt nincs más lehetőségük, és nem jellemző rájuk az az elvagyódás, ami alapján mindenképpen kipróbálnák magukat külföldön (Bokányi, Gyorgyovich és Pillók 2018).

A külföldi mobilitással összefüggésben lényeges vizsgálni a gátló tényezőket is. Főkérdünk a Mi tartaná vissza? kérdés, melyhez a szövegtörzsek alapján kilenc különböző alkódot tudtunk rendelni.



16. ábra. Külföldi munka/tanulás gátló tényezőinek kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

Két komoly jelentőségű elem rajzolódik ki (16. ábra), erős visszatartó tényező a család és a szakmai elhivatottság, aminek kialakítása, erősítése a középfokú és a felsőfokú népzeneoktatás célja, feladata, szerepe. Ezek igazolhatják azt a két vélekedést, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó fiatalok konzervatív értékeket, családi hagyományon alapuló életformát preferálnak családból hozott értékekkel és attitűdökkel, valamint meghatározó az életükben a népzeneéskészítési hivatástudat. A nyelv nem tudása, a félelem és anyagi helyzet az

előző kategóriában is megjelent, akkor, mint meghatározó tényező, itt ellentétben visszatartó erő. Ez jelezheti azt, hogy a fiatalok mégis csak alapvetőnek tartják ezeket a szempontokat akkor, amikor a tervezésben a külföldi munka/tanulás lehetőségét fontolgatják.

„Én az itthoni tanítást is missziónak látom”

„Még távolabb lennék a családtól”

„A mi szakmánk, a népzene tanári pálya az, amit nem könnyű adaptálni egy másik országba”

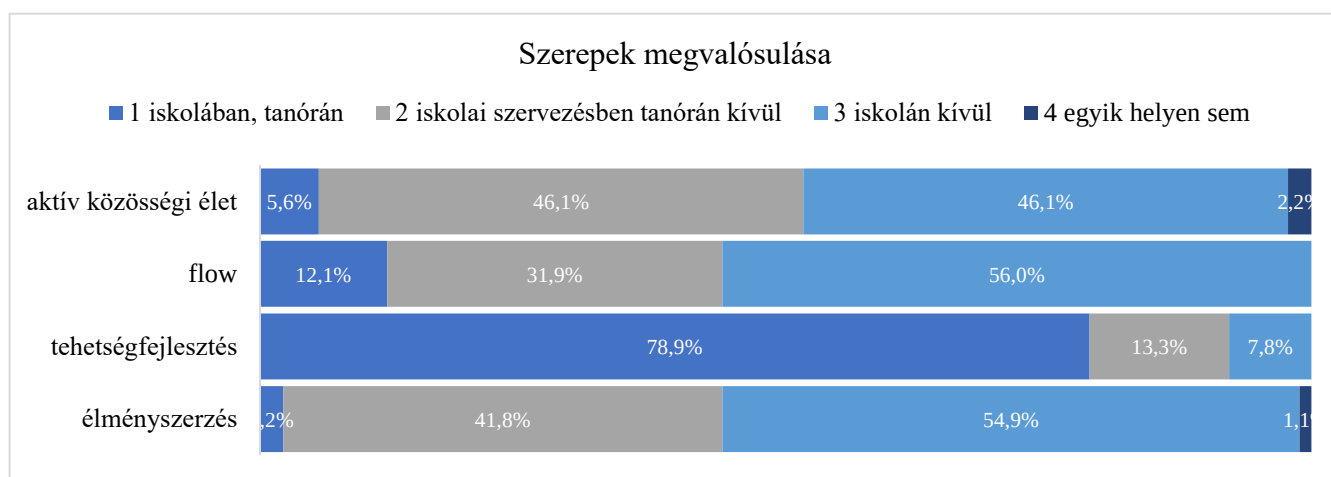
„Szerintem van, mit csinálni itthon, azért nem mennék el”

Válaszaink részben alátámasztják a 2016-os Magyar Ifjúság Kutatás eredményeit, amelyek szerint a külföldi munkavállalás legnagyobb visszatartó ereje a családhoz való ragaszkodás, ezt követi a barátokhoz való ragaszkodás, harmadik helyen pedig a hazához, szülőhelyhez való ragaszkodás áll (Bokányi, Gyorgyovich és Pillók 2018). Növendékeink sajátos jellemvonása a család mellett az elhivatottság hangsúlyozása az itthonmaradás indokaiban.

Kérdőíves felmérésünkben is több kérdéssel vizsgáltuk a népzeneoktatás céljait. Egyik kérdésünk arra vonatkozott, hogy megvalósulnak-e, és ha igen, kurrikuláris vagy extrakurrikuláris helyszínen inkább a művészeti nevelés/népzeneoktatás alábbi szerepei: aktív közösségi élet/kapcsolatok kialakítása és fenntartása/együttműködés másokkal (közösségformálás), önkifejezés/öröm élményének átélése, flow (önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetősége), tehetségfejlesztés (tehetséggondozás), élményszerzés (élményszerű tapasztalatszerzés).

Eshach iskolán kívüli tanulást befolyásoló faktorainak egyike kognitív és affektív szociális tényezőkből áll: interszónális interakciók a növendékek között (kognitív) és a foglalkozásvezető személyének hatása a tanulóra (affektív) (Eshach 2007, idézi Füz 2018: 39).

Csikszentmihályi Mihály (2001) írja, hogy a zenetanulás, a zenei aktivitás, a hangszeren való játék önkifejező tevékenység, amelyben átélhető a boldogságérzet. A folyamatban a munkavégzés örömforrássá válik, és a cselekvés megismétlésére készíti az egyént. A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a flow, azaz az áramlatélmény. Ez a tökéletes élmény olyan autotelikus tevékenységben valósul meg, amelynek célja nem haszon szerzése, hanem a cselekvés nyújtotta öröm.



17. ábra. Szerepek megoszlása a szintereken (saját szerjesztés)

A 17. ábra szerint az aktív közösségi élet esetében az iskolai, tanórán kívüli hely, és az iskolán kívüli hely dominál. Ez igaz a flow és az élményszerzés esetében is. A tehetségfejlesztés területén közel 80 százalékos aránnyal inkább a tanóra van túlsúlyban. Turmezeyné (2010) rávilágít arra, hogy a tehetség felismerésének és fejlesztésének hagyományos színtere a tanóra, de fontos, az iskolai és az iskolán kívüli szintereken rendszerben működjön a tehetséggondozás. Ez a megállapítás véleményünk szerint a művészeti nevelésre is vonatkoztatható.

Két kérdés összevetésével azt kívántuk vizsgálni, aki az iskola szervezésén kívül gyakran jár népzeneoktatási alkalmakra, az melyik szintéren él át leginkább önkifejezést (17. táblázat) és flow-t (18. táblázat).

		iskolában, tanórán	iskolai szervezésbe n tanórán kívül	iskolán kívül	egyik helyen sem
Tánc ház	gyakran	39 %	56 %	63 %	67 %
	ritkán	55 %	39 %	33 %	0 %
	soha	7 %	6 %	5 %	33 %
Tábor	gyakran	39 %	72 %	78 %	50 %
	ritkán	45 %	22 %	7 %	0 %
	soha	16 %	6 %	15 %	50 %
Fellépő	gyakran	40 %	33 %	56 %	33 %
	ritkán	53 %	61 %	35 %	67 %
	soha	7 %	6 %	9 %	0 %
Néző	gyakran	50 %	44 %	49 %	100 %
	ritkán	50 %	50 %	47 %	0 %
	soha	0 %	6 %	5 %	0 %
Verseny	gyakran	17 %	13 %	10 %	0 %
	ritkán	45 %	38 %	31 %	100 %

	soha	38 %	50 %	60 %	0%
Szakmai fórum	gyakran	26 %	22 %	42 %	50 %
	ritkán	45 %	67 %	37 %	50 %
	soha	29 %	11 %	21 %	0 %
Zenekar	gyakran	40 %	50 %	61 %	67 %
	ritkán	37 %	22 %	28 %	33 %
	soha	23 %	28 %	12 %	0 %
Szakkör	gyakran	17 %	6 %	12 %	0 %
	ritkán	23 %	33 %	30 %	33 %
	soha	60 %	61 %	58 %	67 %
Gyűjtés	gyakran	7 %	0 %	7 %	0 %
	ritkán	10 %	22 %	37 %	33 %
	soha	83 %	78 %	56 %	67 %

17. táblázat. Az önkifejezés átélésének gyakorisága a különböző szintereken (saját szerkesztés)

Egyedül a tábor esetében beszélhetünk szignifikáns együttjárásról. Láthatjuk a táblázat kiemelt soraiból, hogy aki gyakran jár táborba, az inkább megéli az önkifejezést ott a tanórán kívül, iskolai szervezésben vagy iskolán kívül is: a gyakran táborozók körében magas százaléktételeket – 72 és 78 százalék – kapott az önkifejezés mindkét képzési szervezési formában. A többi alkalom esetében nem szignifikáns az összefüggéspont, de a százaléktételek azt mutatják, akik gyakran járnak táncházba, 56 és 63 százalékban érzik úgy, hogy átélük az önkifejezést. Érdekes megemlítenünk, hogy az önkifejezés egyik „valódi terepe”, azaz lehetősége, a fellépés a gyakran részt vevők körében az iskolán kívüli szervezésben (56 százalék), a ritkán fellépők esetében inkább az iskolai szervezésű tanórán kívüli programon (61 százalékban) nyújtja nagyobb arányban az önkifejezés átélését. A zenekarban való önkifejezés átélése a „gyakran” választ adók között 61 százalékban az iskolán kívüli formában valósul meg.

		Iskolában, tanórán	Iskolai szervezésben tanórán kívül	Iskolán kívül
Táncház	gyakran	64 %	45 %	57 %
	ritkán	36 %	48 %	35 %
	soha	0 %	7 %	8 %
Tábor	gyakran	50 %	59 %	69 %
	ritkán	40 %	28 %	14 %
	soha	10 %	14 %	16 %
Fellépő	gyakran	40 %	38 %	49 %
	ritkán	60 %	52 %	43 %
	soha	0 %	10 %	8 %

Néző	gyakran	60 %	41 %	50 %
	ritkán	30 %	59 %	46 %
	soha	10 %	0 %	4 %
Verseny	gyakran	11 %	11 %	13 %
	ritkán	33 %	48 %	38 %
	soha	56 %	41 %	50 %
Szakmai fórum	gyakran	36 %	21 %	42 %
	ritkán	36 %	59 %	36 %
	soha	27 %	21 %	22 %
Zenekar	gyakran	40 %	45 %	55 %
	ritkán	60 %	28 %	28 %
	soha	0 %	28 %	18 %
Szakkör	gyakran	30 %	10 %	10 %
	ritkán	40 %	24 %	28 %
	soha	30 %	66 %	63 %
Gyűjtés	gyakran	10 %	3 %	6 %
	ritkán	0 %	17 %	33 %
	soha	90 %	79 %	61 %

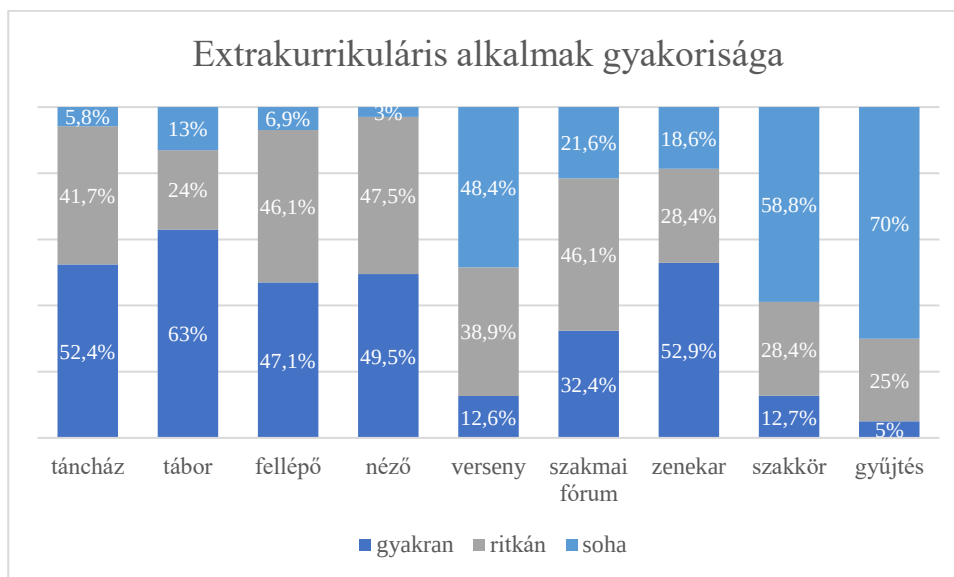
18. táblázat. A flow átélésének gyakorisága a különböző szintereken (saját szerkesztés)

Itt egyik eredmény sem lett szignifikáns 5 százalékos küszöbérték mellett. Azonban a flow átélése magas vagy magasabb százaléktérrel jelenik meg a következő esetekben a gyakran részt vevők körében: tanórai keretben néző (60 százalék), táncház (64 százalék), szakkör (30 százalék), iskolán kívüli tábor (69 százalék) és zenekari tagság (55 százalék). Sajnálatos eredmény rajzolódik ki a gyűjtés esetében: a „gyakran” és a „ritkán” választ adók körében a flow átélése kis százaléktérrel mindhárom szervezési formában (kivéve a ritkán részt vevők között az iskolán kívüli szervezésű gyűjtés 33 százaléka).

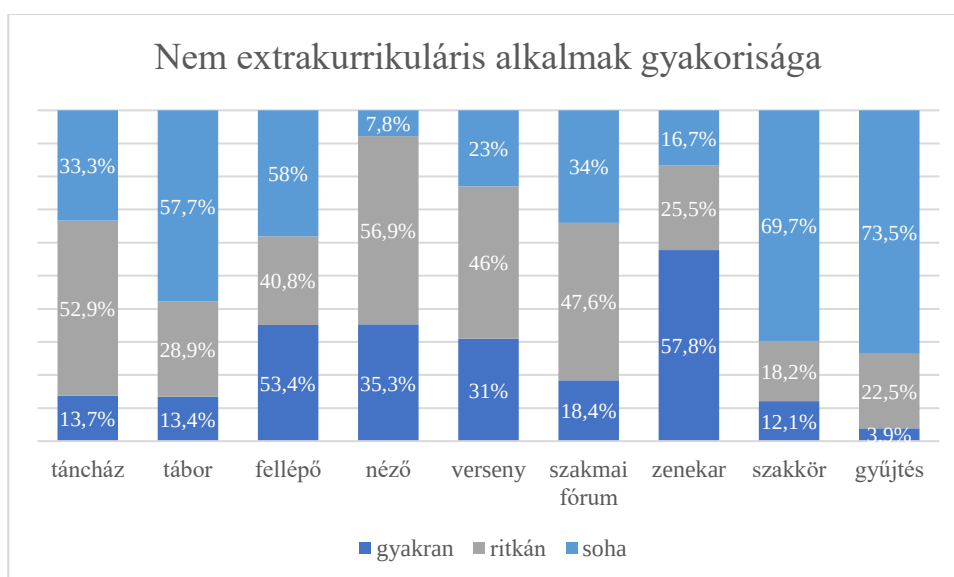
Turi András (2020) kérdőíves kutatásában népzene és klasszikus zenét hallgató tanulók körében vizsgálta az órai áramlatélményt. Eredményei szerint a népzene és klasszikus zenét hallgatók flow értéke magasabb volt, mint a klasszikusoké és korcsoportonként növekedett. A flow-élmények a zeneórán és a belső, önjutalmazó gyakorlás kialakíthatják a zenetanulás melletti hosszú távú elköteleződést. Turi (2020) megállapítja, hogy a közös zenélés nemcsak élményátadás, hanem a népzeneoktatás lényege.

Azt vizsgálva, hogy az iskola szervezésében vagy az iskolán kívül vesznek részt többször a gyerekek a felsorolt alkalmakon, azt feltételezzük, hogy a közoktatási rendszerből és szabályozásából adódóan a növendékek ritkábban jutnak el népzeneoktatási alkalmakra az iskola szervezésében annak ellenére, hogy a

szakgimnáziumi tanterv rögzíti ennek lehetőségét és szükségességét. Az erre vonatkozó kérdés válaszait a 18. és 19. ábrák szemléltetik.



18. ábra. Extrakurrikuláris alkalmak gyakorisága (saját szerkesztés)



19. ábra. Nem extrakurrikuláris szervezésű alkalmak gyakorisága (saját szerkesztés)

Ha páros nem paraméteres próbával hasonlítjuk össze az eloszlásokat (Wilcoxon-próba), akkor öt esetben találunk jelentős eltérést: a tánc ház, a tábor, a nézőként való részvétel, a verseny, és a szakmai fórum szignifikánsan nagyobb arányban extrakurrikuláris alkalom keretében valósul meg (19. táblázat). A többi esetben nem mutatkozott különbség az extrakurrikuláris és a nem extrakurrikuláris alkalom gyakorisága között. Véleményünk szerint a növendékek szerint teljes mértékben vagy

nagymértékben hozzájárulnak az extrakurrikuláris népzeneoktatási szinterek a saját szakmai fejlődésükhöz. Érdekes (rész)eredmény, hogy a növendékek közel 80 százaléka az iskolai tanórát jelölte meg a tehetségfejlesztés szintereként.

		p
Táncház	-6.293	0.000
Tábor	-6.754	0.000
Fellépő	-1.089	0.276
Néző	-2.287	0.022
Verseny	-4.125	0.000
Szakmai fórum	-2.923	0.003
Zenekar	-0.719	0.472
Szakkör	-1.161	0.246
Gyűjtés	-0.756	0.450

19. táblázat. Alkalmak gyakoriságának összevetése (saját szerkesztés)

A népzene-tanulás/népzene-szakképzés célja a szaktanulmányi kerettantervek alapján a tanulás nem kognitív komponenseinek fejlesztése. A kérdőíven szereplő komponensek feldolgozásához faktoranalízist végeztünk. A faktoranalízis eredményei alapján a változókat – a népzene-szakképzés nem kognitív komponenseit – hipotetikus faktorokba sűrítettük. A négyfaktoros modellünket a következők alkotják: (1) *céltudatosság* (odafigyelés, megbízhatóság, együttműködés, koncentráció, tehetségfejlesztés); (2) *nyitottság* (élményszerzés, önbizalom, flow, önkifejezés, kommunikáció, motiváltság); (3) *szociális (társas) tényezők* (kapcsolatok kialakítása); (4) *problémamegoldás* (stressz, önfegyelem).

Modellünk korrelál annak a kutatásnak az eredményével, melyben Váradi Judit és Kiss Julianna (2020) alapfokú művészetoktatási intézmények vezetőit kérdezett meg a művészeti nevelés diákok iskolai tevékenységére, viselkedésére gyakorolt hatásairól. A válaszadók pozitív hatásként nevezték meg a következő, modellünkben is megtalálható faktorokat és komponenseket: együttműködés, koncentráció, nyitottság, élmény, motiváció, önfegyelem, közösségi érzés – együttműködés, kapcsolatok kialakítása (Váradi és Kiss 2020).

A motiváltság fenntartásához szükséges, hogy a növendék bízjon a képességeiben. A fellépésekkel járó külső értékelés az önbizalmat erősítheti, de kárt is okozhat. Egy szereplés ösztönzően hathat a gyakorlásra, de hatása hosszabb távon csak akkor pozitív, ha a diák a célt sajátjának érzi, nem pedig a tanár vagy a szülő elvárásának akar megfelelni (Turmezeyné és Balogh 2009).

Bredács Alíz (2014) művészeti képzésben részt vevő 14-16 évesek körében végzett vizsgálata alapján a zenét tanulók csoportját a következők jellemzik: (1) kitartás, (2) célorientáltság, (3) képesség arra, hogy tevékenységeiket a céljaik elérésének érdekében válasszák meg, (4) sok gyakorlásra való alkalmasság, (5) nyitottság az újra, (6) fejlődőképesség, (7) optimizmus. Szociális képességeik közül kiemelkedik az együttműködés. Az érzelmek kontrolljában, valamint a személyiségük koherenciájának a megteremtésében és érzésében gyengébbek a képességeik. Így nehezen hangolják össze életcéljaikat a gondolataikkal, az érzéseikkel és a viselkedésükkel. Kérdőíves vizsgálatunk eredményei részben ezeket mutathatják, talán ez utóbbi jellemvonás nem vonatkozik a népzeneiskolákban résztvevőkre.

A népzeneiskolákban nem kognitív komponenseinek vizsgálati mátrixában a kódolás: 1=bármilyen iskolai szervezésben, 0=nem iskolai szervezésben. Akire nem volt jellemző, vagy nem adott választ, az nem került bele a vizsgálatba. A komponensmátrixból leolvashatjuk, melyik változó melyik faktort jellemzi leginkább. A 20. táblázatban szereplő értékek faktorsúlyok. A KMO kritérium az egyik legfontosabb mérőszám annak megítélésében, a változók mennyire alkalmasak a faktoranalízisre. A KMO-érték az összes változóra vonatkozik egyidejűleg. A KMO értéke 0.765, így változóink megfelelőek, alkalmasak a faktoranalízisre ($KMO \geq 0.7$). Kommunalitás alapján minden érték nagyobb, mint 0.3.

9. kérdés – változók	Komponensek			
	1	2	3	4
Odafigyelés	.745	.046	.294	-.224
Megbízhatóság	.703	.238	-.139	.201
Együttműködés	.696	.083	.302	.105
Koncentráció	.537	.241	.138	.207
Tehetségfejlesztés	.434	.144	-.291	-.322
Élményszerzés	-.018	.721	.318	.141
Önbizalom	.151	.629	-.049	-.266
Flow	.026	.610	.421	.011

Önkifejezés	.187	.592	.163	.119
Kommunikáció	.304	.586	-.122	.057
Motiváltság	.435	.492	.187	.082
Kapcsolatok kialakítása	.085	.097	.720	-.010
Aktív közösségi élet	.272	.295	.665	.013
Stressz	-.039	-.034	.032	.806
Önfegyelem	.295	.173	-.056	.736

20. táblázat. Komponensmátrix (saját szerkesztés)

Megvizsgáltuk, hogy négy változó: a válaszadó neme, lakóhelyének településtípusa, évfolyama és népzene tanulásának kezdete milyen korrelációban áll a faktorokkal. A megkérdezettek neme esetében egyik faktor sem tér el szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy nincs különbség a lányok és a fiúk között abban, mennyire jellemzők rájuk a népzene tanulás faktorokba sorolt nem kognitív komponensei. Az első és az utolsó faktor esetében nem paraméteres próbával történt a vizsgálat, a második és a harmadik esetben pedig t-próbával a normalitás vizsgálatát alapján.

A település típusának hatása (*Kérdőív 12. kérdés*) nem szignifikáns egyik esetben sem, azaz nem függenek a népzene tanulás nem kognitív komponensei attól, hol él a válaszadó növendék. Az első és az utolsó faktor esetében nem paraméteres próbával történt a vizsgálat, a második és a harmadik esetben pedig ANOVA-val a normalitás vizsgálatát alapján.

Az évfolyam hatásának vizsgálatában a harmadik faktor esetében használtunk paraméteres próbát. A szociális tényezők 10%-os megengedő szignifikancia szint mellett eltérnek a csoportok között. A szociális helyzet mellett a nyitottság és a problémamegoldás is különbözik az egyes évfolyamok esetében 5%-os szint mellett. Az évfolyam hatása tehát több esetben is szignifikáns. A nyitottság faktor elemeit a 9. és a 10. évfolyamosok jelölték meg leginkább, a problémamegoldás tényezői a 13. évfolyamosra jellemzők, a szociális tényezők hangsúlyozása leginkább a legmagasabb, 14. évfolyamban sajátosság. Ezek összefüggésben állhatnak a serdülő és a fiatal felnőtt életszakaszba tartozók pszichés és szociológiai-társadalmi érésével, érettségével (Nagy és Tibori 2016). A nyitottság inkább a serdülőkorra, az önfegyelem inkább az ifjúkorra jellemző (N. Kollár és Szabó 2004).

Vizsgáltuk továbbá, a zenetanulás nem kognitív komponensei milyen összefüggésben vannak azzal, a válaszadó hol kezdett népzene tanulni. Az első és az

utolsó faktor esetében nem paraméteres próbával történt a vizsgálat, a második és a harmadik esetben pedig t-próbával, a normalitások vizsgálata alapján. A nem paraméteres próbák esetében (céltudatosság és problémamegoldás faktorok) sehol sem szignifikáns az eredmény, azaz nem határozza meg a zenetanulás kezdésének helye az adott faktort. A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a faktorokat a válaszadók életkora határozhatja meg leginkább.

7.2. A kurrikuláris és extrakurrikuláris színterek pedagógiai dokumentumai

Második kutatási kérdésünk megválaszolásához megvizsgáltuk a népzéneksz képzésre vonatkozó tényeket a művészeti szakgimnáziumok helyi tartalmi szabályozó, szakmai alapidokumentumában, az intézményi pedagógiai programban. A nyolc dokumentum vizsgálatában nehézséget okozott a formai egységesség hiánya. Ennek ellenére a munka során megjelentek azok a pontok és elemek, amelyek az elemzéshez beazonosíthatók és összevethetők, illetve amelyek alapján különbségek tehetők. Kétféleképpen lehet a népzeneoktatást „tetten érni” a pedagógiai programokban, illetve az általuk bemutatott nevelő–oktató tevékenységben: egyrészt nem deklaráltan, hanem a művészeti, azon belül a zenei nevelés részeként különböző összefüggésben, másrészt manifeszt módon a tényleges szóhasználattal.

1. pedagógiai program

Az intézmény helyi tanterve sorolja fel a dokumentumban a szakképzéseket az órakeretekkel, melyek között megtalálható a népzéneksz képzés szakmairány megjelölésével. Szintén a helyi tanterv részeként az ágazaton kívüli szakmai érettségi vizsgatárgyak között olvasható a népzéneksz ismeretekhez tartozó 15 témakör (a középkor zenéje, barokk, bécsi klasszika, romantika, 20. század, népzéneksz kutatás a 19. század végén és a 20. század első felében, népzéneksz kutatás a II. világháború után, magyar népi hangszerek, a magyar népzene stílusrétegei, a magyar népzene táji, területi tagolódása, népzene és életmód kapcsolata, vokális népzene, instrumentális népzene, klasszikus zene, strofikus, vokális népdal lejegyzése).

Az iskolai nevelési programban a pedagógiai feladatok közé sorolja a dokumentum a magyar néphagyományok őrzését. Alsó és felső tagozatban jelöli ki a

tematikai egységeket, például tájegységek és etnikai csoportok népzenei jellemzői, és a hagyományörzés színterei közé sorolja a táncházat, népdalversenyt.

2. pedagógiai program

A dokumentumban a szakképzési tanterv mellett szerepel a népzeneoktatás vonatkozásában az, hogy a tagozatokon meghirdetett pályázati versenyek, köztük a népzenei hangversenyek díjazottjai az iskola előtt is bemutatkozhatnak. A program leírja, hogy a rendes érettségi vizsgán a vizsgázónak négy kötelező, és egy szakmai vizsgatárgyból, köztük népzeneész ismeretekből is vizsgáznia kell, valamint a népzene az iskolában tanított tárgyak között is szerepel.

3. pedagógiai program

A dokumentumban az oktatás célját megjelölő bekezdésben olvasható, hogy az iskola népzeneész tanszakon is folytathat képzést. A közösségfejlesztés eszközeként szerepelnek a versenyek, és a program kiemeli többek között a népzene munkaközösség által szervezett, az iskola egész közösségét megmozgató műveltségi vetélkedőket. A kerettantervi óraszámok a program mellékletében kaptak helyet.

4. pedagógiai program

A dokumentum kiemeli, hogy az iskolában a párhuzamos képzés szerint a diákok közismereti és zenei évfolyambeosztása megegyezik. A zenetörténet/zeneirodalom és népzene órák csoportjai megegyezőek a közismereti osztályok beosztásával. Szerepel továbbá az, hogy a szakmai program azokról az oktatott tantárgyakról tartalmaz helyi tantervi leírást, amelyek speciálisan az iskolára jellemző elemeket tartalmaznak. Így a pedagógiai programban a helyi tanterv szerinti tantárgyleírások fejezetben a népzene tanszakok részletes leírása olvasható. Ebben megfogalmazódik a klasszikus zene és a népzene egymást gazdagító egységének létjogosultsága. Felsorolásra kerülnek a továbbtanulás lehetőségei (az egyetemi szakokhoz való kapcsolódás), a népzeneoktatás módszerei, a választható szakok (hangszerek), a klasszikus zenével való kapcsolódások, a műfajok közötti átjárhatóság feltételeinek megteremtésére való törekvések, a különböző színterek, szakmai együttműködések más intézményekkel, kiváló hangszerállomány biztosítására való törekvések.

5. pedagógiai program

Az intézményben 1998-ban indult a népzene oktatása. A pedagógiai program a rendelkezésre álló hangszerállomány bemutatásában kitér arra, hogy a népzene tanszakon milyen népi hangszerek vannak (cimbalom, tamburák, bőgő, népi furulyák, citerák, ütőgardon). Általános megállapítása az iskoláknak, hogy a hangszereket folyamatosan karban kell tartani, és újakkal kell bővíteni.

A dokumentum kiemeli azt a fontos iskolai szakmai célt, hogy a növendékeknek minél hosszabb ideig legyen lehetősége az együttzenélést gyakorolni például különböző hangszer-összeállítású növendékzenekarokban, többek között népzeneekarokban, mert a dokumentum szerint szakmai szempontból fontos az alkotó zenélésre szoktató népzene.

Az intézmény rendszeres szervezője az országos népzenei versenynek. A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztéséhez tartozik az állami vagy egyéb ünnepeken, rendezvényeken a zenei – köztük népzenei – zenei szolgáltatás nyújtása. A klasszikus zenei szakok mellett indított népzenei szak lehetővé teszi az iskolában, hogy a hon- és népismeret speciális területekkel bővüljön. A népzene komplex műveléséhez kellenek a néprajzi alapismeretek, különféle népzenei stílusok, éneklésmódok, dialektusok, fonetikai alapismeretek, a néptánc elemeinek, mozgáskultúrájának, népi hangszereknek, viseleteknek, népi hagyományoknak az ismerete. A táncházak, népzenei előadások az iskola növendékeivel népszerűek, és országos népzenei versenyen szerzett első díjak bizonyítják az iskola népzeneoktatásának magas szintjét. Népzenevel kapcsolatos filmek vetítése, a Néprajzi Múzeumba, a MTA Zenetudományi Intézetébe, a Hagyományok Házába szervezett kirándulások bővítik a népzeneoktatás módszertani repertoárját.

6. pedagógiai program

A dokumentumban megjelenik a felzárkóztatás, azoknak is biztosítanak órákat, akik a zenei (hangszeres) képzést kiegészítő kötelező tárgyakban (például népzene stb.) előképzési hiányokkal, lemaradással küzdenek.

A csoportbontás részletezésre kerül, a megszólaltatásban azonos hangszercsoportot tanuló, azonos évfolyamot végző diákok (nappali és szakmai tagozatos hallgatók) szolfézs, zeneelmélet, zeneirodalom, népzene tárgyakból 5-15 fős csoportokba kerülnek.

7. pedagógiai program

A szakképzési kerettanterv óratervétől a népzeneoktatás ebben a dokumentumban a népzene tanszakon működő kamaraegyüttes megemlékezésében található.

8. pedagógiai program

A dokumentum kitér arra, hogy az intézményben indították be először Magyarországon a népzenei képzést. Ennek egyik eredménye például az a tény, hogy a tantestületben dolgozik több egykori növendék. Az iskola mai diákjai kiemelkedően szerepelnek rangos népzenei versenyeken.

Az iskolában működik népi tanszak munkaközösség, melynek szakterületei: népi ének, népi hegedű, kontra, népi brácsa, bőgő, népi bőgő/cselló, citera, tekerő tambura, cimbalom, népi furulyák, duda, népi klarinét/tárogató, koboz, népi cimbalom, népi harmonika, népi ritmushangszerek, népzenei ismeretek, néprajz, szolfézs, kötelező, szolfézs, népi kamarazene (a tantárgy magába foglalja a hangszeres és vokális társaszenét), népi zenekar.

Az iskola biztosít utánpótlás népzeneészeket a városi népzenei együttes számára, és az iskolában is működnek népzenei énekes és hangszeres együttesek.

A dokumentum részletesen felsorolja a 3/2010. NEFMI rendelet alapján a népzenei tanszakokat és tantárgyakat. A tanszakok: vonós és tekerő, fúvós, pengetős, akkordikus, ütős, vokális, zeneismeret, kamarazene.

Az iskola felkészítést biztosít emelt szintű érettségire a magyar népzene alapjai tantárgyból, melyet 10. és 11. évfolyamon tanulnak a növendékek. Így előre hozott érettségit tehetnek a tanulók, mellyel könnyebbé válik a közismereti érettségire való felkészülés a 12. évfolyamon, és megnövekedik ezáltal a zenei pályán való továbbtanuláshoz szükséges gyakorlási idő. A magyar népzenei alapjai (szóbeli) szabadon választott tantárgy.

Az alapfokú népzeneoktatásban népi hegedű, népi ének, citera, cimbalom, tekerő hangszereket választhatnak a növendékek.

Az állandó zenekarok mellett működnek az intézményben alkalmi összeállítású, tánckíséretre alkalmas csoportok is. A szólisták, együttesek rendszeresen fellépnek a települési programokon, országos népzenei rendezvényeken, nemzetközi versenyeken.

A tananyagban minden hangszeres és énekes dallamanyaga szerepel, köztük a határainkon túli magyarság népzeneje.

A pedagógiai program hangsúlyos eleme az alapfokú népzeneoktatásban tanítók és tanulók kompetenciáinak leírása. A módszertani kompetenciák között szerepel például a tehetséggondozás vagy az aktív közművelődési tevékenységre, koncerteken, fesztiválokon, táncházakon, táborokban, valamint gyűjtőutakon való részvételre ösztönzés.

A kerettantervek óraszámainál olvasható megjegyzésként, hogy a kötelezően választható tárgy esetében két órából egyet a szakmai érettségi tárgyra (zenetörténet) kell felhasználni, a másik órát pedig a zenei pályára készülő népzeneész tanulók esetében a kiegészítő népi hangszerre ajánlott fordítani (a népzenei felsőoktatásban a beiskolázás szakpárra történik, a heti egy óra hangszertanulás nem elegendő a felvételin elvárt szint eléréséhez).

A szabadon felhasználható órakeret terhére a népzeneészek 9–12. évfolyamán heti egy óra népzenei lejegyzést iktat be a helyi tanterv.

A fenti leírások alapján inkább több pedagógiai program közös eleme a népzeneoktatásra vonatkozóan a kerettantervek órahálójának beemelése, az érettségi tantárgyak felsorolása, az együttzenélési alkalmak, együttesek működésének kiemelése. Egy-egy vagy csak néhány pedagógiai program tér ki részletesen az érettségi témakörökre, a magyar néphagyományok megőrzésére, a versenyekre és fellépésekre mint a közösségfejlesztés alkalmaira, az órák szervezeti kereteire, formáira, tantárgyleírásra. Csak egy pedagógiai programban szerepel tényként például a konkrét népzenei továbbtanulás lehetősége, a hangszerállomány állapota, a felzárkóztatás megvalósítása, a kompetenciák felsorolása. Ezek mind megfeleltethetők a népzeneoktatás tantervekben szereplő jellemzőivel.

Azonban – megfelelő szakirodalom hiányában – újra a tantervekre támaszkodva számba kell venni a pedagógiai programoknak azokat a részeit, melyek nem konkrétan vonatkoznak a népzeneoktatásra, hanem általános zenepedagógiai, művészetpedagógiai vonatkozásúak.

Nem előírt szabály, hogy a pedagógiai programnak helyzetelemzést kell tartalmazni, de fontos lehet annak megfogalmazása, honnan indult az iskola, milyen eredményeket ért el mára. Néhány dokumentum hangsúlyozza, hogy a közismereti oktatás és a zenei oktatás nagy, kettős terhet ró a növendékekre, és ezt az iskolának a lehető legkisebb mértékűre kell csökkentenie. Egy dokumentumnak van olyan egysége, mely azt írja le, mikor tekinthető megvalósultnak a pedagógiai program. Ez

összefüggésbe hozható a továbbtanulás és a munkába állás kérdésével, hiszen a szakgimnáziumi felkészítés célja az érettségi vizsga és a szakmai képesítő vizsga anyagának elsajátíttatása.

Több programban is találkozhatunk a koncerteken, szakmai versenyeken való szereplés személyiségfejlesztésben betöltött szerepével.

Az iskolai felvételi eredményességét a szakmai tudás mellett a programok gyakran a képességnek és a fejleszthetőségnek tulajdonítják, ez mellett lehet szempont a felvételinél a tehetség és az elhivatottság.

Szinte mindegyik dokumentum arról tanúskodik, hogy a tárgyi feltételek nem megfelelőek az iskolákban, nincsenek megfelelően felszerelt és a párhuzamos képzésre, többféle feladat ellátására alkalmas tantermek, a hangszerek elhasználódnak, javításukra, pótlásukra kevés pénz jut, gyakran csak pályázatokból vagy más támogatásokból.

Az iskola alapfeladataként jelenik meg a programokban a tehetséggondozás és felzárkóztatás. Ehhez az iskolák kiscsoportos vagy egyéni munkaformát alkalmaznak, és az óratervek is szolgálhatják ezt a célt, versenyekre vagy felvételekre való felkészítésre biztosíthat időkeretet az iskola a kötelező óraszámából. Arra is van lehetőség, hogy a növendékek ne csak a főtárgyukban, hanem attól eltérő területen is kibontakoztathassák tehetségüket. A mester-tanítvány viszony kialakítása és kiteljesítése is feladat és cél, ennek legfőbb módszere a példaadás.

A szakgimnáziumi célrendszerben megfogalmazódik az általános képzés humán jellege, és az a feladat, hogy a növendékek a művészpálya mellett válasszák a tanári pályát, és térjenek is vissza az intézményben vagy a térségbe.

A kapcsolattartás lehetőségeinek kihasználása is feladata egy-egy intézménynek. Kevés figyelmet és hangsúlyt kapnak a tanórán kívüli foglalkozások (művészeti csoport, szakkör, verseny), erre is lehet és kell időkeretet biztosítani. Az alapképzést kiegészítő nem kötelező tanórai foglalkozás lehet hangszeres kamaramuzsika.

A képzés sajátossága továbbá a tanulóközösségek alacsony létszáma és a szakmai képzési terület hangsúlya.

Véleményünk szerint a kurrikulumban előírt pedagógiai programok eltérő módon megjelenő népzeneoktatási vonatkozásai összegezve képezhetnék az extrakurrikuláris népzeneoktatás oktatási/képzési dokumentumának sztenderdjét. A sztenderd meghatározná, mi képezheti a nem formális tanulási eredmények alapját (Farkas 2014). A kurrikuláris pedagógiai programokat összegezve ennek a sztenderdnek az elemei a

következők lehetnek: a népzeneiskolák szakmairányhoz és a szakmai érettségi vizsgatárgyakhoz való kapcsolódási pontok; tematikai egységek (tájegységek, etnikai csoportok népzenei jellemzői); hagyományörzés szinterei, módszerei; oktatás célja (népzeneiskolák tanszakai folytatott képzésbe való bekapcsolódás, továbbtanulás, együttzenélés gyakorlása, együttesek működtetése, felzárkóztatás), közösségfejlesztés (versenyek, műveltségi vetélkedők); kompetenciák.

Interjúk kutatásunk keretei között arra a választ (K₂), milyen kurrikulumokat vagy kurrikulum jellegű dokumentumokat (képzési programterveket) használnak az oktatók a népzeneoktatás extrakurrikuláris helyszínein.

„A képzési programtervek a fejünkben vannak.”

Agócs Gergely interjúválaszában a fenti kijelentését követően a képzés alapelvét jelölte meg: kötelező a hagyományhű megszólaltatásra való törekvés, betartatni a hangszerkezelési, dallamvezetési sajátosságokat, és tudatosítani a hagyomány elvét.

Árendás Péter szerint szükséges a nem tanórai keretek között folyó népzeneoktatásban is terv, egy tábornak, tanfolyamnak lehet tematikája, a szervező számára alapvető és fontos anyagok, és létezik a zenekarok területi működésének szempontja is. Eredics Gábor szerint vannak szakszerű anyagok átgondolt tematikával, több évre felépített tervvel. Ezek a programleírások gyakran pályázatokhoz (is) készülnek. Kelemen László szerint a tervek az akkreditációkhoz szükségesek, és fontosnak tartja az eredetihez való visszanyúlást. Második interjúkutatásunk egyik válaszadója szerint az intézményének helyi tanterve tartalmazza azt, hogy a növendékeknek nyári szakmai gyakorlaton kell részt venniük, ezért interjúalanyom kötelezővé teszi a nyári táborozást, mely megfelel a szakmai gyakorlatnak, és az iskola el is fogadja a tábor igazolását. Így valamennyire része az extrakurrikuláris népzeneoktatás a kurrikulárisnak, de nem intézményes kereteken belül. Továbbképzések esetében általában megjelölik a célcsoportot, és az oktatás tartalma jobban meghatározott, mint a táborokban. Képzési terv szabályozza a tematikát és azt, hogy melyik órán mi a tananyag, ilyen terv a táborokban vagy szakkörökben nincs. A táborokban utólag kell szakmai beszámolót készíteni, ezt általában pályázatok elszámolásához kell mellékelni. A szakkörökben interjúalanyunk azt hangsúlyozza, hogy a saját anyagot tanulják először,

azután más tájegységeket. Vannak olyan továbbképzések, amelyek az alapfokú művészetoktatásra épülnek, a tehetséggondozó továbbképzések inkább a középfokú oktatáshoz kapcsolódnak, és repertoárbővítés a céljuk inkább. Másik válaszadónk úgy véli, az iskolai kerettantervben foglaltakat – interjúalanyunk szerint átértékelve és nagyjából realizálva – le lehet bontani félévekre, személyekre. A kerettanterv hangszeroktatási részével kapcsolatban a szakember megjegyzi, hogy valamennyire szabadon kezelhető. Fontosnak tartja, hogy a területek és az anyagok négy vagy öt év alatt legyenek benne az oktatásban, de a felosztását a tanulóra kell alkalmazni, a tanulóhoz kell igazítani, azaz figyelembe kell venni, melyik diáknak milyen előtanulmányai voltak, milyen képességei vannak, illetve mi az a részterület, amit fejleszteni kell nála.

A tervezés a pedagógiai munka alapvető része, ezt felismerik az interjúalanyok, amikor a tanterv jellegű dokumentumok szükségességéről beszélnek. A pályázati kiírások, akkreditációs eljárások egységesíthetik ezeknek a dokumentumoknak a tartalmi és formai követelményeit, illetve az iskolai tantervek nyújthatnak valamiféle mintát.

Kutatási eredményeink és tapasztalataink alapján álláspontunk szerint nemcsak a felsőfokú, hanem az alap- és középfokú népzeneoktatás, népzeneésképzés formális színterein is történik nem formális és informális tanulás, és nem formális színtereken is megvalósulhat formálisnak tekintett tanulás. Nem formális környezetben is lehet a tanulás olyan, amelynek eredményei a formális oktatásban hasznosíthatók (Farkas 2014). A népzeneoktatásban, népzeneésképzésben is szükséges lehet a nem formális tanulási eredmények hitelesítése a két szintér átjárhatóságának biztosítására, a mobilitás ösztönzésére. Olyan haszonnal és előnyökkel járna a hitelesítés, amelyek hatással lennének a tanulói, tanulási utak és a későbbi karrierak alakulására. A hasznosság tényezői Farkas nyomán (2014) a következők lehetnek: (1) gazdasági: segít a képességekhez, készségekhez illeszkedő munkahelyi elhelyezkedésben; (2) társadalmi: megteremti az esélyegyenlőséget az oktatásban; (3) oktatási: elősegíti az egyéni tanulási utak létrejöttét, és megteremti az egész életen át tartó tanulásba való bekapcsolódás motivációit; (4) demográfiai: épít az idősebb korosztály élet- és munkatapasztalataira; (5) pszichológiai: növeli az önbizalmat, tanulási és munkavégzési motivációt; (6) technológiai: értékeli a nem formális színtereken megszerzett technológiai tudást.

Az elfogadáshoz, hitelesítéshez szükséges a nem formális színtereken szerzett tanulási eredmények, azaz a célok pontos definiálása és leírása. Ennek kiinduló alapja lehet egy dokumentum, például képzési program, tanterv, modulleírás. Ez tartalmazhatja

a tartalmi elemeket, a kimeneti követelményekhez való illeszkedést, a tanulási eredmények birtoklásának bizonyíthatóságát, a tanulási eredmények megnyilvánulási formáit, a tanulás területének, helyzetének, környezetének leírását (Farkas 2014).

7.3. A kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek közötti azonosságok és különbségek

Kutatásunkban vizsgáltuk (K₃), megvalósulnak-e a kurrikuláris vagy extrakurrikuláris szinten a nevelő–oktató munka során a művészeti nevelés/népzeneoktatás felsorolt szerepei: teljes emberré válás (értelmi és érzelmi nevelés közötti összhang); közösségformálás; szociokulturális hátrányok csökkentése; kulcskompetenciák fejlesztése; önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetősége; tehetséggondozás.

Kutatási kérdésünkkel arra is kíváncsiak voltunk interjúnkban, hogy milyen részei vannak a népzeneoktatás folyamatának, és ebben például mit lehet a hangszeres óra legfontosabb részének tekinteni.

Agócs Gergely szerint nem lehet ilyet választani. Árendás Péter sem egyet emel ki, felsorolja azokat, amiket fontosnak tart: hangszeres játék, elméleti tudás növekedése, hangfelvétel meghallgatása, folklór háttérismeretek átadása, motiváció nyújtása, otthoni gyakorlásra, utána nézésre való inspirálás, lelkesedés felkeltése.

„Az első pillanattól az utolsóig.”

Eredics Gábor szerint élményt kell nyújtani minden órán és az óra minden részében. A pedagógusnak legyen olyan attitűdje, amivel hiteles, és sugározza azt, hogy a tudás, amit átad, életének legmeghatározóbb része. Kelemen László a bemelegítést és a technikai gyakorlást emeli ki. Második interjúnk válaszadója így fogalmazott:

„A sok muzsika. Tehát több legyen a zene, mint a beszéd.”

A válaszokból kétféle képet kapunk a népzeneoktatás hangszeres óráiról. Az óra felépítése, didaktikai feladatai, a tananyag aktív és hatékony feldolgozása megfelelnek az általános, komplex és interaktív oktatási folyamatnak. A hangszeres játék, a technikai gyakorlás, a hangfelvételek meghallgatása viszont kifejezetten a hangszeres óra jellemvonása. A kettő ötvözete biztosíthatja a magas szintű pedagógiai tevékenységet a

népzeneoktatásban.

A két népzeneoktatási szintér összehasonlításában az interjú során feltártuk az extrakurrikuláris népzeneoktatás szervezeti formáit is. Agócs Gergely a táborok, tanfolyamok, egyéni képzések mellett a médiát olyan új „felületként” jelölte meg, amelyik érdeklődik a népzene iránt. Ez a képzésnek újfajta formáját is eredményezi. A népzene új hullámának eredményeit megmutatni a széles, laikus közönségnek fontos és hatalmas felelősség. Ezért minden versenyző mellé felkészítő mestereket rendelnek, akik színpadra vagy képernyőre alkalmazzák a produkciókat. Ez a képzési forma másféle szempontokat is igényel, a képzés nem zárul vizsgával ugyan, de a képzést zsűri értékeli. Árendás Péter a mesterkurzusok, egyéb zenélési alkalmak, felkészülések, próbák, utazások mellett a szakmai programú gólyatáborokat is ide sorolja, ezek mind tudást és élményt is adnak. Eredics Gábor is kiemeli a Zeneakadémia gólyatáborait, melyek mesterkurzussal felérő terepgyakorlatot nyújtanak szakemberekkel, gyűjtési szituációk tanulmányozásával. Másik kiemelt szervezeti forma a mesterkurzus, ez lehet akár pályára való felkészítés is.

Kelemen László úgy véli, a tanfolyamok jobban rá tudják szabni a növendékekre a tematikát. A szabadság másban is megvalósul az extrakurrikuláris szintereken: az élő adatközlő megjelenése erősíti az élményszerűséget. A táborokról így fogalmaz:

„A táborokban még szabadabb, arra is van lehetőség, hogy csoportokra bomoljanak, bandákat létrehozzanak, és az esti szabad muzsikálásban pedig megmutathatja mindenki, mi az, amit csinál.”

Második interjúnk egyik válaszadója szerint egyrészt sokat tud segíteni egy tábor, „*hogya jól beméri a gyerek*”, és a tábori tanítás jól felépített, jól kialakított. Másrészt sokat ad egy táncház, ha csak beül a gyerek, „*úgy is sok tud ragadni rá*”. Harmadrészt nagyon jelentős

„az adatközlőkkel bármilyen találkozási lehetőség, legyen az itthon, legyen az terepen, legyen az táncház vagy tánc tábor”.

Az intézményben a tanórai keretbe nehéz belefoglalni a népzeneoktatást, bár technikai alapot ad. Az iskolán belüli táncházak sokat fognak fejleszteni, „*jó húzóerő lesz*”.

Interjúalanyaink felsorolásai többé-kevésbé lefedik a népzeneoktatás extrakurrikuláris színtereit és egységes képet nyújtanak. Ezek részletezése egy későbbi

kérdésre adott válaszaikban olvashatók.

Az oktatás szervezeti kereteinek is vizsgálata is feltárja a szinterek sajátosságait. Agócs Gergely felsorolásában az extrakurrikuláris oktatás következő szervezeti keretei találhatók: csoportok, egyéni dudás és énekes tanítványok, kamarajellegű képzés. Árendás Péter szerint az egyéni oktatás kevésbé jellemző, a csoportos népzeneoktatásban az is tudást jelent, a különböző hangszeresek, énekesek hogyan viszonyulnak egymáshoz, a közönséghez. Eredics Gábor itt is a mesterkurzusokat emeli ki, ezek szabadabbak, énekesek mellett a hangszeresek is bekapcsolódnak, és fontosnak tartja még a közösségi muzsikálásokat a nem intézményi oktatásban.

A szervezeti keretek „lazábbak” az extrakurrikuláris szintereken, nincs akkora kötöttség, mint az oktatási intézményekben. Fő szervezeti keret a csoport, melyek kialakítása valószínűleg több szempont alapján történik, és létszámától is függően működhet hatékonyan.

Az extrakurrikuláris népzeneoktatás eszközeire vonatkozó interjúkérdés válaszában Agócs Gergely a Hagyományok Háza felszereltségét részletezi: internet, vetítési lehetőségek, modern technika, módszertani kiadványok állnak az extrakurrikuláris népzeneoktatásban résztvevők rendelkezésére. Szerinte elégségesek az eszközök, hiányosságként az oktatók méltányos javadalmazását említi. Árendás Péter a Zeneakadémia felszereltségéből kiemeli a meglévő audio- és audiovizuális eszközöket és a hangszerparkot, azonban megemlíti, hogy szükséges fejlesztés lenne a Zeneakadémián a nagyobb internet sávszélesség, több vetítésre alkalmas terem, hangszerpark bővítése, jobb hangfalak. Eredics Gábor hangsúlyozza a megfelelő számú és minőségű, hangzásélményt adó hangszerek fontosságát, szükségességét. Ezek beszerzésében nagy a támogatók szerepe. Kelemen László bemutatja a készülő új Hagyományok Háza felszereltségét, benne multimédiás rendszer, könyvtár, médiatár segíti az oktatást, akár az egyéni tanácsadást is. Hangsúlyozza a legújabb technikák integrálását az oktatási folyamatba, mert figyelembe kell venni az új generációk szükségleteit. Ehhez kellenek applikációk, virtuális világ használata.

A felsorolt meglévő és fejleszteni kívánt eszközök nemcsak a tanítás-tanulás folyamatát segítik, hanem aktivizálnak és motiválnak. Ezért fontos meglétük, és ezt fel is ismerik válaszadóink. Valószínűleg ezekből a válaszokból nem kapunk átfogó képet az extrakurrikuláris szinterek eszközellátottságáról, hiszen a Zeneakadémia és a Hagyományok Háza vezető intézményei a népzeneoktatásnak, de az oktatási eszközök

szükségességére felhívják a figyelmet. Megvásárlásukra támogatók, pályázatok nyújthatnak lehetőségeket.

Az oktatók kiválasztásának szempontjai is befolyásolják az extrakurrikuláris színterek céljainak, szerepeinek megvalósulását.

„Az oktató szerintem onnantól kezdi elnyerni a megfelelő oktatási vétezettségét, amikor először elmegy gyűjteni.”

Agócs Gergely úgy vélekedik, az oktatók számára a tereptapasztalat megkerülhetetlen, szükséges gyűjtési tapasztalatokat szerezni. A hagyományt nem lehet megérteni és átadni anélkül, hogy ne magában a hagyományban történjen az értékek megfigyelése.

„A mester szaktudása a szempont.”

Árendás Péter szerint az előadót közel kell hozni a hallgatóhoz, ennek érdekében, ha egy kistáj zenéjével foglalkozik a népzeneoktatási alkalom, akkor olyan mestert kell hívni, aki mindazt jól ismeri, revival muzsikus is lehet oktató. Eredics Gábor szerint fontos a szakmai perfekcionizmus. Kíváncsnak tartja, hogy alakuljon ki mester-tanítvány viszony, ez hasonlíthat arra, ahogyan a néphagyomány tradicionális átadásában megvalósul. Kelemen László szempontjai: hitelesség, gyakorlat, élményszerű színpadi előadóművészi megnyilvánulás. Második interjúnkban az extrakurrikuláris népzeneoktatás oktatóinak kiválasztásában figyelembe kell venni azt, hogy a rengeteg népzenei tábor miatt a jó oktatók nagyon leterheltek. A válaszban elhangzott továbbá, hogy legyen az oktató az oktatásban tapasztalt, technikai szintje megfeleljen a művészeti szakközépiskolások tanításának is, és tudjon az emberekkel – kicsikkel és nyugdíjasokkal egyaránt – bánni. Válaszadónk, ha tudja, hogy kik lesznek a tábor résztvevői, akkor ahhoz mérten kéri fel elsősorban ismeretségi körből az olyan oktatót, akinek munkásságával tisztában van. Másik válaszadónk úgy véli, az oktató legyen jó pedagógus, jó zenepedagógus hírrel vagy bizonyítékokkal rendelkezzen, lehessen vele jól együttműködni, egyféle módon gondolkodjon a többi oktatóval, szervezővel, mert

„a népzeneéről, annak hasznosításáról való felfogásban óriási különbségek vannak most”.

Az oktató szempontjából fontos a hitelesség, az autenticitás a kíséretben is:

„olyan emberekkel dolgozzunk együtt, akikkel ezekben egyet tudunk érteni.”

A kiválasztás ismeretségen is alapszik.

„Vadidegen tanárt nem fogok hívni, hiába van szuper versenyeredménye, vagy ha hívom, akkor abban a tudatban, hogy ez próbaév”.

Az oktató személyének nemcsak szaktudásával van hatása a hallgatókra. Személyisége, a vele való pozitív kapcsolat nevelő hatású tényező is lehet. Ilyen lehet például a mester–tanítvány viszony. Szaktudását biztosítja a gyűjtési tapasztalat és a Kelemen László által felsoroltak.

Az interjúalanyok saját szerepvállalása az extrakurrikuláris színtereken szervezett, népzeneoktatáshoz kapcsolódó rendezvényeken a következőkben valósul meg: Agócs Gergely szervezőként, ötletgazdaként, oktatóként vesz részt az extrakurrikuláris népzeneoktatásban. Árendás Péter hangszeres tanítást vállal táborokban, kurzusokon, magántanítványoknak tart órát, koncerteket szervez, segítséget nyújt a közreműködők kiválasztásában, és ötletgazda például vonósok kurzusain. A válaszadó a táncművészeti kötetlen beszélgetéseket is jelentős oktatási alkalomnak tartja.

„Részese akarok lenni annak az élménynek, ami a hallgatót éri”.

Eredics Gábor fenti szép megfogalmazása a közös gyűjtésre, és az ahhoz kapcsolódó közös megbeszélésekre vonatkozik. Ezen kívül az interjúalany szervezőként közreműködik a programokban, például feladata az adatközlők meghatározása. Kelemen László a gyűjtésekből összegyűlt tapasztalatait szeretné tanítással átadni. Segít még színpadra állításban, koncertek, lemezek szerkesztésében. Második interjúnk egyik válaszadója népzeneoktatási alkalmak, rendezvények megvalósításában kétféle szerepet vállal. Egyrészt felkért oktatóként vesz részt extrakurrikuláris színtereken, akkor meghatározzák számára a helyszínt, tananyagot, másrészt szervezőként is közreműködik, ha felmerül az igény, például a Hagyományok Háza kihelyezett programja esetében. Az extrakurrikuláris népzeneoktatás ezeken kívül még megvalósulhat az intézményen belül, de tanórán kívül különböző projektekre való felkészülésben, például külföldi delegáció

fogadására népzenei összeállítás készítésében; táncházban, ahol kötött és kötetlen formában, tehát kijelölt és szabad programban történik a muzsikálás, illetve szakmai hét keretein belül.

Válaszadóink sokrétű feladatokat vállalnak a programszervező, -lebonyolító munkában. Felsorolásuk bizonyítja, hogy aktív, lelkes, folyamatos szakmai közreműködői intézményi munkájuk mellett az extrakurrikuláris népzeneoktatásnak. Árendás Péter külön fontosságot tulajdonít a színtereken megjelenő informális oktatásnak. A kétféle színtereken való pedagógiai tevékenység teszi interjúalanyainkat hitelessé, a témát jól ismerő szakemberekké.

A népzeneoktatás extrakurrikuláris színtereihez Agócs Gergely szervezőként elsőként a civil szervezeteket jelöli meg, például Táncház Egyesület, Martin György Néptáncszövetség, Vass Lajos Népzenei Szövetség, KÓTA. A „kultúrházak” esetében megemlíti, hogy ott gyakran egy személyhez köthető a szervezés, lebonyolítás. Felsorolásában szerepelnek még faluközösségek is, többek között például Kalotaszentkirály és Gyimesközéplak önkormányzata is közreműködik táborok szervezésében. Árendás Péter szerint sok intézmény szervez például Erdélyben is gyűjtőutakat, táborokat, és kiemeli a váci, a székesfehérvári és a nyíregyházi középfokú intézmények extrakurrikuláris népzeneoktatási tevékenységét. Eredics Gábor széles spektrumot említ, benne együttesek, közösségek, szervezetek, egy-egy aktív személy, oktatási intézmények. Kelemen László szerint jó, ha minél több szervezet foglalkozik a népzeneoktatással, csak végezzen hozzáértő munkát.

A válaszokban megjelenik két szektor, az állami és a civil, melyek iskolán kívüli oktatómunkát látnak el, illetve tartanak fent. A piaci szektor hiányzik.

Az extrakurrikuláris színtereken a programtervezés, -szervezés, lebonyolítás lépései is mutatnak sajátosságokat. Agócs szerint komplex feladat egy oktatási program megszervezése, beletartozik a tananyag kiválasztása, a tábori hálóhely „bolhátlanítása”, a biztonsági és higiéniai követelmények biztosítása is. Árendás Péter felsorolásában szerepel az igényfelmérés, kapcsolatfelvétel a helyiekkel, anyagi lehetőségek felkutatása, szakmai terv összeállítása, ruhák, hangszerek szállítása. Eredics Gábor kiemeli a szakmai ütemezésben a reális költségvetés tervezését, ezzel biztosítható a tematika megvalósítása. Ezek a pályázatokhoz is szükségesek. Kelemen László szerint fontos volna menedzsment kurzuson tanulni ennek gyakorlatát és elméletét a Hagyományok Házában.

A fenti felsorolásból az derül ki, hogy a válaszadók tisztában vannak, milyen

feladatokat kell elvégezniük a tervezésben, szervezésben, hiszen vannak tapasztalataik, és fontosnak tartják, hogy az erre vonatkozó tudást is meg lehet és meg kell tanulni.

Kérdőíves vizsgálatunkban azt szeretnénk volna feltárni, a növendékek véleménye szerint a tanórán kívüli alkalmak mennyire járulnak hozzá a saját szakmai fejlődésükhöz a felsorolt területeken. A kapott eredmények alapján rangsorolhatók a területek, azaz megállapítható, hogy a válaszadók álláspontja szerint melyik területet fejlesztik leginkább és legkevésbé az extrakurrikuláris színterek. A 21. táblázat alapján – ha a teljes mértékben és nagymértékben válaszok százalékos értékeit összeadjuk – a következő területek kiemelt figyelmet kapnak az extrakurrikuláris színtereken:

(1) repertoárismeret; (2) technikai tudás; (3) kamarazenélés; (4) előadói rutin és zenei memória; (5) zenei hallás; (6) stílusismeret; (7) improvizációs készség. A sorrend elején azok a területek állnak, amelyekre az iskolai népzeneoktatás a tantervben hangsúlyt fektet (a szakgimnáziumi kerettanterv kiemeli például sajátos módszerként az együttlzenélést). Az együttlmuzsikálás motivációs lehetőség és hatással van az egyéni hangszeres tanulmányok eredményességére (Ulrich Wüster, idézi Körtesi 2015).

Elmélyítésükhöz szükségesek a (szakgimnáziumi tantervben) 10. évfolyamtól előírt és az önként vállalt, választott szakmai gyakorlatok, például a szakmai táborok, folklórrendezvények, ahol lehetőség van a közös gyakorlásra, a közösségi zenei tevékenységekre. Ezekben működhetnek a csoportos közösségi zenei tevékenységek hatásmechanizmusai (Kertész 2015). A repertoárismeret, -bővítés hatással van a tehetségfejlesztés folyamatára és a kamarazenélésre is. Az iskolán kívüli alkalmakon nagyobb lehet annak a lehetősége, hogy képesség, készség, korcsoport, családi, iskolai háttér, saját hangszer lehetősége, biztosított időkeret alapján alakuljon, bővüljön a repertoár (Kertész 2015).

	teljes mérték- ben	nagy mérték- ben	teljes mérték- ben és nagy mérték- ben összesen	kis mérték- ben	egyáltalán nem
Hangszeres/ énekes	38.2 %	50.0 %	88,2 %	11.8 %	0.0 %

technikai tudás					
Repertoáris meret	51.5 %	40.8 %	92,3 %	6.8 %	1.0 %
Stílusismeret	38.6 %	37.6 %	76,2 %	20.8 %	3.0 %
Előadói rutin	53.4 %	33.0 %	86,4 %	12.6 %	1.0 %
Zenei hallás	35.9 %	44.7 %	80,6 %	18.4 %	1.0 %
Zenei memória	49.5 %	36.9 %	86,4 %	10.7 %	2.9 %
Improvizációs készség	40.2 %	26.5 %	66,7 %	27.5 %	5.9 %
Kamara-zenélés	60.8 %	26.5 %	87,3 %	11.8 %	1.0 %

21. táblázat. A tanulók véleménye szerint szakmai fejlődésükhöz hozzájáruló területek és a hozzájárulásuk százalékos megoszlása (saját szerkesztés)

7.4. Az élményátadás, élményszerzés lehetőségei a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintereken

Megvizsgáltuk kutatásunkban azt is (K₄), hogy a népzeneoktatás egyik szerepének, az élményátadásnak milyen módszerei vannak a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szintereken.

Interjúk kutatásunkban kérdésünk arra vonatkozott, interjúalanyaink szerint a klasszikus zenei előképzettség szorosan hozzátartozik-e a szinterek népzeneoktatásának élményszerűségéhez.

Agócs Gergely kettéválasztja a népzene hangszeres népzene és éneklésre. A hangszeres népzeneóst segíti a zenei előképzettség, az énekesnek pedig rontja a klasszikus zenei hangképzés az esélyeit ahhoz, hogy a népzenehez szükséges hangképzést hitelesen meg tudja valósítani. Árendás Péter szükségesnek tartja a klasszikus zenei előképzettséget, indoklása szerint a népzeneóst legyen jártás a zeneelméletben, zenetörténetben, és legyen tág a zenei érdeklődése.

Eredics Gábor fontosnak tartja a klasszikus zenei előképzettséget, bár megjegyzi, hogy hangszerfüggő, és az éneklésnél nem feltétlenül kell.

„Az én életemben óriási segítség volt, el tudom helyezni az örökséget az európai kultúrában.”

Fenti megállapítása ellenére Kelemen László nem tartja alapvetőnek a klasszikus zenei előképzettséget. Úgy véli, inkább az oktatónak fontos, a hallgatónak nem.

Ezekből a válaszokból arra következtethetünk, hogy annak ellenére, hogy az interjúalanyok részben fontosnak és szükségesnek tartják a klasszikus zenei előképzettséget, az extrakurrikuláris népzeneoktatásban való részvételnek nem feltétele. Második interjúnk egyik válaszadója kiemeli, hogy a résztvevői aktivitás elérésére egyrészt nagyon fontosnak tartja a motivációt, másrészt úgy tapasztalta, kell másfajta programlehetőség, mozgásforma is, mint csak a citerázás (például):

„meg lehet egy népdalt tanulni hegymászás után a hegytetőn pihenés közben is...”

Az élménynyújtás, élményátadás biztosításában ismerni kell a korosztályt, és előre kell tervezni az előadókat, programokat, kézműveseket, hogy ne „akkor kelljen kapkodni”. Így meg lehet valósítani azt a jól működő módszert, hogy:

„el kell hinteni ... fél szavakból, hogy mi is fog történni, de nem mondjuk ki. Például jön egy mesemondó, de nem mondjuk meg, hogy milyen témában fog mesét mondani, természetesen előre megbeszéljük, hogy ha már Mátra vidékén vagyunk, akkor Mátra vidéki népmesét hozzon, és teret engedünk annak is, ha valakinek van kedve, az mesét mondhat vagy bekapcsolódhat ilyen interaktív szinten a programokba”.

Az élményszerűség szempontjából a válaszadó az extrakurrikuláris népzeneoktatást jelöli meg lényegesnek:

„anélkül, hogy az extrakurrikuláris élményben ne lenne része, nem fog idejönni és nem fog muzsikálni, nem fog szívből muzsikálni, (még ha) egy alapfokú művészetoktatási intézményből (is), de más lelkülettel jön ide az a gyerek, akit a népzene megfertőzött táborban vagy egy tanfolyamon”.

Fókuszcsoportos kutatásunk arra is irányult, hogy feltárjuk a zenei pályára való készülést, a népzene-tanulás motivációit az élményszerűséggel összefüggésben. A motiváció főképp a válaszok alapján öt alkódot tudtunk rendelni. A motivációs kategóriák között megjelenik a hivatás, a család és megélhetés mellett markánsan, sok elemmel az érzelmi viszonyulás és a népzene jellemzői kód.

Code System	hívás	népzene jellemzői	érzelmi viszonyulás	megélhetés	család
- Népzenetanulás motivációja - hívás - népzene jellemzői - érzelmi viszonyulás - megélhetés - család					
SUM	2	2	7	3	2

20. ábra. A népzenetanulás motivációinak kódrendszere és összefüggései (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

A 20. ábrából egy sajátos és várható reláció tárul fel, a népzenéhez fűződő érzelmi viszonyulás összefüggésben van a családdal. A család támogatóként és zenész hivatást űző példakép családtagként jelenik meg a válaszokban.

„Ez teszi teljessé az életem”
„anya nagyon támogatta, hogy menjek ilyen alkalmakra”
„mindig is a népzenét szerettem, apukám is zenél, bálokban, ez tetszett”

A népzene jellemzőinél elsősorban a hangszer megismerése és szeretete a fő elem. A megélhetés motivációjának megfogalmazása pedig magában rejti a népzeneész szakma professzionális művelését is.

„Úgy kezdtem el, hogy azt se tudtam mi ez, mikor kicsi voltam, voltam hangszerbemutatón és megtetszett, hogy bemutatták, milyen a népi hegedű, és én azt akartam csinálni, elkezdtem és nagyon sokáig fogalmam sem volt róla, hogy mi ez az egész”

„Nálunk mindenki klasszikus zenével foglalkozott, ezért nagyon csúnyán néztek rám, amikor először azt mondtam, hogy megyek citerázni, de már előtte is érzékelték, mert én tánc mellett nagyon sokat énekeltem, igazából a néptáncon keresztül ismerkedtem meg a zenével, és abból jött”

„Ha jó muzsikusz valaki, benne van a pénz nagyon.”

A népzene tanulásához fűződő élmények feltárásában az is célunk volt, hogy megismerjük a legjobb, a legrosszabb, és a meghatározó gyermekkori élményeket. A szövegkorpuszok alapján ezekhez a fő kódokhoz rendeltük az alkódokat. Az 21. ábrából az is leolvasható, hogy milyen azonos és milyen különböző élmények érték a válaszadókat a népzenetanulásuk során. Ezek közül a válaszok közül néhány kapcsolódik a kurrikuláris és az extrakurrikuláris oktatási szintekhez. Ezek ismerete releváns lehet azoknak, akik ezeken a szinteken pedagógusként találkoznak különböző életkorú

fiatallal (és/vagy gyermekkel), különösképpen, ha a megbélyegzés és kudarc kategóriáit vesszük figyelembe a legrosszabb élmények között, mert ezek nem csak a népzene tanulására hathatnak kedvezőtlenül. Minden főkódban megjelenik a (közös) zenélés, és a táborok és a táncházak meghatározó jelentőségűek mindkét fókuszcsoporthoz.

„... nekem az akkora csoda volt...”

Code System	szakgimnázium	egyetem
▼ Népzenei élmények		■
▼ Legrosszabb	■	■
▼ megbélyegzés	■	
ezt mindenki tudja csinálni	■	
nem klasszikus zenész	■	
▼ kudarc	■	
zenélés		■
iskolai		■
▼ Legjobb	■	■
zenélés		■
iskolai		■
találkozás adatközlőkkel	■	
táborok	■	■
▼ Gyerekkori	■	■
élmény rendezvényeken		■
közös zenélés	■	
tánc ház	■	■
tábor	■	
első "találkozás"	■	■

21. ábra. Népzenei élmények kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

Juhász Erika és munkatársai (2015) a 2013/2014-es tanévben az Észak-Alföldi régióban három AMI-ban végeztek felmérést középiskolások körében. Többek között a zenei tanulmányok kezdetének okait és motivációit vizsgálták. Eredményeik szerint a növendékek 80 százaléka óvodai vagy általános iskolai hangszerebemutatón kapott kedvet a zenéléshez. A hangszerrel való első „találkozás” gyermekkori élménye fókuszcsoporthoz szakgimnazistái és egyetemi hallgató között is megjelenik.

Code System	szakgimnázium	egyetem
▼ Népzenei élmények	■	■
▼ Élmények/érzések	■	■
○ megtetszett	■	
○ az fain volt	■	
○ leszaladtam a színpadról	■	
○ emlékezetes	■	
○ csoda	■	
○ mélypont		■
○ nagyon jó érzés		■
○ rájönni, hogy így is lehet		■
○ beért a munka gyümölcse		■
○ közösséghez tartozás		■
▼ éreztem, hogy jó		■
○ talán meg is dicsérték		■
○ jó élmény		■
○ együtt gondolkodtunk		■
○ ez nem is rossz dolog		■
○ meghatározók lehettek		■
▼ apu vitt magával		■
○ mindig is akartam menni		■
○ én ezt szeretném csinálni		■

22. ábra. A népzenei élmények/érzések kód in vivo kódjai (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

A 22. ábrában szó szerinti – in vivo – kódolással is megjelenítettük az interjúalanyok megfogalmazásait. A felsorolásban látható gazdag élményrepertoár egyrészt jelentheti a népzenei oktatás célrendszere elemeinek megvalósulását is, másrészt a pozitív élmények erős motivációs hatását a népzenei tanulás megkezdésében.

Az extrakurrikuláris népzenei élményekhez való hozzájutás az általános iskolások körében nem egyenletesen valósul meg. Korábbi, klasszikus kulturális szokásokat és attitűdöket feltáró kutatásunkban adataink azt mutatták, hogy az iskolás korú gyermekek 60 százaléka soha nem látogat például néptáncelőadásokat. A három vizsgált megye (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) művészeti iskolákkal való ellátottsága eltérő és feltételezésünk szerint, ahol van néptáncoktatás, ott magasabb a részvételi arány (Héjja, Lehotka és Dragony 2020). Váradi Judit (2020) kutatásában az általános iskolás korú gyermekek szüleinek néptáncelőadás látogatottságát az anya és apa végzettsége, valamint a szubjektív anyagi helyzet befolyásolja szignifikánsan. A magasabb szülői végzettséggel és a jobb anyagi helyzettel rendelkezők többször járnak néptáncelőadásra.

Általános iskolások körében végzett, tanórán kívüli zenei művészeti tevékenységeket vizsgáló kutatás (Bíró, Hörich és Szalai 2020) eredményei szerint 3

százalékban jelenik meg a zenekarban vagy a csoportban való zenélés, a népdalkör 2, a népi hangszeres csoport 1 százalékot kapott. A néptánc azonban magasan kiemelkedik a kutatásban felsorolt tánc típusok közül, a diákok 14 százaléka jár néptáncra.

A kérdőíves vizsgálatban az élményszerzéssel összefüggésben azt térképeztük fel, hogy a zenetanulás nem kognitív komponensei, a felsorolt készségek, képességek, a személyiség fejlődésének egyes elemei a szakgimnazisták szerint melyik népzeneoktatási szinten valósul meg inkább.

Az oktatás módszereivel, azok különbözőségével lehet összefüggésben az affektív tényezők közül a népzeneoktatásban átélt stressz megélésnek aránya az iskolai és az iskolán kívüli szinteken. A válaszadók 40 százaléka – több mint egyharmada – az iskolában, tanórán éli át a stresszt, 18 százalékuk az iskolai szervezésű tanórán kívüli alkalmakon (nem tudható pontosan, melyik iskolában milyen programokat kínálnak a növendékeknek), 15 százalékuk az iskolán kívül szervezett alkalmakon, 28 százalékuk pedig egyik helyen sem. A 22. táblázatban látható, melyik alkalmon milyen százalékban valósulnak meg a komponensek, és a színek jelölik a legmagasabb arányokat. Így szembeötlő és kiemelkedő a tehetségfejlesztés tanórai magas előfordulása (79 százalék), az iskolán kívüli alkalmakon való élményszerzés és flow, valamint az önbizalom magas értéke. Míg az iskolára jellemző a teljesítménykényszer, a beszámolási kötelezettség, addig az extrakurrikulumban a gyermeki aktivitás élményeken alapul. Az iskolán kívüli szinteken élménypedagógiai elemek valósulhatnak meg: eredeti helyszín, valós környezet, tapasztalati tanulás (Váradi 2015, 2017, 2019). Jellemző az iskolán kívüli szintekre az aktív közösségi élet (a tanórán kívüli alkalmakon is magas arányban valósul meg) és a kapcsolatok kialakításának magas értéke. A motiváltság, a koncentráció és az önfegyelem legmagasabb százalékaránya a tanórai népzene tanuláshoz kötődik. Érdekes megfigyelni, hogy az odafigyelés legalacsonyabb százalékértéke a tanórán ellentmond az iskolai népzeneoktatásban is megvalósítható egy tanár – egy diák kapcsolatnak. Az együttműködés százalékos értéke az iskolai szervezésben tanórán kívül a legmagasabb, erre magyarázat lehet az iskolai baráti, aktív zenei közösség.

A zenetanulás az identitásformálódás egyik eszköze is lehet. Jól ismert tény, hogy a serdülők küzdenek identitásukkal, a zene az öltözködéssel karöltve jelentős szerepet játszik az identitás szimbólumok és vonatkozási pontok keresésében. A folyamatot, amin a serdülők keresztül mennek az önkifejezés különböző formáiban vagy a társak

csoportjának már meglévő megjelenéséhez és kifejeződéséhez való alkalmazkodása során, a csoportba való bekerülést karakterizálja. A zenei identitás hatással van a diákok érzelmi és kognitív tapasztalatára. Befolyásolhatja a tanulási stílusukat és stratégiájukat csak úgy, mint hozzáállásukat (Johansen 2016).

„A művészetek iránt vonzalmat érző kamaszoknál a kamaszkor lehetséges identitásavarai és a művészt jellemző sajátos lelki alkat problémái összeadódhatnak, ugyanakkor a művészet gyakorlása a személyiségre fejlesztően hat. A művészettel foglalkozó egyrészt élményein keresztül jobban megismeri személyiségének szélsőségeit, másrészt a művészi tevékenységgel fejlődik az önismeret és az önmegvalósítás”. (Bredács 2014: 171).

	Iskolában tanórán	Iskolai szervezés- ben tanórán kívül	Iskolán kívül	Egyik helyen sem	Nincs válasz
Önkifejezés	33 %	19 %	45 %	3 %	0 %
Tehetségfejlesztés	79 %	13 %	8 %	0 %	0 %
Élményszerzés	2 %	42 %	55 %	1 %	0 %
Motiváltság	42 %	19 %	39 %	0 %	0 %
Koncentráció	72 %	21 %	7 %	1 %	0 %
Önfegyelem	67 %	21 %	11 %	1 %	0 %
Flow	12 %	32 %	56 %	0 %	0 %
Stressz	40 %	18 %	15 %	28 %	0 %
Önbizalom	26 %	30 %	44 %	0 %	0 %
Megbízhatóság	49 %	26 %	21 %	5 %	0 %
Kommunikáció	31 %	34 %	32 %	3 %	0 %
Aktív közösségi élet	6 %	46 %	46 %	2 %	0 %
Kapcsolatok kialakítása	8 %	32 %	60 %	0 %	0 %
Odafigyelés	11 %	66 %	23 %	0 %	0 %
Együttműködés	16 %	53 %	15 %	0 %	17 %

22. táblázat A zenetanulás nem kognitív komponenseinek előfordulási gyakorisága százalékos arányban a különböző szintereken (saját szerkesztés)

Ha azt vizsgáljuk, inkább az iskola szervezésén kívül nyújtottak-e élményeket a különböző tevékenységek azoknak, akik nem alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdtek el népzenei tanulni, akkor a felsoroltak esetében egyik esetben sem beszélhetünk szignifikáns különbségről. Mégis érdemes elemezni néhány adatot, mert a tevékenységek élményt nyújtó volta mellett a zeneoktatás tanórai és nem

tanórai módszereiről is képet nyújtanak. Az eredeti hangzó- és képi anyag felhasználása túlnyomó részt az iskolai tanórák jellemzője. Az adatközlőkkel való találkozás élményének százalékos aránya ellenben kicsi a tanórán, így a gyűjtés, illetve a tőlük való tanulás lehetősége sem valósulhat meg a népzeneoktatásnak ebben a szervezeti formájában.

A tanárral való együttzenélés élményében nagy százalékban részesülnek a növendékek a tanórán, ez kifejezheti a pozitív tanár–diák kapcsolatot, a tanár–diák tanítás–tanulás folyamatát, és az abban rejlő szakmai és személyiségfejlesztés megvalósítását is. A tanítványok életkorával együtt változik a tanárral, mesterrel való kapcsolat. A serdülő zenetanulásában egyre nagyobb a szerepe az önmaga tanításának, az önálló, eredményes munkának (Duffek 2009).

Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009) több vizsgálat eredményét összefoglalva ismerteti azt az összefüggést, amely szerint a tanár–diák viszonynak más aspektusai fontosak az életkor előre haladtával. A serdülőkortól kezdve inkább jellemző a tanárokkal szemben a következetes, pontos munka és a magas szintű szakmaiság elvárása.

Más szerzőket vizsgálva Gombás Judit (2014) megjegyzi, hogy lehet erős kapcsolat a zenei aktivitás és a motivációs szint, az érzelmi állapot és a mozgásos tevékenységek, valamint a társas aktivitás mértéke között. Kutatók pozitív korrelációt találtak a zenei képzés és az empátia, a kreativitás, a logikus gondolkodás képessége, az önbecsülés és a téri orientációs képesség között is. A zeneoktatás kedvező hatásai azonban a zenétől független tényezőktől is kialakulhatnak: egy társas együttműködést szorgalmazó pedagógus a zenei képzéstől függetlenül is pozitívan befolyásolhatja a gyerekek fenti képességeit (Gombás 2014).

A tananyag egyéni érdeklődés szerinti kiválasztásának élménye szintén jellemző a tanórára és az egy tanár – egy diák személyes interakcióval együtt lehetőséget nyújt az adaptív, differenciált oktatásra, a tehetséggondozásra és a felzárkóztatásra. (A szakgimnáziumi kerettanterv szerint három tényező határozza meg a zenei anyag kiválasztását: a tanuló technikai tudása, muzikalitása és zenei érettsége.) A baráttal, más növendékekkel való együttzenélés jellemzően inkább a kurrikuláris szintén kívül nyújt élményt. Az eredmények további összefüggésben állhatnak a népzeneoktatás látens pedagógiai hatásrendszerével.

Kérdőívünkkel azt is vizsgáltuk, függ-e a népzeneitanulás kezdetének helyétől az, hogy az egyes, kérdésben felsorolt komponenseket hol éli át a növendék a legjobban. Két esetben mutatkozott szignifikáns eredmény. Aki alapfokú művészeti iskolában kezdett népzénét tanulni, az nagyobb arányban (54,2 százalékban) érzi iskolán kívüli szervezésű szintéren az önkifejezés lehetőségét, élményét ($p=0,047$). Aki táborban kezdte népzenei tanulmányait, az nagyobb arányban (50 százalékban) érez iskolán kívül odafigyelést ($p=0,022$).

További kutatásunkkal a kérdőívünk 10. kérdésében szereplő tevékenységek élményt nyújtó szerepét vizsgáltuk meg, és annak alapján, melyik tevékenység végzése jelentett élményt a növendéknek, klasztereket alkottunk. A 23. táblázatban lévő változók szignifikánsak. A vizsgálat során a kódolás a következő volt: 1=bármilyen iskolai szervezésben, 0=iskolán kívüli szervezés. Klasztereink jellemzői:

- (1) *Kívülállók*: sem a befogadás, sem az előadás, sem a zenei együttműködés tevékenységei nem nyújtanak számukra élményeket (egyáltalán) (28 fő)
- (2) *Hagyományhűek*: inkább a zenei befogadás tevékenységei jelentenek számukra élményeket (a hagyománnyal való „találkozás”: eredeti hang- és videófelvevételek, találkozás, gyűjtés, együttzenélés adatközlővel) (38 fő)
- (3) *Professzionalisták*: a befogadás, az előadás, a zenei együttműködés tevékenységei is élményeket nyújtanak számukra (az összes tevékenység) (15 fő)
- (4) *Kitekintők*: részben a zenei együttműködés (ismeretlennel való együtt zenélés), részben a befogadás (zenélés más műfajban, tananyag egyéni érdeklődés szerinti kiválasztása) tevékenységei nyújtanak számukra élményeket (12 fő).

Kérdőívünkön a növendékeket arra kértük (11. kérdés), egy szóval jelöljék meg, mit éreztek akkor, amikor egy (10. kérdésben felsorolt) népzeneitanulási tevékenység meghatározó élményt nyújtott számukra. Érdekes, hogy az önkifejezés és az önkifejező élményszerzés fogalmakat csak a *professzionalisták*, a bizalom, a hála és a meghatódottság fogalmakat csak a *kitekintők* írták le.

A klasztereket a következők alakíthatták (23. táblázat): A zenei befogadás hatását fokozza az élmény, a közösen átélt élmény. Az átélt, aktív befogadást össze lehet kapcsolni a közösségi élménnyel. A zene általi társas együttlétek erősítik az egymásra figyelmet, a másik megbecsülését, az empátiát, a toleranciát, az együttgondolkodást. Az együttmuzsikálás örömforrás valamennyi résztvevő számára – érzékelve a közös értékeket, az értékazonosságot – és a zene eszközeinek megismerésével szocializálódnak

az értékek elfogadására. Az esztétikai élményszükséglet kielégítése kapcsán olyan attitűdök, szokások jöhetnek létre, melyek az igényes, értéket képviselő zenei esztétikai élmények állandó keresésére készítetik a diákot. Segíteni kell az intenzív felismerést, az élmény átélését, mely alkotóvá teheti a növendéket az interpretáció közben is (Kertész, 2015).

A *Kívülállók* serdülői olyan multitask környezetben és tevékenységi módokban élhetnek, amelyek megnehezíthetik a figyelem fókuszálását. Sokan nem ismerik az elmélyedés, a kitartó figyelem élményét, ami miatt kimarad az örömszerzés, a belső kontrolllos személyiségjegyek építése terén nélkülözhetetlen flow is (Gönczy 2015).

A szociális tanuláshoz nagy jelentősége van a zeneoktatásban. Elsősorban a kiscsoportos, hangszeres és énekes kamaramuzsikálásban valósul meg. Az adaptív oktatás a zeneoktatásban jól működik. Hajlamaik, adottságaik, képességeik, készségeik különbözősége miatt szinte minden növendék számára más-más tanulási környezetet és változatos módszereket kell biztosítani (Kertész 2015).

A befogadás adekvációját a nevelésben, oktatásban a tanárnak meg kell valósítania és ennek megfelelően kell darabot, zenei részletet választania. Sikeresé teszi a befogadás adekvációját, ha a zenét tanuló megismerkedik a társművészetekkel. Fontos, hogy a növendék kapjon lehetőséget arra, hogy valamelyik művészeti ág (mozgás, tánc, képzőművészet, irodalom) segítséget nyújtson neki a befogadás adekvációjában (Kertész 2015).

A klasztereket meghatározhatják a zenészekre jellemző személyiségvonások is. Különböző kutatók más-más megközelítésben vizsgálták a vonásokat, melyekből összeáll a személyiség. Raymond Cattell dolgozta ki azt a modellt, mely a személyiséget 16 dimenzió, személyiségfaktor mentén írja le (Carver és Scheier 2006). Anthony Kemp az 1980-as évek elején Cattell kérdőívével kutatta a zenészek személyiségfelépítését és annak eltéréseit a nem zenész vizsgálati csoport tagjaitól. Kemp alapján a zenészek személyiségprofilja ellentmondásosnak bizonyul: az intellektuális érzékenység egyrészt képessé teszi a zenészt a művészet aktív befogadására és formálására, másrészt a zenei személyiségnek meg kell küzdenie szorongásaival is (Bandi 2015).

Tevékenységek	Klaszterek			
	1. Kívülállók	2. Hagyomány-hűek	3. Professzion-alisták	4. Kitekintők
Eredeti hang- és videófelvételek hallgatása, nézése	0.545	0.971	0.917	0.909
Találkozás adatközlővel	0	0.912	0.833	0
Népzene gyűjtés adatközlőtől	0.133	0.964	0.875	0
Tanulás adatközlőtől	0	0.971	1	0.1
Muzsikálás adatközlővel	0.059	0.892	1	0
Együttzenélés baráttal	0	0.515	0.833	0.5
Együttzenélés ismeretlennel	0	0.118	0.636	0.75
Tánc kíséret zenélése	0.19	0.241	0.875	0.111
Zenélés más műfajban	0.118	0.08	1	0.333
Tananyag érdeklődés szerinti kiválasztása	0.3	0.5	1	0.909
N	28	38	15	12

23. táblázat. Klasztereket meghatározó tevékenységek (saját szerkesztés)

Összevetettük a klasztereket és az apák végzettségét. A 24. táblázatban jól leolvasható, hogy a *professzionalisták* klaszterébe tartozó válaszadók apái a legmagasabb végzettségűek. A különbségek azonban nem szignifikánsak, ($p=0,053$), ami jelezheti, hogy nem túl erős a kapcsolat a klaszter és az apa végzettsége között.

Apa végzettsége	1. Kívülállók	2. Hagyomány-hűek	3. Professzion-alisták	4. Kitekintők
Általános iskola		3,0 %	9,1 %	
Szaktanulmányképző/ szakiskola	38,5 %	30,3 %	18,2 %	60,0 %
Gimnázium		3,0 %	18,2 %	20,0 %
Zeneművészeti szakközépiskola/ zenei OKJ képzés	3,8 %			
Szakközépiskola, technikum	7,7 %	12,1 %		10,0 %
OKJ képzés/ felsőfokú szakképzés		15,2 %	18,2 %	
Főiskola	15,4 %	27,3 %	9,1 %	
Egyetem	26,9 %	9,1 %	27,3 %	10,0 %
PhD/DLA	7,7 %			

24. táblázat. Klaszterek és az apák végzettségének összefüggése (saját szerkesztés)

7.5. A növendékek mobilitása a kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterek között

Vizsgálatunkkal kutattuk továbbá (K₅), hogyan alakul, illetve hogyan befolyásolható a tanulók mobilitása a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szinterek között.

Az interjúban nem a tanulók mobilitásáról, hanem az egyes szintereken résztvevők nagyságának összehasonlításáról kapunk képet, azonban ez is összefüggést mutathat a szinterek átjárhatóságáról.

„... a népzene hiteles továbbadásának szempontjából ma még fontosabbnak és megalapozottabbnak ... tekintem az extrakurrikuláris helyszíneket.”

Agócs Gergely fenti megállapítását azzal indokolja, hogy a kurrikuláris népzeneoktatásba ritkábban kerülnek be olyan oktatók, akiknek élő, személyes kapcsolatuk van a népzene hagyományos előadóival. A kérdezett szerint az extrakurrikuláris népzeneoktatás ér el nagyobb réteget, és heterogénebb a csoport összetétele.

„Teljesen különböznek, mindkettő fontos és kiegészíti egymást.”

Árendás Péter szerint az intézményes népzeneoktatás előnye abban rejlik, hogy jól felépített rendszerben követhető a diák munkája és fejlődése, a folyamatos fejlődés elérésére a pedagógusnak is meg kell újulnia. A megújulást biztosíthatják a gyűjtő- vagy tanulmányutak, koncertelmények. A nem intézményi keretek közötti alkalmak lehetnek nagyon motiválóak és koncentráltak, de nem történik meg a tudás utánkövetése. A második interjúalany is az intézményen kívüli zeneoktatásban lát nagyobb réteget.

Eredics Gábor nagyon fontosnak tekinti az intézményi népzeneoktatást, mert ma már nem lehet néprajzi környezetben átadni a néphagyományt, és az intézményekben az egymásra épülő pedagógiai eljárások ezt lehetővé teszik. Az intézményes oktatás biztosíthatja az értékes megnyilvánulási lehetőséget és a megszólaltatható anyagot. Eredics azt szeretné, ha az iskola magas szakmai színvonalon működne, de ehhez tartozzon hozzá az iskolán kívüli lehetőségeknek minél szélesebb köre. Véleménye szerint az alapfok a legszélesebb rétegű.

Kelemen László az extrakurrikuláris népzeneoktatást tartja fontosabbnak az ott

megszerezhető élmények miatt. Feleslegesnek tekinti azt a tanórát, ahol a gyerekek zenetörténetet és sok adatot tanulnak. A kurrikuláris népzeneoktatás éri el szerinte a nagyobb réteget, ezért szükség volna megújulásra. Második interjúnk egyik válaszadója szerint az extrakurrikuláris népzeneoktatás sokkal több szereplőt érint, mert nemcsak gyerekek, hanem felnőttek is részt vesznek benne. A gyerekek belső igénye és a családi hatás, támogatás is meghatározhatja azt, ki szeretne tanórán kívül is megmutatkozni és ki az, akinek elég az iskolai kereteken belüli népzeneoktatás. Ösztönzéssel, motivációval lehet befolyásolni a részvételt, a motiváció lehet például jegyben megvalósuló vagy ellenszolgáltatás: fizetség, egy vacsora vagy buli lehetősége.

Másik válaszadónk úgy véli, a kurrikuláris és az extrakurrikuláris népzeneoktatás együtt fontos, és az iskolai és el szélesebb réteget, de „*az extrakurrikuláris megél a kurrikuláris nélkül*”, és „*sokan meg tudnak tanulni úgy magas-magas szinten játszani*”.

Minden válaszadó kiemeli indoklásában azt, hogy az élményeknek és a hagyománynak a jelenléte alapvető a népzeneoktatásban. Ezt inkább az extrakurrikuláris színtereken vélik megvalósulónak. Mégsem vetik el annak szükségét, hogy működjön a kurrikuláris népzeneoktatás. Az elért rétegek nagysága csak becsült, erre statisztikai számokat, adatokat felkutató vizsgálat adhat pontos választ.

A kérdőíves vizsgálatban a tanulói mobilitással kapcsolatban rákérdeztünk a népzenei tanulmányok kezdetének helyszínére. A kérdőívünk kitöltői közül 63 fő kezdte népzenei tanulmányait alapfokú művészeti iskolában, és 6 fő jelölt meg valamilyen más közoktatási intézményt: óvodát, iskolát, középiskolát (5. kérdés). 34-en jelölték meg kezdeti színtérnek a szakkört, tábort, családot, magántanárt. Ha a citerázókat (n=32) vizsgáljuk, látható, hogy a válaszadóknak 52 százaléka kezdett alapfokú művészeti iskolában zenélni, 24 százaléka szakkörben, a tábori és a családi hangszer tanulási kezdet körükben 6-6 százalék. A kutatási részminta kis elemszáma miatt a két leggyakoribb kategória (alapfokú művészeti iskola és szakkör) közötti eltérés nem szignifikáns.

A népzene tanulás alapfokú művészeti iskolában (AMI) való kezdetét összevetettük a régiókban és megyékben vizsgálatunk idején működő AMI-k számával (25. táblázat). Azokban a régiókban kezdtek nagyobb arányban AMI-ban a növendékek, amelyekben nagy számban megtalálható ez az intézménytípus.

Régiók	Megyék	AMI-k megyénként	AMI-k száma régióként	Összes AMI százaléka
Észak-Alföld AMI kezdet: 73,8 %	Szabolcs-Szatmár- Bereg megye	58	87	26,2
	Hajdú-Bihar megye	18		
	Jász-Nagykun- Szolnok megye	11		
Közép-Magyarország AMI kezdet: 64,1 %	Pest megye	48	78	23,4
	Budapest	30		
Észak-Magyarország AMI kezdet: 50 %	Borsod-Abaúj- Zemplén megye	33	47	14
	Nógrád megye	8		
	Heves megye	6		
Dél-Alföld AMI kezdet: 50 %	Bács-Kiskun megye	24	40	12
	Békés megye	8		
	Csongrád megye ⁶²	8		
Nyugat-Dunántúl	Győr-Moson-Sopron megye	15	30	9
	Zala megye	11		
	Vas megye	4		
Dél-Dunántúl	Baranya megye	13	29	8,7
	Somogy megye	9		
	Tolna megye	7		
Közép-Dunántúl AMI kezdet: <u>62,5 %</u>	Fejér megye	15	21	6,3
	Veszprém megye	4		
	Komárom-Esztergom megye	2		
Összesen:			332	

25. táblázat. Népzene zeneművészeti ággal rendelkező alapfokú művészeti iskolák feladatellátási helyeinek száma régióként és megyénként 2018-ban (darab) és az alapfokú művészeti iskolában (AMI) való népzene-tanulási kezdet aránya (%) (saját szerkesztés a KIR STAT adatai alapján)

Táblázatunkban kék szín jelzi azokat a megyéket (és a fővárost), ahol a vizsgált időszakban volt középfokú intézményi népzene-sz képzés is. Az aláhúzott százaléérték a Közép-Dunántúl régióban az alapfokú iskolák számához képest nem várt nagyságú. Ennek az aránynak a következő lehet a magyarázata: Székesfehérváron válaszolták azt a legtöbben, hogy egyéb városban, falun élnek (93,8 %), ezek a lakóhelyek más régiókban is elhelyezkedhetnek. Szűcs Tímea (2018) vizsgálta az alapfokú művészeti iskolák területi elhelyezkedését. Megállapításai összefüggést mutatnak táblázatunk adataival. A

⁶²2020-tól Csongrád-Csanád megye

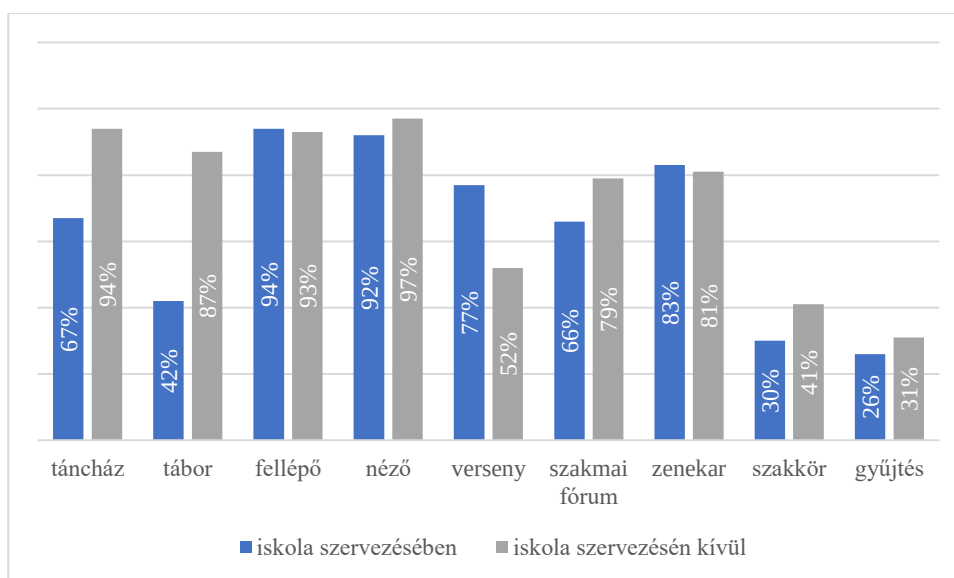
hátrányos társadalmi-gazdasági régiókban az alapfokú művészeti iskolák működésének sajátos jelentőségük is van: hátránykompenzáló, a társadalmi mobilitás alapját megteremtő funkcióval is bírhatnak (Szűcs 2018).

Kutatásunkban kerestük az összefüggést a népzenei tanulmányok kezdetének szintere és az extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel gyakorisága között. Nincs szignifikáns különbség abban, hogy azok, akik nem alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdtek el népzene-tanulni, gyakrabban járnak-e iskolai szervezésen kívüli – extrakurrikuláris – alkalmakra, mint azok, akik ott kezdtek népzene-tanulni. A 26. táblázat eredményeiből a következő tendenciák rajzolódnak ki: bárhol is kezdte a növendék a népzene-tanulást, a felsoroltak közül gyakran részt vesz táborban, táncházban, fellépőként és nézőként népzenei rendezvényen és zenekarban, így megvalósul két zenei viselkedésforma (hallgató és előadó). Ezek tantervben is ajánlott szinterei a középfokú népzene-oktatásnak. Szintén szerepel a tantervben népzene-oktatási szintérként a gyűjtés (még élő adatközlőktől) terepen, azonban az alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdett növendékek 68 százaléka, a nem alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdett növendékek 73 százaléka soha nem vett részt népzenei gyűjtésben. Az előző csoportba tartozók közül 8 százaléka jár csak gyakran gyűjteni, az utóbbiak közül pedig egyetlen növendék sem. Ezen szükséges változtatni a népzene-oktatás iskolai gyakorlatában az okok feltárásával.

Extrakurrikuláris szinterek	Alapfokú művészeti iskolai népzene-tanulási kezdet			Nem alapfokú művészeti iskolai népzene-tanulási kezdet		
	gyakran	ritkán	soha	gyakran	ritkán	soha
Táncház	49 %	48 %	3 %	58 %	33 %	10 %
Tábor	66 %	20 %	15 %	59 %	31 %	10 %
Koncerten fellépő	47 %	45 %	8 %	48 %	48 %	5 %
Koncerten néző	54 %	43 %	3 %	42 %	55 %	3 %
Verseny	16 %	39 %	45 %	6 %	39 %	55 %
Szakmai fórum	33 %	46 %	21 %	31 %	46 %	23 %
Zenekar	48 %	36 %	16 %	60 %	18 %	23 %
Szakkör	11 %	27 %	61 %	15 %	30 %	55 %
Gyűjtés	8 %	23 %	68 %	0 %	28 %	73 %

26. táblázat. A népzenei tanulmányok kezdetének szintere és az extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel gyakorisága százalékos arányban (saját szerkesztés)

A növendékek extrakurrikuláris színtereken való részvételi gyakoriságát vizsgálva szembevetendő az adatok azonossága és különbözősége. A tánc házi és a tábori részvétel az iskola szervezésén kívüli alkalmakon magasabb százaléértékű. Figyelemre méltó, hogy fellépőként és nézőként szinte azonos arányban közreműködnek a növendékek koncerteken, illetve a zenekarban való szereplésük is ugyanolyan arányú (23. ábra). A magas zenekari részvételi arány (83 és 81 százalék) korrelál egy korábbi kutatás eredményével. Az Észak-Alföld régióban a 2013/2014-es tanévben három AMI-ban vizsgálták a középiskolások zenekari tagságát. Az interjúalanyok szerették a zenekart az együtt zenélés és a közösség miatt. „Ez a tudatos közösségformálás ... komoly hatással lehet a diákok életére, hiszen megérzik a közösségre tartozás fontosságát, előnyeit, így a közösség, mint védőháló is megjelenhet az életükben” (Juhász és Mtsai 2015: 155).



23. ábra. Extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel a gyakran és ritkán válaszok együttes arányában (saját szerkesztés)

Regresszió-analízis segítségével nyert adatok szerint két dolog hat arra, hogy valaki extrakurrikuláris színtéren zenekari foglalkozáson vesz részt. Az egyik a régió: a budapestiek nagyobb eséllyel vesznek részt extrakurrikuláris zenekari foglalkozáson (a nem budapestiekhez képest), illetve a nemek közül a fiúk azok, akik nagyobb arányban közreműködnek zenekarban. A vizsgálat magyarázó változói: nem, évfolyam, településtípus, régió (Budapest vagy vidék), apa végzettsége és anya végzettsége. A megmagyarázott változó (célváltozó): részvétel extrakurrikuláris zenekarban (ritkán vagy soha, gyakran). Ez egy modell szintű vizsgálat, tehát az eredmény interpretálható úgy is,

hogyan a budapesti fiúk vesznek részt a legnagyobb arányban. A többi tényező hatása pedig nem szignifikáns, tehát az, hogy milyen településtípuson lakik valaki, az nem meghatározó.

A növendékek hangszertípusa és a népzeneoktatás kezdete közötti összefüggést keresztábrával vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a szakköri kezdet szignifikáns korrelációs értéket ($p=0,014$) mutat a második, B hangszer választásával. Ennek valószínű magyarázata, hogy a szakköri munka kevésbé szabályozott, mint a tantermi, nagyobb a választás szabadsága mind a növendék, mind a hangszerkínálat szempontjából.

7.6. Háttérváltozók és a népzeneoktatás kapcsolata

Vizsgálatunk (K₆) része volt a népzeneoktatásban és népzeneésképzésben való tanulói részvétel és a szociodemográfiai és szociokulturális jellemzők közötti összefüggések feltárása.

Fejezetünknek ebben a részében először a fókuszcsoportos vizsgálat háttérváltozóit ismertetjük.

2016-ban a magyarországi népesség 19%-a tartozott a 15–29 éves korosztályba, 2019-ben a 16,2%-a⁶³. Ebbe a korosztályi rétegbe sorolhatók azok a fiatalok, akik részt vettek a fókuszcsoportos kutatásban. A nyolc szakgimnáziumi diák közül négy lány és négy fiú, a legfiatalabb 17, a legidősebb 20 éves. Hárman már leérettségiztek, az érettségi utáni szakképzési évfolyamokon tanulnak. Az öt egyetemi hallgató közül két lány és három fiú, a legfiatalabb 19, a legidősebb 24 éves. Ketten határon túli magyar fiatalok, egyikük Erdélyből, másikuk Kárpátaljáról származik. Kutatási alanyaink a (késői) serdülőkor és a fiatal felnőttkor határán, feltételezhetően túl a biológiai érettségen, a pszichés érettségtől a szociológiai-társadalmi érettségig tartó szakaszban, a posztadoleszcens, ifjú felnőtt életkorban vannak.

Interjúalanyaink 54%-a egyedülálló, 2016-ban a Magyar Ifjúság Kutatás (MIK) szerint a 15–29 évesek 39%-ának nem volt partnerkapcsolata (Székely 2018b). A mintánk 13 diákja közül 12 válaszolta azt, hogy tervezi, hogy házasságban éljen, a 2016-os Magyar Ifjúság Kutatásban (MIK) a fiatalok kétharmada tervezi a házasságkötést. A

⁶³Tábla a magyarországi népesség kor és nem szerinti megoszlásáról
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd009.html utolsó látogatás: 2020. április 17.

A szubjektív anyagi helyzet megítélését az országos felmérés különböző oktatási intézmények tanulói körében is elemezte. A kutatási kérdés így hangzott: *Összességében hogy érzi, Önök anyagilag...?* Az érettségit is adó szakképzésben tanulók 8%-a válaszolta azt, hogy gondok nélkül élnek, 48%-uk beosztással jól kijön, 38%-uk éppen, hogy kijön a jövedelmükből (Bocsi 2018). A fókuszcsoportba tartozó szakgimnazisták 50%-a beosztással jól kijön, és egy tanuló válaszolta, hogy éppen kijönnek a jövedelmükből. Az egyetemisták közül mindenki a beosztással jól kijönnek választ adta.

A hétköznapi szabadidős tevékenységek vizsgálatában (Szabó és Hires-László 2018) a magyar fiatalok közel negyede válaszolta a „*csak úgy elvan*” választ hétköznapi szabadidős tevékenységként, a fókuszcsoport szakgimnazistái közül viszont ezt választotta mindenki. Az ő értelmezésükben ez a pihenést és alvást is jelentette. A szakgimnazisták és az egyetemisták közül mindenki megjelölte a barátaival lóg választ, ez a magyar fiatalok felére jellemző. Az egyetemi hallgatók közül mindenki chatel és közösségi portált használ, a magyar fiatalok fele tölti ezzel a szabadidejét hétköznap.

A szakgimnazisták negyede olvas, az egyetemisták több, mint fele zenét hallgat (olyat is, ami nem tananyag.) Azok a tevékenységek, amelyek a magyar fiatalokra jellemzők nagy arányban, például internetezés 70%-ban, tévézés háromnegyed részben, egy-egy fókuszcsoportos válaszadónál jelennek csak meg. Viszont több olyan tevékenységi formát is megneveztek, amelyek nem szerepeltek az országos kutatásban, és az interjúalanyok jellemzőnek vélték magukra vonatkoztatva. Mindenki megjelölte az együtt zenélést az iskolában (önkifejezés) és a főzést (a kollégiumban). Az egyetemisták közül mindenki megjegyezte, hogy az egyetemi óráik miatt nincs hétköznapi szabadidejük. Hétvégén jellemzően inkább a családdal vannak (többen hazautaznak), és tanulmányaik jellegéből adódóan megjelenik a gyakorlás és az – akár bevételi forrásként is szolgáló – zenélési alkalmak.

A kultúrafogyasztási színterek közül az ifjúságkutatás megállapítása szerint a magyar fiatalok leggyakrabban a kávéházat-teázót, sörözőt-kocsmát-éttermet látogatják, ezeket követik a könyvesboltok és könyvtárak. A fesztiválok magyarországi részvételi aránya 25%. A legkevésbé látogatott színterek az opera, a komolyzenei hangverseny, a táncház és az art mozi (Szabó és Hires-László 2018). A diákok és a hallgatók kutatásunk mintájában szakmai érdeklődésük, fejlődésük és kiteljesedésük miatt a táncházakat látogatják a legtöbbször. Ennek gyakoriságát a *naponta* mellett, *az amikor csak lehetőség van rá* kifejezéssel is megjelölték. A táncház mellett ugyanazokat a színtereket látogatják

leggyakrabban, mint a nagymintás kutatás résztvevői. A fiatal generáció (18–29 évesek) kultúrafogyasztási szokásaira Pavluska Valéria (2019) kutatása alapján leginkább az jellemző, hogy nagyobb élmény számukra az élő kulturális program. Pavluska továbbá azt is megerősíti, hogy a fiatalok szórakozóhelyre, moziba, könyvtárba, könnyűzenei koncertre, fesztiválra járnak.

Art moziba a két válaszadó csoportból, a 13 főből egy egyetemi hallgató jár félévente, a többiek közül néhányan nem ismerték az elnevezést. A szakgimnazisták operába (8 fő) és komolyzenei hangversenyre (7 fő) évente, illetve havonta járnak. Ezek nagyobb gyakoriságot mutatnak, mint a magyarországi 6 és 9 százalék, ez is indokolható a népzeneisképzésben való részvétellel, az ott kialakított széles és nyitott zenei látásmóddal.

A Magyar Ifjúság Kutatás vizsgálta az otthoni és a saját infokommunikációs eszközök meglétét a fiatalok körében, ezt a kérdést is felhasználtuk kérdőívünkön. Az adatokból kiderül, hogy otthoni internet-előfizetéssel és WIFI-vel mindenki rendelkezik a válaszadóink közül, ez nagyobb arány, mint az országos. Az egyetemisták nem használnak játékkonzolt, a szakgimnazisták nem rendelkeznek okosórával. Az egyetemisták körében mindenkinek van a mobiltelefonján vagy az okostelefonján internet-előfizetés. Ennek országos átlaga a 2016-os vizsgálatban 70 százalék volt (Székely és Aczél 2018).

Az okostelefonok folytonos internetkapcsolata az állandó bekapcsoltságot biztosítja. Az értesítéseket a magyar fiatalok kicsivel több mint egyharmada azonnal megnézi, a többiek naponta legalább egyszer ránéznek a telefonjukra. A szakgimnazisták háromnegyede azonnal megnézi, negyedük 1-2 óránként. Az öt egyetemistából három nézi meg naponta. Annak ellenére, hogy a szabadidő eltöltésében nem kapott nagy jelentőséget az internetezés, ebből az adatból látszik, hogy az internettel elérhető kapcsolatok és információk fontossága a népzenei képzés tanulóit is napi internet-felhasználóvá teszi.

A következő kérdés arra irányult, ki vagy mi jelent a magyar fiatalok számára fontos információforrást (Székely és Aczél 2018). Egytől ötig terjedő skálán kellett megjelölni a válaszokat. A 28. táblázatban összehasonlíthatók az eredmények. A család (szakgimnázium) és a helyi közösségek nagyobb jelentőségének magyarázata lehet a tanév ideje alatti megváltozott lakhatási helyzet, a kollégiumban való élet, és a hagyományos értékek preferálása. A televíziózás a szabadidős-tevékenységek között sem

jelent meg nagy arányban. Kozma Tamás (2001) megállapítása szerint a tömegkommunikációnak van közösségpótló másodlagos funkciója. A technika a közösség élményét, az intimitást, a bekapcsolódást és a részvételt is meg tudja teremteni. Eredményeink – a televízió nézés és az internetezés kisebb aránya – jelezheti azt, hogy a kutatásunk szereplőinek a népzene, a zenélés jelent erős közösséget, nincs szükségük a közösségeket helyettesítő médiára.

	Szakgimnázium	Egyetem	MIK 2016
A családja	5	3,4	4,5
Az internet	3,6	4,4	4,3
A barátai	3,1	4,4	4,3
A televízió	-	-	3,7
Az online közösségi oldalak	3,2	3,8	3,5
A rádió	1	2,3	3,1
A könyvek	3,1	3	2,8
A nyomtatott újságok	1,1	2	2,4
A helyi közösségek	3,4	4,25	2,4

28. táblázat. Mennyire fontos az Ön számára ... mint információforrás? kérdésre adott válaszok (1-5) átlagai (saját szerkesztés Székely és Aczél (2018) és a saját adatok alapján)

A fiatalok arra a kérdésre is válaszoltak egytől ötig terjedő skálán, hogy ki vagy mi határozza meg az önképüket (Székely és Aczél 2018). A 29. táblázat szemlélteti a különböző véleményeket. Nagyon erős a magyar fiatalok körében a család és a barátok hatása az önképre, és erősnek mondható a táblázatban alattuk látható válaszok körében is. A fókuszcsoportokban is ilyen erősséggel bír a család, viszont meglepő a markáns különbség a barátok és a település, ahol él meghatározó szerepében. A népzenehez való kötődés meghatározhatja az öltözködési és a zenei stílust, az iskola és a munkahely választását. Az öltözködés kifejezheti a népzeneen keresztül a népi kultúrához és iparművészethez való vonzódást, a szakmai tanulmányok, a zenélési alkalmak mint munkahely és a szervezet ugyancsak erős kötéseket jelenthet a szakmai elkötelezettségben, életformában. A zenei stílus 5-5 értéke pedig egyértelművé teszi, hogy meghatározó identitásukban a népzene.

	Szakgimnázium	Egyetem	MIK 2016
A családja	4,4	5	4,6
A barátai	2,6	5	4,4
A település, ahol él	1,9	4	3,7
Az öltözködési stílusa	3,8	4,5	3,7
A munkája/munkahelye	5	4	3,6
Az oktatási intézmény, ahol tanul/tanult	4,6	3,8	3,6
A zenei stílus, amit szeret	5	5	3,4
Az internetes oldalak, amiket meglátogat	3,1	2	3,4
A filmek, sorozatok, amiket szeret	3,7	4,2	3,4
A könyvek, amiket szeret	3,7	4,8	3,2
A helyek, amiket látogat	3,7	5	3,1
A politikai nézetei	1,2	2,4	2,7
A vallás, amit követ	3,1	4,8	2,6
A szervezet, aminek tagja	5	5	2,5

29. táblázat. Az alábbiak mennyire fontos részei az önképének, azaz mennyire határozzák meg azt, hogy Ön kicsoda? kérdésre adott válaszok (1–5) átlagai (saját szerkesztés Székely és Aczél (2018) és a saját adatok alapján)

A vallási önbesorolásban állítások közül kellett választani. A magyar fiatalok 6 százaléka vallotta magát olyan vallásosnak, aki az egyház tanítását követi és 43 százalékuk vallásos a maga módján (Veres és Ruff 2018). A nyolc szakgimnazistából ketten követik az egyház tanítását vallásosságukban, négyen vallásosak a maguk módján. Az egyetemisták mindegyike vallásos a maga módján. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az általunk vizsgált fiatalok (is) konzervatív-hagyományos értékrendet követik.

A magyar identitás legfontosabb elemeit vizsgálva a fiataloknak állításokat kellett magukra vonatkoztatniuk egytől ötig terjedő skálán (Veres és Ruff 2018). A 30. táblázatban képet kapunk a válaszokról. A színes sorok jelzik a népzeneész tanulók erős magyar identitását.

	Szakgimnázium	Egyetem	MIK 2016
Szeretem Magyarországot.	4,6	5	4,3
Életem nagy részét inkább Magyarországon, szeretném leélni, mint bármely más országban.	4,1	4,6	4,0
Büszke vagyok arra, hogy magyar vagyok.	4,4	5	4,2

Általában jobban szeretem a magyar népet, mint más népeket.	4,2	3,3	3,9
Magyarnak érzem magam.	4,9	4,8	4,3

30. táblázat. A magyar identitás legfontosabb elemei megjelölő válaszok (1–5) átlagai (saját szerkesztés Veres és Ruff (2018) és a saját adatok alapján)

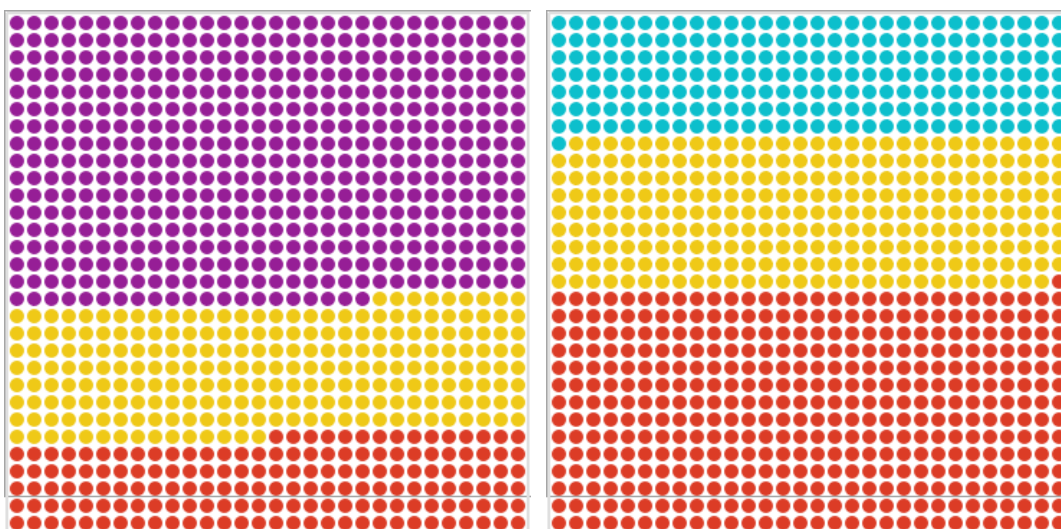
A magyar identitáshoz az is hozzátartozik, milyen viszonyt fogadna el egy fiatal egy határon túli magyarral (Veres és Ruff 2018). A MIK fiataljainak egyötöde, a szakgimnazisták fele fogadna be családjába, barátként, házastársként külföldi magyart. Az egyetemisták közül mindenki befogadná családjába.

Az elmúlt egy évben az egészségkárosító magatartás gyakoriságára vonatkozó vizsgálati eredményekből kiderül, hogy a magyar fiatalok 57%-a nem dohányzik (Székely 2018b). A fókuszcsoport 13 résztvevője közül 3 fiatal nem dohányzik, és a gyakoriságot tekintve 2 fiatal dohányzik napi rendszerességgel, ez az országos átlagban 25% (Ádám, Susánszky és Székely 2018), a többiek ennél ritkábban. Az elmúlt egy év alkoholfogyasztását vizsgálva a fókuszcsoportban a 13 főből 2 fő iszik napi rendszerességgel, a többiek hetente egyszer-kétszer, többször és havonta, azaz alkalmasszerűen fogyasztanak alkoholt. A magyarországi fiatalok 26%-a nem iszik és 63%-uk havonta vagy ritkábban nyúl az alkoholhoz (Ádám, Susánszky és Székely 2018). A fókuszcsoport alkoholfogyasztási gyakorisága összefügghet a zenélési alkalmakkal, összejövetelekkel.

A magyar fiatalokra vonatkozó kutatással összhangban vizsgáltuk a példakép témakört az interjú nyitott kérdéseivel. A 24. és 25. ábra jeleníti meg a válaszokat. A négyzetekben lévő színek megegyeznek a táblázat kódszíneivel.

Code System	szakgimnázium	egyetem
▼ Pélakép	■	■
zenész		■
tanár	■	■
családtag	■	■
nincs konkrét	■	

24. ábra. A példakép kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)



25. ábra. A szakgimnazisták példaképei (nincs konkrét, tanár, családtag) és az egyetemisták példaképei (zenész, tanár, családtag) (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

A családtag, a zenész és a tanár a jellemző példakép. Fontos kategória azonban a *nincs konkrét*, a következő idézetekben fogalmazódnak meg szemléletesen:

*„mindenkiből kiemelek valamit, mindenki különleges valamiben és jobb nálam”
 „... több van, és abból akarom saját magam kialakítani ...”*

Akit példaképüknek választottak, azokra felnéznek, szakmailag és emberi szempontból tisztelik őket. A családtagok közül megjelenik a művész apa, szülők, meghatározó védőhálóként funkcionáló anya, testvér és nagyszülő. A példaképválasztás köthető a fiatalok családközpontúságához és a szakmai érdeklődéséhez.

A 13 interjúalany közül csak egynek nem volt a családtagjai között zenész. Nagyobb részük tehát családi indíttatásból is került a népzeneiskolákba. Héjja Bella (2019) zeneművészeti szakgimnazisták körében végzett kutatásában feltételezi, a családok magas gyermeklétszámára az lehet a magyarázat, hogy *„azok a családok, amelyek gyermeküket művészi pályára szánják, hagyományos értékrenddel rendelkeznek, és számukra a család fontos és kiemelt szerepet kap”* (Héjja 2019: 202).

Az 26. ábrán jól látszik, hogyan oszlottak meg a különböző zenei pályák a válaszadók családjaiban.

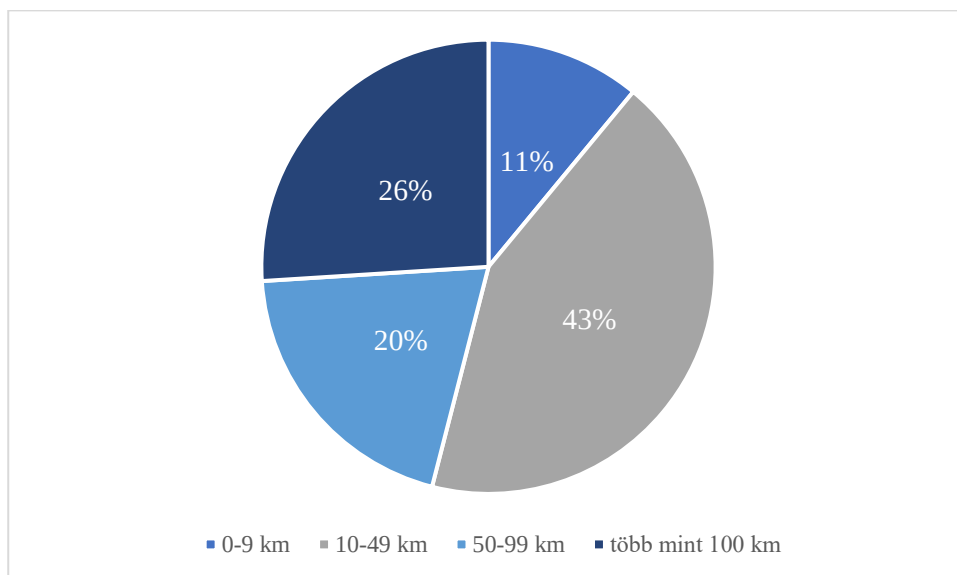
Általános iskolás korú gyermekek körében végzett felmérés szerint (Bíró, Hörich és Szalai 2020) a szülők művészeti tevékenysége nagyban befolyásolja azt, hogy később a gyermekek is választanak maguknak valamilyen művészeti tevékenységet.

Code System	egyetem	szakgimnázium
▼ Zenész családtag		
▼ egyházi		
▼ nagypapa kántor volt		
apja is zenész volt		
▼ "mulatós"		
▼ apa		
amatőr szinten		
▼ klasszikus zenész		
pár generációval ezelőtt		
pár zenész		
▼ népzene		
anya		
testvér		
apa		
apa, nagypapa		

26. ábra. Zenész családtag kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)

Juhász Erika és munkatársai (2015) a 2013/2014-es tanévben három észak-alföldi régióbeli AMI középiskolás növendékeinek körében végzett vizsgálatuk alapján megállapították, hogy a zenei tanulmányok kezdetének egyik közös motívuma a családi háttér. A válaszokban vagy a szülőknek is fontos volt gyermekkorukban a zenélés, vagy ők nem zenéltek, ezért próbálták a gyermeküknek megadni a lehetőséget. Eredményeink a családi háttér motivációját egészítik ki a zenész családtag meglétével.

A kérdőíves vizsgálatunkban a háttérváltozókra vonatkozó kérdések közül a 12. és 13. kérdés a növendékek lakóhelyének, a tanév közbeni tartózkodási helyének, az iskolától való földrajzi távolságának feltérképezését szolgálják. A növendékek lakóhelyének távolságát az iskolától a 27. ábra szemlélteti.



27. ábra. A növendékek lakóhelyének és iskolájának távolsága százalékos arányban (N=103) (saját szerkesztés)

Ezzel összefügg az az érték, amely azt mutatja, hol lakik a tanuló a tanévben. 60 százalékuk nem lakik otthon, 55 százalékuk kollégista, 5 százalékuk pedig albérletben vagy rokonoknál lakik. Ebből is következhet az, hogy az extrakurrikuláris alkalmakról való információt nem elsősorban a családtól kapja a növendék. A kollégista középiskolások aránya Magyarországon 2016-ban tíz százalék körül alakult, így a mintám 55 százalékos aránya még akkor is magasnak mondható, ha az országos adatok esetében növekvő tendencia tapasztalható. A növendékek 54 százaléka 50 km-es távolságon belül lakik a szakgimnáziumtól, és 26 százalékuk lakik több mint 100 km-re. Annak, hogy a kisebb távolságra élők is beköltöznek a kollégiumba (albérletbe és rokonokhoz), lehetséges oka az, hogy a sajátos képzőhelyeken a növendékek a bejárással nehezebben tudnák megoldani részvételüket a gyakorlásokon, próbákon a megnövekedett óraszámú intézményesített oktatásban és a tanórákon kívüli alkalmakon (tanítási időt követően délután és/vagy este).

Ha az adatainkat részletezve vizsgáljuk, a táblázatban látható, iskolánként milyen százalékban oszalanak meg a növendékek lakóhelytípusai.

Intézmény neve	Főváros	Megyeszékhely	Egyéb város/falu tanya
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerész-képző Gyakorló Szakgimnázium (Budapest)	8,3	8,3	83,4
Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakgimnázium	26,7	6,7	66,6
Váci Bartók – Pikéthy Szakgimnázium és Zeneiskola, Alapfokú Művészeti Iskola	4,3	26,2	69,5*
Békéscsabai Bartók Béla Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	-	16,7 (0–9 km)	83,3
Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	-	6,3 (0–9 km)	93,7
Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium	4,8	23,7	71,5
Debreceni Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	-	60 (0–9 km)	40
Miskolci Bartók Béla Zene- és Táncművészeti Szakgimnázium	-	-	100

31. táblázat. A tanulók otthoni lakóhelyének százalékos megoszlása (saját szerkesztés)

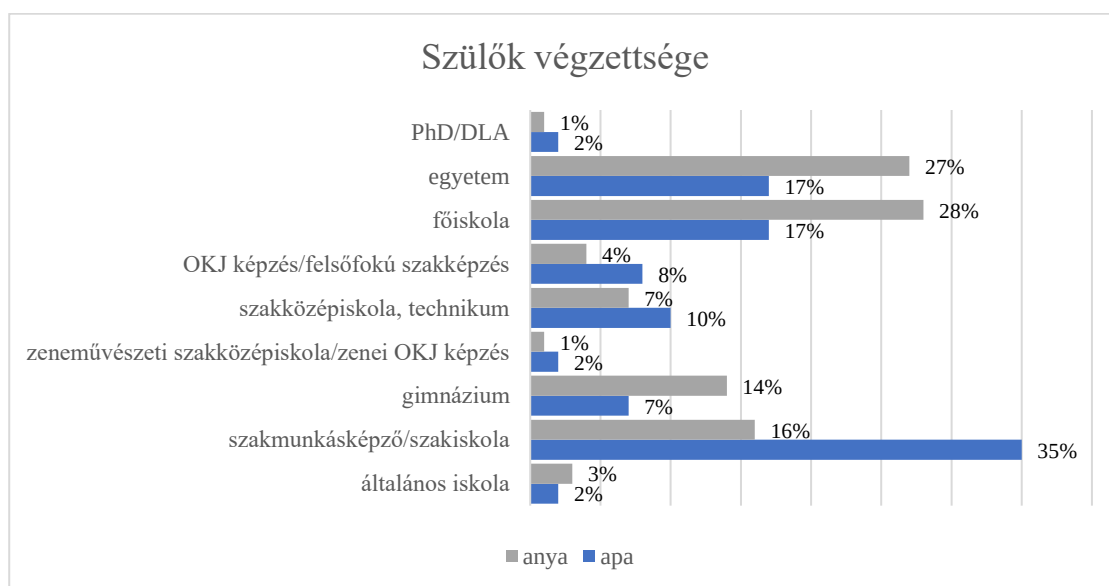
*Vác nem megyeszékhely, így a válaszadók Vácot vehették az egyéb városban kategóriába. Az egyéb faluban/tanyán válaszok eredménye: 39,1 %. Ha hozzáadjuk a másik két adatot, 69,5 %-a a tanulóknak nem Vácon lakik.

A 31. táblázat adataiból láthatjuk, hogy mindenütt magas azoknak a növendékeknek az aránya, akiknek az iskolájuk székhelyétől különböző településen van az otthonuk.

Az iskolai szervezésű tanórán kívüli és az iskolán kívüli alkalmak közül egy esetben hat Khí-négyzet próbával tesztelve szignifikánsan a lakóhely távolsága ($p=0,007$). Az extrakurrikuláris gyűjtés gyakorisága alacsony a nagy távolság miatt, és ez összefüggésben állhat a családok jövedelmi helyzetével. Azok a diákok, akiknek 10 km

alatti távolságra van a lakóhelyük az iskolától, azok 27 százalékban eljutnak extrakurrikuláris szervezésű gyűjtőutakra, akiknek több mint 100 km-re, azok egyetlen egyszer sem vettek részt népzenei gyűjtésben.

A 14–19. kérdések a növendékek családi helyzetének jellemzőit kutatják. A családi helyzet jellemzőinek feltárásában az eredmények szerint nem mutatható ki a mintánkban szignifikáns összefüggés a családszerkezet és a település típusa, valamint a lakóhely távolsága, a tartózkodási hely között. A családszerkezet megismerésével és a többi változóval való összefüggéseinek feltárásával szerettünk volna képet kapni arról, van-e különbség abban, hogy a különböző településen eltérő családi struktúrában élő növendékeket milyen hatásrendszerek érik például értékrendjüknek, egymáshoz való viszonyulási módjainak alakulásában. Nem paraméteres Wilcoxon-próbával tesztelve szignifikáns eltérés van a két szülő iskolai végzettsége között, az anyák magasabb végzettségűek ($p=0,019$), mint az apák. A 28. ábrán a különbség jól kirajzolódik. A válaszok nem normál eloszlású változóhoz tartoznak, ezért alkalmaztuk ebben az esetben a fenti próbát.



28. ábra. Szülők végzettsége összesítve (%) (saját szerkesztés)

Az iskolázottság szintje, színvonala, mennyisége összefügghet több nemzedéken keresztül öröklődő kulturális hagyományokkal is. „Együtt jár bizonyos igényekkel és ambíciókkal a gyermekek iskolai és iskolán túli pályafutását illetően” (Kozma 2001: 69).

Ha az anyák végzettségét régióként vizsgáljuk, eredményeink (32. táblázat) összefüggést mutatnak Pusztai Gabriella (2004) nagymintás kutatási eredményeivel.

Válaszadóink közül a felekezeti iskolába járóknak és a Budapesten tanulóknak az anyái a legmagasabb végzettségűek. Pusztai adatai szerint a budapesti felekezeti középiskolások anyáinak van legmagasabb iskolai végzettsége, őket követik a budapesti nem felekezeti középiskolások anyái, és a vidéki nem felekezeti iskolába járók anyái közül vannak a legkevesebben a felsőfokú végzettségűek.

Régiók	Iskola	Főiskola/egyetem/ PHD/DLA végzettség iskolánként	Főiskola/egyetem/ PHD/ DLA végzettség régióként
Észak-Alföld	Debrecen	-	73,4
	Nyíregyháza	42,9	
Közép-Magyarország	Ward	80	
	LFZE Bartók	75	
	Vác	65,2	
Észak-Magyarország	Miskolc	25	
Dél-Alföld	Békéscsaba	16,7	
Közép-Dunántúl	Székesfehérvár	56,3	

32. táblázat. Anyák legmagasabb végzettségének százalékos megoszlása iskolánként és régióként (saját szerkesztés)

Hasonló tendencia rajzolódott Pusztai (2004) kutatásában az apák végzettségét vizsgálva. Saját adataink is korrelálnak Pusztai eredményeivel, legmagasabb végzettségűek a budapesti felekezeti iskola növendékeinek apái, őket követik a budapesti nem felekezeti iskolások apái. (33. táblázat)

Régiók	Iskola	Főiskola/egyetem/ PHD/DLA végzettség iskolánként	Főiskola/egyetem/ PHD/DLA végzettség régióként
Észak-Alföld	Debrecen	33,3	26,2!
	Nyíregyháza	19,1	
Közép-Magyarország	Ward	59,9*	46
	LFZE Bartók	41,7	
	Vác	36,3	
Észak-Magyarország	Miskolc	33,3	

Dél-Alföld	Békéscsaba	-	
Közép-Dunántúl	Székesfehérvár	30,8	

33. táblázat. Apák végzettségének százalékos megoszlása iskolánként és régióként (saját szerkesztés)

Janurik Márta (2007) korábbi kutatásában szignifikáns korrelációt mutat a zenetanulás az anya iskolázottságával. A szülők zenei biográfiájában jelenlegi zenei aktivitásukat vizsgáltuk. Az anyák 6,3 százaléka zenél hivatásszerűen, végzettségük: zeneművészeti szakközép/OKJ képzés, OKJ képzés/felsőfokú szakképzés, főiskola, egyetem, PHD. Alkalomszerűen/hobbi szinten 26,7 százalékuk zenél. Az apák 11,1 százaléka zenél hivatásszerűen, végzettségük: általános iskola, szakiskola, zeneművészeti szakközép/OKJ képzés, szakközépiskola/technikum, OKJ képzés/felsőfokú szakképzés, egyetem, PHD. Alkalomszerűen/hobbi szinten szintén 26,7 százalékuk játszik valamilyen hangszeren. Turmezeyné és Balogh (2009) megállapítja, hogy a szülőknek döntő hatása van a zenei képességek kibontakozásában, azonban nem szükséges, hogy a szülők zeneileg képzettek legyenek.

A családtagok meglévő zenei képzettsége, gyakorlata és a nem iskolai szervezésű programokról való információ szerzés összefüggésének keresztábrás vizsgálatában az anyák esetében van szignifikáns eltérés. Ott nagyobb arányban jelent információforrást a család, ahol az anya hivatásszerűen zenél ($p=0,025$).

A családtagok zenei aktivitása összefüggésben állhat a kulturális programokon való részvétellel. Mintánkat vizsgálva szignifikáns a korreláció mesterfokon hangszeren játszó családtag megléte és az operalátogatás között. Akinek van legalább egy mesterfokon játszó családtagja, az 16 százalékban évente néhányszor megy operába, akinek nincs, az csak 6 százalékban látogat évente néhányszor operaelőadást ($p=0,043$).

Kutatásunkban arra is kerestük a választ, a népzenei tanuló szakgimnazisták közül gyakrabban járnak-e kulturális programokra azok, akik magasabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkeznek. Az apa végzettsége az operalátogatás gyakoriságára, az anya végzettsége a komolyzene-hallgatás gyakoriságára hat szignifikánsan. Akinek legalább főiskolai végzettségű édesapja van, 16 százalékban évi néhányszor operába megy, akinek nincs, az csak 3 százalékban néz meg operaelőadást ($p=0,001$). Ahol a családban legalább

főiskolai végzettségű az anya, 29 százalékban hallgat havonta komolyzenét, ahol nem, ott csak 9 százalékban ($p=0,017$).

Érdekes és idevágó adat Hausmann Alice (2011) erdélyi magyar középiskolások zenei ízlését és zenével kapcsolatos magatartását feltáró kutatásának két eredménye: a diplomás szülők gyermekeinél a komolyzene, egyházzene és népzene preferenciája igazolódott, és a népzene a rock, pop, jazz mellett az egyetemet végzett apák körében a leghallgatottabb. Hausmann ugyanakkor megjegyzi a népzene fogalmi értelmezésének esetleges nem megfelelő vagy nem azonos voltát.

Vizsgálatunk a családok objektív anyagi helyzetére is kiterjed. A család jövedelemszintje nem csak azokat az anyagi lehetőségeket mutatja, amelyek között a család bizonyos értékeket valósíthat meg. Jelzi a család a társadalmi szerkezetben, társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyét (Kozma 2001).

A kérdőívünkön felsoroltunk 11 ingóság-, illetve ingatlantípust. A nagyobb értékű fogyasztási cikkekkel való ellátottságra vonatkozó kérdés az objektív vagyoni helyzetet kívánja felmérni. A mintánkban szereplő növendékek családjai a válaszok alapján átlagosan hat javakhoz sorolható tárggyal rendelkeznek. Az adatok standardizálása során kialakított objektív anyagi index szerint hatig átlag alatti, hat felett pedig átlag feletti a jövedelmi helyzet. A családok 38 százaléka jobb, a többi inkább kevésbé jó jövedelmi helyzetben van. Ha az anyagi javak meglétét súlypontoszuk és a hét pont jelenti azt, ha minden, kérdőívben felsorolt tárgy a válaszadó rendelkezésére áll, akkor megállapítható, hogy a növendékek 38,8 százaléka helyezkedik el a magasabb (4–7) pontszámúak között. Ez is igazolja az előző eredményt: a növendékek nagyobb része átlagos vagy átlag alatti anyagi helyzetben él. (34. táblázat)

	n	%
0 pont (semmi)	5	4,9
1 pont	9	8,7
2 pont	23	22,3
3 pont	26	25,2
4 pont	17	16,5
5 pont	16	15,5
6 pont	6	5,8
7 pont (minden)	1	1,0

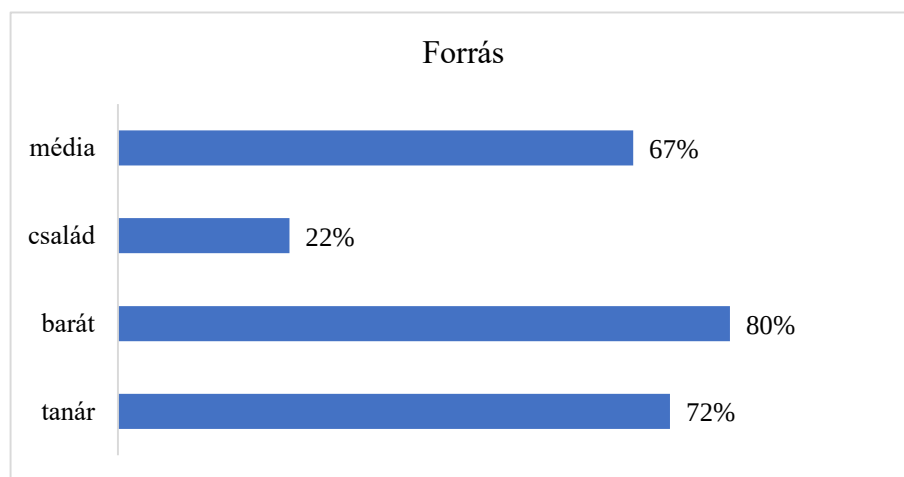
34. táblázat. Az anyagi javak meglétének súlypontoszása (saját szerkesztés)

Az iskolákat külön vizsgálva tendenciaszinten (5–10 százalék) szignifikáns ($p=0,88$) az eltérés. A kis és változó elemszámok miatt azonban feltételezhető, hogy nem tárul fel a valós helyzet a területi különbségekben. A teljes minta pontértéke 3,1456, ebből az átlagos számból kirajzolódni látszik, hogy a népzeneoktatásban, népzeneésképzésben való részvétel nem függ a család objektív anyagi helyzetétől és hátránykompenzáló szerepű lehet. Ez a megállapítás összefüggésben állhat Szűcs Tímea (2018) zenét tanulókat vizsgáló kutatásának eredményével, amely szerint nincsen egyértelmű összefüggés az objektív anyagi helyzet és a kulturális fogyasztás között.

Az iskolai szervezésű tanórán kívüli és az iskolán kívüli népzeneoktatási alkalmakon való gyakori részvétel oka azonban lehet az, hogy közülük több ingyenes, például a verseny vagy a zenekari részvétel.

Kutatásunkban arra is kerestük a választ, milyen szerkezetű családokban élnek a népzeneész szakgimnazisták. Két kategóriába soroltuk a válaszadókat: intakt családban (mindkét szülővel együtt) és nem intakt családban (egyik édes- vagy nevelőszülő, egyéb) élők. Mintánk 70,6 százaléka intakt család tagja. Adatunk összefüggésbe hozható Szűcs Tímea (2018) kutatási eredményével. Szűcs debreceni, miskolci és nyíregyházi zenét tanuló és nem zenét tanuló 13-15 évesek családszerkezetét vizsgálta. A zenét tanulók körében túlsúlyban voltak az intakt családok. A családi közösség mint szocializációs közeg befolyásolja a zenei nevelés eredményességét. A zenei fejlesztés szociális tényezői a személyiségfejlődésben és a társas viselkedés alakításában is aktívan hatnak (Dohány 2013). Gombás Judit (2014) rámutat arra, hogy a zenetanulás transzferhatásainak korábbi, nemzetközi kutatása hozott ellentmondásos – nem csak pozitív – eredményeket is, ezek hátterében a vizsgált gyerekek családjainak eltérő szocioökonómiai státusza állhat. Ez bizonyíthatja azt, hogy a család meghatározó tényező a zenetanulás pszichológiai hatásaiban is.

Vizsgálatunk arra is vonatkozott, honnan szereznek tudomást a növendékek az extrakurrikuláris alkalmakról. Vizsgált mintánkban azok, akik családban (is) kezdték a népzeneésképzést, nem szereznek gyakrabban tudomást a családban a nem iskolai szervezésű programokról (7. kérdés). Mind a családban (is), mind a nem családban kezdett növendékek esetében a barátok az elsődleges forrásai a programokról való információknak, őket követik a tanárok és végül a média (29. ábra).



29. ábra. Az extrakurrikuláris alkalmakról szóló információk forrása (saját szerkesztés)

A családoknak van legkisebb szerepe abban, hogy a növendékek ismerjenek nem iskolai szervezésű programokat. Az eredmények feltételezik, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően erős a kortársakkal való kapcsolatrendszer és annak hatása. A népzeneoktatás egyik sajátosságából – az egy tanár–diák kapcsolatból – eredően a tanári szerephez hozzátartozik az ilyen típusú tájékoztatás és a részvételre való ösztönzés, a média szerepe pedig feltételezhetően azért ilyen jelentős, mert a média fogalmán inkább a közösségi médiát érthették az egyirányú kommunikációs csatornákkal (televízió, rádió) szemben.

8. ÖSSZEGZÉS

Doktori kutatásunk témájához illeszkednek Andrásfalvy Bertalan (1994) közel harminc évvel ezelőtti gondolatai: a múltban a paraszti élethez szükséges tudás és a hagyomány átadásában az egész társadalom (család, rokonok) részt vett. Ma az iskolának és az iskolán kívüli területeknek – művészegyütteseknek, táncházaknak, amatőr művészeti mozgalmaknak – kell ezt a feladatot ellátni. Ehhez meg kell tanulni a művészet nyelvét, a zenei anyanyelvet. A népművészet tanítása az érzelmi kultúra visszaadása, élményadás. Aki mindezt taníthatja, annak felelősnek, a szaktudományt ismerőnek és elkötelezettnek kell lennie, akire erkölcsileg is fel lehet nézni.

A népzeneoktatás/népzénészképzés ezt a kettős munkát végzi: a népzenei anyanyelvet közvetíti és olyan népzénész/pedagógus szakembereket képez, akik tovább viszik ezt az anyanyelvi átadást.

Ha megvizsgáljuk az elmúlt évek középiskolai beiskolázási adatait, láthatjuk, hogy amíg a 2018/2019-es tanévben 44 népzénészképzési helyet hirdettek a szakgimnáziumok a felvételizőknek, addig a 2021/2022-es tanévben ez a szám 69-re bővül. A kínálati oldal növekedése ellenére a jelentkezők, az első helyre jelentkezők, a felvettek és az első helyre jelentkezők közül felvettek száma stagnált, vagy kisebb csökkenést mutatott az elmúlt négy tanévben⁶⁴. Ezek a számok jelentik a kutatásunk fontosságát és aktualitását. A népzeneoktatás/népzénészképzés komplex feltárása, a sajátosságok, az erősségek és hiányosságok megismerése és megismertetése, ezek alapján esetleges szakmai párbeszéd kialakulása elősegítheti a népzeneoktatásban/népzénészképzésben az utánpótlást, megelőzi a lemorzsolódást, így – visszautalva a fejezet bevezető gondolataira – hozzájárul a népzenei anyanyelv fenntartásához, átörökítéséhez.

Dolgozatunkban részleteztük kutatásunk jelentőségét, problémáját, kérdéseit. Témánkat – a népzeneoktatást, népzénészképzést – elsősorban a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szinterek felőli megközelítésben tártuk fel. Az elméleti részben a szakirodalom alapján áttekintettük a fogalmi kereteket, meghatároztuk az

⁶⁴A jelentkezők száma 2018/2019-es tanév: 44 fő, 2021/2022-es tanév: 46 fő; az első helyre jelentkezők száma 2018/2019-es tanév: 23 fő, 2021/2022-es tanév: 22 fő, a felvettek száma 2018/2019-es tanév: 24 fő, 2021/2022-es tanév: 20 fő; az első helyre jelentkezők közül felvettek száma 2018/2019-es tanév: 21 fő, 2021/2022-es tanév: 18 fő.

Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kozepfoku_felveteli_eljaras/prezentaciok_tanulmanyok
utolsó látogatás: 2021. október 25.

extrakurrikuláris oktatás jellemzőit, majd ezt követően a népzeneoktatásra és népzeneészképzésre vonatkoztattuk azokat. Megvizsgáltuk a népzeneoktatás és népzeneészképzés cél- és feladatrendszerét a különböző oktatási szinteken. Bemutattuk a serdülő-, az ifjúkor és a fiatal felnőttkor sajátosságait, mert ezekbe az életkori szakaszokba tartoztak kutatásunk fő célcsoportjai, a szakgimnazista növendékek és az egyetemi hallgatók.

A kutatásunk előzményeként kísérletet tettünk a népzene fogalmának feltárására és a népzeneoktatás rövid történetének bemutatására kiemelt figyelmet fordítva a hagyományban létezett/létező népzeneoktatásra. Fontosnak tartottuk a táncházmozgalom részletesebb bemutatását, mert a mozgalom jelentette az intézményesített népzeneoktatás létrejöttét, szakmai bázisát, és hatással volt a közoktatáson kívüli népzeneoktatás formálódására, jelenére is. Végül dolgozatunk elméleti részének utolsó fejezete – a művelődéstudomány és neveléstudomány összefonódásával – a népzeneoktatás, népzeneészképzés kiépült intézményrendszerét és intézményen kívüli színtereit mutatta be. Feltáró jellegű elméleti kutatásunkban megpróbáltunk képet adni a két szintér kapcsolódásáról is.

Empirikus vizsgálatunkban kutatási kérdéseinkre kerestük a válaszokat. Elsőként azt vizsgáltuk, hogyan látják a népzeneoktatás szerepét, céljait a művészeti nevelés mindkét helyszínén tanító pedagógusok és a népzeneészképzésben részt vevő növendékek.

Próbáltuk felmérni és összegyűjteni azokat a kurrikulumokat vagy kurrikulum jellegű dokumentumokat (képzési programterveket), melyeket a népzeneoktatás extrakurrikuláris helyszínein követnek az oktatók.

Kutatásunk vizsgálta, megvalósulnak-e, és ha igen, kurrikuláris vagy extrakurrikuláris szintén inkább a nevelő-oktató munka során a művészeti nevelés/népzeneoktatás felsorolt szerepei, konkrét pedagógiai céljai: teljes emberré válás (értelmi és érzelmi nevelés közötti összhang); közösségformálás; szociokulturális hátrányok csökkentése; kulcskompetenciák fejlesztése; önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetősége; tehetséggondozás; kreativitás fejlesztése; élményszerű tapasztalatszerzés; alkotó-alakító cselekvőképesség fejlesztése; nemzeti/kisebbségi identitás megőrzése és fejlesztése.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a népzeneoktatás egyik szerepének, az élményátadásnak milyen módszerei vannak a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szintereken.

Kutattuk továbbá, hogyan alakul, illetve hogyan befolyásolható a tanulók mobilitása a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szinterek között. Vizsgálatunk részeként feltártuk a népzeneoktatásban és népzéneszképzésben való tanulói részvétel, valamint a szociodemográfiai és szociokulturális jellemzők közötti összefüggéseket.

Empirikus kutatásunkban a hipotézisek beigazolódását vizsgáltuk, és hipotéziseinkhez a következőképpen kapcsolódtak eredményeink: (H₁) Feltételeztük, hogy a kurrikuláris és extrakurrikuláris szintereket vizsgálva megragadhatók a különbségek a népzeneoktatási célok és szerepek megvalósulásában, és azt gondoltuk, hogy a különböző szinterek sajátosságaiból fakadóan másképp teljesülnek a cél- és feladatrendszer elemei. Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy hipotézisünk nem igazolódott be teljes mértékben. A válaszokból az derül ki, hogy a népzeneoktatás extrakurrikuláris szinterein az általános oktatási, nevelési célok, és a sajátos, népzeneoktatásra jellemző célok egyaránt megvalósulnak. A szakértői vélemények alapján a népzeneoktatás tartalmának kiválasztása és a népzeneoktatási célrendszer szorosan összefügg az extrakurrikuláris helyszíneken. A tartalommeghatározásban három szempont érvényesül: az oktatókkal szemben támasztott elvárások, követelmények, a résztvevők szükséglete és/vagy zenei fejlettségi szintje, illetve a népzene tudomány és a népművészet aktuális kérdései. Az extrakurrikuláris népzeneoktatás a művészeti nevelésnek az a területe, mely értékeket képvisel és a hagyományon alapul, ez szintén oktatási célokat és feladatokat – szerepeket – determinál: az oktatásba bevont főbb szereplői a még élő, aktívan zenélő hagyományörző mesteremberek. A velük való találkozásoknak, a néprajzi környezet megismerésének megkerülhetetlen alkalmai a gyűjtőutak. A különféle oktatási alkalmak, szinterek a hallgatók zenei fejlődése mellett folklór háttérismereteket biztosítanak élményeket nyújtó módszerekkel. Interjúalanyaink hangsúlyozták, hogy az iskolán kívüli népzeneoktatási alkalmak legfőbb szerepe, célja a tudásanyag átadásán túl a személyiségfejlesztés.

A szakgimnáziumi tanulók szakirányú továbbtanulásra, és ezen keresztül a népzénesz, népzene tanár hivatásra is készülnek, ez speciális cél- és feladatrendszert jelent a középfokú intézményesített népzeneoktatásban/népzéneszképzésben. Az egyetemi hallgatók továbbtanulási szándékaikban saját tanulási motivációként és jövőképük tervezésében jelölték meg a népzeneoktatás szerepeit. A szakgimnazisták motivációinak mintázata inkább az aktuális tanulmányokhoz, a szakmai fejlődéshez és a személyiségfejlődéshez kapcsolódnak: önfejlesztés, fejlődés, zenei térlátás növelése,

látókör tágítása, diplomaszerzés és a társadalmi mobilitás igénye is megjelenik. Mindkét fókuszcsoporthoz jövőképek szegmense a tanítás és a zenélés, a szakgimnáziumi diákoknál jelenik meg még a továbbtanulás szegmense is. A népzeneoktatás motivációi közé tartozik többek között a hivatás és a népzene jellemzői.

Eredményeink azt igazolták, hogy a célok megvalósulásában mindkét szinten jellemző volt az önkifejezés megélése, a közös zenélés mint élményszerzés és a motiváció megléte.

Véleményünk szerint (H₂) az extrakurrikuláris alkalmakon a népzeneoktatók nem követnek kurrikulum jellegű dokumentumokat. Hipotézisünk igazolására az interjúban fókuszáltunk az extrakurrikuláris népzeneoktatás tanterveire. Kutatásunkban a szakemberek az extrakurrikuláris népzeneoktatás szabályozó dokumentumairól úgy vélekednek, hogy jelenleg nincs egységes vagy előírt használat. Feltételezésünk beigazolódtott annak ellenére, hogy mozaikszerűen azonban megjelennek a képzési tervek különböző alkalmakhoz kapcsolódóan eltérő tartalommal és formában. Interjúalanyaink a tanterv jellegű dokumentumokat azonban szükségesnek vélik az iskolán kívüli népzeneoktatásban, felismerve azt is, hogy a tervezés a pedagógiai munka alapvető része. Ezek elkészítéséhez a népzeneoktatást is oktató iskolák pedagógiai programjai, tantervei nyújthatnak mintát. Ehhez megvizsgáltuk a kutatásunkban szereplő szakgimnáziumi pedagógiai programokat.

A kurrikuláris szinten a népzeneoktatás sajátosságai eltérő mennyiségben és a pedagógiai program eltérő részeiben jelentek meg az általunk vizsgált nyolc szakgimnáziumi dokumentumban. Egyik program sem adott átfogó képet a népzeneoktatásról intézményében, leginkább a kerettantervek programban szereplő részei utaltak a népzeneoktatás képzésére középfokon vagy népzene tanszak meglétére alacsony fokon. Két iskola szentelt nagyobb teret a népzeneoktatásnak, és írt a kezdetektől a növendékek továbbtanulásáig. A népzeneoktatás a zenei nevelésbe ágyazottan történik az iskolákban, amiben kiemelkedik, az iskolán kívüli színtereken, versenyeken, fellépéseken való megjelenés. Azt feltételeztük, hogy a népzeneoktatás sajátos vonásai részletesen megjelennek a vizsgált szakgimnáziumok pedagógiai programjában. A sajátos vonások nem, vagy csak kevéssé derültek ki az egyes dokumentumokból, de a részleteket egységes képpé lehet formálni. A dokumentumokban egy-egy iskolához kapcsolódó zenekar leírásától vagy rendezvény szervezésének megemlégtetésétől eltekintve nem voltak olyan

specifikumai a népzene oktatásának, melyek csak az adott intézményt jellemezték volna. Esetleg még ide tartozhat a sajátos összetételű tantestület kiemelkedő népzeneészekkel.

A fentiek alapján – visszautalva egy korábbi fejezetünkre – már hangot adtunk annak a véleményünknek, amely szerint szükséges volna a népzeneoktatásban, népzeneésképzésben extrakurrikuláris dokumentumsztenderdeket megállapítani. Ezt az álláspontunkat kutatási eredményünk is megerősíti. Megoldásként az extrakurrikuláris szintereken (tanfolyamokon, szakkörökben, táborokban, továbbképzéseken stb.) folyó tanítás/tanulás/képzés tervezése, képzési tervének megalkotása több szinten történhet. Nekünk, gyakorló pedagógusoknak, programszervezőknek egy lehetséges (felnőttképzési programra vonatkozó) modell (Juhász és Pete 2018) szerint az intézményi és az egyes oktatók szintjén kell a tervezésben részt venni ismerve a nemzetközi, országos, regionális és települési szintek meghatározó elemeit és a jogi szabályozást is. A tervezés dokumentumának a következőket szükséges meghatározni: az oktatók köre, a program célcsoportja, tartalma, célrendszere, pénzügyi lehetőségei, helyszíne és időkerete, módszerei, eszközei (Juhász és Pete 2018). A tervezéshez, szervezéshez segítségk nyújthatnak még közművelődési szakpolitikai munkák (koncepciók, stratégiák, fogalomtárak, tanulmányok) is.

Feltételeztük (H₃), hogy a kurrikuláris és az extrakurrikuláris szintéren az oktatók módszertani repertoárja, az általuk felkínált vagy biztosított tanulói tevékenységformák gazdagsága nem azonos, és a növendékek percepciója is megkülönbözteti a két szintér tevékenységformáit. Úgy véltük, a növendékek szerint teljes mértékben vagy nagymértékben hozzájárulnak az extrakurrikuláris népzeneoktatási szinterek a saját szakmai fejlődésükhöz.

Hipotézisünk első részének igazolására egyrészt interjúk kutatásunkban kerestünk válaszokat. Feltételezésünk ennek alapján csak részben igazolódott be. A szakemberek inkább az azonosságokat emelték ki a módszerek és a tanulói tevékenységformák alkalmazásában: az önkifejezést szolgáló és élményszerűségeen alapuló tudásátadás módszere lenne kívánatos az iskola keretein belül és kívül is. Válaszadóink nemcsak a különbségeket határozták meg, hanem javaslatot is tettek a két szintér szorosabb „együttműködésére”. A hagyományörzőkkel való találkozásokkal, gyűjtőutakkal, tánccházai muzsikálással, rendezvényekkel ki lehet és ki is kell vinni a növendékeket és hallgatókat a teremből, ahol a szakmai előadás, tanítás folyik. A módszertani bővülésre

lehet lehetőség a tanárképzés intézményi helyszíneinek szélesítése, a zeneakadémiai képzés tartalmának megújítása.

A kérdőív kitöltőinek válaszai alapján hipotézisünket részben igazolva a növendékek megkülönböztetik és azonosnak vélik a színtereket az ott alkalmazott módszerek és tevékenységformák alapján. A táncházban és a táborokban való részvétel a gyakoribb extrakurrikuláris színtéren, a versenyeken inkább az iskolai szervezés az elterjedtebb, fellépőként és nézőként szinte azonos arányban közreműködnek a növendékek koncerteken, illetve a zenekarban való szereplésük is ugyanolyan arányú.

Hipotézisünk harmadik részének igazolására kérdőíves kutatásunk válaszai alapján rangsoroltuk azokat a területeket, amelyeket fejleszt a extrakurrikuláris színterek népzeneoktatása. Így a következő sorrend alakult ki: 1. repertoárismeret; 2. technikai tudás; 3. kamarazenélés; 4. előadói rutin és zenei memória; 5. zenei hallás; 6. stílusismeret; 7. improvizációs készség. A sorrend elején azok a területek állnak – repertoárismeret, technikai tudás, kamarazenélés – melyekre az iskolai népzeneoktatás a tantervben hangsúlyt fektet (a szakgimnáziumi kerettanterv kiemeli például sajátos módszerként az együttlátást). Azonban elmélyítésükhöz szükségesek a (szakgimnáziumi tantervben) 10. évfolyamtól előírt és az önként vállalt, választott szakmai gyakorlatok, például a szakmai táborok, folklórrendezvények, ahol lehetőség van a közös gyakorlásra, a közösségi zenei tevékenységekre.

Feltételeztük továbbá (H₄), hogy mind az oktatók, mind a növendékek úgy ítélik meg, hogy az extrakurrikuláris színterek az élményátadásban több lehetőséget nyújtanak. Úgy véltük, a diákok szerint az extrakurrikuláris színtéren az élményeket formáló zenei tevékenységek gazdagabbak és a zenei aktivitást jobban igénylik, mint a tanórákon megvalósulók. Az extrakurrikuláris és kurrikuláris népzeneoktatás összevethető abból a szempontból, hogy mennyire van bennük jelen a hagyomány és az egyik fő cél, az élményszerűség. Az iskolai népzeneoktatásba is be kell vonni ezt a két sajátosságot, így tud a két színtér egymást erősítve működni. A klasszikus zenei előképzettség fontos, de nem szükséges és nem feltétel az extrakurrikuláris népzeneoktatásban bekapcsolódó résztvevők esetében. Mind a tevékenységek, mind az élményszerzés vizsgálatának eredményei a népi hangszeres zenélés aktivitását teszik a középpontba mindkét helyszínen. A népzeneoktatás szerepei – feladatai és céljai – a növendékek szerint eltérő mértékben valósulnak meg a két színtéren, és a diákok szerint az extrakurrikuláris

színtéren az élményeket formáló zenei tevékenységek gazdagabbak, és a zenei aktivitást jobban igénylik, mint a tanórákon megvalósulók.

Az egyes szinterek élményszerűségét vizsgálva látható, hogy az eredeti hangzó- és képi anyag felhasználása túlnyomó részt az iskolai tanórák jellemzője. Az adatközlőkkel való találkozás élményének százalékos aránya ellenben kicsi a tanórán, így a gyűjtés, illetve a tőlük való tanulás lehetősége sem valósulhat meg a népzeneoktatásnak ebben a szervezeti formájában. A tanárral való együttzenélés élményében nagy százalékban részesülnek a növendékek a tanórán, és a tananyag egyéni érdeklődés szerinti kiválasztásának élménye szintén jellemző a tanórára. A baráttal, más növendékkal való együttzenélés jellemzően szintén inkább a kurrikuláris szintéren kívül nyújt élményt. A tehetségfejlesztés kiemelkedő számban inkább tanórán fordul elő, viszont az iskolán kívüli alkalmakon az élményszerzésnek, a flownak, valamint az önbizalomnak van magas értéke. Jellemző az iskolán kívüli szinterekre még az aktív közösségi élet és a kapcsolatok kialakítása magas százalékaránya. A motiváltság, a koncentráció és az önfegyelem legmagasabb százalékaránya a tanórai népzene-tanuláshoz kötődik. A növendékek az extrakurrikuláris alkalmak hozzájárulását a saját szakmai fejlődésükhöz (a teljes mértékben és a nagymértékben válaszokat összeadva) magasra – 92,3 százalék és 76,2 százalék közé – értékelik. Az eltérő arányok a fejlődési területek rangsorolását teszik lehetővé.

Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009) szerint a különböző zenepedagógiai módszerek fókuszában a zenei nevelés céljaként a zenei élmény nyújtása áll. Ez nélkülözhetelen a személyiségfejlődésben. Az élménynyújtás mellett a módszerek a zenei megismerő- befogadó- és alkotóképességet is fejlesztik, azonban az egyes életkorokban más-más prioritással. Eredményeink mind a kurrikuláris, mind az extrakurrikuláris szintéren igazolják a szerzőpáros megállapítását, így hipotézisünk részben igazolódott be.

A klaszterelemzésben a klaszterek kialakulása azt jelzi, az élményszerzés és a népzene-tanulási tevékenységek korrelációjának mintázatai nem a tanulói aktivitástól függenek.

Gyakorló pedagógusi és népzene-szi tapasztalatainkon alapuló véleményünk szerint (H_3) a kurrikuláris szintér és az extrakurrikuláris szintér egymástól nem független, a tanulói mobilitás mindkét irányban megvalósul. Az egyik irány kiegészítő, bővítő, gazdagító jellegű, ezért is lehet nagyobb az aránya azoknak a tanulóknak, akik a

kurrikuláris szintén szerzett tapasztalataik hatására keresnek fel valamilyen extrakurrikuláris helyszínt is (például szakmai tábor, táncházat), mint azoknak, akik a másik irányú folyamatban az utóbbi szintéről lépnek az intézményes oktatásba pályaaorientációs, pályaválasztási céllal.

Feltételezésünk szerint a közoktatási rendszerből és szabályozásából adódóan a növendékek ritkábban jutnak el népzeneoktatási alkalmakra az iskola szervezésében annak ellenére, hogy a szagimnáziumi tanterv rögzíti ennek lehetőségét és szükségességét. A kérdőívünk kitöltőinek majdnem kétharmada (61 százaléka) kezdte népzenei tanulmányait alapfokú művészeti iskolában, kis része (6 százaléka) jelölt meg valamilyen más közoktatási intézményt: óvodát, iskolát, középiskolát és egyharmaduknak (33 százalékuknak) volt kezdeti színtere a szakkör, tábor, család vagy magántanár.

Vizsgálati eredményeink alapján kirajzolódott az alapfokú művészeti iskolában (AMI) való népzene-tanulási kezdet területi megoszlása összefüggésben az intézmények földrajzi elhelyezkedésével. Láthatjuk, hogy az AMI-ban való kezdet és az intézmények száma a hátrányos gazdasági-társadalmi helyzetű régiókban, illetve a fővárosban és a Közép-Dunántúlon, Fejér megyében a legmagasabb.

Kutatásunkban kerestük az összefüggést a népzenei tanulmányok kezdetének színtere és az extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel gyakorisága között. Nincs szignifikáns különbség abban, hogy azok, akik nem alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdtek el népzene-t tanulni, gyakrabban járnak-e iskolai szervezésen kívüli – extrakurrikuláris – alkalmakra, mint azok, akik ott kezdtek népzene-t tanulni. Bárhol is kezdte a növendék a népzene-tanulást, a felsoroltak közül gyakran részt vesz táborban, táncházban, fellépőként és nézőként népzenei rendezvényen és zenekarban, így megvalósul két zenei viselkedésforma (hallgató és előadó). Az alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdett növendékek több mint kétharmada (68 százaléka), a nem alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában kezdett növendékek közel háromnegyede (73 százaléka) soha nem vett részt népzenei gyűjtésben. A növendékek extrakurrikuláris színtereken való részvételi gyakoriságát vizsgálva szembe-tűnő az adatok azonossága és különbözősége. A tánc-házi és a tábori részvétel az iskola szervezésén kívüli alkalmakon magasabb százalé-kértékű. Figyelemre méltó, hogy fellépőként és nézőként szinte azonos arányban közreműködnek a növendékek koncerteken, illetve a zenekarban való szereplésük is ugyanolyan arányú.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági régiók és megyék (Észak-Alföld /Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar megye/, Észak-Magyarország/Borsod-Abaúj-Zemplén megye/, Dél-Alföld) növendékei is résztvevői a különböző – iskolán kívüli – népzeneoktatási alkalmaknak. A népzeneoktatás/népzénészképzés extrakurrikuláris színtereit a kulturális tanulás helyeiként, lehetőségeiként is értelmezve eredményeink megerősítik Juhász Erika és Szabó József (2016) következtetését, amely szerint az alacsonyabb gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás területén jól teljesítenek, és ez lehet a térségben a növendékeink számára hátránykompenzáló, esélynövelő adottság. Juhász és Szabó (2016) másik kutatási eredménye szerint a kulturális tanulás együtt járhat gazdasági előnyök meglétével, ez megvalósulhat fővárosi és Fejér megyei növendékeink esetében.

További kérdőíves kutatási eredményünk az a tény, hogy magas azoknak a növendékeknek az aránya, akiknek az iskolájuk (szakgimnáziumuk) székhelyétől különböző településen van az otthonuk. Ennek okát a szakgimnáziumok kis számában, területi elhelyezkedésének aránytalanságában és az intézmények különböző képzési területi kínálatában, a kínálatbővülés eltérő mértékében kereshetjük.

Úgy véltük (H_6), a szociodemográfiai és a szociokulturális háttér meghatározó a növendékek népzeneoktatásában. Feltételeztük, hogy a jobb anyagi helyzetben lévő és magasabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkező növendékek gyakrabban vesznek részt extrakurrikuláris népzeneoktatási alkalmakon. Feltételeztük továbbá, hogy a más zenész családtag megléte pozitív attitűdöt alakít ki a népzene-tanulás iránt. Abban a gyűjtés kivételével nem mutatkozik szignifikáns eltérés, hogy a lakóhely és az iskola távolsága mennyire befolyásolja az extrakurrikuláris színtereken való részvételt, illetve a népzene-tanulás kezdetének színtere sem befolyásolja a részvételi gyakoriságot és az ott átélt élményeket. A faktoranalízisben a népzene-tanulás nem kognitív komponenseit vetettük össze több változóval. Az eredmények egy kivétellel bizonyultak szignifikánsnak. A faktorok és komponenseik nem függenek a válaszadók nemétől, lakóhelyétől, népzene-tanulásának kezdetétől. Szignifikancia mutatkozott az évfolyamok vizsgálatában, a szociális tényezők és a problémamegoldás a magasabb évfolyamokra jobban jellemző volt, a nyitottság a fiatalabb korosztályra. Ezek az eredmények utalhatnak arra, hogy a középfokú népzénészképzés már inkább a felnőttképzéshez/felnőttnevelés pedagógiai jellemzőit viseli magán, és kevésbé jellemzők rá a szakképzési kerettantervből kiemelt pedagógiai vonatkozások. A szakgimnáziumi és

egyetemi népzenei képzésben tanulók a serdülőkor és a felnőttkor határán, a posztadoleszcens életkorban vannak. A minta több mint felének nincs párkapcsolata, és egy kivételével mindenki tervezi a házasság életeseményét. A tanulók elsősorban a tanulmányok befejezése utánra időzítik a házasságkötést, az időpontot kötötték még a munkahely meglétéhez és az anyagi helyzethez. A gyermekvállalási hajlandóság a körükben magas, mindössze egyikük nem szeretne gyermeket. A tervezett gyermeklétszám az országos átlagnál magasabb, és a(z anyagi) körülményeket, a lakhatást (saját ház), a munkahelyet, a biztonságot és a 30 éves életkort jelölték meg a gyermekvállalás feltételeként.

A vizsgálatunkban részt vevő fiatalok külföldi mobilitási szándéka kicsi, a szakgimnazisták közül ketten mennének el külföldre az időtartam megjelölése nélkül, az egyetemisták közül hosszabb időre senki sem vállalná. A külföldi munka iránti hajlandóság csak a rövid távú időszakra vonatkozik.

Szubjektív anyagi helyzetük megfelel az országos felmérés átlagának, beosztással jól kijönnek. Hétköznapi szabadidős elfoglaltságaik közé tartozik a pihenés, chatelés és Facebook-ozás, olvasás, zenehallgatás, az együtt zenélés az iskolában és a főzés. Véleményük szerint kevés szabadidővel rendelkeznek hétköznap. Hétfvégén jellemzően inkább a családdal vannak (többen hazautaznak), és tanulmányaik jellegéből adódóan megjelenik a tevékenységek között a gyakorlás és az – akár bevételi forrásként is szolgáló – zenélési alkalmak.

A kultúrafogyasztási szinterek közül a diákok és a hallgatók szakmai érdeklődésük, fejlődésük és kiteljesedésük miatt a táncházakat látogatják a legtöbbször. Ezt követi a kávéház-teázó, söröző-kocsma-étterem látogatása megfelelően a magyar fiatalok átlagának. Az operaház és a komolyzenei hangverseny látogatása nagyobb gyakoriságot mutat, mint a magyarországi adatokból kiolvasható gyakoriság.

Az internettel elérhető kapcsolatok és információk fontossága a népzenei képzés tanulóit is napi internet-felhasználóvá teszi. A szakgimnazisták háromnegyede azonnal megnézi telefonját, ha üzenetet kap, negyedük 1-2 óránként. Az öt egyetemistából három nézi meg naponta.

A család és a helyi közösségek nagyobb jelentőségűek az információforrás tekintetében.

A fókuszcsoportokban az önkép alakulására erős hatással van a család, az öltözködési stílus, az iskola, a zenei stílus és a szervezet.

A vallásosság és a magyar identitás tekintetében konzervatívabb és hagyományosabb értékrendet követnek a fókuszcsoporthoz tartozók tagjai. Többen tartják magukat vallásosnak, és többen családjukba fogadnának külföldi magyart.

Az interjúalanyok egészségkárosító magatartása némiképp eltér a magyar fiatalok átlagától, kevesebbszer dohányoznak és többször fogyasztanak alkoholt.

Az interjúalanyok a külföldi munka/tanulás fő motivációinak a szakma művelését és a magyar kultúra ápolását jelölték meg. Erős visszatartó tényező a család és a szakmai elhivatottság.

A szakgimnáziumi tanulók szakirányú továbbtanulásra, és ezen keresztül a népzene, népzene tanár hivatásra is készülnek. Az egyetemi hallgatók más területet is megjelöltek továbbtanulási szándékaikban. A szakgimnazisták motivációinak mintázata inkább az aktuális tanulmányokhoz, a szakmai fejlődéshez és a személyiségfejlődéshez kapcsolódik: önfejlesztés, fejlődés, zenei térlátás növelése, látókör tágítása, diplomaszerezés és a társadalmi mobilitás igénye is megjelenik.

Mindkét fókuszcsoporthoz tartozók jövőképeként szegmense a tanítás és a zenélés, a szakgimnáziumi diákoknál jelenik meg a továbbtanulás és a család szegmens is. A népzene tanulás motivációi a hivatás, a népzene jellemzői, az érzelmi viszonyulás, a család. Konkrét példaképként családtagot, zenészt, tanárt választanak és nagyobb részüknek volt családi indíttatása is a népzenei tanulmányok választásában. Eredményeink megerősítik Turmezeyné és Balogh (2009) megállapítását, amely szerint a szülők támogatása pozitívan hat gyermekük zenei fejlődésére, és a zenével kapcsolatos értékrendet is elsősorban a szülők közvetítik.

Az iskolai szervezésű tanórán kívüli és az iskolán kívüli alkalmak közül az extrakurrikuláris gyűjtés gyakorisága alacsony a lakóhely és/vagy iskola székhelye és a gyűjtés helyszíne közötti nagy távolság miatt, és ez összefüggésben állhat a családok jövedelmi helyzetével is. Az iskolát nem kötelezi a törvény gyűjtőutak szervezésére. Ha az intézmény növendékeinek (például pályázatok segítségével) meg tudja valósítani a gyűjtéseken való részvételt, a szülőre, családra a járulékos költségek terhet róhatnak. Ez az eredmény ennek az extrakurrikuláris lehetőségnek az igénybeviteléről ellentmond Szűcs Tímea (2019) megállapításának, mely szerint nem az anyagi lehetőségek határozzák meg a kulturális események szervezését és az ezeken való részvételt.

Azokban a családokban, amelyekben az anya hivatásszerűen zenél, nagyobb arányban jelent információforrást maga a család az extrakurrikuláris alkalmakról. A

családtagok zenei aktivitása összefüggésben áll a kulturális programokon való részvétellel. Szignifikáns a korreláció mesterfokon hangszeren játszó családtag megléte és az operalátogatás között. Akinek van legalább egy mesterfokon játszó családtagja, az nagyobb arányban megy évente néhányszor operába, akinek nincs, az kisebb mértékben látogat évente néhányszor operaelőadást. Az apa végzettsége az operalátogatás gyakoriságára, az anya végzettsége a komolyzene-hallgatás gyakoriságára hat szignifikánsan. Akinek legalább főiskolai végzettségű édesapja van, nagyobb arányban jár operába évente néhányszor, mint akinek alacsonyabb iskolai végzettsége van. Ahol a családban legalább főiskolai végzettségű az anya, nagyobb arányban hallgat a válaszadó havonta komolyzenét, mint ahol alacsonyabb végzettségű az anya.

Megvizsgáltuk a szülők végzettségének területi eloszlását is, és megállapítottuk, hogy a legmagasabb végzettsége a budapesti és az egyházi fenntartású szakgimnáziumi növendékek apáinak és anyáinak van.

A kérdőíves vizsgálatunk válaszadóinak majdnem háromnegyede (70,6 százaléka) intakt családban, azaz mindkét szülővel együtt él. Az objektív anyagi helyzetet kétféle statisztikai módszerrel feltárva a válaszok alapján megállapítható, hogy a mintánkban szereplő növendékek családjainak kicsivel több mint kétharmada jobb vagy átlagos, a többi inkább kevésbé jó vagy átlag alatti jövedelmi helyzetben van. Ennek ellenére az iskolai szervezésű tanórán kívüli és az iskolán kívüli népzeneoktatási alkalmakon való gyakori részvétel oka lehet az, hogy közülük több ingyenes, például a verseny vagy a zenekari részvétel. A család szocioökonómiai státusza és a részvételi gyakoriság közötti összefüggés vizsgálata tehát további részkutatást igényel. Így feltárulhat a népzeneoktatás újabb feltételezésként megfogalmazott hátránykompenzáló szerepe is.

Összességében megállapítható, hogy a népzenei képzésben részt vevő fiatalok társadalmi pozíciója, személyiség- és identitásfejlődése megfelel a magyar fiatalokénak, azonban vannak markáns különbségek, mint például az alacsony külföldi mobilitási szándék, nagy szakmai elhivatottság, családcentrikusság, aktív kultúrafogyasztás. Ezeket a jellemzőket a további kutatásokra sarkalló konzervatív-hagyományos értékrendjük, nagy szakmai elkötelezettségük adja.

Összefoglalva fontos eredménynek tekintjük, hogy kísérletet tettünk arra, a népzeneoktatás és népzeneisképzés rendszeréről történeti és módszertani szempontból is átfogó képet nyújtunk. Ez azért újdonság, mert amíg a magyar államiság keretei között

a társadalom céljainak szolgálatában álló iskolázás 996 körül kezdődött, a XI. században a kolostorokban már tanították a gregorián éneket, és egy XIV. századi, esztergomi káptalani iskolákat szabályozó dokumentum szerint már akkor énektanár készítette fel a tanulókat a szertartásokon való előadásra, tanította a zeneelméletet és gyakoroltatta a dallamok és szövegek leírását (Mészáros, Németh és Pukánszky 2005), addig az intézményesített népzeneoktatás, népzeneisképzés rövid, pár évtizedes múlttal rendelkezik. A kutatás újszerűsége továbbá az extrakurrikuláris népzeneoktatási alkalmak diakrón szemléletű feltárása és a mai állapot rendszerbe foglalása.

Kutatási eredményeinkkel törekvünk azt elfogadtatni, hogy ha már tantárggyá vált a népzene, akkor egyrészt a hagyomány jobban épüljön be az intézményi oktatásba, másrészt a presztízs növekedése érdekében az extrakurrikuláris terület váljon elfogadottabbá a pedagógusképzésben, a szülők, fenntartók, civil szervezetek körében. Ez utóbbinak szükségességét a korábbi fejezetben bemutatott tanulói utak, illetve Nagy és Veszprémi szavai igazolhatják: az extrakurrikulum azért is értékes, mert *„A nyílt tanulási terekben, azaz az extrakurrikuláris színtereken a rejtett hatások a legtöbbször – az iskolai rejtett hatásokkal merőben ellentétesen – leginkább tudatos tervezés és reflexió tárgyai”* (Nagy és Veszprémi 2018: 72). Ez pedig még jobban lehetővé teszi a nevelési és oktatási célok megvalósulását a művészeti nevelésben.

Módszertani újdonságként jelenik meg a népzeneiskola tanulók és hallgatók jellemzőinek feltárása, klasztereik kialakítása. Ezeknek a figyelembevétele, további kutatása alakíthatja a népzeneoktatás/népzeneisképzés jövőképét. Szintén a jövőkép alakításához soroljuk a dolgozatunkban többször említett extrakurrikuláris dokumentumok létrehozását; annak megvalósítását, hogy a népzenei gyűjtés minden növendék számára elérhetővé váljon tanulmányai során; a tanulói és tanulási utak követését, elemzését.

Eredményeink új kutatásokra sarkallhatják a témával foglalkozó szakembereket. Fontos vizsgálati irány lehet az adatok longitudinális feltárása, a változások elemzése. Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009) véleménye szerint a zenei gondolkodás és fogalomalkotás kifejlesztése a formális oktatásban történik. Ennek igazolására érdemes lenne a kognitív folyamatokat vizsgálni a kurrikuláris és az extrakurrikuláris színtereken. További kutatással lehetne kimutatni a faktorok és az életkor, valamint a klaszterek és a népzeneiskolások személyiségvonásainak korrelációját. Hasznos kutatási iránynak tartjuk a népzenei extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel

hátránykompenzáló hatásának további igazolását. Marsh és Kleitman (2002) több modellben mutatja be az extrakurrikuláris tevékenységek hatásait. Az egyenlőtlenséget csökkentő modellben ezek a tevékenységek a társadalmilag-gazdaságilag hátrányos helyzetű tanulók számára ugyanolyan vagy nagyobb hasznot hoznak, mint az előnyös helyzetű tanulóknak.

Vámos Krisztina (2015) extrakurrikulárisnak tekint minden olyan tevékenységet, amely az iskolában töltött órák után az ott zajló alaptevékenységeket kiegészíti. Kutatásunk eredményeként mi is kijelenthetjük, hogy a kurrikulumot kiegészíti az extrakurrikulum, így a kettő összefüggésében nyer teljességet a népzeneoktatás és népzeneiskolai képzés.

9. SUMMARY

In our thesis we attempted to provide an overall picture of folk music education and professional folk musician training from a historical and methodological point of view. We investigate what similar and different roles of music education and professional folk musician training have on curricular and extracurricular scenes. Based on the literature, we elaborate on ranking of folk music education (curricular /in school, during classes/, and extracurricular education in school and outside of school). Possible ways to study and to teach folk music and to train folk musicians professionally are mostly realised between the two scenes which are in tight interrelation. We have applied quantitative and qualitative methods in our research. In our interview research the responders are remarkable personalities of today's folk music education, folk music research and folk music life, moreover, they are related not only to scenes of institutions but also to ones outside of them. We had made a questionnaire of our own to the interview. The second part of it is a comparative survey exploring the age specificities of vocational high school students and university students participating in professional folk musician training; and what also belonged to the second part was an investigation with a focus group interview students and pupils referring also to the roles of folk music education. The other side of the comparative analysis was provided by a secondary investigation of the data of Hungarian Youth Research from 2016. In the third part of our investigation, in the paper based questionnaire survey to be filled individually – in the school year of 2018/19 – vocational high school students (N=103) of professional folk musician training took part from eight Hungarian institutions that provide folk musician training as well.

Sample of investigation was the whole population of students in folk musician training in vocational high school. Our tool of measure was partly self-developed. To the investigation of background variables we took questions and categories (Szűcs 2018) on questionnaire from „Music studies in Hungary 2017” as a base. Investigating aims, Vocational high school students prepare for specified higher education, and through this, also to the professions of folk music teaching and folk musicians. This means a specific aim- and task system in intermediate institutionalised folk music education and training. University students claimed that their motivations for higher educations are the plans of their future, regarding the roles of folk music education. Motivational patterns of vocational high school students are connected rather to actual studies, professional development and character development. In the realisation of goals, it was representative

in both scenes to experience self expression, playing music together as gaining experiences and possessing motivation. In our research the professionals' view about documents regulating extracurricular folk music education is that currently there is no unified or prescribed use, however, they consider it necessary in folk music education outside of school.

We supposed that in the curricular and extracurricular scenes, the methodological repertoire of the educators and the variety of student activity forms provided by them are not similar. Professionals highlighted similarities in appliance of methods and student activity forms: method of passing knowledge based on experiences and assisting self expression would be desirable inside and outside of the school as well. By the students' answers, both the activities and the results of investigating entertainment place folk music activities in the focus, in both scenes. According to students, the roles of folk music education are realised differently in the two scenes, in the extracurricular scene musical activities shaping experiences are richer and require more musical activity than the ones during classes. We wished to find the correlation between the scene of the start of folk music studies and the frequency of participation on extracurricular events. There is no significant difference in the issue of those who started studying folk music in not a basic level school or music school, do they attend extracurricular events, than those who started to study there. More than two-third of students started in elementary art schools, while almost three-fourth of students started in non-basic level art school/music school never took part in folk music field collection. According to the results, one reason for the low participation in field collection could be the financial condition of students. The social position, character- and identity development of young people taking part in folk music education equals to that of Hungarian youngsters, any differences present are resulted from their conservative-traditional value system and their great professional dedication, which are all motivational for further researches.

Exploring the characteristics of folk music pupils and students can shape the future vision of folk music education/folk musician training. For shaping future vision we also take up creating extracurricular document standards, the realisation of making folk music collecting accessible to each student during their studies, just as well as following and analysing paths of students and studies. As a result of our research we can claim that curriculum is complemented by extracurriculum, so in the correlation of the two folk music education and folk musician training gain integrity.

10. HIVATKOZOTT IRODALOM

Szakirodalmak

Abkarovits Endre (2002): *Táncvárosi portrék*. Budapest, Hagyományok Háza 14–122. oldal

Andrásfalvy Bertalan (1994): Néphagyomány és művelődés. In: *Magyar Művelődési Intézet Évkönyve*. Budapest 120–129. oldal

Andrásfalvy Bertalan (2018): Kallós Zoltán emléke. In: *Honismeret*. 2018. 3. szám XLVI. évfolyam 81–84. oldal

Ádám Szilvia – Susánszky Éva – Székely András (2018): Egészség- és rizikómagatartás alakulása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 237., 239. oldal
<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Agócs Gergely (2008): *A Felső-Bodrogköz hangszeres zenei hagyománya*.
https://archivum.folkradio.hu/folkszemle/agocs_bodrogkoz/index.php

Utolsó látogatás: 2021. október 4.

Agócs Gergely (2010): *A mesterség elsajátításának társadalmi intézménye a cigányzenészek körében (szlovákiai magyar példák)*

https://archivum.folkradio.hu/folkszemle/agocs_amestersegelsajaititasa/index.php

Utolsó látogatás: 2021. október 4.

Az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskola közötti kapcsolatrendszeréről és megfigyelhetőségről, 2013. 4–6. oldal

<http://www.musza.hu/letoltesek/ekvivalencia2013.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. december 12.

Babbie, Earl (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó 276., 279., 337., 339. oldal

Bábosik István (2004): A tevékenység funkciója a nevelésben – a nevelés folyamata. In (Bábosik István szerk.): *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó 43–90. oldal

Bajusz Klára (2011): *A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/felnottkori_tanulas/11_formlis_nonformlis_s_informlis_tanuls.html

Utolsó látogatás: 2017. december 9.

Balassa Iván – Ortutay Gyula (1979): *Magyar néprajz*. Budapest, Corvina Kiadó 404. oldal

Maria Baliszewska és Remigiusz Mazur-Hanaj (2011): Muzyka ludowa - od tradycyjnej do folkowej. Muzyka ludowa – edukacja. in: *Raport o stanie muzyki polskiej*. Warszawa

Bandi Szabolcs Ajtony (2015): Zene és személyiség. In (Vas Bence szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. 154–156. oldal

https://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf

Utolsó látogatás: 2021. október 25.

Baranyiné Kóczy Judit (2008): Orientációs metaforák a magyar népdalok természeti kezdőképeiben. In: *Magyar Nyelvőr*. 132. évfolyam, 3. szám 322. oldal

<https://epa.oszk.hu/00100/00188/00052/pdf/132304.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. június 10.

Baranyiné Kóczy Judit (2017): Mi a kulturális metafora? In: *Magyar Nyelvőr*. 141. évfolyam 4. szám 418–420. oldal

<http://nyelvor.c3.hu/period/1414/141402.pdf> 404.,

Utolsó látogatás: 2021. június 10.

Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/ii_2_a_curriculum_szszettelekben_a_zrt_a_nyitott_a_core_a_local_curriculum_az_extracurriculum_jelentse.html

Utolsó látogatás: 2020. december 13.

Barkóczi Ilona: *Barkóczi Ilona és Pléh Csaba könyve – visszaemlékezés egy régi vizsgálatra*.

file:///C:/Users/Zsuzsa/Downloads/2010-0006_tfk_a_neveles_kozmologusai_10_barkoczi.pdf

Utolsó látogatás: 2017. július 13.

Bartók Béla (1924): *A magyar népdal*. Budapest, Rózsavölgyi és Társa 5–7. oldal

<https://mek.oszk.hu/14800/14873/14873.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. május 16.

Bartók Béla (1929): A magyar népzene. In (Szöllősy András szerk.): *Bartók Béla összegyűjtött írásai I*. Budapest, Zenemű Kiadó 1966. 579–580. oldal

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, Okker Kiadó 146, 158, 160., 179–190. oldal

Benkő András (1998): Jagamas János. In: *Művelődés*. 1998. 2. sz. 14–15. oldal

<https://benkoandras-zenetortenesz.com/wp-content/uploads/2021/01/551.-Jagamas-J%C3%A1nos-1913-1997-M.19882.2.pdf>

Utolsó látogatás: 2022. február 20.

Béres János (1979): Tanulságok a kecskeméti népzenei találkozók után. Magyar Nemzet 1979 In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A tánc ház sajtója. Válogatás a korai évekből 1968–1992*. Budapest, Timp Kiadó 130–131. oldal

Bíró István Ferenc – Hörich Balázs – Szalai Tamás (2020): Általános iskolai tanulók kulturális fogyasztása a társadalmi státusz függvényében. In (Várad Judit szerk.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 111., 114., 120. oldal

Bocsi Veronika (2018): (Kárpát-medencei) Erőforrástérkép – magyar fiatalok az oktatás világában. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 88., 89. oldal

<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Bokányi Zita – Gyorgyovich Miklós – Pillók Peter (2018): Rétegek és társadalmi mobilitás a fiatal társadalmi csoportban. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 160., 165–166., 171. oldal
<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Bolya Mátyás (2016a): *A magyar népzeneisképzés szakterületi megújítása és a képzési szintek szerinti harmonizációja. Szakmódszertani Pályázat 2014 záró konferencia.*
<https://prezi.com/nswmc7vhisnl/a-magyar-nepzeneszkepzes-szakterületi-megujitasa-es-a-kepzesi-szintek-szerinti-harmonizacioja/>

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Bolya Mátyás (2016b): *A népzeneoktatás négy évtizede. A Népzeneisképzés Magyarországon című előadás rövidített változata.*
<https://prezi.com/qhja3tohwn5w/a-nepzeneoktatás-negy-evtizede/>

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Bolya Mátyás – Fügedi János (2016): A magyar népzeneisképzés szakterületi megújítása és a képzési szintek szerinti harmonizációja. In: *Parlando*. 2016. május.
http://www.parlando.hu/2016/2016-5/Bolya_Fugedi_Nepzeneszkepzes.pdf

Utolsó látogatás: 2016. november 18.

Bolya Mátyás (2018): *Információelmélet és népzene kutatás*. Doktori értekezés 15–21. oldal
https://apps.lfze.hu/netfolder/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/bolya_matyas/disszertacio.pdf

Utolsó látogatás: 2021. május 12.

Bredács Alíz (2014): A 14–16 éves, művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és az eredmények hasznosítása a művészeti nevelésben. In (Szabolcs Éva és Garai Imre szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben – válogatás doktori hallgatók munkáiból – a pedagógusképzés megújítása – alapozó tanulmányok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó 169. 171., 177. oldal
http://www.eltereader.hu/media/2014/12/Szabolcs_Garai_Nevelestud_READER.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 1.

Bredács Alice (2018): A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalmá válása az oktatásban. In: *Iskolakultúra*. (27) 1–2. 15. oldal
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22013/21765>

Utolsó látogatás: 2020. november 30.

Carver, Charles S. és Scheier, Michael F (2006): *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó 79–82. oldal

Cuskelly, James (2019): *Zene mint kultúra: a kapcsolatok jelentősége.*
<https://www.parlando.hu/2019/2019-3/Cuskelly-Hu.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. április 14.

Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó 265. oldal

Dobszay László (2009a): A népzene pedagógiai jelentősége. In (Sebő Ferenc szerk.): *Népzenei olvasókönyv*. Budapest, Hagyományok Háza 262. oldal

Dobszay László (2009b): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kecskemét, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete 25. oldal

Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? In: *Iskolakultúra Online* 3. (2009) 70–79. oldal

<https://www.parlando.hu/2017/2017-3/DohanyGabriella.pdf>

Utolsó látogatás: 2022. március 5.

Dohány Gabriella (2013): *A zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolás tanulók körében*. 21., 44., 107. oldal

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/1943/1/Disszertacio_dohany.pdf

Utolsó látogatás: 2021. május 5.

Dombiné Borsos Margit (2011): *A kompetencia és a kompetencia fejlesztése. Foglalkozástervezet tanárjelöltek számára*. Pécsi Tudományegyetem 1. Sz. Gyakorló Általános Iskola.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kompetencia_dbm/index.html

Utolsó látogatás: 2022. március 6.

Dominkó István (2020): Élményalapú zeneoktatásra törekvés a 21. században. In: *Parlando*. 2020/6. 4. oldal

https://www.parlando.hu/2020/2020-6/Dominko_Istvan_Elmenyalapu_zeneoktatas.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 15.

Dragony Gábor (2016): *Takács Józsefné Tatár Kiss Erzsébet citerás adatközlő játéktípusa*. 2. oldal

https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Dragony_Gabor-Takacs_Jozsefne.pdf

Utolsó látogatás: 2021. december 1.

Dragony Gábor (2018a): A népzeneoktatás múltjáról és jelenéről a művészeti nevelés tükrében. In (Váradi Judit és Szűcs Tímea szerk): *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője. Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából rendezett konferencia előadásaiból*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 99–113. oldal

Dragony Gábor (2018b): Extrakurrikuláris lehetőségek a népzeneoktatásban. In (Kerülő Judit és Jenei Teréz szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2017 „Pedagógusképzés és az inklúzió”*. Debrecen, Kreatív Help Bt. 117. oldal

<http://www.nye.hu/sites/default/files/u5/KFI/onk.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. december 1.

Dragony Gábor (2020): Content regulation in folk music education in Hungary. In: *AFA ad Fontes Artis*. 2020. 8. szám 174–182. oldal

https://fmu.aku.sk/images/publikacie/AFA_82020_ISSN_2453-9694.pdf

Utolsó látogatás: 2022. március 5.

Duffek Mihály (2009): Tanár és növendék, mester és tanítvány. In: *Parlando*. 2009/3.

<http://www.parlando.hu/2009-3-VARRO%20KONF>

Utolsó látogatás: 2020. december 2.

Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet 5. oldal

<http://mek.oszk.hu/01900/01942/01942.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. december 1.

Eckhardt Gábor (2009): A középfokú zenész-szakképzés, a zeneművészeti szakközépiskolák helyzete az elmúlt 20 évben. In: *Zeneoktatásunk*. Polifónia különszám, 2009. május. Budapest, Magyar Zenei Tanács 69–84. oldal

Ellefsen, Live Weider (2014): *Negotiating musicianship The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. Norwegian Academy of Music 34. oldal

Engler Ágnes (2010): A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban In: *Iskolakultúra*. 2010. 20. évf. 10. sz. 28. oldal

http://real.mtak.hu/57851/1/15_EPA00011_iskolakultura_2010-10.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 2.

Eredics Gábor (1983): Tanácskozás a népzeneoktatás időszerű kérdéseiről – Emlékeztető az ANOT népzenei bizottságának kibővített üléséről (Táncház Archívum AI 165-01,02,03,04) 2. In (Sándor Ildikó szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról*. Budapest, Hagyományok Háza 2., 18–19. oldal

Fábri István – Füleki Katalin (2006): A táncházak közönsége: szociológiai jellemzők, értékek, életmód. In (Sándor Ildikó szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról*. Budapest, Hagyományok Háza 41. oldal

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiai és módszerei. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 203., 213. oldal

Falus Iván (2004): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In (Falus Iván szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó 9–33. oldal

Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás – A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet 14., 24–25., 29–30., 178., 184–185. oldal

<https://mek.oszk.hu/16200/16217/16217.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. június 16.

Fehér Anikó (1986): Táncház és kirakodóvásár. In: *Honismeret*. XIV. évfolyam. 1986/6. 60. oldal

Fehér Anikó (é. n.): *Mi vagyunk a rózsák – Népzenei alapvetés*.

<https://www.feheraniko.hu/hu/bemutakozas/csod%C3%A1latos-n%C3%A9pzene/n%C3%A9pzenei-%C3%ADr%C3%A1saim/33-feh%C3%A9r-anik%C3%B3-mi-vagyunk-a-r%C3%B3zs%C3%A1k-n%C3%A9pzenei-alapvet%C3%A9s>

Utolsó látogatás: 2021. október 6.

Fűz Nóra (2018): Az iskolán kívüli tanórak hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. In: *Iskolakultúra* 2018/8-9. 39–45. oldal

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31753/31374>

Utolsó látogatás: 2019. december 1.

Gaskó Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelemezése. In (Nahalka István szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony tanulás*. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 29–30. oldal

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf

Utolsó látogatás: 2022. március 1.

Gion Nándor (1982): *Latroknak is játszott*. Budapest, Magvető Kiadó 38. oldal

G. Szabó Zoltán (2001): Gajde és dude... Dudák és dudások a magyarországi horvátoknál és szerbeknél. In (Agócs Gergely szerk.): *A duda, a furulya és a kanásztülök*. Budapest, Planétás Kiadó 473. oldal

Goldberg, Merryll – Scott-Kassner, Carol (2002): Teaching other subjects through music. In: Richard Corwell – Carol Richardson (szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. USA Oxford University Press, 1053–1065. oldal

Golnhofer Erzsébet (2003): A tanuló. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 57–75. oldal

Gombás Judit (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In (Torgyik Judit szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 241–242. oldal

<http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0312GombasJudit.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. augusztus 2.

Gönczy László (2015): A zene befogadása – zeneértés – zeneközvetítés. In (Vas Bence szerk.): *Zenepedagógia tankönyv*. Digitális kiadvány. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet 205–221. oldal

https://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf

Utolsó látogatás: 2022. március 1.

Gyarmathy Éva (2018): A táborozás szociálpszichológiai aspektusai. In (Nagy Ádám szerk.): *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely Ifjúság szakmai Társaság 89. oldal

Halász Péter (1981): Honismereti táborvezetők országos tanácskozása. In: *Honismeret*. IX. évfolyam. 1981/6. 54. oldal

Hallam, Susan (2015): *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Music Educational Council. London.

https://www.researchgate.net/publication/242560857_The_power_of_music_Its_impact_on_the_intellectual_social_and_personal_development_of_children_and_young_people

Utolsó látogatás: 2020. november 23.

Halmos Béla (2006): A tánc házmozgalomról. In (Sándor Ildikó szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a tánc házmozgalomról*. Budapest, Hagyományok Háza 7–20. oldal

Hanley, Betty – Montgomery Janet (2002): Contemporary Curriculum Practises and Their Theoretical Bases. In (Richard Corwell – Carol Richardson szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. USA Oxford University Press 113–136. oldal

Hargreaves, D. J. (2011). *Intercultural perspectives on formal and informal music learning*. 58. és 60. oldal

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46161/04%20-%20DAVID%20HARGREAVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utolsó látogatás: 2020. november 23.

Hausmann Alice (2011): *Ízlés vagy sodródás? – Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között*. Debrecen, Debreceni Egyetem BTK 19., 160–161. oldal

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/120107/Hausmann_Alice_Ertekezes-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Utolsó látogatás: 2021. június 16.

Héjja Bella Emerencia (2016): Az alapfokú és középfokú zeneoktatás helyzete Magyarországon. In: *Parlando*. 2016. 2. sz. 20.

https://www.parlando.hu/2016/2016-2/Hejja_Bella-Az_alapfoku.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 4.

Héjja Bella Emerencia (2018): A zeneművészeti szakgimnazista tanulók iskolaválasztási motivációi. In: *Iskolakultúra*. 2018. 28. évf. 1–2. sz. 104–117. oldal

Héjja Bella Emerencia (2019): Zeneművészeti szakgimnazisták családi hátterének bemutatása a családszerkezet, testvérek száma, a szülők iskolai végzettsége és a szülők gyermekükkel való kommunikációja mentén. In (Várad Judit és Szűcs Tímea szerk): *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője. Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából rendezett konferencia előadásaiból*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 202. oldal

Héjja Bella Emerencia – Lehotka Ildikó – Dragony Gábor (2020): Klasszikus kulturális szokások és attitűdök. In (Várad Judit szerk): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 72. oldal

Hollenbeck, Lisa (2008): *Cognitive, Affective, and Meta-Cognitive Skill Development through Instrumental Music: A positive impact on academic achievement*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502742.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. november 23.

Homor Istvánné (2009): Tanulmány a zeneiskolák helyzetéről a rendszerváltozástól napjainkig. In *Zeneoktatásunk*. Polifónia különszám, 2009. május. Budapest, Magyar Zenei Tanács 9–44. oldal

http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktataskunk_fuzet_09.pdf

Utolsó látogatás: 2017. január 8.

A Honismereti Szövetség honlapján olvasható ismertető alapján

<https://honismeret.hu/a-honismereti-szovetseg-bemutatasa>

Utolsó látogatás: 2021. május 8.

Hőgye Zsófia (1998): Népzenei gyűjtőúton Erdélyben. In: *Honismeret*. 1998. XXVI. évfolyam 2. szám 95–96. oldal

Imre Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. In: *Educatio*. 2010/2. 253–254, 260., 263. oldal

https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/2010-02_tan8.pdf

Utolsó látogatás: 2021. október 6.

Imre Anna (2018): Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 9–10. 68. oldal

https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_9_10_borito_beliv_online.pdf

Utolsó látogatás: 2021. október 6.

Imre Anna (2020): Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. In: *Educatio* 29 (2), pp. 222–242 (2020) 223. oldal

<https://akjournals.com/view/journals/2063/29/2/article-p222.xml>

Utolsó látogatás: 2021. október 6.

Jakab Mihály (1981) Népi hangszerek. Citera. In (Béres János szerk.): *Az állami zeneiskolai nevelés és oktatás terve*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet 17–26. oldal

Jánosi Sándor (1975): A Budai Járási Népzenei Táborban. In: *Honismeret*. 1975. 5–6. szám 64–66. oldal

Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. In: *Magyar Pedagógia*. 2007, 107. szám. 295–320. oldal

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1074.pdf

Utolsó látogatás: 2016. április 20.

Janurik Márta – Józsa Krisztián (2018): Kihívások és lehetőségek a gyermekkori zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. In: *Gyermeknevelés*. 6.(2) 2. oldal

https://www.researchgate.net/publication/327076523_Kihivasok_es_lehetosegek_a_gyermekko_ri_zenei_nevelesben_Bevezeto_a_tematikus_szamhoz

Utolsó látogatás: 2021. június 16.

Janurik Márta (2019): Az ének-zene oktatás megújulásának lehetőségei. In: *Magyar Művészet*. 2019/3. VII. évfolyam. 3. szám. 45 oldal

Jávorszky Béla Szilárd (2013): *A magyar folk története*. Budapest, Kossuth Kiadó – Hagyományok Háza 106–180. oldal

Johansen, Geir (2016): Modernity, Identity, and Musical Learning. In (Ruth Wright szerk.): *Sociology and Music Education*. Ashgate 81–93. oldal

Jordan–DeCarbo, Joyce – Nelson, Jo Ann (2002): Music and early childhood education. In (Richard Corwell – Carol Richardson szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. USA Oxford University Press 210–242. oldal

Juhász Erika (2001): Az ifjúkor főbb jellemzői. In (Rubovszky Kálmán szerk.): *Felnőttoktatás, ifjúság, művelődés*. Debrecen, Debreceni Egyetem 82–96. oldal

Juhász Erika (2010): Az autonóm tanulás szinterei. In (Juhász Erika és Szabó Irma szerk.): *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Debrecen, Csokonai Kiadó, KultúrÁSZ Közhasznú Egyesület 203–205. oldal

Juhász Erika – Szabó József (2016): Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. In: *Educatio*. 2016/2 200., 200–207. oldal

https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/educatio_2016_2_online.pdf

Utolsó látogatás: 2021. november 1.

Juhász Erika, Herczegh Judit, Kenyeres Attila Zoltán, Kovács Klára, Szabó József, Szűcs Tímea (2015): Kulturális tanulás. In (Kozma Tamás és munkatársai szerk.): *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ 154 – 155. oldal

Juhász Erika – Pete Nikolett (2018): *A közösségi művelődés képzési és továbbképzési rendszere*. Nemzeti Művelődési Intézet 51–57. oldal

<https://nmi.hu/wp-content/uploads/2019/02/Tud%C3%A1st%C3%A1r-I.-A-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi-m%C5%B1vel%C5%91d%C3%A9s-k%C3%A9pz%C3%A9si-%C3%A9s-tov%C3%A1bbk%C3%A9pz%C3%A9si-rendszere...pdf>

Utolsó látogatás: 2021. november 1.

Juhász Zoltán (2001a): Magyar pásztorfurulyások és hangszereik In (Agócs Gergely szerk.): *A duda, a furulya és a kanásztülök*. Budapest, Planétás Kiadó 447., 448. oldal

Juhász Zoltán (2001b): Egy gyimesi furulyás: Tímár Viktor. In (Agócs Gergely szerk.): *A duda, a furulya és a kanásztülök*. Budapest, Planétás Kiadó 490–491. oldal

Kadocs László (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. 52. oldal

<http://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. július 10.

Káposzta József (2011): *Rendezvényszervezés módszertana*. Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar 19., 30., 32–54. oldal

http://www.rgvi.gtk.szie.hu/system/files/upload/course_material/a_jegyzet_20110817.pdf

Utolsó látogatás: 2017. december 13.

Karlsen, Sidsen (2010): Revealing Musical Learning in the Informal Field. In (Ruth Wright szerk.): *Sociology and Music Education*. Ashgate 193–206. oldal

Kertész Attila (2015): Zenetanári és hangszeres tanári mesterség. In (Vas Bence szerk.): *Zenepedagógia tankönyv*. Digitális kiadvány. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet 161–162., 164., 167., 168., 170., 174., 178., 179., 188., 191–192. oldal

http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf

Utolsó látogatás: 2017. március 31.

Kerülő Judit (2012): „Hogyan tovább?” A Nyíregyházi Főiskola hallgatóinak diploma megszerzése utáni továbbtanulási tervei. In (Juhász Erika és Chrappán Magdolna szerk.): *Tanulás és művelődés*. Debrecen, Debreceni Egyetem 147–150. oldal

Kiss Ferenc (2006): Számvetés – a népzenei mozgalom három évtizede. In (Sándor Ildikó szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról*. Budapest, Hagyományok Háza 67–70. oldal

Kobzos Kiss Tamás (1997a): A „25 éves táncház” konferencián, 1997. szeptember 12-én elhangzott előadás átdolgozott változata

http://www.kobzoskisstamas.hu/?pagetype=publications&subpage=tanchaz_es_nepzeneoktatas

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Kobzos Kiss Tamás (1997b): A hiteles népzene és közoktatásügyünk reformja.

http://www.kobzoskisstamas.hu/?pagetype=publications&subpage=a_hiteles_nepzene

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Kobzos Kiss Tamás: *Előadás Dunaszerdahelyen, 2001 szeptemberében*.

http://www.kobzoskisstamas.hu/?pagetype=publications&subpage=a_nepzene_oktatasanak_helyezete

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Kobzos Kiss Tamás (2004): *A régizene és a népzene tanítása.*

<http://www.parlando.hu/Regizene-Kobzos.html>

Utolsó látogatás: 2017. április 17.

Kodály Zoltán (1952): *A magyar népzene.* Budapest, Zenemű Kiadó 1–68. oldal

Komenczi Bertalan (2016): *Tanulási környezet a 21. század elején.* GlobeEdit Saarbrücken 51–52. oldal

<http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3627/1/Tanul%C3%A1si%20k%C3%B6rnyezet.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. május 5.

Kompár–Rómer Judit (2018): A vonós magyar népzene oktatásának módszereiről. In (Várad Judit és Szűcs Tímea szerk): *A zenepedagógia múltja, jelene és jövője. Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából rendezett konferencia előadásaiból.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 55. oldal

Koncz László (2017): *A Tiszafolk Alapítvány XXXIII. Népzenei Táborának programja.*

<http://www.tiszafolk.hu/index.html>

Utolsó látogatás: 2017. november 14.

Konrád László (1986): Néhány szó a kölesdi honismereti szakköréről. In: *Honismeret.* XIV. évfolyam. 1986/5. 60. oldal

Kontra József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana.*

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/kontra_jozsef/ch02s03.html

Utolsó látogatás: 2018. április 28.

Kósa László (1974): A népi kultúra új hulláma. Tiszatáj 1974. In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A tánc ház sajtója. Válogatás a korai évekből 1968–1992.* Budapest, Timp Kiadó 36–43. oldal

Kotschy Beáta (2003): Az oktatás célrendszere. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 29., 120–121. oldal

Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 69., 70., 87., 143. oldal

Könczei Csongor (2011): *A kalotaszegi cigányzenészek társadalmi és kulturális hálózatairól.* Kriza Könyvek 36. Kriza János Néprajzi Társaság 108–117. oldal

Körmendy Zsolt (é. n.): *Koncertpedagógia: a zene (befogadóvá) nevelés újabb útjai.*

<http://www.koncertpedagogia.hu/Kormendy%20Zsolt%20Koncertpedagogia.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. december 7.

Körtesi András (2015): Gondolatok az iskolai zeneoktatás néhány külföldi vonatkozásáról. In (Vas Bence szerk.): *Zenepedagógia tankönyv.* Digitális kiadvány. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet 235. oldal

https://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menus/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 14.

Laczó Zoltán (2015): A zenei megismerés útjai. In (Vas Bence szerk.): *Zenepszichológia tankönyv.* Digitális kiadvány. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet 49–52. oldal

http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf

Utolsó látogatás: 2017. augusztus 8.

László Ferenc (2005): Almási István laudációja. In: *Művelődés*. LVIII. évfolyam 2005. február

<http://www.muvelodes.ro/index.php/Cikk?id=37>

Utolsó látogatás: 2021. május 8.

L. Nagy Katalin (2004a): A keresztntanternvi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2004 február

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-ta-LNagy-Keresztntanternvi.html>

Utolsó látogatás: 2020. szeptember 15.

L. Nagy Katalin (2004b): A keresztntanternvi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén II. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2004. március

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-keresztntanternvi-kompetenciak-fejlesztésének-lehetosegei-az-enek-zene>

Utolsó látogatás: 2020. szeptember 15.

Mahoney, J. L., Cairns, B. D. & Farmer, T. W. (2003): Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. In: *Journal of Educational Psychology*. 95(2) 409–418. oldal

https://www.researchgate.net/publication/228691048_Promoting_Interpersonal_Competence_and_Educational_Success_Through_Extracurricular_Activity_Participation

Utolsó látogatás: 2020. november 23.

Makay Zsuzsanna – Domokos Tamás (2018): Társadalmi újratemelés – a magyarországi ifjúság demográfiai folyamatai. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 93. oldal

<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Mark, Michael L. (2002): Nonmusical outcomes of music education: Historical considerations. In (Richard Corwell – Carol Richardson szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. USA, Oxford University Press 1045–1052. oldal

Márkus Edina – Herczegh Judit (2020): A DEXARTA-kutatás szolgáltatói oldalának vizsgálata. In (Váradi Judit szerk.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 197. oldal

Marosi Júlia (1974): A népdaléneklésről. Tiszatáj 1974 In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A tánc ház sajtója. Válogatás a korai évekből 1968–1992*. Budapest, Timp Kiadó 57–58. oldal

Marsh, Herbert and Kleitman, Sabina (2002): Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. In: *Harvard Educational Review: Winter 2002*. Vol. 72. No. 4. 464–508. oldal

<https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736>

Utolsó látogatás: 2020. november 10.

Mezei Gabriella (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. In: *Iskolakultúra*. 2006. 10. 128–132. oldal

http://real.mtak.hu/57289/1/EPA00011_iskolakultura_2006_10_128-132.pdf

Utolsó látogatás: 2022. március 5.

Mihály Gábor – Szathmári Edit (2010): *A gyermektáborok világa*. Aromo Kiadó 17. oldal

Mitev Ariel (2015): A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv. In (Horváth Dóra és Mitev Ariel szerk.): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest, Alinea Kiadó 28–49. oldal

Mueller, Renate (2002): Perspectives from the Sociology of Music. In (Richard Corwell – Carol Richardson szerk.): *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. USA, Oxford University Press 584 - 604. oldal

M. Nádas Mária (2003): Az oktatás szervezeti keretei és formái In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 301. oldal

M. Nádas Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége 32. oldal

Nádas Mária (2011): A kikérdezés. In (Falus Iván szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. 142–148. oldal

https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/...pedagogia/2011_0001_531_pedagogia.pdf

Utolsó látogatás: 2018. április 28.

Nagy Ádám (2013): Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája. In (Székely Levente szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Budapest, Kutatópont 38–53. oldal

https://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar>Ifjusag_2012_tanulmanykotet.pdf

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Nagy Ádám – Tibori Tímea (2016): Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig. In (Nagy Ádám és Székely Levente szerk.): *Negyedszázad. Magyar Ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány 412., 430. oldal

http://real.mtak.hu/62427/7/401_AdamN_negyedszazadweb.pdf

Utolsó látogatás: 2021. augusztus 2.

Nagy Ádám (2018): A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína. In (Nagy Ádám szerk.): *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Ifjúság szakmai Társaság 17. oldal

Nagy Ádám – Veszprémi Attila (2018): A hidden extracurriculum fogalma. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 68. évfolyam. 2018/7–8. 62–74. oldal

https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_7_8_beliv_online_0.pdf

Utolsó látogatás: 2021. október. 25.

Nagy Márta (2011): *Speciális andragógia*.

<https://docplayer.hu/452075-Specialis-andragogia-dr-nagy-marta.html>

Utolsó látogatás: 2022. március 5.

Nagy József (1998): A kognitív készségek rendszere és fejlődése. In: *Iskolakultúra*. 1998. 9. szám 3–13. oldal

http://www.epa.hu/00000/00011/00019/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_09_003-013.pdf

Utolsó látogatás: 2021. október. 25.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. In: *Iskolakultúra*. 1997/2. 24. oldal
<http://epa.niif.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf#page=21>

Utolsó látogatás: 2022. március 06.

Nahalka István (2003a): A tanulás. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 87–103. oldal

Nahalka István (2003b): Az oktatás tartalma. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 147–151. oldal

Nahalka István (2003c): *Túl a falakon – Az iskolán kívüli nevelés módszerei*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör 7., 14. oldal

N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. 16., 40–42., 100., 102., 105., 431., 534. oldal

<http://konyvtar.mtf.hu/documents/10157/e76459f5-6d7d-4903-b1cb-283f1bdc6b4a>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris 261–266. oldal

O'Neill, S. A. (2006): *Youth music engagement in diverse contexts*. In (J. L. Mahoney, R. W. Larson – J. S. Eccles szerk.): *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers 255–273. oldal

https://www.researchgate.net/publication/287612709_Positive_Youth_Musical_Engagement

Utolsó látogatás: 2020. december 10.

Pais Ella Regina (2013): *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához*. 10–13. oldal
https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojához_-_tanulmany_2013.pdf

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Paksa Katalin (2001): A szegedi dudahagyomány. In (Agócs Gergely szerk.): *A duda, a furulya és a kanásztülkök*. Budapest, Planétás Kiadó 157. oldal

Paksa Katalin (2008): *Magyar népzene-történet*. Budapest, Balassi Kiadó 11–28. oldal

Papp–Danka Adrienn (2013): Tanulás és tanulásmódszertan az informatikai társadalomban. In: *Oktatásinformatikai módszerek*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó 58. oldal

Páskuné Kiss Judit: *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. 4–6. oldal

http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/2paskune_6onl.pdf

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Pásku Judit – Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. In: *Magyar Pedagógia*. 100. évf. 1. szám (2000) 59–77. oldal

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Pasku_1001.pdf

Utolsó látogatás: 2017. július 9.

Pávai István (1993): *Az erdélyi és a moldvai magyarság népi tánczenéje*. Budapest, Teleki László Alapítvány 173–178. oldal

Pavluska Valéria (2019): *Kulturális trendek és a marketing. Kultúrafogyasztás – kultúramarketing megoldások*. Konferencia-előadás. II. Mérőföldkőhöz értünk könyvtárszakmai konferencia. Eger

<https://www.slideshare.net/enkonyvtaram/kulturlis-trendek-s-a-marketing>

Utolsó látogatás: 2021. július 25.

Petriné Feyér Judit (2003): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 281. oldal

Pikó Bettina (2012): *Fiatalok lelki egészsége és problémaviselkedése a rizikó- és protektív elmélet, a pozitív pszichológia és a társadalomlélektan tükrében*. Akadémiai disszertáció. 47. oldal

http://real-d.mtak.hu/566/7/dc_310_11_doktori_mu.pdf

Utolsó látogatás: 2022. február 20.

Pintér Henriett (2013) *A tudás szerveződésének vizsgálata fogalmazásban és grafikus ábrázolásban* – PhD értekezés. 10. oldal

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1955/1/PINT%C3%89R%20HENRIETT_DOLGOZAT.pdf

Utolsó látogatás: 2017. augusztus 8.

Pitts, Stephanie E. (2008): Extra-curricular music in UK schools: Investigating the aims, experiences, and impact of adolescent musical participation. In: *International Journal of Education & the Arts*. 9(10). 1–14. oldal

<http://www.ijea.org/v9n10/v9n10.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. november 23.

Polónyi István (2016): Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása. In: *Educatio*. 2016/1. 27–45. oldal

<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00095/pdf/>

Utolsó látogatás: 2017. december 13.

Povedák István (2007): A média szerepe napjaink populáris kultúrájában. In: *Változó folklór. Tanulmányok Verebélyi Kincső tiszteletére*. Budapest, ELTE BTK Folklore Tanszék

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó 148. oldal

<https://mek.oszk.hu/12100/12192/12192.pdf>

Utolsó látogatás: 2021. április 18.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó 192. oldal

<https://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf> 54

Utolsó látogatás: 2019. augusztus 5.

Pusztai Gabriella (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In (Kun András István és Polónyi István szerk.): *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*. Budapest, Új Mandátum Kiadó 9–29. oldal

Rajeczky Benjámin (1981): Népzene. In (Ortutay Gyula főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon*. (IV. kötet) Budapest, Akadémiai Kiadó 27–30. oldal

Ratkó Lujza (1995): Táncba nevelődés a nyírségi gyerek életében. In (T. Bereczki Ibolya szerk.): *Gyermekvilág a régi magyar falun II.* Szolnok, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok 513. oldal

Réthy Endréné (2003a): Oktatáselméleti irányzatok. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 12–13. oldal

Réthy Endréné (2003b): Az oktatási folyamat. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 222. oldal

Ronström Owe (2019): On the Meaning of Practicing Folk Music in the 21st Century. In: *Journal for Ethnomusicology and Ethnochoreology.* 2019. 4. Centre for Swedish Folk Music and Jazz Research 10–22. oldal
http://carkiv.musikverk.se/www/epublikationer/Puls_04.pdf#_ga=2.86192024.1401140721.1606338785-1727862258.1606338785

Utolsó látogatás: 2020. november 15.

Rubin, R.S., Bommer, W.H. – Baldwin, T.T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? In: *Human Resource Management.* (41) 441–454. oldal
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/hrm.10053>

Utolsó látogatás: 2020. november 23.

Schram Ferenc (2001): Egy bernecebaráti furulyakészítő. In (Agócs Gergely szerk.): *A duda, a furulya és a kanásztülok.* Budapest, Planétás Kiadó 45. oldal

Sæther, Eva (2017): Under the Surface. Reflections on the Symbiosis Between Ethnomusicology and Music Education. In: *Journal for Ethnomusicology and Ethnochoreology* 2017.2. Centre for Swedish Folk Music and Jazz Research 11. oldal
http://carkiv.musikverk.se/www/epublikationer/Puls_02.pdf

Utolsó látogatás: 2020. november 15.

Sántha Kálmán (2016): Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés: kurzustervezet a neveléstudományi képzések számára. In (Károly Krisztina és Homonnay Zoltán szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudó műhelyeiből.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó 33. oldal

Sántha Kálmán (2017): Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. In: *Képzés és gyakorlat.* 2017. 15. évfolyam 1–2. szám.
http://publicatio.nyme.hu/1494/1/09_Santha_Kalman_tanulmany_2017_1_2_u.pdf

Utolsó látogatás: 2020. április 17.

Sárosi Bálint (1972): Élő népzene. Új Írás. 1972 In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A táncház sajtója.* Válogatás a korai évekből 1968–1992. Budapest, Timp Kiadó 16. oldal

Sárosi Bálint (1979): Hangszeres népzene. In (Ortutay Gyula főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon.* (IV. kötet) Budapest, Akadémiai Kiadó 460–461. oldal

Sárosi Bálint (2003): *Zenei anyanyelvünk.* Budapest, Mezőgazdasági Lap- és Könyvkiadó Kft. 126–131., 201–217. oldal

Sebő Ferenc (2009): *Népzenei olvasókönyv.* Budapest, Hagyományok Háza 13–94. oldal

Siklós László (2006): *Táncház.* Budapest, Hagyományok Háza Timp Kiadó 109. oldal

Simon Katalin (2005): Tanár szakos főiskolai hallgatók tanulási motívumait befolyásoló tényezők. In: *Pedagógusképzés*. 3(32). 2005/2. 10. 18–19. oldal

https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-2/155

Utolsó látogatás: 2020. december 10.

Simonics István (2016): Felnőttek szakképzése. 25–26. oldal

http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/24/1/SIMONICS_Felnottek_szakkepze.pdf

Utolsó látogatás: 2020. november 15.

Slobin, Mark (2011): *Folk Music. A Very Short Introduction*. Oxford University Press 9–18. oldal

Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály módszerben. In: *Parlando*. 2008, 2. szám, 21–28. oldal

<http://www.parlando.hu/Kodaly-emlekeve-Szeged-2008-2.htm>

Utolsó látogatás: 2016. április 23.

Stachó László (2015): Hogyan nyerünk értelmet a zenéből? In (Vas Bence (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. Pécs, PTE Zeneművészeti Intézet 167–191. oldal

https://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf

Utolsó látogatás: 2022. március 5.

Stoll Béla (1958): Közösségi költészet – népköltészet. Megjegyzések a XVII. századi kéziratos szerelmi lírához. In: *Irodalomtörténeti Közlemények*. LXII. évfolyam 2–3. 173. oldal

https://epa.oszk.hu/00000/00001/00206/pdf/ITK_00206_1958_02-03_170-176.pdf

Utolsó látogatás: 2021. június 10.

Szabó Júlia – Hires-László Kornélia (2018): Régi és új kultúra. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 319., 320., 329–331. oldal

<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Szabolcsi Bence (1979): *A magyar zenetörténet kézikönyve*. Budapest, Zeneműkiadó 96. oldal

Szebeni Rita (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. 7. és 132. oldal

<https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/109141/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Utolsó látogatás: 2020. december 1.

Szerényi Béla (2020): „Egyelőre csak úgy látásból...” A zenei anyanyelv átadási rendje. In (Szerényi Béla szerk.): *Anyanyelvű kultúra, nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*. Budapest, Zenei Anyanyelv Alapítvány 7–17. oldal

Sz. Fodor Adrienne – Kerekes Rita (2020): Művészeti tevékenység és önképzés – A művészetközvetítő pedagógus szakmai megújulásának lehetőségei. In (Váradí Judit szerk.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 45. oldal

Szegedi Jánosné (1985): A tarjáni honismereti szakkör. In: *Honismeret*. XIII. évfolyam. 1985/4. 49–50. oldal

Székely Levente (2018a): Lectori salutem! In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 7–8. oldal
<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>
Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Székely Levente (2018b): Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 41–73. oldal
<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>
Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Székely Levente (2018c): Módszertani jegyzet: Magyar Ifjúság Kutatás 2016. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 479–484. oldal
<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>
Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Székely Levente – Aczél Petra (2018): Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 355–358., 368., 370., oldal
<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>
Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Budapest, Osiris Kiadó

Szücs Tímea (2018): *Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi környezete. Egy esélynövelő iskolatípus?* Debreceni Egyetem BDT 10., 96–97., 106–166., 173. oldal
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/249865/Szucs_Timea_disszertacio_titkosito_t.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Utolsó látogatás: 2021. május 6.

Szücs Tímea (2019): A kulturális tanulás és a zeneoktatás. In: *Kultúra és közösség*. IV. folyam X. évfolyam 2019/II. szám 23. oldal
http://www.kulturaeskozsoseg.hu/pdf/2019/2/02_Sz%C5%B1cs_2019_02.pdf
Utolsó látogatás: 2021. május 20.

Tátrai Orsolya (2012): Az autonóm tanulás funkciói a fiatal felnőttek körében. In (Juhász Erika és Chrappán Magdolna szerk.): *Tanulás és művelődés*. Debrecen, Debreceni Egyetem 427. oldal

Tobak Ferenc (2001): Fújják és táncolnak utána” Sípások – csimpolyosok Moldvában. In (Agócs Gergely szerk.): *A duda, a furulya és a kanásztürlők*. Budapest, Planétás Kiadó 486. oldal

Trencsényi László (2006): A nevelési színtereket magába foglaló rendszer elemei. In (Trencsényi László szerk.): *Iskolán kívüli nevelés*. Bölcsész Konzorcium 16–55. oldal

Trencsényi László (2010): Néphagyományoktatás – pedagógia – folklorizmus. In (Benedek Krisztina és Sándor Ildikó szerk.): *Útravaló. A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában*. Budapest, Hagyományok Háza 6–27. oldal

Trencsényi László – Nagy Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. In (Nagy Ádám szerk.): *Tizenkilence lapot? Szociálpszichológia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely 9., 12. oldal

Turi András (2020): Áramlatélmény a népzeneoktatásban. In (Szerényi Béla szerk.): *Anyanyelvű kultúra, nemzeti önazonosság, művészettel nevelés*. Budapest, Zenei Anyanyelv Alapítvány 28., 37., 40. oldal

Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége 19–22., 40–43. oldal

Turmezeyné Heller Erika (2015): A zenei képességek és fejlődésük. In (Vas Bence szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. Digitális kiadvány. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet, 96–117. oldal

http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuek/dokument/tudomany/innovacio/zm_i/zenepszichologia_vegleges_20151006.pdf

Utolsó látogatás: 2017. augusztus 8.

Turmezeyné Heller Erika – Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. 66., 76–77., 160–165. oldal

http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/A_zenei_tehetseg.pdf

Utolsó látogatás: 2021. szeptember 10.

Vadasi Tibor (1976): Kísérleti Táncházvezetőket képző tanfolyam nyitófoglalkozása. Híradó (A Népművelési Intézet szakmai tájékoztatója) 1976. In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A tánc ház sajtója. Válogatás a korai évekből 1968–1992*. Budapest, Timp Kiadó 73. oldal

Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. Függelék. In (Halász Gábor és Lannert Judit szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet 467. oldal

<http://mek.niif.hu/01300/01399/01399.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. január 8.

Vágó Irén – Simon Mária – Vass Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. Függelék. In (Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 468. oldal

<http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. január 8.

Vályi Gábor (2011): Kötődések hálózata: Társas tanulás a lemeztúró szintéren. In (Tófalvy Tamás, Kacsuk Zoltán és Vályi Gábor szerk.): *Zenei hálózatok. Zene, műfajok és közösségek az online hálózatok és az átalakuló zeneipar korában*. Budapest, L'Harmattan Kiadó 42. oldal

Vámos Krisztina (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In: *Tanítani Online*.

http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessegenek_vizsgalatahoz

Utolsó látogatás: 2021. november 1.

Várad Judit (2010): *Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének?* Doktori disszertáció <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1>

48., 142–147., 233–234., 237–263., 266., 270–278. oldal

Utolsó látogatás: 2017. december 1.

Várad Judit (2015): Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe. In: (Maticsák Sándor szerk.): *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért – ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra*. Szaktárnet. Debrecen, Tanárképzési Központ, Debreceni Egyetemi Kiadó

<http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/muveszetek.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. december 1.

Váradi Judit (2017): A non-formális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba. In (Váradi Judit és Szűcs Tímea szerk.): *Sokszínű zenepedagógia*. Debrecen, University Press

Váradi Judit (2019): Az élménypedagógia szerepe a művészeti nevelésben. In: *Magyar Művészet*. 2019, 7. évf., 3. sz Budapest, MMA Kiadó 59–66. oldal

Váradi Judit (2020): A szülők kulturális attitűdjének jellemzői. In (Váradi Judit szerk.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 181–182. oldal

Váradi Judit – Dragony Gábor (2018): Az egyházi iskolák szerepe a zenei nevelésben. In: *Iskolakultúra*. XXVIII. évfolyam. 2018. december 14. oldal

Váradi Judit – Hörich Balázs – Márkus Edina (2020): Az extrakurrikuláris művészeti tevékenységek és rendezvények lehetősége. In (Váradi Judit szerk.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 18. oldal

Váradi Judit – Kiss Julianna (2020): A művészeti nevelés kurrikuláris lehetőségei – Intézményvezetői tükrök. In (Váradi Judit szerk.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. Budapest, Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézet 33. oldal

Varga Sándor (2016): *A tánczenei szolgáltatás Visában és környékén az 1900-as évek elejétől az 1970-es évekig*.

http://folkradio.hu/folkszemle/varga_tanczenei_szolgaltatas_visaban/zenei_onellatas_visaban_es_kornyeken/index.php

Utolsó látogatás: 2017. január 10.

Vargyas Lajos (1974): A népdal helye közművelődésünkben. Tiszatáj 28. évf. 1974 In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A tánc ház sajtója. Válogatás a korai évekből 1968–1992*. Budapest, Timp Kiadó 46–49. oldal

Vargyas Lajos (1981): *A magyarság népzeneje*. Budapest, Zeneműkiadó 9. oldal

Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. In: *Szociológiai Szemle*. 2000/4.

<http://szociologia.hu/dynamic/0004vaskovics.htm>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Veres Valér – Ruff Tamás (2018): Kötődések – identitás, személyes kapcsolatok és nemzeti-etnikai attitűdök a Kárpát-medence magyar ifjúsága körében. In (Székely Levente szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont 398., 404., 404. oldal

<https://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. április 14.

Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoporth. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest, Osiris Kiadó 17–28., 71–72., 134., 150–152., 237–239., 245–249., 262. oldal

Vidulin, Sabina (2016): Extracurricular Musical Activities in Primary School from the Teachers' Point of View. In (Marek Sedláček szerk.): *Music Education – Terra Cognita?* Brno, Masaryk University Press 6–20. oldal

<https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/854/2699/565-1/#preview>

Utolsó látogatás: 2020. december 1.

Virág Irén (2013): *Tanulásméletek és tanítási–tanulási stratégiák*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola 34–43. oldal

<http://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. augusztus 8.

Virágvölgyi Márta (2008a): *Beszélgetés Dobos Károly széki primással – Részletek egy 1977-es széki gyűjtésből*.

http://folkradio.hu/folkszemle/viragvolgyi_doboskaroly/index.php

Utolsó látogatás: 2017. január 10.

Virágvölgyi Márta (2008b): *Egy magyar parasztprimás Széken*.

<http://folkradio.hu/folkszemle/cikk.php?id=7>

Utolsó látogatás: 2017. január 10.

Virágvölgyi Márta (2013): *Beszélgetés Zerkula János gyimesi primással*.

http://folkradio.hu/folkszemle/viragvolgyi_zerkula/index.php

Utolsó látogatás: 2017. január 10.

Vitányi Iván (1972): Gondolatok a táncházban. ÉS 1972 In (Sebő Ferenc szerk.) (2007): *A táncház sajtója. Válogatás a korai évekből 1968–1992*. Budapest, Timp Kiadó 21. oldal

Voigt Vilmos (1993): Martin György és a magyar folklorisztika. In (Felföldy László szerk.): *Martin György emlékezete*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet 30. oldal

Wohlers, Lars (2003): Informelle Umweltbildung als Edutainment – Probleme und Chancen. In (Wohlers, Lars szerk.): *Methoden informeller Umweltbildung*. Berlin, Peter Lang Verlag 19–34. oldal

Zrinszky László (2006): *Nevelésméletek*. Budapest, Műszaki Kiadó 147. oldal

Egyéb dokumentumok

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. 2021. 02. 01–06. 28. hatályos állapot

<https://njt.hu/jogszabaly/1997-140-00-00.58>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről. 2018. 01. 01–03. 31. hatályos állapot

<https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.46>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről. 2018. 01. 01–05. 17. hatályos állapot

<https://njt.hu/jogszabaly/2011-187-00-00.22>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2015. évi C. törvény Magyarország 2016. évi központi költségvetéséről. Közlönyállapot: 2015. 07. 04.

<https://njt.hu/jogszabaly/2015-100-00-00>.

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2016. évi XC. törvény Magyarország 2017. évi központi költségvetéséről. Közlönyállapot: 2016. 11. 01.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1600090.tv

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről. Közlönyállapot: 2017. 11. 01.

<https://njt.hu/jogszabaly/2017-100-00-00.0>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2017. évi CXCI. törvény egyes oktatási, szakképzési és felnőttképzési törvények és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról. Közlönyállapot: 2017. 12. 21.

<https://njt.hu/jogszabaly/2017-192-00-00.0>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. 2020. 07. 31–12. 31. hatályos állapot

<https://njt.hu/jogszabaly/2019-80-00-00.3>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

11/1994. (VI.8.) MKM rendelet a nevelési–oktatási intézmények működéséről. 2012. 08. 31-ig hatályos

<https://njt.hu/jogszabaly/1994-11-20-67.50>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. Közlönyállapot: 2020. 02. 15.

<https://njt.hu/jogszabaly/2020-12-20-22.13>

Utolsó látogatás: 2022. június 1.

A Budapesti Művelődési Központ honlapja

www.bmknet.hu

Utolsó látogatás: 2016. december 15.

A cseh Nemzeti Népművelési Intézet (Národní ústav lidové kultury) bemutatása

<http://www.nulk.cz/en/nulk-2/>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

A Folklórhagyományok Iskolája (Škola folklorních tradic) bemutatása

<https://www.nulk.cz/en/the-school-of-folklore-tradition>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

A Nemzeti Művelődési Intézet honlapja

<https://nmi.hu/kepzesek/ismerteto> utolsó látogatás: 2021. február 20.

A Budapest XXII. Kerületi Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti Iskola és Általános Iskola Pedagógiai Programja. 2013. 15–19. oldal

http://nadasdy.suli.hu/images/Nadasdy_Pedagogiai_Program_2013.pdf

Utolsó látogatás: 2017. január 7.

AMI-ban oktatott tanszakok és az ott tanulók száma. (forrás: KIRSTAT-2015, KIR-2-INT 2016. 03. 01.)

<https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>

Utolsó látogatás: 2016. december 14.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 66. szám 2012. június 4. 152–153. oldal

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes>

Utolsó látogatás: 2021. május 13.

A Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézetének honlapja

<http://www.nye.hu/enek-zene/node/3>

Utolsó látogatás: 2020. december 10.

A pozsonyi Comenius Egyetem etnológiai képzése történeke bemutatása

<https://fphil.uniba.sk/en/departments-and-research-centres/departments-of-ethnology-and-museology/ethnology/>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

A pozsonyi Comenius Egyetem etnológiai képzésének bemutatása

<https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-etnologie-a-muzeologie/etnologia/>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

A szlovák népzene fogalma.

<https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/muzika/>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

Az alapfokú és középfokú művészetoktatás helyzete, kapcsolatrendszere. In: *Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfigyelhetőségéről.* Művészeti Szakközépiskolák Szövetsége 4–22. oldal

<http://www.musza.hu/letoltesek/ekvivalencia2013.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. december 13.

Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja.

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatas_terv_mell_100924.pdf

Utolsó látogatás: 2017. július 15.

Az alapfokú népzeneoktatás tanterve

<https://mzmsz.hu/index.php/hu/tantervek>

Utolsó látogatás: 2021. április 28.

Az Óbudai Népzenei Iskola Pedagógiai Programja. 2013. 6–7. oldal

<http://www.nepzeneiskola.hu/doc/pedproram.pdf>

Utolsó látogatás: 2017. január 9.

Az Oktatási Hivatal középfokú beiskolázási adatai a 2018/2019-es és a 2021/2022-es tanévekben

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozepfoku_felveteli_eljaras/prezentaciok_tanulmanyok

Utolsó látogatás: 2021. október 25.

Békéscsabai Bartók Béla Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja

https://www.kir.hu/kir2_info/pub/DokLetolt/PEDPROG-028409-0

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Gyakorló Szakgimnázium Pedagógiai programja
www.konzi.hu/sites/default/files/docs/Dokumentumok/Letoltesek/pedagogiai_program_2020_v_egleges_alairt.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakgimnázium Pedagógiai programja
http://wardmaria.hu/common/documents/Dokumentumok/PedagogiaiProgram_2020_alairt.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Debreceni Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakgimnázium és Zeneiskola Pedagógiai programja
<http://iskola.debrecenizenede.hu/download/pedagogiai-program-2020/>

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Grozdeu-Kołacińska, Weronika (2016): *Hagyományos zene-, ének- és táncstanulás 2015-ben.*
<http://muzykapolska.muzykapolska.org.pl/edukacja-muzyczna.nauka-tradycyjnej-muzyki-spiewu-i-tanca.html>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

Mamińska-Domagalska, Monika (2013): *Népzeneoktatási projektek 2011-ben.*
<http://muzykapolska.muzykapolska.org.pl/edukacja-muzyczna.projekty-edukacyjne-w-muzyce-tradycyjnej.html>

Utolsó látogatás: 2022. január 22.

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (2000).
Európai Községek Bizottsága, Brüsszel, 2000. október 30. 1832. 9. oldal
<http://www.nefmi.gov.hu/kereses?searchStr=memorandum&go=%C2%BB>

Utolsó látogatás: 2017. december 6.

Miskolci Bartók Béla Zene- és Tánművészeti Szakgimnázium Pedagógiai programja
<https://www.bartokmiskolc.hu/dokumentumok/index.php?dir=K%C3%B6telez%C5%91en%20el%C5%91%C3%ADrt%20dokumentumok>

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Népzenét oktató alapfokú művészetoktatási intézmények adatai és pedagógusainak száma (forrás: Köznevelési statisztika 2015, 2016. 02. 10-i állapot)
<https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>

Utolsó látogatás: 2016. december 14.

Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium és Technikum Pedagógiai programja
<http://www.muveszetinyh.hu/index.php/dokumentumtar/pedagogiai-program>

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Oktatási adatok 2019/2020
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>

Utolsó látogatás: 2020. december 4.

Pávai István honlapja
<http://pavai.hu>
Utolsó látogatás: 2021. május 17.

Statisztikai tükrök. Oktatási adatok 2012/2013 KSH
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>

Utolsó látogatás: 2018. január 8.

Statisztikai tükör. Oktatási adatok 2013/2014 KSH

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf>

Utolsó látogatás: 2018. január 8.

Statisztikai tükör. Oktatási adatok 2014/2015 KSH

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>

Utolsó látogatás: 2018. január 8.

Statisztikai tükör. Oktatási adatok 2015/2016 KSH

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>

Utolsó látogatás: 2018. január 8.

Statisztikai tükör. Oktatási adatok 2016/2017 KSH

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf>

Utolsó látogatás: 2018. január 8.

Statisztikai tükör. Oktatási adatok, 2017/2018 (előzetes adatok) KSH

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1718.pdf>

Utolsó látogatás: 2018. január 8.

Statisztikai tükör. Oktatási adatok, 2018/2019

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. december 4.

Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadóművészet ágazathoz tartozó 55 212 06 Népzeneész I vonós/húros szakmairány szakképesítés-ráépüléshez. 1–73. oldal

https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=713:szakkepzesi-kerettantervek-302016viii31ngmrendelet&catid=10&Itemid=166

Utolsó látogatás: 2017. április 18.

Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadóművészet ágazathoz tartozó 54 212 06 Népzeneész II vonós/húros szakmairány szakképesítéshez. 1–73. oldal

https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=713:szakkepzesi-kerettantervek-302016viii31ngmrendelet&catid=10&Itemid=166

Utolsó látogatás: 2017. április 18.

Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja

http://hermannzenesuli.hu/dokumentumok/ped_program.pdf

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

Tábla a magyarországi népesség kor és nem szerinti megoszlásáról

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd009.html

Utolsó látogatás: 2020. április 17.

Váci Bartók–Pikéthy Zeneművészeti Szakgimnázium és Zeneiskola, Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja

<http://www.pikethy.net/mediatar/dok/pp.pdf>

Utolsó látogatás: 2020. december 3.

11. MELLÉKLETEK

1. Melléklet: *Fókuszcsoporthos interjú forgatókönyve*

Fókuszcsoporthos interjú forgatókönyve

Interjú helyszíne:

Interjú időpontja

Résztevők száma:

Interjú felvételének módja:

Válaszadó

neme:

életkora:

befejezett legmagasabb iskolai végzettsége:

jelenlegi fő tevékenysége:

jelenlegi családi állapota:

Kérem, válaszoljon a következő kérdésekre!

Ha házas, hány éves volt, mikor házasságot kötött?

Szeretne-e majd házasságban élni? Mikor?

Szeretne-e gyermeket vállalni? Hány gyermeket? Mikor?

Szeretne-e továbbtanulni? Hol? Mikor? Miért?

Tervezi-e ...

pár évre külföldre menni dolgozni	igen	nem
egy pár hétre vagy hónapra külföldre menni dolgozni (ingázni is)	igen	nem
külföldön élni	igen	nem
a közeljövőben külföldre menni tanulni?	igen	nem

Dolgozott-e, vagy tanult-e már külföldön?

Miért menne el? Mi az, amiért hajlandó lenne elhagyni az országot hosszabb-rövidebb időre?

Jobb megélhetés

Tapasztalatszerzés

Itthoni rossz anyagi körülmények

Nyelvtanulás

Itthoni kilátástalanság, lehetőségek hiánya

Karrier

Új kihívások

Családi okok

Tanulás általában

Itthoni politikai helyzet

Önkéntes munka

Mi tartaná vissza? Milyen okok tartják vissza attól, hogy elhagyja az országot hosszabb-rövidebb időre?

Milyen az anyagi helyzete? Összességében hogy érzi, Önök anyagilag ...

gondok nélkül élnek

beosztással jól kijönnek

éppen hogy kijönnek a jövedelmükből

hónapról hónapra anyagi gondjaik vannak

nélkülözések között élnek

Véleménye szerint lesz-e valaha olyan munkája, amely megközelíti azt, amire vágyik?

Milyen jövőképe van összességében?

Milyen az anyagi helyzete? Összességében hogy érzi, Önök anyagilag ...

gondok nélkül élnek

beosztással jól kijönnek

éppen hogy kijönnek a jövedelmükből

hónapról hónapra anyagi gondjaik vannak

nélkülözések között élnek

Mit csinál leggyakrabban a szabadidejében hétköznapokon?

csak úgy elvan
játszik a telefonon
tévét néz
Internetezik, számítógépezik
Chatel, Facebook-ozik
zenél, fest, rajzol
szobrászkodik (önkifejezés)
dísz tárgyakat, használati tárgyakat készít
barkácsol
fényképez, filmez
barátaival lóg, beszélget
olvas
sportol

Mit csinál leggyakrabban a szabadidejében hétvégén?

csak úgy elvan
játszik a telefonon
tévét néz
Internetezik, számítógépezik
Chatel, Facebook-ozik
zenél, fest, rajzol
szobrászkodik (önkifejezés)
dísz tárgyakat, használati tárgyakat készít
barkácsol
fényképez, filmez
barátaival lóg, beszélget
olvas
sportol

Milyen gyakran jár az alábbi helyekre?

operába
komolyzenei hangversenyre
színházba
kiállításra, múzeumba
táncszobba
art moziba

multiplex moziba
könyvesboltba/könyvtárba
kávézóba/teázóba
sörözőbe/kocsmába

Van-e otthon – abban a háztartásban, ahol lakik –

otthoni vezetékes telefon (előfizetés)
számítógép (PC, laptop, tablet)
internet-hozzáférés (előfizetés)
WIFI, otthoni vezetékek nélküli internet
internetre köthető televízió, okos (smart)
televíziós műsor előfizetése?

Van-e saját

mobiltelefonján, okostelefonján internet-előfizetés
számítógép, PC
laptop, notebook
tablet, táblagép
játékkonzol
okosóra, aktivitásmérő?

Ha értesítést kap telefonjára, mikor nézi meg?

azonnal megnézi
1-2 óránként nézi meg
naponta többször megnézi
naponta egyszer megnézi
nem foglalkozik vele

*Ki vagy mi összességben fontos információforrás? Mennyire fontos az Ön számára
mint információforrás? (1= egyáltalán nem fontos, 5= nagyon fontos)*

a családja	1	2	3	4	5
az internet	1	2	3	4	5
a barátai	1	2	3	4	5
a televízió	1	2	3	4	5
az online közösségi oldalak	1	2	3	4	5
a rádió	1	2	3	4	5
a könyvek	1	2	3	4	5

a nyomtatott újságok	1	2	3	4	5
a helyi közösségek	1	2	3	4	5

Az alábbiak mennyire fontos részei az önképének, azaz mennyire határozzák meg, hogy Ön kicsoda? (1= egyáltalán nem fontos, 5= nagyon fontos)

a családja	1	2	3	4	5
a barátai	1	2	3	4	5
a település, ahol él	1	2	3	4	5
az öltözködési stílusa	1	2	3	4	5
a munkája/munkahelye	1	2	3	4	5
az oktatási intézmény, ahol tanul/tanult	1	2	3	4	5
a zenei stílus, amit szeret	1	2	3	4	5
az internetes oldalak, amiket meglátogat	1	2	3	4	5
a filmek, sorozatok, amiket szeret	1	2	3	4	5
a könyvek, amiket szeret	1	2	3	4	5
a helyek (pl. színház, kocsma), amiket látogat	1	2	3	4	5
a politikai nézetei	1	2	3	4	5
a vallás, amit követ	1	2	3	4	5
a szervezet, aminek tagja	1	2	3	4	5

Van-e Önnek példaképe, és ha igen, ki az?

Vallásos-e? A következő kijelentések közül melyikkel tudná önmagát a leginkább jellemezni?

vallásos, az egyház tanítását követi

vallásos a maga módján

nem tudja megmondani, hogy vallásos-e

nem vallásos

határozottan más a meggyőződése

(nem tudja, nem válaszol)

Hogyan határozza meg a magyarsághoz való tartozását? Kérem, mondja meg, milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?

(1= egyáltalán nem értek egyet, 5=teljes mértékben egyet értek)

Szeretem Magyarországot.	1	2	3	4	5
Életem nagy részét inkább Magyarországon, szeretném leélni, mint bármely más országban.	1	2	3	4	5

Büszke vagyok arra, hogy magyar vagyok.	1	2	3	4	5
Általában jobban szeretem a magyar népet, mint más népeket.	1	2	3	4	5
Magyarnak érzem magam.	1	2	3	4	5

Milyen legközelebbi viszonyt fogadna el egy határon túli (külhoni) magyarral?

családjába fogadna

legfeljebb lakótársnak

legfeljebb munkatársnak

legfeljebb szomszédnak

legfeljebb egy városban-faluban lakna vele

legfeljebb egy országban lakna vele

egy országban sem lakna vele

Milyen gyakran fordult elő az elmúlt egy évben, hogy dohányzott (cigarettaztott, szivarozott, pipázott)?

naponta

hetente többször

hetente 1-2-szer (hétvégenként)

havonta néhányszor

1-2 havonta

ennél ritkábban

egyszer sem

Milyen gyakran fordult elő az elmúlt egy évben, hogy alkoholt fogyasztott?

naponta

hetente többször

hetente 1-2-szer (hétvégenként)

havonta néhányszor

1-2 havonta

ennél ritkábban

egyszer sem

Miért választotta a népzene tanulást?/Miért választotta a zenei pályát?

Volt-e a családban zenész/népzzenész?

Volt-e gyerekkori népzenei élménye?

Mi (volt) a legjobb népzenei/népzene tanulási élménye?

Mi (volt) a legrosszabb népzenei/népzene tanulási élménye?

ifjúságkutatás zárt kérdései

országos felmérés kérdései, nem adtuk meg a választható válaszokat

nem tartoznak az ifjúságkutatás kérdéseihez

2. Melléklet: Kérdőíves felmérés kérdőíve

Kedves Kitöltő!

Dragony Gábor vagyok, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának hallgatója. Jelen kérdőív kitöltésével hozzájárulsz a doktori kutatásomhoz és a disszertációm elkészítéséhez, amelyben a népzeneoktatás iskolai és iskolán kívüli színtereit vizsgálom. Kérlek, aláhúzással vagy bekarikázással minden kérdésnél egyértelműen válaszolj, vagy értelemszerűen írd be a válaszod! A kérdőív kitöltése anonim, az adatokat csak összesítve használom fel, amelyben semmilyen módon nem azonosíthatók a válaszadók.

1. Iskolád neve, székhelye:	
2. Évfolyamod:	3. Nemed: 1. fiú 2. lány
4. a) Szakod – főtárgy (A):	b) Szakod – főtárgy (B):

5. Milyen keretek között kezdtél népzene-tanulni?

1. alapfokú művészeti iskolában/zeneiskolában
2. szakkörben
3. népzene-táborban
4. családban
5. egyéb:

6. Milyen gyakran jársz az iskola szervezésében és az iskola szervezésén kívül...

Iskola szervezésében				Iskola szervezésén kívül		
gyakran	ritkán	soha		gyakran	ritkán	soha
1	2	3	táncházba	1	2	3
1	2	3	népzene-, néptánc-táborba	1	2	3
1	2	3	koncertre – fellépőként	1	2	3
1	2	3	koncertre – nézőként	1	2	3
1	2	3	versenyre/minősítőre	1	2	3
1	2	3	szakmai fórumra (pl.: táncház-találkozó, konferencia)	1	2	3
1	2	3	zenekarba, énekegyüttesbe	1	2	3
1	2	3	szakkörbe	1	2	3
1	2	3	népzene-t gyűjteni	1	2	3
1	2	3	egyéb:	1	2	3

7. Honnan szerzel tudomást a nem iskolai szervezésű programokról? (Több válasz is lehetséges.)

1. tanáromtól, tanáraitól
2. barátaitól, ismerőseimtől
3. családomtól
4. médiából (internet, televízió, újság stb.)
5. egyéb:

8. Véleményed szerint ezek a tanórán kívüli alkalmak mennyire járulnak hozzá a saját szakmai fejlődésedhez az alábbi területeken?

	teljes mértékben	nagy mértékben	kis mértékben	egyáltalán nem
hangszeres/énekes technikai tudás	1	2	3	4
repertoárismeret	1	2	3	4
stílusismeret	1	2	3	4
előadói rutin megszerzése	1	2	3	4
zenei hallás	1	2	3	4
zenei memória	1	2	3	4
improvizációs készség	1	2	3	4
kamarazenélés	1	2	3	4
egyéb:	1	2	3	4

9. Szerinted a népzene-tanulás során az iskolában (tanórán, tanórán kívül) vagy az iskolán kívül valósulnak meg inkább az alábbiak? A válaszaid Rád vonatkozzanak! Egy sorban csak egy számot karikázz be!

	iskolában, tanórán (főtárgy, kamara)	iskolai szervezésben, tanórán kívüli alkalmakon (zenekar, szakkör stb.)	iskolai szervezésen kívül	egyik helyen sem
önkifejezés	1	2	3	4
tehetségfejlesztés	1	2	3	4
élményszerzés	1	2	3	4
motiváltság	1	2	3	4
koncentráció	1	2	3	4
önfegyelem	1	2	3	4
öröm élményének átélése („flow”)	1	2	3	4
stressz átélése	1	2	3	4
önbizalom fejlődése	1	2	3	4
megbízhatóság	1	2	3	4
kommunikációs készség	1	2	3	4
aktív közösségi élet	1	2	3	4

kapcsolatok kialakítása és fenntartása	1	2	3	4
odafigyelés másokra	1	2	3	4
együttműködés másokkal	1	2	3	4
egyéb:	1	2	3	4

10. A népzene-tanulás során a következő tevékenységek hol nyújtottak számodra élményeket? Egy sorban csak egy számot karikázz be!

	iskolában, tanórán (főtárgy, kamara)	iskolai szervezésben, tanórán kívüli alkalmakon (zenekar, szakkör stb.)	iskolai szervezésen kívül	egyik helyen sem
eredeti hang- és videofelvételek hallgatása, nézése	1	2	3	4
találkozás hagyományőrző mesterrel/adatközlővel	1	2	3	4
népzene-gyűjtés hagyományőrző mestertől/adatközlőtől	1	2	3	4
ének- vagy hangszeres tanulás hagyományőrző mestertől/adatközlőtől	1	2	3	4
együtt muzsikálás/ének-lés hagyományőrző mesterrel/adatközlővel	1	2	3	4
közös zenélés/fellépés neves előadóval (népzene-szel, énekes-sel)	1	2	3	4
együtt zenélés a tanárommal, tanáraim-mal	1	2	3	4
együtt zenélés más növendékek-kel	1	2	3	4
együtt zenélés a barátaim-mal	1	2	3	4
együtt zenélés ismeretlenek-kel	1	2	3	4
tánc-kíséret zenélése	1	2	3	4
zenélés/ének-lés más műfajban/stílusban	1	2	3	4
tananyag egyéni érdeklődés szerinti kiválasztása	1	2	3	4
egyéb:	1	2	3	4

11. Fogalmazd meg egy szóval, mit éreztél, mikor ezek közül a legmeghatározóbb élményedet élted át!

.....

12. a) Milyen típusú településen élsz?

1. fővárosban
2. megyeszékhelyen
3. egyéb városban
4. faluban
5. tanyán

b) A lakóhelyed kb. hány km-re van az iskolától?

1. 0-9 km-re
2. 10-49 km-re
3. 50-99 km-re
4. több mint 100 km-re

c) A lakóhelyed Magyarország területén van? Ha nem, írd le, melyik országban!

1. igen

2.

nem,

13. Hol tartózkodsz a tanévben?

1.

kollégiumban

2.

helybeli vagyok, a családommal lakom

3.

bejáró vagyok, vidéken lakom

4.

albérletben lakom

5.

rokonoknál lakom (szíveségből)

6.

máshol, és pedig:

14. Kik nevelnek?

1.

édesanyám édesapámmal együtt

2.

édesanyám egyedül

3.

édesapám egyedül

4. édesanyám és nevelőapám
5. édesapám és nevelőanyám
6. egyéb, éspedig:.....

15. Mi a szüleid /veled egy háztartásban élő felnőtt/ legmagasabb iskolai végzettsége?

édesapám/nevelőapám	édesanyám/nevelőanyám
1. kevesebb, mint 8 általános 2. általános iskola 3. szakmunkásképző/szakiskola 4. gimnázium 5.a, zeneművészeti szakközépiskola/zenei OKJ képzés 5.b, szakközépiskola, technikum 6. OKJ képzés/felsőfokú szakképzés 7. főiskola 8. egyetem 9. tudományos fokozat (PhD, DLA) 10. nem tudom	1. kevesebb, mint 8 általános 2. általános iskola 3. szakmunkásképző/szakiskola 4. gimnázium 5.a, zeneművészeti szakközépiskola/zenei OKJ képzés 5.b, szakközépiskola, technikum 6. OKJ képzés/felsőfokú szakképzés 7. főiskola 8. egyetem 9. tudományos fokozat (PhD, DLA) 10. nem tudom

16. Dolgoznak-e a szüleid /veled egy háztartásban élő felnőtt/?

a) Édesanyám/nevelőanyám

1. igen
2. nem

b) Édesapám/nevelőapám

1. igen
2. nem

17. Ha dolgoznak, mi a szüleid jelenlegi foglalkozása?

a) Édesanyám/nevelőanyám foglalkozása:

.....

b) Édesapám/nevelőapám foglalkozása:

.....

18. Ha NEM dolgoznak a szüleid, miért?

a) Édesanyám/nevelőanyám

1. a háztartásban van rá szükség
2. munkanélküli
3. rokkantnyugdíjas
4. öregségi nyugdíjas
5. gyermeket gondoz
6. meghalt
7. egyéb:

b) Édesapám/nevelőapám

1. a háztartásban van rá szükség
2. munkanélküli
3. rokkantnyugdíjas
4. öregségi nyugdíjas
5. gyermeket gondoz
6. meghalt
7. egyéb:

19. a) Hányan vagytok testvérek (veled együtt)?..... b) Te hányadiknak születtél?

20. Van-e olyan a családotokban, aki játszik/játszott valamilyen hangszeren vagy énekelt?

	hivatásszerűen	alkalomszerűen/hobbi szinten	nem játszik/játszott
édesanyám/nevelőanyám	1	2	3
édesapám/nevelőapám	1	2	3
testvérem	1	2	3
közeleli rokon	1	2	3

21. Milyen időközönként járnak a szüleid...?

	hetente	havonta	évente néhány alkalommal	ennél ritkábban	soha
komolyzene/népzenei koncertre	1	2	3	4	5
könnyűzenei koncertre	1	2	3	4	5
színházba	1	2	3	4	5
operaelőadásra	1	2	3	4	5
múzeumba/kiállításra	1	2	3	4	5

22. Van-e családod tulajdonában...? (Több válasz is lehetséges.)

1. saját lakás/családi ház
2. nyaraló/telek
3. számítógép/laptop
4. tablet

- 5. házimozirendszer
- 6. okostelefon
- 7. mosogatógép
- 8. autó
- 9. légkondicionáló berendezés (otthon)
- 10. okostelevízió (Smart)
- 11. szárítógép

Köszönöm, hogy kitöltötted a kérdőívet és válaszaiddal hozzájárultál a kutatás eredményességéhez!

3. Melléklet: Interjú forgatókönyve

Interjú forgatókönyve

Előzetes kérdések:

- ☐ *Hozzájárul-e, hogy az interjúról hangfelvételt készítek?*
- ☐ *A kutatásból készülő publikációkban vállalja-e, hogy a véleményét a nevével együtt tüntessem fel?*
- ☐ *Igényli-e, hogy a készülő publikáció kéziratát a megjelenés előtt átolvasásra elektronikusan elküldjem?*

Kutatási témám: a népzeneoktatás szerepe a művészeti nevelés kurrikuláris és extrakurrikuláris helyszínein

kurrikuláris: tanórai keretek között zajló, meghatározott tanterv szerinti népzeneoktatás

extrakurrikuláris: ettől eltérő minden egyéb népzeneoktatási forma – ez kapcsolódhat akár oktatási, illetve egyéb intézményhez is (ez nem feltétel) (kivételt képez a hagyományban történő népzeneoktatás!)

Bevezető kérdések

Név?

Milyen titulusa van?

Mi a végzettsége?

Melyek a jelenlegi, illetve korábbi munkahelyei, amelyek relevánsak a népzeneoktatás szempontjából?

Milyen tevékenysége van ezen a területen belül? (mit csinál?)

Didaktikai szempontcsoport kérdései

Az oktatás (és nevelés) célja

1. A népzeneoktatásnak milyen oktatási és nevelési céljai vannak Ön szerint?

Az oktatás tartalma az extrakurrikuláris színtereken

2. Az oktatás tartalmának kiválasztását milyen szempontok határozzák meg?

3. Használnak-e „kurrikulumot” vagy kurrikulum-jellegű dokumentumokat (azaz képzési programterveket)? Ha igen, melyeket?

Az oktatás folyamata

4. Amennyiben egyet kellene választania, ön szerint egy hangszeres órának melyik a legfontosabb része?

Az oktatás szervezeti formái

5. Milyen szervezeti formákban valósul meg az extrakurrikuláris népzeneoktatás az Ön által képviselt intézményben? (pl. tanfolyam, tábor stb.)

Az oktatás szervezeti keretei

6. Milyen szervezeti keretei vannak az extrakurrikuláris népzeneoktatásnak az Ön által képviselt intézményben? (pl. csoport, osztály, egyéni stb.)

Az oktatás eszközei

7. Milyen tárgyi környezettel, felszereltséggel rendelkezik az intézmény a népzeneoktatás oktatási céljainak megvalósításához?

8. Mennyire elégedett az oktatás kurrikuláris, illetve extrakurrikuláris eszközeivel?

9. Mit tart szükségesnek még?

Nevelésméleti szempontcsoport kérdései

10. Milyen szempontok alapján választják ki az extrakurrikuláris népzeneoktatás oktatóit?

Rendezvényszervezési szempontcsoport kérdései

11. Az olyan típusú rendezvények megvalósításában, amelyek kapcsolódnak a népzeneoktatáshoz, Ön milyen szerepet vállal?

12. Tudomása szerint milyen más intézmények, szervezetek foglalkoznak még ilyen típusú rendezvényekkel?

13. Milyen lépései vannak a tervezésnek, a szervezésnek és a lebonyolításnak egy-egy program esetében?

14. Milyen forrásokból valósítják meg mindezt?

Lezáró kérdések

15. Melyiket tartja fontosabbnak: a kurrikuláris vagy az extrakurrikuláris népzeneoktatást?

16. Ön szerint melyik ér el nagyobb réteget?

17. Tartja-e szükségét klasszikus zenei előképzettségnek az egyes szintereken?

18. Röviden fogalmazza meg, mik a legfontosabb céljai a kurrikuláris és az extrakurrikuláris népzeneoktatásnak!

4. Melléklet: Táblázatok

Tanév	Iskola – feladat- ellátási hely*	Tanulók		Nappali oktatásban részt vevők				Osztályok a nappali oktatásban	Pedagógusok	Egy osztályra jutó tanuló	Egy pedagógusra jutó tanuló
		összes	ebből nappali	9. évfolyamos	szakképző évfolyamos	fiú	lány				
2012/2013	921	258 233	224 214	39 504	67 636	115 458	108 756	8 723	18 983	25,7	11,8
2013/2014	979	239 071	203 515	41 624	53 096	141 062	98 009	8116	18 619	25,1	10,9
2014/2015	941	221 144	188 762	39 825	48 001	98 855	89 907	7737	18 613	24,4	10,1
2015/2016	893	213 271	182 529	39 351	46 748	95 560	86 969	7510	18 671	24,3	9,8
2016/2017	830	205 062	167 574	38 157	42 799	88 055	79 519	7034	18 066	23,8	9,3
2017/2018	772	196 564	162 216	36 582	40 667	85 679	76 537	6962	18 394	23,3	8,8

8. táblázat. Szakgimnáziumi nevelés–oktatás adatai (2015/2016-os tanévig szakközépiskola) (saját szerkesztés a KSH adatbázisa alapján)

* 2013/2014. tanévtől a feladatellátási helyek száma az előző évek adataival csak korlátozottan hasonlítható össze. Ennek oka a szervezeti és fenntartói változások mellett, hogy 2013-tól a köznevelési intézmény székhelyével vagy annak tagintézményével azonos településen, de nem tagintézményként működő telephelyek adatai önállóan, külön feladatellátási helyként szerepelne.

Tanév	Központi költségvetési szerv		Települési önkormányzat		Megyei önkormányzat		Egyház, felekezet		Alapítvány, természetes személy		Egyéb		Összesen
2012/2013	144	16 %	300	32,5%	72 %	8 %	91	10 %	182	19,5 %	132	14 %	921
2013/2014	538	54,9 %	1	0,1 %	-		99	10 %	176	18 %	166	17 %	980
2014/2015	535	57 %	1	0,1 %	-		111	11,9 %	169	18 %	126	13 %	942
2015/2016	532	60 %	1	0,1	-		123	13,9 %	145	16 %	92	10 %	893
2016/2017	515	62 %	1	0,1	-		110	13,3 %	118	14,2 %	86	10,4 %	830

10. táblázat. Szakközépiskolák (2016/2017-es tanévtől szakgimnáziumok) feladatellátási helyei fenntartók szerint (saját szerkesztés, (saját szerkesztés a KSH Statisztikai tükör Oktatási adatok 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 alapján)

2016/2017 tanév	Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium	Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakgimnázium	Váci Bartók – Pikéthy Szakgimnázium és Zeneiskola, Alapfokú Művészeti Iskola	Békéscsabai Bartók Béla Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerész- képző Gyakorló Szakgimnázium (Budapest)
Pedagógusok száma	105	18	39	24	29	117
Ebből nő (a köznevelési intézmények összes pedagógusa közül 81,2)	60 %	44,5 %	58 %	66 %	62 %	53,8 %
Egy pedagógusra jutó tanuló (a szakgimnáziumok átlaga 9,3)	3,5	3,1	2,6	4,2	1,9	3,2
Egy osztályra jutó tanuló (fő) (a szakgimnáziumok átlaga 23,8)	26	14,5	14	20	10,8	21,7
Tanulók száma	365	44	100	101	54	369
Ebből lány (a szakgimnáziumok átlaga 47,5 %)	71 %	44 %	61 %	55 %	64,8 %	46,8 %
Más településről bejáró	16 %	18,6 % (az összes tanulóból)	36 %	28,7 %	48 %	31,4 %

HH és HHH tanulók	3,5 %	0	0	5,9 %	1,8 %	0
--------------------------	-------	---	---	-------	-------	---

11. táblázat: A vizsgált szakgimnáziumok statisztikai adatai (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)

2016/2017 tanév	Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium	Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakgimnázium	Váci Bartók – Pikéthy Szakgimnázium és Zeneiskola, Alapfokú Művészeti Iskola	Békéscsabai Bartók Béla Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola	Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerész- képző Gyakorló Szakgimnázium (Budapest)
Meghirdetett helyek	86	26	40	27	20	50
Jelentkezők	180 (209 %)	19 (73 %)	34 (85 %)	36 (133 %)	25 (125 %)	76 (152 %)
1. helyen jelentkeztek	92 (106 %)	2 (7,6 %)	18 (45 %)	25 (92 %)	11 (55 %)	57 (114 %)
Felvettek száma	80 (93 %)	4 (15 %)	19 (48 %)	23 (85 %)	12 (60 %)	41 (82 %)

12. táblázat. Beiskolázási adatok a vizsgált zeneművészeti szakgimnáziumokban (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)

2016/2017 (május–június) érettségi (közép)	Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium		Budapesti Ward Mária Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakgimnázium		Váci Bartók – Pikéthy Szakgimnázium és Zeneiskola, Alapfokú Művészeti Iskola		Békéscsabai Bartók Béla Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola		Székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola		Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerész- képző Gyakorló Szakgimnázium (Budapest)	
Matematika	45 %	2,33	76 %	4,1	48 %	2,38	48 %	2,79	46 %	2,69	57 %	3,36
Magyar nyelv és irodalom	65 %	3,82	70 %	4,06	66 %	3,89	63 %	3,79	56 %	3,47	67 %	3,91
Történelem	60 %	3,6	72 %	4,12	67 %	4	64 %	3,69	59	3,53	76 %	4,33
Klasszikus zenész ismeretek	75 %	4,29			67 %	4,14	77 %	4,4	58 %	3,38	72 %	4,11
Népzenész ismeretek	75 %	4,25			54 %	3,14			64 %	4		

13. táblázat. Érettségi adatok (átlag %-ban és érdemjegyen) a vizsgált zeneművészeti szakgimnáziumokban (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)

Szint	A képzés kimenetei	A képzés szabályozása	Legfontosabb céljai és feladatai	Intézményei
Felsőoktatás	népzene- és művészképzés és osztatlan kétszakos tanárképzés • népzene- és népi kultúra-tanár osztatlan kétszakos képzés	Magyarország Alaptörvénye; • a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény • a tudományos kutatásról, fejlesztésről és innovációról szóló 2014. évi LXXVI. törvény • a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény • a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény • a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet • az államháztartásról szóló 2011. évi CXCV. törvény • a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet.4	professzionális művész- és tanárképzés: a népzene magasan képzett, avatott előadójának képzése tanítási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatok ellátására, az iskola pedagógiai feladatainak végzésére képes tanárok képzése népzenei együttesek vezetésére, néptáncsoportok hangszeres kíséretére képes zenész képzése	Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézet
Középfokú szakképzés	népzene- és szakképzések	a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény • 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről • a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. Kormányrendelet, valamint az annak mellékletét képező Nemzeti alaptanterv • 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet és az annak mellékleteként kiadott kerettantervek • 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet • 20/2012 (VIII.31.) EMMI rendelet • a szakképzési kerettantervekről szóló 30/2016. (VIII. 31.) NGM rendelet • a 315/2013. (VIII. 28.) Korm.rendelet • 100/1997. (VI. 13.) Korm.rendelet • a 40/2002. (V. 24.) OM rendelet	művészeti szakmai képzés • felkészítés a felsőfokú szakami tanulmányokra, szakirányú munkába állásra • pályaeorientáció • tehetséggondozás, -fejlesztés • képesség-, személyiség- és közösségfejlesztés • hátránykompenzáció • közművelődési feladatok	művészeti szakközgimnáziumok (és technikumok is lehetnek)

Alapfokú művészetoktatás	népzenetanulás	a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény • 27/1998. (VI.10.) MKM rendelet • 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet	tehetséggondozás, -fejlesztés • képesség-, személyiség- és közösségfejlesztés • hátránykompenzáció • pályaorientáció közép- és felsőfokú szakmai tanulmányokra • közművelődési feladatok	alapfokú művészeti iskolák
-----------------------------	----------------	---	--	----------------------------------

15. táblázat. A népzeneoktatás és népzeneiskolák alap-, közép- és felsőfokú szintjei (saját szerkesztés a Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségről (2013) alapján)

Általános zenei ismeretek céljai	Népi hangszeres zenélés megnevezésű szakmai követelménymodulhoz tartozó tantárgyak és témakörök		Kérdőív változói
	Fejlesztendő területei, kompetenciái	A tanuló feladatai	
zenei műveltség megalapozása	Kárpát-medencei népek zenéjének megismerése	népzenei irodalom folyamatos megismerése	
alapfokon szerzett tudás és képesség fejlesztése	ismeretszerzés a népzenei hagyományokról	zene pontos és stílusos megszólaltatása	stílusismeret
	zenei írás–olvasásban való jártasság fejlesztése		zenei hallás, zenei memória
szakmai tudás megszerzéséhez való hozzájárulás	hangszerismeret	hangszer karbantartása	hangszeres/énekes technikai tudás önbizalom fejlődése
		hangszertechnikai tudáson alapuló előadói készség fejlesztése	
	népzenei anyag lejegyzése gyakorlatának megszerzése		tananyag egyéni érdeklődés szerinti kiválasztása
	szakmai kompetenciák fejlesztése	elméletben tanultak alkalmazása saját hangszeren	improvizációs készség
zenei nyelv megismertetése	repertoár kialakítása, bővítése, memorizálása	repertoár folyamatos bővítése, gyakorlása	repertoárismeret
más tantárgyak ismereteinek integrációja	népzeneelmélet megismerése		
zenei érdeklődés kislelésítése		szakmai programok szervezése, lebonyolítása	találkozás hagyományörző mesterrel/adatközlővel • gyűjtés hagyományörző mestertől/adatközlőtől • zenélés más műfajban, stílusban

zene élményvilágának elsajátítása	társas kompetenciák fejlesztése	szólistaként és/vagy együttesben zenél	előadói rutin • kamarazenélés • önkifejezés • élményszerzés • öröm élményének átélése • stressz átélése • kommunikációs készség • aktív közösségi élet • kapcsolatok kialakítása másokkal • odafigyelés másokra • együttműködés másokkal •
		érzelmileg átélt, hiteles előadásmód	eredeti felvételek megismerése • tanulás hagyományörző mestertől/adatközlőtől • együtt zenélés hagyományörző mesterrel/adatközlővel • közös fellépés neves előadóval • együtt zenélés a tanárokkal • tánckíséret
hivatástudat ébresztése	személyes és módszer kompetenciák fejlesztése	fellépésekre szakmai felkészülés	tehetségfejlesztés • motiváltság • koncentráció • önfegyelem • megbízhatóság

16. táblázat. A népzeneoktatás céljai, fejlesztendő területei a szakképesítési kerettantervek alapján összevetve a diákok kérdőívén szereplő meghatározásokkal (saját szerkesztés)

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. A középfokú népzeneésképzésben fejlesztendő kompetenciák (saját szerkesztés a kerettantervek alapján)
2. táblázat. Kurrikuláris és extrakurrikuláris szintek összehasonlítása néhány oktatásméleti kérdés alapján (saját szerkesztés Komenczi, 2016 alapján)
3. táblázat. A népzeneoktatás kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterei (saját szerkesztés)
4. táblázat. A népzeneoktatás a „hagyományban” és a táncházmozgalom nyomán (saját szerkesztés)
5. táblázat. A három legkorábban megalakult, népzeneét is oktató zeneiskola sajátosságai (saját szerkesztés az iskolai honlapokon található leírások alapján)
6. táblázat. Az alapfokú művészetoktatásban népzeneét tanulók szám (fő) (saját szerkesztés a KSH Oktatási adatok 2015/2016, 2016/2017 2017/2018 2018/2019 2019/2020 alapján)
7. táblázat. Az iskoláskorú (3–22 éves) népesség számának alakulása (saját szerkesztés a KSH adatbázisa alapján)
8. táblázat. Szakgimnáziumi nevelés–oktatás adatai (2015/2016-os tanévig szakközépiskola) (saját szerkesztés a KSH adatbázisa alapján)
9. táblázat. Szakmai képzésben tanulók száma és megoszlása a Művészet képzési terület szerint (saját szerkesztés a KSH Statisztikai tükör Oktatási adatok 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 alapján)
10. táblázat. Szakközépiskolák (2016/2017-es tanévtől szakgimnáziumok) feladatellátási helyei fenntartók szerint (saját szerkesztés a KSH Statisztikai tükör Oktatási adatok 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 alapján)
11. táblázat: A vizsgált szakgimnáziumok statisztikai adatai (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)
12. táblázat. Beiskolázási adatok a vizsgált zeneművészeti szakgimnáziumokban (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)
13. táblázat. Érettségi adatok (átlag %-ban és érdemjegyben) a vizsgált zeneművészeti szakgimnáziumokban (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)
14. táblázat. A Nyíregyházi Egyetem (NYE) népzene- és népi kultúra-tanár mester vagy osztatlan tanári képzésein és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE) zeneművészettanár népzeneelmélet-tanár szakos osztatlan tanári képzésein tanulmányokat folytató hallgatók 2019/2020 őszi féléves létszámadata (fő) (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal közérdekű adatszolgáltatása alapján)
15. táblázat. A népzeneoktatás és népzeneésképzés alap-, közép- és felsőfokú szintjei (saját szerkesztés a Tanulmány az alapfokú művészeti iskola és a művészeti szakközépiskolák közötti kapcsolatrendszeréről és megfeleltethetőségről (2013) alapján)
16. táblázat. A népzeneoktatás céljai, fejlesztendő területei a szakképesítési kerettantervek alapján összevetve a diákok kérdőívén szereplő meghatározásokkal (saját szerkesztés)
17. táblázat. Az önkifejezés átélésének gyakorisága a különböző szintereken (saját szerkesztés)
18. táblázat. A flow átélésének gyakorisága a különböző szintereken (saját szerkesztés)

19. táblázat. Alkalmak gyakoriságának összevetése (saját szerkesztés)
20. táblázat. Komponensmátrix (saját szerkesztés)
21. táblázat. A tanulók véleménye szerint szakmai fejlődésükhöz hozzájáruló területek és a hozzájárulásuk százalékos megoszlása (saját szerkesztés)
22. táblázat A zenetanulás nem kognitív komponenseinek előfordulási gyakorisága százalékos arányban a különböző szintereken (saját szerkesztés)
23. táblázat. Klasztereket meghatározó tevékenységek (saját szerkesztés)
24. táblázat. Klaszterek és az apák végzettségének összefüggése (saját szerkesztés)
25. táblázat. Népzene zeneművészeti ággal rendelkező alapfokú művészeti iskolák feladatellátási helyeinek száma régióként és megyéenként 2018-ban (darab) és az alapfokú művészeti iskolában (AMI) való népzene tanulási kezdet aránya (%) (saját szerkesztés a KIR STAT adatai alapján)
26. táblázat. A népzenei tanulmányok kezdetének szintere és az extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel gyakorisága százalékos arányban (saját szerkesztés)
27. táblázat. Tervezett gyermeklétszámok az országos kutatásban és saját felmérésemben (fő) (saját szerkesztés Makay és Domokos (2018) és a saját adatok alapján)
28. táblázat. Mennyire fontos az Ön számára ... mint információforrás? kérdésre adott válaszok (1-5) átlagai (saját szerkesztés Székely és Aczél (2018) és a saját adatok alapján)
29. táblázat. Az alábbiak mennyire fontos részei az önképének, azaz mennyire határozzák meg azt, hogy Ön kicsoda? kérdésre adott válaszok (1–5) átlagai (saját szerkesztés Székely és Aczél (2018) és a saját adatok alapján)
30. táblázat. A magyar identitás legfontosabb elemei megjelölő válaszok (1–5) átlagai (saját szerkesztés Veres és Ruff (2018) és a saját adatok alapján)
31. táblázat. A tanulók otthoni lakóhelyének százalékos megoszlása (saját szerkesztés)
32. táblázat. Anyák legmagasabb végzettségének százalékos megoszlása iskolánként és régióként (saját szerkesztése)
33. táblázat. Apák legmagasabb végzettségének százalékos megoszlása iskolánként és régióként (saját szerkesztése)
34. táblázat. Az anyagi javak meglétének súlypontosítása (saját szerkesztés)

Ábrák jegyzéke

1. ábra. A népzenei oktatás és képzés beágyazottsága a művészeti nevelésben (saját szerkesztés)
2. ábra. A zeneoktatás eredményeinek modellje (Hargreaves (2011) alapján)
3. ábra. Lehetőségek a zenetanulásban (Hargreaves (2011) modellje)
4. ábra. Lehetséges tanulói és tanítási utak a népzeneoktatásban (saját szerkesztés)
5. ábra. Az alapfokú művészetoktatásban népzene tanulók száma (fő) (saját szerkesztés a KSH Oktatási adatok 2015/2016, 2016/2017 2017/2018 2018/2019 2019/2020 alapján)
6. ábra. A zeneművészeti szakággal rendelkező szaggimnáziumok megoszlása fenntartó szerint a 2017/2018-as tanévben (db) (saját szerkesztés az Oktatási Hivatal adatbázisa alapján)
7. ábra. A vizsgált szaggimnáziumok beiskolázási adatai 1. (saját szerkesztés)
8. ábra. A vizsgált szaggimnáziumok beiskolázási adatai 2. (saját szerkesztés)
9. ábra. Iskolák és a válaszadók százalékos megoszlása (N=103) (saját szerkesztés)
10. ábra. Válaszadók évfolyamonkénti bontása százalékos arányban (N=103) (saját szerkesztés)
11. ábra. Az egyes szaggimnáziumok népzeneoktatásának évfolyamai és területi elhelyezkedése (saját szerkesztés)
12. ábra. Továbbtanulási tervek kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
13. ábra. Tervezett munka és jövőkép kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
14. ábra. Az egyetemisták jövőképének szegmensei (tanítás, zenélés) és a szaggimnazisták jövőképének szegmensei (tanítás, továbbtanulás, zenélés, család) (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
15. ábra. Külföldi tanulás/munka kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
16. ábra. Külföldi munka/tanulás gátló tényezőinek kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
17. ábra. Szerepek megoszlása a színtereken (saját szerkesztés)
18. ábra. Extrakurrikuláris alkalmak gyakorisága (saját szerkesztés)
19. ábra. Nem extrakurrikuláris szervezésű alkalmak gyakorisága (saját szerkesztés)

20. ábra. A népzeneitanulás motivációinak kódrendszere és összefüggései (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
21. ábra. Népzenei élmények kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
22. ábra. A népzenei élmények/érzések kód in vivo kódjai (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
23. ábra. Extrakurrikuláris alkalmakon való részvétel a gyakran és ritkán válaszok együttes arányában (saját szerkesztés)
24. ábra. A példakép kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
25. ábra. A szakgimnazisták példaképei (nincs konkrét, tanár, családtag) és az egyetemisták példaképei (zenész, tanár, családtag) (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
26. ábra. Zenész családtag kódrendszere (forrás: saját MAXQDA adatbázis)
27. ábra. A növendékek lakóhelyének és iskolájának távolsága százalékos arányban (N=103) (saját szerkesztés)
28. ábra. Szülők végzettsége összesítve (%) (saját szerkesztés)
29. ábra. Az extrakurrikuláris alkalmakról szóló információk forrása (saját szerkesztés)