

SOKSZÍNŰ ZENEPEDAGÓGIA

Tanulmányok a zeneoktatás
szerepéről,
módszereiről és társadalmi hatásairól

Szerk.: Váradi Judit–Szűcs Tímea



SOKSZÍNŰ ZENEPEDAGÓGIA

Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről
és társadalmi hatásairól

Szerkesztette: Váradi Judit, Szűcs Tímea

DUPress

Oktatáskutatás a 21. században

4.

A sorozatot szerkeszti:

Prof. Dr. Pusztai Gabriella

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, egyetemi tanár
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program,
programvezető

SOKSZÍNŰ ZENEPEDAGÓGIA

Tanulmányok a zeneoktatás
szerepéről,
módszereiről és társadalmi hatásairól

*Szerkesztette:
Váradi Judit, Szűcs Tímea*



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2017

A kötet megjelenését az NKA támogatta.



Lektor:
Deszpot Gabriella, Hausmann Kóródy Alice

Idegen nyelvi lektor:
Somfalvi Zita

Borítóterv és műszaki szerkesztés:
M. Szabó Monika

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISSN 2559-8864
ISBN 978 963 318 675 6

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2017-ben

TARTALOM

Előszó	7
--------------	---

A zenei nevelés intézményei

SZŰCS TÍMEA

A zenetanulás társadalmi hatásai	11
--	----

RÉVÉSZ JÓZSEF–SIMON ISTVÁN ÁGOSTON

A kisgyermekkorai nevelés történelmi változásai és mai paradigmái	25
---	----

ÓVÁRY ZOLTÁN

A húros-akkordikus hangszerek tanrepertoárjának fejlődése az alapfokú művészetoktatás ajánlott irodalmának tükrében.....	43
--	----

HÉJJA BELLA EMERENCIA

A zenei képzésben eltérő formában részt vevő tanulók családi háttere és énképe	56
--	----

A zenetanulás nonformális lehetőségei

VÁRADI JUDIT

A nonformális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba	73
---	----

SZABÓNÉ FODOR ADRIENNE

Közösségi kapcsolatok – Kórustagok kapcsolatai a zenei közösségeken belül és kívül	86
--	----

SZÉKELY CSILLA IMOLA

Zene és egészségnevelés, avagy kísérlet Kokas Klára zenei világának összefoglalására	99
--	----

GYOMBOLAI ZSUZSANNA

A zene mint legális dopping	112
-----------------------------------	-----

Zenei képességfejlesztés

GYOVAI ÁGNES

Zenei képességfejlesztés hagyományos és elektronikus tanulási környezetben	129
--	-----

HUNYADI ZSUZSANNA

A zenei értékelés kompetenciája a zeneiskolai oktatásban
egy felmérés tükrében..... 138

SZKORDILISZNÉ CZITROVSZKY ILONA

Klasszikus kreativitás 156

BUZÁS ZSUZSA

A kottaolvasási képesség online vizsgálata 166

Abstracts 183

Szerzőink 189

ELŐSZÓ

Colwell és Richardson tekintélyes kézikönyve, a *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* a zenepedagógiai kutatásokkal foglalkozó szakemberek több típusát különbözteti meg. Egyesek a zenei nevelés és zeneoktatás valóságos terepein, a tanórán, az iskolában kutatnak, mások az informális vagy nonformális zenei nevelést vizsgálják, s olyanok is vannak, akik az iskolák zajától távoli laboratóriumokban elemzik, mi foroghat a fejünkben, mikor énekelni, zenélni tanulunk. A *Sokszínű zenepedagógia* című kötetet a kezünkben tartva látjuk, hogy mindegyik megközelítésmód képviselteti magát a tanulmánykötetben. A zenei nevelés intézményei című fejezetben Szűcs Tímea, Héjja Bella Emerencia, Óváry Zoltán, Révész József és Simon István Ágoston a zenei nevelés társadalmi, történeti perspektíváit ragadja meg. A zenetanulás nonformális lehetőségei című fejezetben Váradi Judit, Szabóné Fodor Adrienne, Székely Csilla Imola és Gyombolai Zsuzsanna tanulmányai arra mutatnak rá, hogy hogyan járul hozzá a zenei nevelés a személyes és társadalmi kiteljesedés tanuláson túlmutató területeihez. A harmadik fejezetben felvonultatott kutatók, Gyovai Ágnes, Hunyadi Zsuzsanna, Szkordiliszné Czitrovszky Ilona és Buzás Zsuzsa a zenei képességterületek azonosításán és fejlettségének-fejlesztésének mérésén munkálkodnak.

Ha csak a formális zeneoktatásról szóló kutatásokat vizsgáljuk, kiviláglik belőlük, hogy a zenetanároknak igen sokoldalú kapcsolatuk van a diákjaikkal, hisz találkoznak velük tanórákon, végigkísérik a fiatalok fejlődését az egyéni zeneoktatásban, megosztják velük a vidám és egyben munkás együttlétek örömét a délutáni kóruspróbákon, s együtt izgulnak a tanítványaikkal, mikor versenyre viszik őket. Az az olvasó érzése, hogy talán a zenepedagógusok tudnak a legtöbbet az iskoláról, a tanulókról, sőt valószínűleg jelentős betekintést kapnak a családok életébe is.

A zene, a művészetek iskolai megjelenése ma különösen fontos kérdés, hiszen, ha nem vigyázunk, szép lassan mindnyájan belenyugszunk abba, hogy az iskola nem más, mint a gazdaság alrendszere, beszállítója, s nincs is más funkciója, mint hibátlanul és hatékonyan működő alkatrészeket gyártani a munkaerőpiac számára. Természetesnek kezdjük tartani, hogy már csak úgy érvelhetünk a zeneoktatás fontossága mellett, ha a transzfer hatásai révén hajtott hasznokat listázunk. A nemzetközi teljesítménymérések körüli hírverés nyomása alatt jó, ha emlékeztetjük magunkat, hogy az iskola hivatása az is, hogy az egyetemes kultúra értékeinek megértésére, a nemzeti műveltség és identitás továbbadására, valamint a közösségekben együttműködők értékteremtő aktivitására, sőt életünk morális és ontológiai értelmezési keretének felfedezésére neveljen. A mi szegény, anyagelvűvé vált világunkban a zenei nevelés egy olyan lajtorja, amely arra emlékeztet, hogy nem csak nagyüzemi alkatrészek vagyunk, s amelyen teljes ember létünk világába kapaszkodhatunk fel. Rendkívül fontos, hogy reflektáljunk erre a gazdag kihívásra, s hogy tudományos kutatások révén tegyük ezt!

A debreceni neveléstudományi doktorképzés 2010-től működteti az Alkalmazott oktatáskutatás című alprogramját, melyben elsősorban a tanári tevékenységek körülményeit és hatásait vizsgáló kutatások kaptak helyet. Ebben az alprogramban az első kutatások a zeneoktatással, zenei neveléssel foglalkoztak. Örömmel és büszkén jelenthetem, hogy ma már öt zenepedagógus doktoranduszunk nyert abszolutoriumot, s további hét kolléga végzi doktori tanulmányait. Ugyanezekben az években a többi neveléstudományi iskolában is felbukkantak a zenepedagógiai témák, sőt megszülettek az első doktori disszertációk is. A kutatói közösség intézményesülése is bontakozik, születőben vannak azok a tudományos szervezeti keretek, melyekben a kutatók rendszeresen megoszthatják egymással a kutatási eredményeiket, megvitathatják a kutatási módszereiket, kialakíthatják a szakmai normáikat. Megalakult a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületén belül a zenepedagógiai szakosztály. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának Didaktikai Albizottsága egy alkalommal önálló tudományos ülést is szentelt a zenepedagógia területén kutató doktoranduszok bemutatkozásának, elindult a zenepedagógiai konferenciasorozat a Debreceni Egyetemen, s talán nemsokára önálló zenepedagógiai albizottság is alakulhat az MTA keretei között, ahogy szomatikus nevelési albizottság is létezik. Ez a kötet is határozott lépés a zenepedagógus kutatók tudományos kapcsolathálójának erősödése irányába.

Prof. Dr. Pusztai Gabriella

A zenei nevelés intézményei

DUPress

DUPress

A zenetanulás társadalmi hatásai

Kutatásunk célja, feltárni a zenetanulás lehetséges társadalmi-gazdasági-szociális hatásait nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban is. A szakirodalom alapján elemeztük a zenetanulás lehetséges főbb aspektusait. A társadalmi hatások gyakorlati oldalát pedig interjúzással kutattuk a 2014-es évben az Észak-Alföld régió több alapfokú művészeti iskolájában. Ennek során félig strukturált interjúkat készítettünk zeneiskolás gyermekekkel (n = 30 fő), szüleikkel (n = 30 fő) és tanáraikkal (n = 30 fő).

Az elemzés során kiderült, hogy mindhárom oldal érzékeli a gyermekek fejlődését, nemcsak a zenei és hágyományos iskolai tanulmányok területén, hanem a személyiségfejlődésben, a közösségépítésben egyaránt. Tehát a zenetanulás során olyan képességek, személyiségjegyek fejlődnek, amelyek segítik a társadalomba való beilleszkedést.

1. Bevezetés

A tanulmány célja a zenetanulás társadalmi-gazdasági-szociális hatásainak elemzése, annak feltárása, hogy a mai társadalom gyermekeinek fejlődésére milyen területeken tud hatni a zenetanulás, milyen hatással van az életük különböző szegmenseire.

A zene jótékony hatásának felfedezése nem új keletű, már a korai társadalmak is felismerték, ezért elismerték a zenészek munkáját. A zene számos alkalommal megjelent az életükben, a munkavégzés, az áldozati és beavatási szertartások, a jóvendőmondás, a varázslás és a gyógyítás közben. Az emberiség a különböző történelmi korok és gondolkodásmód ellenére többször megtapasztalta a zene, a zenélés gyógyító, fejlesztő, nevelő hatását (Pávich 2008).

A tanulók extrakurrikuláris tevékenységei (zenetanulás, sport) sokszor hatékony befektetésnek tűnnek mind a társadalmi, mind a kulturális tőkébe. Vannak kutatók, akik úgy gondolják, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat segítik ezek az extrakurrikuláris tevékenységek a hátrányok csökkentésében (Pusztai 2009), más kutatók szerint nem egyértelmű ez az összefüggés.

A sport, a művészet hatása közvetlenül kimutatható a jegyek javulásában és a sikeres felvételi vizsgák alkalmával. A tanórán kívüli részvétel az iskolai közéletben segíti az iskola iránti elköteleződést, ami jótékony hatással van a tanulmányi sikerekre (Meier 1999; McNeal 1999). Azt is kimutatták, hogy a hiperhálózott tanuló, aki sok tanórán kívüli tevékenységben vesz részt, jól teljesít az iskolában (Broh 2002). Ennek a magyarázata lehet a hatékony időbeosztás, a jó szervezőképesség. Ha nem az iskolában történik az extrakurrikuláris tevékenység, akkor anyagi forrásokat és elszántságot

követel a szülőktől. Ezért azt feltételezhetjük, hogy ezeket a tevékenységeket a jobb anyagi helyzetű családok vagy az átlagos helyzetű, de más beruházási stratégiát alkalmazók veszik igénybe (Pusztai 2009). Különösen a középosztály tagjai tartják fontosnak a gyermekek jövőjébe való befektetést, még azon az áron is, hogy valamiről le kell mondaniuk (pl. nyaralás).

2. Tőkeelméletek

A zenetanulás és más művészeti ágak művelése révén nő a gyermekek kulturális tőkéje, hiszen nő a műveltségük az elméleti tanulmányok és a rendezvények látogatása során is. Bourdieu (1999) szerint a tőkefelhalmozáshoz időre van szükség. A zenetanulás hosszú folyamat, amelyhez többévi tanulásra van szükség. A zenetanulás által megkövetelt rendszeresség, következetesség a gyermek későbbi felnőtt életében is fontos szerepet játszik.

Bourdieu (1986) a társadalmi tőkét olyan erőforrásnak tartja, amely az egy csoport-hoz való tartozáson nyugszik, a társadalmi hálók kialakítása fontos az egyének számára, hiszen erősíthetik vele a társadalmi státuszukat. Az alapfokú művészeti iskolákban erős a csoporthoz való tartozás érzése, mert hasonló érdeklődésű gyermekek járnak az intézménybe, a kórusban vagy zenekarban való közös zenélés pedig tovább erősíti ezeket a szálakat. Ezek a kapcsolatok az iskola falain kívül is megmaradhatnak, sőt a felnőtt életükig is elkísérheti a fiatalokat, amelyek így jelentősen hozzájárulnak a társadalmi tőkéjük növekedéséhez. Coleman (1988) társadalmi tőke elmélete a zenélésben személyiségfejlesztő és társas jellegének köszönhetően figyelhető meg. A társas zenei tevékenységek hozzájárulnak a kapcsolatháló, ezáltal a társadalmi tőke növekedéséhez, ami pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre.

A bizalom nagyon fontos a zenélésben, egyrészt a tanár-diák közti viszony kiépítése közben, másrészt a közös zenélésnél. A hangversenyek alkalmával, amikor tökéletesen megbízom a zongorakísérőben vagy a mellettem énekelő szólamtársamban és tudom, hogy be fog lépni a megfelelő helyen, a helyes tempóban, erre a bizalomra utalnak Coleman (1988), Granovetter (1991) és Putnam (1993) írásai a társadalmi tőke és a társadalmi hálók elemzése kapcsán.

3. Transzferhatások a zenetanulásban

A zenetanulás társadalmi fejlődéshez hozzájáruló szerepében rendkívül fontos a transzferhatás. A hétköznapi életünkben is gyakran tapasztaljuk, hogy a tanulási folyamatok hatnak egymásra. Amit az egyik folyamatban elsajátítottunk, azt alkalmazhatjuk egy másik tanulási folyamatban. A transzfer fogalma tehát nem más, mint egy régebbi tanulás hatása egy újabb helyzetben. *„Az egyik feladattal, vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást”* (Molnár 2006: 17).

Tehát a zenetanulás által olyan készségekre és képességekre tehetnek szert a tanulók, amelyek a transzferhatások révén hatással vannak nemcsak a tanulmányi, hanem a nem tanulmányi eredményességükre is. Olyan értékeket tudnak megtanulni és olyan tulajdonságokra tehetnek szert, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban be tudjanak illeszkedni a társadalomba és annak értékes, felelősségteljes tagjai lehessenek. Ilyen például a nagyobb kitartás, a jobb elköteleződés a munka és az iskola iránt, az etikai normák és értékek elsajátítása.

A zenetanulás társadalmi jelentőségének részletes elemzésénél öt területet különítettem el: 1. egészség, testi fejlettség, ügyesség; 2. kognitív képességek; 3. személyiségfejlődés és érzelmi intelligencia; 4. hátránykompenzáló szerep; 5. közösségépítés. Szeretném néhány konkrét példával megvilágítani, milyen tapasztalatokra tettek szert a kutatók a fent felsorolt területeken.

3.1. Egészség, testi fejlettség, ügyesség

A zeneterápia régóta sikerrel alkalmazza a zenét gyógyításra, lazításra. A zeneterápia során azt használják ki, hogy a zene érzelmekre való hatása a fiziológiai folyamatokra is hatást gyakorol. A test fizikai állapotát számos területen képes befolyásolni a zene, például légzés, vérnyomás, izomtónus, pulzus (Hadházi 2005). Alkalmazzák a gyógypedagógiában, a pszichiátriában, a geriátriában és az orvostudományokban egyaránt. Zeneterápiával már az őskorban, Egyiptomban, a görögöknél, Kínában és a Bibliában is találkozhatunk (Zoltai 2000). A 20. századtól azonban egyre jellemzőbb a tudományos megközelítés (Szőnyi 1988; Kis 1994). A zeneterápiának három formája lehetséges: aktív (cselekvő), receptív (befogadó) és komplex. Az aktív zeneterápia során az alkotásban, a zene létrehozásában vesznek részt a szereplők, akár a saját hangjukkal, akár egyszerű hangszerek segítségével (Buzási 2007). Nagy segítséget nyújtanak ebben az Orff-hangszerek (hangolatlan és hangolt), amelyekkel zenei előképzettség nélkül is zenélhetnek a résztvevők (Orff 1994). E folyamat során a közös zenélésnek, az élményeknek van fontos szerepe. A receptív terápiában a zene befogadása, különböző zeneművek hallgatása történik. Eközben intenzív lelki folyamatok zajlanak a résztvevőkben, ezért nagyon fontosak a meghallgatásra szánt zeneművek kiválasztásának szempontjai, ugyanis a különböző típusú zenék más-más hatást váltanak ki. A komplex terápiák során a zeneterápiát valamilyen más terápiás móddal kombinálják, például mozgás, képzőművészet, játék, színdarab, vers (Fekete & Tényi 1993). Tehát a zenehallgatás vagy az aktív zenélés jelentős változásokat okozhatnak az emberek lelki folyamataiban (Váradí 2010), amelyeknek pszichoszomatikus hatásai is lehetnek.

A zene stresszt oldó hatása révén hozzájárul a testi-lelki egészségünkhöz, amely szükséges egy egészséges társadalom működéséhez és fejlődéséhez. Emellett (Bálint 1983; Kokas 1992; Sárly 1999; Urbánné 1999; Varvasovszkyné 1996) több kutatás bizonyítja, hogy a zenélés pozitív hatással van az egészségügyi, fiziológiai, feszültséget oldó folyamatokra.

A testi fejlettségre és ügyességre is végeztek vizsgálatokat Magyarországon és külföldön egyaránt. Kokas Klára zenei tagozatos és normál tantervű általános iskolás gyermekek körében végzett felmérése során az antropológiai vizsgálatok (vitálkapacitás) és a testi ügyesség (ritmikus szabadgyakorlatok, dinamikus koordináció, célba dobás, pálcikarajzok alapján történő gimnasztikai gyakorlatok megvalósítása) tekintetében is a zenei tagozatos gyermekek mutattak jobb eredményeket (Kokas 1972). Barkóczi & Pléh vizsgálataiban a mozgáskoordináció, a finom mozgások fejlesztését és a térben történő mozgási lehetőségeket figyelték meg a játékokkal, táncformákkal (Barkóczi & Pléh 1977). A képpalkotó eljárások fejlődésével lehetőség nyílt arra, hogy megfigyeljék az agy működésének és felépítésének változását a zenészek körében. Azt tapasztalták, hogy a zenészek agya anatómiaiilag is változik a zenei képzés hatására. Jellemző az agyukra, hogy a két agyféltekét összekötő kérgestest megvastagodott (Balogh & Turmezeyné 2009). Altenmüller szerint a finommotoros mozgásokért felelős kisagy is megnagyobbodott a zenészek esetében (Altenmüller 2006), ami hozzájárul a mozgásban való ügyességhez, sikerességhez.

3.2. Kognitív képességek

A gyermekek iskolai teljesítménye nemcsak a továbbtanulási lehetőségeiket befolyásolja, hanem hatással lehet az önbizalmukra, a társas kapcsolataik alakulására, a tanárokhoz és az iskolához való kötődésükre is. Ezáltal a munkaerőpiacon való sikerességüket, társadalmi elfogadottságukat vagy kirekesztettségüket is meghatározhatja. Ezért fontos kiemelni a zenetanulás kognitív képességekre való pozitív hatásait, amelyeket az alábbi vizsgálatok igazolnak.

Kokas Klára kutatásai során zenei tagozatos és normál tantervű általános iskolás gyermekek teljesítményét hasonlította össze. A zenei tagozatos tanulók gyorsabban és pontosabban dolgoztak, mialatt intenzívebb figyelem, jobb megoldási stratégiák és jobb megfigyelőképesség (hangszín, ritmus, formaészlelés) jellemezte a munkájukat. Konkrét tantárgyakhoz kötődve is megfigyelhető volt az ének-zenét emelten tanulók előnye: pl. helyesírási és matematikafeladatokban (Kokas 1972).

2004-ben Gombás Judit és Stachó László a matematikai és zenei képességek összefüggéseit vizsgálta felső tagozatos gyermekeknél. A vizsgálatok azt mutatták, hogy a matematika-összpontszám szignifikánsan korrelál az összes zenei pontszámmal. Nisbet (1991) szerint a zene időbeli elrendeződését megtestesítő szimbólumok és a törtszámfogalommal kapcsolatos matematikai szimbólumok között szoros kapcsolat van. Wenger megemlíti azt az idegtudományi feltételezést, miszerint a zenedarabok gyakorlása során működtetett kérgi neuronok használata erősíti a matematikai gondolkodásban szerepet játszó kérgi területeket is (Gévyne 2010).

2008-ban Janurik Márta a zenei képességek és az olvasás elsajátítása közötti összefüggések vizsgálatának tanulságait gyűjtötte össze. A kutatások szerint a zenei képességek fejlesztése hozzájárulhat az olvasás elsajátításának sikerességéhez. A zenei

és beszédfeldolgozással kapcsolatos vizsgálatok eredményeit neurológiai kutatások is alátámasztják (Hámori 2005). A zeneoktatás és a jobb verbális memória közötti kapcsolatot bizonyítják 6–15 éves fiúk esetében Ho és társai (2003). Ebben a kísérletben szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak azok a gyerekek, akik zenei oktatásban részesültek, mint azok, akik nem vettek részt a képzésben. Zanutto (1997) a zenét tanulók jobb olvasási és nyelvi teszt eredményeit, valamint intenzívebb figyelmét mutatta ki.

Portowitz és munkatársai véleménye szerint az önszabályozás révén az egyén képes a megfigyelésre, a lehetőségek és az opcionális válaszok felmérésére, az érzelmi reakciók kontrollálására a tevékenység elkezdése előtt. Ez a funkció nélkülözhetetlen a zenei előadás és zenehallgatás során, illetve a tanulás általános folyamatában is nagy jelentőségű. A kognitív funkciók fent bemutatott alkalmazása segíti a gyermekek elvont, logikai gondolkodásának és problémamegoldó képességének fejlődését, amelyek által jobb tanulókká válhatnak (Gévayné 2010). A Laczó (2001) vezetett kutatás során azt tapasztalták, hogy a legalacsonyabb szociális státuszt mutató környék iskolájában a zenei tagozatosok intelligenciamérési eredményei látványosan jobbak voltak az összehasonlításban résztvevőkéhez képest, ezért arra következtettek, hogy az intenzív zenei nevelés hatására az intelligencia fejlődése felszabadul a szocioökonómiai státusz meghatározottságai alól.

3.3. Személyiségfejlődés és érzelmi intelligencia

Az alapfokú művészeti iskolákba beiratkozó gyermekek új közösségbe kerülnek, új tevékenységeket tanulnak, teljesen új érték- és normarendszer veszi őket körül. Ez az extrakurrikuláris tevékenység a közös zenélés által fejleszti az összetartozás értékét, az önfeláldozás, az egyéni érdekek alárendelésének képességét, amely által részeivé válnak ennek a kis közösségnek, és amely segíti őket a nagyobb közösségbe, a társadalomba való beilleszkedésbe is. A rendszeres gyakorlás fegyelemre, kitartásra, önkontrollra, kemény munkára, céltudatosságra, akaraterőre, felelősségérzetre, személyes elkötelezettségre tanítja a diákokat, amely tulajdonságok jól hasznosíthatók az élet más területein is. A sikerek és kudarcok elviselése szintén edzi a zenészek jellemét. A zenélés közben az önkifejezés, önkiteljesedés olyan örömforrást, flow-élményt (Csíkszentmihályi 2001) jelenthet a tanulónak, amely különleges élményt biztosít a számára, ezáltal elégedettség- és boldogságérzést okoz. A gyakorlás és a hangversenyezés során folyamatos önértékelésre van szükség, ami által egyre jobban megismeri és becsüli önmagát a tanuló. A zenében gazdag élet hozzásegít a kulturális örökség és az adott kultúra megértéséhez, emellett kibontakoztatja a kreativitást és az individualitást (Dohány 2009).

Érdemes kitérni arra, hogy milyenek a zenét tanuló gyermekek, miben és mennyiben különböznek a zenét nem tanuló társaiktól. Zenei tagozatos iskolában tanító tanárok véleményét kérdezték erről, amelynek során kiderült, hogy a zenei tanulmányokat folytatók szelídebbek, finomabbak, sokkal összetartóbbak. Teljesen más a gyermekek lelkiülete, mint egy normál osztályban. A zenetanulás során elért sikerélmény javítja

az iskolához való viszonyukat is. Emellett elősegíti a szülők és az iskola kapcsolatát, valamint részesülnek a közösség általi nevelő hatásokból, amelyek fejlesztik személyiségüket és szociális kompetenciáikat (Raffay 2005).

Az utóbbi években egyre többen úgy vélik, hogy a sikerességben, érvényesülésben csak körülbelül 20 százalékban számít az, amit az iskolában megtanultunk, 80 százalék az érzelmi intelligenciához tartozik. Ennek megfelelően egyre több helyen nem az IQ-t, hanem az EQ-t mérik, amelynek magasra fejlesztésében központi szerepe van a művészeti nevelésnek (Solymosi 2003). Ezzel a tendenciával párhuzamosan napjainkban egyre több figyelmet kap a zenei nevelésben előhívott, a zenei élmény alapjául szolgáló érzelmi szféra működése. Bredács az „értelmi intelligencia” IQ mintájára kialakított elnevezés az „érzelmi intelligencia” EQ hatásmechanizmusát követi nyomon, és az alkotó személyiséghez vezető közvetlen útnak tartja (Bredács 2009). Egyre több kutatás vizsgálja a zene hatására megmutatkozó érzelmeket, és az ennek hatására kialakuló testi reakciókat. Sikerült kimutatni a zene és az érzelmi intelligencia között kapcsolatot is. A fejlődő zenei képességek fejlődő érzelmi képességeket eredményeznek. Az alkotómunka eredményességéhez és valódi élménnyé válásához szükséges az érzelmi intelligencia működése, fejlesztése, a gondolkodáson alapuló területen túl szüksége az „érzelmi hálón” való átjutás (Uzsalyné 2010).

Tehát a zenélés olyan jellemformáló, érték közvetítő hatással bír, ami segíti az erkölcsi, esztétikai és közösségi nevelést egyaránt. Olyan lelki és mentális személyiségjegyek fejlődését segíti elő, amelyek meghatározzák a diákok életfelfogását.

3.4. Hátránykompenzáló szerep

Bourdieu (1999) szerint az alacsonyabb státuszú családokból érkező diákok eleve hátránnyal indulnak. Ám ez a hátrány csökkenthető, a zenélés felülírhatja a hagyományos szociokulturális háttér hatását. A zenélés közben eltűnnek a társadalmi különbségek. A közös zenélés során a zenekar vagy kórus tagjai nem érzik a szociális különbségeket, egy célért dolgoznak, hogy megszülessen a zenemű, minél hitelesebben, meggyőzőbben. Eközben nem számít a társadalmi, etnikai hovatartozás, a tagok erősítik és segítik egymást a közös siker elérése érdekében. A sikerélmény nagyobb önbizalomhoz vezethet, ami segítheti a tanulót az iskolai tanulmányaiban és az élet más területein is, ami előmozdíthatja a társadalmi mobilitást.

Kokas Klára nevelőintézetben nevelkedő gyermekek körében is végzett vizsgálatokat, melyek alátámasztották, hogy a zenetanítás jótékony hatása a hátrányos helyzetű gyermekek esetében is kimutatható (Pethő 2008). Vitányi és munkacsoportjának vizsgálati eredményei kimutatták, hogy az osztálytípus meghatározóbb, mint a szocioökonómiai státusz, ugyanis az intenzív zenei nevelésnek még a társadalmi mobilitásra is hatása volt. Szegényebb családokból származó fiatalok, akik zenei általános iskolába jártak, négy év elteltével szinte mind olyan tanulmányokat végeztek, amelynek révén mind a társadalmi ranglétrán, mind a szociális létszínvonalnak egy magasabb szintjén folytathatták a későbbi életüket (Vitányi & mtsai. 1972).

A zeneoktatásban lévő egyéni oktatás révén a tanárok jobban tudnak figyelni, alkalmazkodni a gyermekek igényeihez, képességeihez, így a hátrányos helyzetű, kevésbé jó képességű tanulók hamarabb juthatnak sikerélményhez, és kötődés alakulhat ki a tanárhoz, az iskolához és a tevékenységhez is. A zenetanulás növelheti a gyermekek rezilienciaszintjét, ami segítheti a boldogulásukat a hátrányok ellenére is (Ceglédi 2012).

3.5. Közösségépítés

A zenélés gyakran jelent közösségi cselekvést, ezáltal alkalmas arra, hogy a gyermekek elsajátítsák az együttéléshez szükséges szabályokat, értékeket. Ilyen például a közösség értékeinek és normáinak elfogadása, az elkötelezettség és felelősség a közösség ügyei iránt, a kölcsönös támogatás és együttműködés, valamint a szolidaritás (Vercseg 2014). A zenetanulásnak olyan humánszocializációs eredménye is van, hogy a zenei közösségbe való integrálódás segíti más közösségekbe, a társadalomba való beilleszkedést is. A közösségen belül kialakulhatnak informális kapcsolatok, ismeretségek, barátságok is. A közösséghez való tartozás érzése nagyon fontos a mai elidegenedett világban. A kamaszkor fizikai-érzelmi labilitása idején nagyon jó, ha van egy stabil hely a gyermekek életében, ahol jól érzik magukat a hasonló érdeklődésű társakkal körülvéve. Nagyon jól kifejezik ezt L. Nagy (2004) szavai:

„A közös zenei tevékenységeknek nemcsak az együttműködésre kell kiterjedniük, hanem az egymást segítő személyiségfejlesztő és szociális kompetenciát fejlesztő társas együttműködésre is. A muzsikáló közösségek megteremtésével, a zene segítségével a társadalomban már alig működő emberi közösségeket építhetünk: gyermek-szülő, diák-diák, tanár-diák, közönség és előadók, kulturális közösségeket múlt és jelen, egyik és másik nemzet, mi és a világ között.”

Barkóczi és Pléh az együttműködési képesség fejlődésével kapcsolatban leírták, hogy a zenét tanuló gyermekek esetében az instrukciók pontos megfigyelését és követésének fejlődőképességét, a közös munka szabályainak betartását, az önfegyelem növekedését, a pozitív öntudat kialakulását, az önálló munkavégzés képességét, a csoporton belüli személyes kapcsolatok kialakulását és a csoporton belüli önkéntes együttműködést, valamint a csoport céljainak átvételét tapasztalták (Barkóczi & Pléh 1977). A szociometriai vizsgálatok egyértelműen azt mutatták, hogy a zenei osztályokban lényegesen kevesebb a közösségtől leszakadt „perem”-gyerek. Mérei Ferenc is végzett szociometriai vizsgálatokat a zenei tagozatos és a normál tantervű osztályok összehasonlításával. Azt feltételezték, hogy a kétféle osztálytípus társas szerkezete különbözik egymástól. Megfigyelték, hogy a normál osztályok több kisebb csoportra tagolódtak, közöttük éles elhatárolódások voltak. Nem alakultak ki közöttük kölcsönös választások, és a csoportok rivalizáltak egymással. Ezzel szemben a zenei osztályok ún. „puha” közösségek, ahol a közösségen belül két, maximum három csoportot lehetett elkülöníteni, amelyek nemes célok érdekében rivalizáltak. Az egymást segítő, támogató attitűd és a magas szintű együttműködés volt rájuk jellemző. Az osztályban demokratikus

vezetés alakult ki, és választásaik objektív kritériumok mentén formálódtak. E sajátosságok az intenzív zenei tevékenység és az együttes zenélés magasrendű szocializációs hatásaként értékelhetők (Gévayné 2010).

4. Rejtett tanterv

A zenetanulás folyamatában kiemelkedő szerepe van a „rejtett tantervnek”. A kutatások során megfigyelt jelenségek nagy része e fogalom alá sorolható. Ahogy az alapfokú művészetoktatás követelményei között olvasható, az érzelmi nevelés, a közösségformálás legalább annyira fontos, mint a zenei képességek fejlesztése, a zenei ismeretek elsajátítása (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja). Ebben a folyamatban meghatározó a „rejtett tanterv” jelentősége, ami „*a szervezett tanítást-tanulást kísérő sajátos jelenségegyüttes*” (Szabó L. T. 1988: 53). Csapó szerint: „*az iskola nem csak úgy hat a gyerekekre, ahogy azt a hivatalos dokumentumok, tantervek, tananyagok rögzítik. A tanárok különböző rejtett hatásmechanizmusokon keresztül közvetítik saját értékrendjüket és a társadalmi környezet elvárásait.*” (Csapó 1998: 46) Hatékonyasága legalább olyan jelentős, mint a szándékos pedagógiai ráhatásoké. Ráadásul az írott tanterv által előírt értékelés csak időszakos, a rejtett tanterv alapján viszont állandóan folyik az értékelés. Tehát ez a nem tervezett jelenségvilág hatással van az iskolai munkára, eredményekre. E látens hatásrendszer elmaradhatatlan kísérőjelensége a tudatos tanítási folyamatoknak. Ez az implicit tanterv a tantárgyak anyagán kívüli szokásokat, információkat és attitűdöket jelenti, amelyeket a gyermekek az iskolában átélt tapasztalatokból tanulhatnak meg (Szabó L. T. 1988). A tanárok hozzáállása, a diákokkal szembeni elvárásaik is e jelenségkörhöz tartoznak. A Pygmalion-effektus, az önbeteljesítő jóslat még fokozottabban jelen van a zenetanulásnál, hiszen az egyéni órákon nagyon szoros és személyes kapcsolat alakulhat ki a tanár és a tanuló között. Rejtett tantervet jelenthet a tanár által alkalmazott pedagógiai módszer is, például amikor figyelembe veszik a gyermekek képességeit, az osztályokat, és annak megfelelően változtatnak a tanmeneten.

5. Empirikus tapasztalatok

5.1. A kutatás körülményei

2014-ben az Észak-Alföld régió belül három alapfokú művészeti iskolában: Püspökladányban, Kisújszálláson és Nyíregyházán végeztünk vizsgálatokat. Püspökladány kiválasztásában fontos szempont volt, hogy ez az intézmény átfogó képzési lehetőséget kínál az érdeklődőknek, mivel az alapfokú művészeti iskolák teljes képzési palettáját birtokolja (képző- és iparművészeti ág, szín- és bábművészeti ág, táncművészeti ág, zeneművészeti ág). Kisújszállás esetében egyházi fenntartású iskolában vizsgáldtunk, itt

három képzési ágból választhatnak az érdeklődők (képző- és iparművészeti ág, táncművészeti ág és zeneművészeti ág). Nyíregyháza mellett pedig azért döntöttünk, mert megyeszékhely, és mint a nagyobb városokban megfigyelhető, itt is lehetőség van arra, hogy kizárólag egyetlen képzési ágat (jelen esetben csak zenei ágat) működtessenek az intézményben, hiszen a gyermekek számos más intézmény lehetőségeit is igénybe vehetik más területen.

Az interjúalanyok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy különböző hangszereken tanuljanak a diákok, hogy így átfogó képet kaphassunk az alapfokú művészeti iskolák életéről. A tanulókat a középiskolás korcsoportból választottuk, mert ők valószínűleg szabad választásukból járnak zenét tanulni, és az évek alatt annyi tapasztalatot gyűjtöttek, hogy hitelesen tudnak válaszolni a kérdésekre. Az interjúk során a megkérdezettek időkeret nélkül válaszolhattak a kérdésekre.

A vizsgálatunkhoz az interjút mint kvalitatív módszert választottuk, mert úgy véltük, hogy több információhoz juthatunk, ha nem korlátozzuk a válaszadási lehetőségeket, így szélesebb és mélyebb megismerést biztosít számunkra. Ezért félig strukturált interjúkat (kérdéskörök: elfoglaltságok, élmények, változás a gyermekeknél) készítettünk a gyermekekkel (n = 30 fő), szüleikkel (n = 30 fő) és tanáraikkal (n = 30 fő), minden intézményben 10-10 fővel.

5.2. A kutatás tapasztalatai

A zenei tanulmányok elkezdésének okait, motivációit (vö. Réthyé 1988; Réthyé 2003; Turmezeyné 2012) keresve mindhárom alapfokú művészeti iskolában megjelent a hangszerbemutató az óvodában és az általános iskolában, amire nagy hangsúlyt fektet az AMI. A gyermekek 80%-a ezeken a bemutatókon kapott kedvet valamelyik hangszerhez. A másik közös motívum a családi háttér. Gyermekkorukban a szülőknek is sokat jelentett a zenélés, vagy nekik nem volt rá módjuk, ezért szeretnék a gyermeküknek megadni ezt a lehetőséget. Emellett meggyőződésük a szülőknek, hogy a zenetanulás más területeken is fejleszti gyermeküket, ezért is szorgalmazzák a zenetanulást. További közös vonás mindhárom intézménynél, hogy a diákok saját kérésükre kezdtek el zenét tanulni.

Érdeemes végiggondolni, milyen pluszterheket jelent a zenetanulás, hiszen ezek lesznek azok a tényezők, amelyek lemorzsolódáshoz vezethetnek. A zeneiskolás lét heti két-három alkalommal jelent elfoglaltságot. Ez magába foglalja a szolfézszt és a hangszeres órát, valamint a zenekart. Mindhárom intézmény törekszik arra, hogy az ügyes és szorgalmas gyermekeket minél előbb beültesse a zenekarba. Ez hangszer tudásban is kihívást jelent a diákoknak, hiszen nem biztos, hogy ő játssza a dallamot, ráadásul több hangszer játszik együtt, tehát a másokra is figyelni kell. Az interjúk során kiderült, hogy a gyermekek nagyon szeretik a zenekart (többen még egyetemistaként is visszajárnak), hiszen hamar ráéreznek az együtt zenélés örömeire és élvezik a jó társaságot. Ez a tudatos közösségformálás az intézményekben komoly hatással lehet a

diákok életére, hiszen megérik a közösségbe tartozás fontosságát, előnyeit, így a közösség mint védőháló is megjelenhet az életükben.

A gyakorlás terén színes paletta tárult a szemünk elé. Vannak, akik csak szülői ellenőrzés mellett, esetleg csak az óra előtt gyakorolnak, de átlagosan heti három-négy alkalommal való gyakorlásról számolnak be a diákok, szülők és tanárok egyaránt. A rendszeres gyakorláshoz önfegyelem, kitartás, koncentráció, rendszeres munka, szorgalom és felelősségérzet szükséges, ami segít az iskolai munkában is. Néhányan eljutottak arra a szintre, hogy a maguk kedvére gyakorolnak, ők akár naponta többször is játszanak, amikor elfáradnak a tanulásban. Egy kilencedik osztályos tanuló véleménye szerint „*így nagyon könnyű tanulni, lelazít a zenélés és jobban megy a tanulás*” (10. o. tanuló).

Az interjúk során több olyan pozitív hatás derült ki, amelyek a zenetanulás hozadékai (a pluszterhek vállalásának ezek lehetnek az okai). Mindhárom helyszínen kiemelték elsősorban a tanárok és a szülők, hogy a zenetanulás elősegíti a gyermek személyiségének kibontakozását. A diákok is megfogalmazták ezt kicsit más szavakkal: „*A suliban megtanuljuk az alapokat, de emberileg lehetünk nullák, a zeneiskola személyiséget ad. Lelkileg fejleszt.*” (11. o. tanuló) A jó társaság és a csapattal való kövacsolódás, barátságok szövődése szintén együttes motívum mindhárom városban. A tudatos közösségformálás az intézményekben komoly hatással lehet a diákok életére, hiszen megérik a csoportba tartozás fontosságát, előnyeit, így a társaság mint védőháló is megjelenhet az életükben. A fellépések során megtanulnak kiállni a diákok, megmutatni, mit tudnak, közben megtanulják kezelni a stresszes helyzeteket, amit más területen, akár egy-egy felelés vagy dolgozat során is kiválóan tudnak hasznosítani. A koncertek alkalmával ismertségre is szert tesznek, ami fontos nekik ebben a korban. A zeneiskolás gyermekek nagy többségéből nem lesz hivatásos zenész, de a zene szeretete megmarad, és ez koncertlátogatóvá teheti őket.

Azt is megvizsgáltuk, hogy miben más az alapfokú művészeti iskola és az általános vagy középiskola, mert észrevettük a beszélgetések közben, hogy milyen lelkesek a diákok akkor, amikor a zenetanulásról beszélnek, de a másik iskolatípus esetében nem mindig éreztük ezt a pozitív beállítottságot. Mindegyik helyszínen minden csoport megemlítette, hogy személyesebb kapcsolat alakul ki a tanár és a tanítvány között. Ennek nyilván oka az egyéni óra is, amely közvetlenebb és teljesen egyénre szabott. Így nincsen a gyermekekben feszültség, izgalom, teljesítménykényszer, ami a másik iskolatípusban mindennapi dolog. „*Más a légkör, itt teljesen önmagam lehetek, felszabadult vagyok*” (9. o. tanuló). A kötetlenebb anyagvégzés, lazább órarend miatt a játékosabb tanulás is gyakoribb és több sikerélménye van a diákoknak. Mivel nem kötelező a zeneiskola, a szülők és gyerekek is úgy érzik, hogy kisebb a teher, addig járnak, amíg örömeiket lelik benne, és ez felszabadultabb munkát és jobb teljesítményt eredményez.

Az élmények kapcsán számos programot említettek a megkérdezettek, mindhárom alapfokú művészeti iskolában gazdag programok várják a növendékeket és szüleiket. Számos alkalomhoz kötődő program van, pl.: zenei világnap, Mikulás-hangverseny, művészetoktatás napja stb. Sok más ihletesű program is gazdagítja a kínálatot, pl.: tanári hangverseny, zenei háziverseny, népi hangszeres bemutatója, improvizációs tábor

stb. Különösen a két kisvárosi zeneiskola esetében figyelhető meg, hogy kiemelten fontos szerepet játszanak a város életében, pl.: koncert a városházán, pavilonkoncert, parkavató ünnepség stb.

A vizsgálat során azt is megkérdeztük, hogy megfigyelhetők-e változások a zenét tanuló gyermekek munkájában. A válaszadók 90%-a tapasztalt ilyen változást. Az interjúk során a tanárok mindhárom helyszínen hivatkoztak a tudományos eredményekre, amelyek a zenetanulás transzferhatásaira hívják fel a figyelmet (Altenmüller 2006; Kokas 1972; Neville et al. 2008; Schumacher 2014; Thompson et al. 2004). Kiemelték a zenetanulás nyelvérzékre, logikus gondolkodásra, matematikára gyakorolt hatását. Emellett természetesen említették azokat a mindennapos gyakorlatban tapasztalt tényeket, amelyeket a szülők és a gyermekek is elmondtak, pl.: jobb időbeosztás, precízebb munkavégzés, kitartóbbak, nyitottabbak, figyelmesebbek lettek, amelyek minden tantárgy tanulásánál fontosak. Ezeknek a diákoknak más a munkához való hozzáállásuk, érdeklődőbbek, vállalkozóbb szelleműek társaiknál. *„Törekszem, hogy egyre jobb legyen a darab és ez a suliban is így van. A zene miatt változtam és jobban tanulok.”* (10. o. tanuló)

A beszélgetések közben feltűnt e diákok nyíltsága, közvetlensége, ezért megkérdeztük, hogy észrevettek-e változást a viselkedésükben, amióta zenét tanulnak. Természetesen ismét a tanárok használták a szakkifejezéseket, miszerint a zenetanulás által fejlődik a gyermekek érzelmi intelligenciája (EQ). Azonban a gyermekek és a szülők is elmondták, hogy észrevették a személyiségfejlődést, nyitottabbak, kiegyensúlyozottabbak, magabiztosabbak, fegyelmezettebbek lettek. Jobban megértik a társaikat, toleránsabbak, együttműködőbbek és könnyebben barátkoznak. Úgy gondolják, *„aki zenét tanul, annak lelke van”*.

A családi háttér, a szülők támogatása és bátorítása fontos összetevője a sikeres zenetanulásnak. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy sok gyermeket, elsősorban a kisebbeket elkísérik a szülei a zeneiskolába, majd haza is viszik őket, s közben *„sokat váraкоznak a termék előtt”*. Mindhárom célcsoport együttműködőnek és támogatónak érzi a szülőket. Amikor csak tehetik, meghallgatják a gyermekük fellépését, kíváncsiak az előmenetelére. Ha hangszerek szállításáról van szó, akkor is lehet rájuk számítani.

6. Konklúzió

Mind az elméleti, mind az empirikus részből láthatjuk, hogy a zeneoktatásnak van néhány olyan sajátossága, amely alapvetően meghatározza a zenetanulás hatásait:

1. nagyon szoros személyes kapcsolat alakulhat ki a tanár és a tanuló között;
2. az egyéni oktatás révén a tanárok jobban tudnak figyelni, alkalmazkodni a gyermekek igényeihez, képességeihez;
3. a diákok azonnali visszajelzést kapnak a teljesítményükről;
4. gyorsan kialakul az önértékelés a tanulóknál;
5. a közös munka szabályainak betartását hamar megtanulják a zenei közösségekben.

Érdeemes elgondolkodni azon, vajon hasonló eredményeket tapasztalhatunk-e minden olyan pedagógiai szituációban és nevelési folyamatban, ahol hasonló szituációba kerülnek a gyermekek, mint a zenetanulás közben, vagy a zenetanulásnak vannak olyan általánosítható jellemzői, amelyek minden más tevékenységtől megkülönböztetik. Célunk a jövőben megkeresni ezeket a specifikumokat (ha vannak), ezzel egyértelművé tenni a különbségeket más tevékenységekkel szemben.

A kutatás során azt is megtapasztaltuk, hogy a zenét tanuló gyermekek esetén olyan tanulókról van szó, akik otthonról más kulturális tőkével érkeztek, mint az átlagtanulók. Ezért érdekes lehet azt is megvizsgálni, hogy a szocializációs jellemzők, attitűdök mennyiben jönnek és jöttek otthonról és mennyiben származnak az iskolai neveléstől. A gazdasági tőke kapcsán nem érzékeltünk különbséget az átlagtanulókhoz képest, de szeretnénk alaposabban megvizsgálni ezt a kérdést. Ezért jövőbeli célunk feltérképezni, hogy a zenét tanuló gyermekek mikrotársadalmi háttere miben és mennyiben sajátos (pl. a szülők iskolázottsága, a szülők zenei múltja, a szülők egyéb kulturális tőkeelemei, a család gazdasági tőkéje), mennyiben különbözik az adott település tipikusnak tekinthető iskoláinak tanulói háttérétől.

Ebben a kutatásban a középiskolás korosztályt kérdeztük, akik nagyon speciális szeptét jelentik a zenét tanuló diákoknak, hiszen elhivatottságuk és zeneszeretetük kiemelkedően magas az átlagos zenét tanuló gyermekekéhez képest. A későbbi kutatásokban ezért fiatalabb tanulókat is szeretnénk megkérdezni, hogy általánosabb képet kaphassunk a zenét tanuló gyermekekről.

A művészeti iskolák a gyermekeknek pénzben ki nem fejezhető értéket közvetítenek. A zenetanulás során nemcsak a diákok zenei képességei fejlődnek, hanem a zene-tanulás transzferhatásai miatt sikeresebbek lehetnek az iskolai tanulmányaikban, hasonló érdeklődésű gyermekekkel dolgoznak együtt, jó közösségek és társas kapcsolatok alakulnak ki, erősödik a szociális érzékenységük. Fejlődik az értékrendjük, miközben kibontakozik a személyiségük, ami segítheti a társadalomba való beilleszkedésüket is. Olyan képességekre, tulajdonságokra is szert tehetnek, pl. stresszkezelés, talpraesett, határozott viselkedés, munkához való hozzáállás, ami segítheti őket a munkaerőpiacon lévő versenyben és helytállni a munkahelyen, ami a gazdasági hatásokban érzékelhető.

Felhasznált irodalom

- Altenmüller, E. (2006). *Musikalisches Lernen und Hirnentwicklung*. Elérhető: http://www.clubofrome.de/schulen/schulen/downloads/altenmueller_musikalisches_lernen_hirnentwicklung.pdf. Letöltés ideje: 2014. 12. 08.
- Bácskai E., Manchin R., Sági M. & Vitányi I. (1972). *Ének-zenei iskolába jártak*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Bálint Á. (1983). *A zeneterápia elemei* (kézirat). Doba.
- Balogh L. & Turmezeyné H. E. (2009). *Zenei tehetség gondozás és képességfejlesztés*. Debrecen, Kocka Kör Tehetség gondozó Kulturális Egyesület.

- Barkóczi I. & Pléh Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Intézet.
- Bourdieu, P. (1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156–178). Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Bredács A. (2009). Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. In *Iskolakultúra*, 19 (5–6), 55–72.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75 (1), 69–95.
- Buzási M. (2007). A zeneterápia alapjai – Sasvári Attila előadása. PTE ÁOK, 2005. Átdolgozta Buzási Miklós, 2007.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, (2), 85–110.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. In *American Journal of Sociology*, (94), 95–120.
- Csapó B. (1998). *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.
- Dohány G. (2009). Zenei élmény az énekórán? In *Iskolakultúra Online*, (3), 70–79.
- Fekete S. & Tényi T. (1993). Zeneterápia és pszichiátria. Áttekintés és tapasztalatok pszichotikusok zene-csoport terápiája kapcsán. *Pszichoterápia*, (2), 93–101.
- Gévayné Janurik M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD-értekezés, Szeged.
- Gombás J. & Stachó L. (2004). Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10–14 éves gyerekeknél. Elérhető: elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2006_35.pdf. Letöltés ideje: 2015. 06. 22.
- Hadházi J. (2005). Zeneterápia és konduktív pedagógia kapcsolata egy halmozottan sérült gyermek bemutatásával. In Lindenbergné Kardos E. (szerk.): *Zeneterápia szöveggyűjtemény*. Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó.
- Hámosi J. (2005). Az emberi agy plaszticitása. In *Magyar Tudomány*, 50 (1), 43–51.
- Ho Y., Cheung M. & Chan A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17 (3), 439–450.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. In *Magyar Pedagógia*, 108 (4), 289–317.
- Kis J.-né (1994). Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas K. (1992). *Öröm, büvös égi szikra*. Budapest, Akkord Zenei Kiadó Kft.
- Laczó Z. (2001). „Zenepedagógia és társadalom”. In *Hang és lélek*. Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- L. Nagy K. (2004). A kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I–II. rész. *Új Pedagógiai Szemle*, február, március.

- McNeal, R. B. Jr. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces*, 78 (1), 117–144.
- Meier, A. (1999). Social Capital and School Achievement Among Adolescents CDE Working Paper 1–53. Elérhető: <http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf>. Letöltés ideje: 2015. 06. 25.
- Nisbet, S. (1991). Mathematics and music. In *The Australian Mathematics Teacher*, (47), 4–8.
- Orff, G. (1994). Orff zeneterápiájának alapfogalmai. Budapest, ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Pethő V. (2008). Kodály Zoltán zenepedagógiájának vizsgálata írásai tükrében. Elérhető: www.mzmsz.hu/index.php?...kodaly-zoltan...vizsgalat... Letöltés ideje: 2014. 01. 27.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Putnam, R. D. (1993). A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet. In *Civil ethos*, 7 (2), 11–17.
- Raffay Zs. (2005). Az esélyegyenlőtlenség csökkentése zenei neveléssel (szakdolgozat). Budapest.
- Réthy E.-né (1988). *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Réthy E.-né (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sály L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs, Jelenkor Kiadó.
- Szabó L. T. (1988). *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető.
- Szőnyi E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Turmezeyné Heller. E (2012). A zenei tehetség azonosításának rendszere, módszerei. *Parlando*, 54 (2).
- Urbánné Varga K. (1999). Nyílj ki, nyúj ki bokrostul. Pilisborosjenő, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Uzsalyné Pécsi R. (2010). *A nevelés az élet szolgálatá. Az érzelmi intelligencia fejlesztése – A lélek mozgását kísérő nevelés*. Pécs, Kulcs a muzsikához Kiadó.
- Váradi J. (2010). *How to educate an audience to acquire a taste for classical music? (Hogyan neveljük értő közönséget a komolyzenének?)* PhD-disszertáció, University of Jyväskylä.
- Varvasovszkyné Velsz D. (1996). Tehetséggondozás a zeneterápia alkalmazásával. *Speciális pedagógia*, 3 (2).
- Zanutto, D. R. (1997). *The Effect of Instrumental Music Instruction on Academic Achievement*. Doctor of Education, California State University.
- Zoltai D. (2000). *A zeneesztétika története*. Budapest, Kávé Kiadó.

- Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja. Elérhető: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatasi_terv_mell_100924.pdf. Letöltés ideje: 2016. 12. 13.

RÉVÉSZ JÓZSEF–SIMON ISTVÁN ÁGOSTON

A kisgyermekkorai nevelés történelmi változásai és mai paradigmái

Az óvodai zenei nevelés egyidős magával az óvodával, melyet meghatározott az adott történelmi kor, valamint a különböző pedagógiai irányzatok térhódítása. Első célunk összegezni a jelentősebb állomásokat a nyomon követhető társadalmi változások tükrében. A kutatás második célja felmérni, hogy a zenei nevelés milyen formában van jelen a bölcsődei, óvodai környezetben. Felmértük, hogy a zenei előképzettség, hangszertudás szerepet játszik-e mindennapi gyakorlatukban, a korábban megszerzett ismeretek beépülnek-e pedagógusi attitűdjükbe. Az ezekre kapott válaszok és azok elemzése érdemlegesen meghatározhatja a gyermekkorai zenei képzés, valamint a pedagógusképzés struktúrájáról alkotott képünket. Kutatásunk során hangsúlyozott figyelmet szenteltünk azoknak a képességeknek, melyek a zenei neveléssel eredményesen fejleszthetők, valamint felmértük, hogy a gyakorló pedagógusok ezen fejlesztő mechanizmusokat a gyakorlatban alkalmazzák-e. Ezek bizonyítására írásbeli kikérdezést, zárt kérdéseket, valamint 5 fokozatú attitűdskálát tartalmazó kérdőívet használtunk, amelynek eredményeit strukturált interjúkkal ellenőriztük. A felvett adatokat a Statistica StatSoft 12.5.192.5 programmal dolgoztuk fel és számoltunk relatív gyakoriságot, alapstatisztikákat, s végeztünk összefüggés-vizsgálatokat.

1. Bevezetés

A kisgyermek fejlődése, helyes nevelése fontos nemzeti kérdés. „A gyermekneurológiai kutatások már egyértelműen rámutattak, hogy az első évek meghatározóak a gyermekek fejlődése szempontjából” (Varga 2013: 158). A mai kor tele van bizonytalansággal, a gyermek sokszor nehezen alkalmazkodik ehhez a megváltozott világhoz. Aktuális kérdés, hogy mely kompetenciák szükségesek a sikeres élethez, s ezek differenciált fejlesztése olyan kompetenciaalapú oktatás során megvalósulhatnak-e, melynek középpontjában nem a tanítás, hanem a tanulás aktív folyamata áll. Nagy hangsúlyt kap a tudatos egyéni fejlesztési folyamat, mely személyre szabottsága okán személyre szabott tanulási utat felélel. A pedagógiában a cél, a befogadás (inklúzió) megvalósítása. Több kutató megfogalmazta már azt a véleményt, hogy az esztétikai nevelés, a kultúra, a művészi atmoszféra fejlesztő hatással van a gyermekek személyiségére. Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az a ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen (Révész 2014). Az a paradigma, hogy az óvodai és bölcsődei zenei foglalkozások

anyagát a magyar népdal és gyermekdal alkotja, mára már mindenki számára egyértelmű. Ugyanakkor a zenei anyag felhasználása, az óvodai/bölcsődei zenei nevelés mindennapi gyakorlata, annak módja, a foglalkozásokhoz használt hangszerek és egyéb eszközök használatának módja nem egyértelműen meghatározott. Jelen kutatásban azokra a kérdésekre kerestük a választ, melyek mentén felmérhető az óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők zenei nevelésben megmutatkozó attitűdje, mindennapi gyakorlata. Ugyanakkor a vizsgálatok során rámutattunk azokra az összefüggésekre, amelyek segítségével kimutathatók nevelési elképzelésük, zenei előképzettségük, valamint a zenével való mindennapos kapcsolatuk. Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a zenei nevelés fejlesztő hatásait milyen formában alkalmazzák a bölcsődei, óvodai környezetben.

2. A kutatás elméleti alapjai

A felvilágosodás eszméinek hatására, a 18. század végén indult meg az az áramlat, amely a korszak haladó gondolkodóinak figyelmét az alsó népréteg szellemi élete felé irányította, és amely rövid időn belül Európa-szerte a népi hagyományok összegyűjtésének és megmentésének mozgalmát eredményezte. Herder gondolata, miszerint a civilizáció alacsony foka egy népnél nem akadályozza az eredeti és értékes költészet létrejöttének, Kelet-Európa népeinél a nemzeti függetlenség és a társadalmi szabadság eszméivel társult. Ugyanakkor a korszak meghatározó pedagógusaiban hamar felmerült az igény, hogy ezt a mindeddig ismeretlen népzenei anyagot bevonják az oktatás mindennapjaiba. A népzene-kutatás eredményei megváltoztatták a kisgyermekkor zenei nevelésének paradigmáit. Kiss Áron és Bartalus István gyűjteményes könyveitől eljutottunk Bartók és Kodály hatalmas dalanyagot magába foglaló tudományos igényességgel egybegyűjtött népzenei anyagáig (Mészáros 1988). Mivel ez a dalkincs mind művészileg, mind kulturális gyökereink ápolásában egyedülálló, rendkívül fontosnak tartjuk, hogy gyermekeink zenei nevelése ezen a biztos, az idő próbáját kiállt alapon álljon.

3.1. Az óvodai zenei nevelés irányzatai a 19. században

Az 1828-ban alapított első magyar óvodától több mint egy évszázad telt el addig, míg az 1940-es években végre megvalósult az a ma már természetes követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak az anyanyelve, de a zenei anyanyelve is magyar legyen. Brunszvik Teréz óvodáiban még német nyelven énekeltek. 1836-ban alakult meg a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Terveik között az új óvodák szervezése és az óvodai hálózat kiterjesztése mellett az is szerepelt, hogy a gyermekekben a nemzeti érzést, a magyar nemzethez való tartozás tudatát kialakítsák. Szentkirályi Móricz 1837-ben „A kisdédóvó intézetekről” című füzetében az óvoda belső életét bemutatva kiemeli, hogy milyen fontos szerepe van az óvodai nevelésben

az énekeknek. Állítja, hogy a gyermekek legszívesebb mulatsága az éneklés, de problémának tartja, hogy magyar nyelvű, rendszeren szerkesztett énekkönyvük nincs. Az első kottás gyermekdalos könyv Bezerédj Amália műve, a *Flóri könyve* volt. A benne található 25 dal szövegét átjárja az erkölcsi nevelés-jobbítás szándéka. Viszont a dallamok legtöbbször hangterjedelme nagy, 9–11 hangterjedelmű, aminek eléneklése egy óvodáskorú gyermek számára meglehetősen nehéz feladat. Kodály Zoltán „Zene az óvodában” című munkájában a következőt írja Bezerédjről és könyvéről: „Ez a rendkívüli asszony, aki előkelő neveltetése szellemében, romantikus német novellákat írt és németül jobban tudott, mint magyarul: kislányát mégis magyar versekkel, dalokkal nevelte. Ezekből lett a könyv...” (Kodály 1941: 12). „Ugyanakkor jól megfigyelhető Bezerédj Amáliának az a törekvése, hogy magyaros jelleget adjon egy-egy dalnak azáltal, hogy verbunkos-bokázó kádenciával látta el az utolsó sort” (Mészáros 1988: 15). A dalanyag összeállításának módját két okra lehet visszavezetni. Egyrészt a néphagyomány fontosságát a kor még nem ismerte fel. Ezért Bezerédj úgy vélekedhetett, ha már iskolát állít a falusi gyermekeknek, ott valami másra, jobbra kell őket tanítani, mint amit amúgy is tudnak (Kodály 1941). Az a törekvés, hogy a magyar dal – akkor még csak feltételezett – magyarságtudatot erősítő hatása miatt bekerüljön az óvodák zenei nevelésének mindennapjaiba, folyamatosan jelen volt hazai óvodáink első, 1828 és 1869 közötti időszakában. A kiadványok szerkezetében, a dalanyagok tematikai felépítésében három közös pont figyelhető meg:

- A szerzők felismerték az ének érzelmeket kedvezően befolyásoló hatását az óvodai nevelésben. „A szívképző eszközül célszerűen az éneklés is használtatik, mely az érzelmeket lágyítja, finomítja, a szép és fenséges iránti vonzalmat melegíti, s a buzgóságnak valami jó irányzatú kihatást szerez” (Wargha 1843: 147).

- Mindegyik ebben a korban kiadott énekeskönyv fontos és elérendő célnak tartotta a magyarságtudat erősítését.

- Egyik alkotó sem ismerte fel a magyar népzene nemzetformáló hatását, megfelelő források hiányában nem is voltak számukra elérhetőek.

A magyar óvodák első dalai magyarul és németül hangzottak. A különféle eredetű dalok békésen megfértek egymás mellett.

3.2. A Fröbel-módszer dalai

Friedrich Fröbel 1840-ben alapította első gyermekkertjét. A kisgyermekkorai nevelésre fókuszáló pedagógiai nézeteivel, a játék meghatározó szerepének felismerésével és a sajátos kisgyermeknevelő intézmény alapításával az óvodai nevelés legnagyobb hatású megújítójává vált. A hazai óvodapedagógusok vezető rétege kezdettől fogva figyelemmel kísérte a német nyelvterületek óvodáinak helyzetét. Így váltak ismertté az 1860-as évek végén Fröbel oktatási-nevelési elvei. Fröbel összes tevékenységéhez hozzátartozott a megfelelő szövegű dal. Ezek szövegeit maga Fröbel írta, a dallamokat Robert Kohl készítette. A magyar nyelvű dalok gyűjteménye is hamar rendelkezésre

állt Kohányi Sámuel 1871-ben kiadott Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez címmel. Mivel „a gyermek összehetségével együttes cselekvésre vágyik, a nevelési eszköz a gyermek cselekvési vágyára kell fektetni. A dalokat is ennek szolgálatába kell állítani.” (Mészáros 1988: 55) Az összes foglalkozáshoz, tevékenységhez megtalálható Kohányi könyvében a megfelelő ének. Szempont volt ugyanis, hogy a dal szövege illeszkedjen a cselekvés konkrét tárgyához. Fröbel pedagógiafelfogása arra sarkallta az óvodai nevelőket, hogy az addig összegyűjtött énekek és gyermekdalok helyett saját maguk írjanak dalszövegeket. Ez természetszerűleg maga után vonta az óvodai dalanyag paradigmáinak gyökeres átalakulását, és sajnálatos módon a művészi igény teljes háttérbe szorulását. Mindazok a pedagógusok, akik ebben a szellemben tevékenykedtek, nem ismertek fel egy mára már egyértelmű tény, miszerint dallam és szöveg szerves egysége nevelő hatású lehet. A magyar népdal, mint műalkotás, tökéletesen megfelel annak a célnak, hogy kedvező irányban befolyásolja az ember érzéseit, gondolkodását, magatartását. Azonban a fentebb tárgyalt pedagógiai szemléletből fakadó közvetlen célratörés, a magatartási törvények, az illemtörvény eredménytelen, mert csak a személyiség felületét érinti, és nem hatol be az egyéni meggyőződés mélyebb rétegeibe.

3.3. *A népzene kutatás kezdetei*

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

A legfontosabb gyűjtemények:

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

Mindez azonban csak a saját daltudás rögzítése, a használt dallamok gyakorlati célú följegyzése volt, a népdal ebben csak öntudatlanul és megkülönböztetés nélkül szerepelt. Ez alól talán csak Kiss Áron kötete képez kivételt. Ugyan már az 1830-as évek végén felmerült az igény: magyar dalokat énekeljenek a gyerekek, mégis Kiss Áron volt

az, aki a magyarországi elemi népiskolák tanítóinak 1883-i országos gyűlésén javasolta: össze kell gyűjteni az ország területén élő gyermekjátékokat; le kell írni a játékok lefolyását, a kíséző verseket, mondókákat, dallamokat. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1885. május 12-én jóváhagyta a tervet, és az 1880-as évek végére az ország 48 megyéjéből 215 tanító küldött be játék-, szöveg- és dallamleírást. A beküldött anyag szerkesztését Kiss Áron végezte, a dallamokat Bartalus István vizsgálta át és Sztankó Béla rendezte sajtó alá, hozzácsatolva a korábbi néprajzi gyűjtésekben fellelhető gyermekjátékokat is (Mészáros 1988: 81–82). „A tudományos igényű gyűjtés a századforduló körül kezdődött. Vikár Bélának nem volt zenei képzettsége, nevét elsősorban a Kalevala műfordítójaként tartják számon. 1890 és 1910 között hatalmas mennyiségű szöveget gyűjtött, hiteles lejegyzésben 1895-től elsők között Európában, a fonográfot használta a népzene rögzítésére; felvételeivel díjat nyert a párizsi millenniumi kiállításon. Vikárt követően még Bartók és Kodály előtt gyűjtött és publikált Seprődi János, a kolozsvári Református Kollégium latin és magyar szakos tanára. *„Kiváló zenei képzettséggel rendelkezett. Gyűjtése jobb Bartalusnál, lejegyzései átmenetet jelentenek Bartalus, illetve Bartók és Kodály első, vázlatos közlései között: ő is érezte már a parlandót, de még messze van a későbbi, fonográflejegyzés hitelességétől.*” (Dömötör & Hoppál 1990: 8) Döntő fordulatot azonban Kodály és Bartók tevékenysége jelentett. 1905-től főleg 1918-ig nagyarányú gyűjtéseket végeztek. A zeneszerzői célkitűzéshez később egyre elmélyültebb tudományos érdeklődés társult. Az anyag mennyisége tudományos rendszerezést igényelt, ez vetette meg a magyar népzene tudomány, valamint a szlovák és román gyűjtéseknek köszönhetően az összehasonlító népzene tudomány alapjait. Kettőjük munkásságát egészítették ki Szabolcsi Bence összehasonlító és zenetörténeti kutatásai. Kodály A magyar népzene (1937) bevezetésében szögezte le azokat a feladatokat, amelyeket egy falu életének teljes leírásával kell megoldani. A feladatra először Vargyas Lajos vállalkozott (1941), utána Járdányi Pál (1943), majd Halmos István (1959). A harmincas évektől napjainkig tartó időszak néhány kiemelkedő személyisége még Veress Sándor, Domonkos Pál Péter és Lajtha László. A Magyar Népzene Tára sorozatának kiadását 1951-től kezdték meg Járdányi Pál új alapelveken alapuló rendszerezése alapján (Mészáros 1988).

3.4. Népi vagy népies?

A sajátos magyar jelleget azonban még nem fedezték fel ekkoriban dalainkban, inkább szövegükben láttak valamiféle sajátos hazai hagyományt. Ami a dallam magyarságát illeti, egyrészt a verbunkos stílust, másrészt a népies műdalt tekintették követendő példának. Az 1893-ban megjelent Daloskönyv (Kiss Áron, Péterfy Sándor, Pósa Lajos, Tihanyi Ágost) 137 dallamot tartalmaz, de ezek egyike sem származik Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteményéből. A szerkesztők ezt azzal indokolják, hogy a dalok hangterjedelme nagyobb, mint amit egy 3–6 éves korú gyermek hangja elbír, másrészt a „szöveg majdnem kivétel nélkül erotikus vonatkozásokkal van tele”

(Mészáros 1988: 83). A népi dallamok helyett kis hangterjedelmű dalok találhatók. A szerkesztők szándéka az volt, hogy a népdal maradjon meg a maga eredeti teljességében a népnél, és az óvodák számára gondoskodjanak olyan dalokról, melyek a népdalok motívumaiból kialakítva, mind dallam, mind szöveg tekintetében alkalmasak a gyermekek fejlesztésére. Érdeemes megfigyelni a korabeli dalok paradigmáiban, hogy egyrészt külföldi dallamokra alkalmaztak gyermekverseket, másrészt magyar népies műdalokat énekeltek gyermekszöveggel. A kor pedagógusai nem ismerték fel népzeneinknek azt az alapvető vonását, hogy a magyar dalban a szöveg és a dallam tökéletes egységet képez, a dallamvezetés teljes egységben követi a magyar nyelv sajátos fordulatait. Ugyanakkor Székely Gáborné 1901-ben megjelent *Dalok és játékok* tanítása az óvodában című módszertani könyvében olyan tanítási és nevelési elveket fogalmazott meg, melyek ma is követendő példaként értékelhetőek:

- A gyermekbe a dalt és annak szeretetét öntudatlanul kell bevinni.
- Az óvónő vezesse, irányítsa a gyermekek közös énekét.
- Ajánlatos önállóságra szoktatni a gyermekeket. Nem helyes ugyanis, ha a gyerek „mindig kész hangot kap a szájába, melyet gondolkodás nélkül visz tovább. És ez örökös utánzásra szoktatja, mi által a gyermek önálló felfogást sohasem nyer.”
- Az óvodai énekek szövegének, dallamának megtanítása egyszerre történjen.
- Kiemeli a daltanítás különböző változatos és színes módozatait, úgymint mesével, rajzolással, társalgási játékkal, képi szemléltetéssel (Székely 1901).

3.5. *A magyar népdal korszaka, a máig ható paradigma*

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

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

4. Minta, módszer

A kutatás alapsokaságát a Sopron és vonzáskörzetébe tartozó bázisintézményekben dolgozó óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők adták. Felmértük, hogy a zenei előképzettség, hangszertudás szerepet játszik-e mindennapi gyakorlatukban, a korábban megszerzett ismeretek beépülnek-e pedagógusi attitűdjükbe. A kérdőív esetében a rétegzett mintavétel során figyelembe vettük a pályán eltöltött éveket, a városok és falvak arányát. A mintavételi eljárás során 255 főt választottunk ki az alapsokaságból, akik mind nők voltak. A minta átlagéletkora $40,37 \pm 10,968$ év volt. A végzettség szerinti megoszlás alapján 9,41% egyetemi (2,35% egyetemi, 7,05 főiskola után egyetemi végzettség), 79,22% főiskolai, 11,37% középiskolai végzettséggel rendelkezett. A beosztás szerint 70,98% óvodapedagógus, 29,02% kisgyermeknevelő végzettségű (5,49% alapszakot, 23,53% felsőfokú szakképzést végzett). A minta 20,39%-a 1–5 éve van a pályán, 25,49%-a 6–15 év között, 25,10%-a 16–25 év között és 29,01%-a 26 évnél régebben van a pályán. A pályán eltöltött évek alapján közel hasonló arányt értünk el a különböző időintervallumok között. Soproni dominanciát mutatott a települések szerinti megoszlása a mintának, ami megfelel az intézmények száma utáni arányoknak. 5,49% megyeszékhelyen lakik, 80,39%-a városban, 14,12%-a falun él. A strukturált interjúk esetében véletlenszerű kiválasztással éltünk a kérdőívet kitöltő személyek közül ($n = 225$), így annak megoszlása a kutatás szempontjából nem releváns.

5. Eredmények

5.1. *A zenei végzettség és a szabadidős zenei elfoglaltság kapcsolata*

A kutatás során felmértük a vizsgált populáció zenei előképzettségét, hiszen véleményünk szerint a gyermekkorban szerzett zenei képzettség és élmények meghatározóak későbbi pályafutásuk során. Így vizsgálatunkban a pedagógusok előképzettsége, valamint a zenével való napi kapcsolatuk kiindulásként szolgál. A megkérdezettek 30%-a rendelkezik zenei előképzettséggel, ebből kevesebb mint 1% végzett zenei szakközépiskolát vagy rendelkezik felsőfokú zenei végzettséggel. A megkérdezettek 47%-a aktívan foglalkozik zenével szabadidejében, a populáció több mint fele azonban egyáltalán nem szán időt szabadidejében zenei tevékenységre.

1. táblázat. A megkérdezett pedagógusok zenei végzettsége

Zeneiskola	29,01%
Zenei szakközépiskola	0,78%
Zenész diploma	0,78%
Nincs zenei végzettsége	60,78%
Egyéb	8,62%

Forrás: saját szerkesztés

2. táblázat. Szabadidős zenei tevékenység

Kórus	28,62%
Népzene	4,69%
Néptánc	5,87%
Zenei foglalkozást tart	22,34%
Zenekarban játszik	2,73%
Egyéb	27,22%
Nem foglalkozik zenével	52,15%

Forrás: saját szerkesztés

A kapott adatokból egyértelműen levonható, hogy a pedagógusok körében a mindennapos aktív zenei élmény igénye jóval meghaladja a zenei előképzettséggel rendelkezők számát.

Ebből az a következtetés vonható le, hogy a gyermekkori zenei képzettség ugyan nem feltétlenül vonja maga után a későbbi aktív zenélés igényét, de ahhoz jelentősen hozzájárul. Ugyanakkor a pedagógusok zene iránti igénye jóval nagyobb, messze meghaladja azok számát, akik már gyermekkorban személyes zenei élményeket szereztek. A válaszadók több mint fele nem szán időt zenei tevékenységre. Összegzésként elmondható, hogy az óvodapedagógusok (OP) és kisgyermeknevelők (KN) körében a szabadidőben történő zenei tevékenységet folytatók száma összefüggésben áll ugyan zenei előképzettségükkel, de magasabb az arányuk azoknak, akik szabad idejükben aktív zenei tevékenységet folytatnak. Ezzel párhuzamosan a zenei előképzettséggel nem rendelkezők körében a szabadidős zenei tevékenység a tanulmányokat végzők arányához mérten magasabb értéket mutat. Különbségek mutatkoznak ugyanakkor a válaszokban, abban a megvilágításban, hogy a válaszadók milyen beosztásban tevékenykednek. Általában – a kapott adatok fényében – elmondható, hogy az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők körében a zeneiskolát végzettek száma magasabb, ugyanakkor a zenei végzettséggel nem rendelkezők száma alacsonyabb.

3. táblázat. Pedagógusok alap-, közép- és felsőfokú zenei végzettsége

	OP	KN	Összesített
Zeneiskola	33,15%	21,43%	66,58%
Zenei szakközépiskola	1,10%	0,00%	1,10%
Zenész diploma	1,10%	0,00%	1,10%
Nincs zenei végzettség	54,14%	71,43%	125,57%
Egyéb	10,50%	7,14%	17,64%

Forrás: saját szerkesztés

5.2. Zenei nevelés és zenei foglalkozás

4. táblázat. Zenész diploma és szabadidős zenei foglalkozás vezetésének aránya

Zenész diploma	0,78%
Szabadidejében zenei foglalkozást tart	22,34%

Forrás: saját szerkesztés

Fontosnak látjuk felhívni a figyelmet, hogy noha a válaszadók 0,78%-a rendelkezik zenész diplomával, 22,34% szabadidejében zenei foglalkozást tart. Ha elfogadjuk, hogy ezek a foglalkozások nem az óvodai és bölcsődei napi gyakorlatba beépített, az egyetemi képzés alatt megfelelő módszertani ismeretek birtokában történő zenei nevelést jelentik (énekek, körjátékok, népi játékok) – mivel a válaszadók közül sokan szabadidős tevékenységként jelölték meg ezt –, hanem a csoportfoglalkozásokon kívüli zenei foglalkozást, akkor komoly, megoldást kívánó problémával állunk szemben. A megfelelő zenei jártasság elsajátítása sok évet vesz igénybe. Elmélyült zenei tudás, zenepedagógiai ismeretek, az alkalmazandó és alkalmazható zeneművek ismerete nélkül, a foglalkozások legjobb esetben is felszínes ismeretekhez juttatják a gyermekeket. A 2–7 éves korosztály legérzékenyebb, legbefogadóbb időszakát éli. Az ebben a korban szerzett benyomások, tapasztalatok, élmények az egész életre kihatnak. A művészi ízlés is ebben a korban alakul ki. A pedagógus egyúttal példakép is. Az általa mutatott normák komolyan befolyásolják a gyermekek értékítéletét, és rajtuk keresztül a szülők felé is pozitív vagy negatív modellt közvetítenek. Kodály Zoltánt idézve a gyerekeknek a legjobb is csak éppen elég jó. Fontos, hogy az oktatásban megfelelő példaadás által helyes szemléletet kapjanak a gyermekek. Formálni, nevelni márpedig kisgyermekkorban kell. Ezen probléma megoldására javasolható, hogy a leendő óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők képzésében a zenei/művészi kompetenciák fejlesztése hangsúlyozottabb szerepet kell hogy kapjon, másrészt a pedagógusképző intézetek a gyakorló pedagógusok részére speciális továbbfejlesztő képzéseket, kurzusokat, tanfolyamokat szervezzenek, akár az életpályamodellhez csatlakozva akkreditált formában.

5.3. Hangszeres játék és intézményi gyakorlat

Ha vizsgáljuk a pedagógusattitűdön belül a pedagógusok hangszeres tudását, előképzettségüket, szakmai gyakorlatukat, kutatásunk logikus folytatásaként szükségesnek láttuk az intézményekben folyó zenei neveléshez használt hangszerpark felmérését is. Ez ugyanis nem kizárólag arra utal, hogy az óvodák és bölcsődék milyen módon ellátottak, hanem a pedagógusok szakmai igényét is megmutatják. Az óvodában és bölcsődében természetesen még nem beszélhetünk tanított hangszerhasználatról, azonban a különböző területek fejlesztésénél a pedagógusok számára nagy segítséget nyújthatnak. A hangszerek megismertetése, a rajtuk való játék nagyon fontos része az óvodai zenei nevelésnek. A hangszeren való játék rendkívüli szintet tud vinni a csoport életébe, és a pedagógus kreativitása, alkotókedve nagyon nagyban tudja befolyásolni annak hatékonyságát. A folyamat első lépése a pedagógus hangszeres tudása, és valószínűleg azt a hangszert ismerteti meg a gyerekekkel, amelynek tudását ő is birtokolja, ebből kifolyólag gyakran használja is. A kutatásban részt vevő pedagógusok 97,24%-a játszik furulyán, ami bizonyosan annak köszönhető, hogy a képzés során ezzel a hangszerrel ismerkednek meg a hallgatók. Gitáron a megkérdezettek több mint egyötöde (21,56%), klasszikus hangszerek közül zongorán 17,24%, hegedűn 3,13% játszik. Egyéb hangszert – citerát, klarinétot, fuvolát – 4,3% használ. A nagy fokú hangszerismeret miatt e kérdésnél nem vizsgáltuk az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők közötti megoszlást.

5. táblázat. A megkérdezett pedagógusok hangszertudásának megoszlása

Furulya	97,24%
Gitár	21,56%
Hegedű	3,13%
Zongora (szintetizátor)	17,24%
Egyéb	4,3%
Nem játszik hangszeren	24,69%

Forrás: saját szerkesztés

5.4. Hangszerismeret

A pedagógusok hangszerismerete alapfeltétele a hangszerhasználatnak. Kérdés volt, hogy a pozitív kép hatása érvényesül-e a hangszerek használatának gyakoriságában. A megkérdezett pedagógusoknak csak 8,62%-a használt hangszert naponta. A legtöbben, 85,09% alkalomszerűen, előre tervezett énekfoglalkozáson, heti rendszerességgel adtak lehetőséget a gyerekeknek a hangszerek használatára. Alacsony (5,88%) volt azok aránya, akik csak az ünnepek alkalmával zenéltek közösen a gyermekekkel.

6. táblázat. A pedagógusok hangszerhasználatának gyakorisága

Alkalmoszerűen	85,09%
Napi szinten	8,62%
Ünnepekkor	5,88%

Forrás: saját szerkesztés

5.5. A hangszer használatának gyakorisága

A hangszeres használatában az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők között tapasztaltunk különbséget. A kisgyermeknevelők nagyobb arányban használtak alkalmoszerűen hangszert (93,24%-a), mint az óvodapedagógusok (81,77%-a), s a különbség szignifikáns volt, mivel $P > 0$. A napi szintű hangszerhasználatban is nagyobb eltérést tapasztaltunk, de itt az óvodapedagógusok javára (11,05%). A kisgyermeknevelők 2,07%-a használt naponta hangszert. Az ünnepek alkalmával a különbség elenyésző volt (óvodapedagógusok 6,63%, kisgyermeknevelők 4,05%). Kutatásunk kiterjedt arra a kérdéskörre is, hogy a pedagógusok hangszeres tudása, valamint az intézményekben használt hangszerek milyen összefüggéseket mutatnak. Vizsgálatunk eredményeiből egyértelműen levonható az a következtetés, hogy a zenei nevelésben a hangszerek jelentős szerepet kapnak. Természetesen ezek intenzitása, napi gyakorlata eltérő, de az eredmények tükrében elmondható, hogy az óvónők és kisgyermeknevelők nagy többsége alkalmoszerűen, míg egy részük naponta, illetve ritkábban, heti vagy havi rendszerességgel alkalmaz hangszeres zenét a foglalkozásokon. Eltérések mutathatók ki a hangszerhasználat gyakoriságában, ha a különböző intézményeket külön vizsgáljuk. Ezek a különbségek arra mutatnak, hogy a kisgyermeknevelő intézményekben az alkalmoszerű hangszerhasználat aránya egy kicsit magasabb.

7. táblázat. Hangszerhasználat a bölcsődében és az óvodában

	Mindennap	Alkalmoszerűen	Ünnepek alkalmával
Óvodapedagógus	11,05%	81,77%	6,63%
Kisgyermeknevelő BA	8,81%	93,33%	5,00%

Forrás: saját szerkesztés

A válaszadóknak lehetőségük volt több hangszer ismeretét is bejelölni. Érdekes ellentétet jelez a kutatás azon eredménye, hogy noha 3% híján mindenki megjelölte a furulyát mint hangszert, a válaszadók 24%-a nem játszik aktívan hangszeren. Ezen adatok ismeretében az a két következtetés vonható le, hogy noha a vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok tanultak hangszeres játékot, majdnem negyedük nem tartja fontosnak a csoportban való alkalmazásukat, azonban megfelelő gyakorlás híján tudásuk nincs megfelelő szinten. Tapasztalatunk szerint azonban az óvodai, bölcsődei

zenei nevelés gyakorlatában egy hangszer nagy segítséget nyújthat, mivel az élő zene mindig nagyobb élményt jelent, a gyermekek megtapasztalják a „zene születését”, a közös, hangszerrel kísért muzsikálás, éneklés erősíti a közösségi élményt, valamint a gyermekek aktív kapcsolatba kerülnek a zenével.

Éppen ezért ezen ismeretek, valamint a kutatásból levont következtetések tükrében javasolható:

- Az egyetemi képzés alatt a hangszeres játék élményszerűségének a növelése.
- A mennyiség helyett a minőség legyen a kiemelt prioritás.
- Olyan zenei élmények biztosítása (kamarazene, énekkar, hangversenyek), melyek révén a leendő pedagógusokat pozitív benyomások érik, ezáltal a minőségi zene iránti igény személyiségük részévé válik.

5.6. Hangszeres zene az intézményekben

Ha vizsgáljuk a pedagógusattitűdön belül a pedagógusok hangszeres tudását, előképzettségüket, szakmai gyakorlatukat, kutatásunk logikus folytatásaként szükségesnek láttuk az intézményekben folyó zenei neveléshez használt hangszerpark felmérését is. Ez ugyanis nem kizárólag arra utal, hogy az óvodák és bölcsődék milyen módon ellátottak, hanem a pedagógusok szakmai igényét is megmutatják. Az óvodában és bölcsődében természetesen még nem beszélhetünk tanított hangszerhasználatról, azonban a különböző területek fejlesztésénél a pedagógusok számára nagy segítséget nyújthatnak.

5.7. Hangszerek a csoportokban

A bölcsődei, óvodai játék során a gyermekek általában szívesen használnak különböző hangszereket. Ezeket játékos formában alkalmazzák, és a pedagógus feladatai közé tartozik, hogy a tervezett énekfoglalkozások alkalmával ezeket a fejlesztő feladatokba is beépítse. Az intézményekben található eszközök többnyire ritmushangszerek, mert a gyermekek ezeket tudják legjobban, legegyszerűbben megszólaltatni, de egyéb hangszerek is megtalálhatóak közöttük. Külön figyelmet érdemelnek a saját készítésű hangszerek, akár a pedagógus által, akár a gyerekekkel közösen készített eszközökről beszélünk.

8. táblázat. Hangszerek a csoportokban

Ritmushangszerek	99,15%
Xilofon, metallofon	69,01%
Népi hangszerek	46,27%
Saját készítésű hangszerek	71,35%

Forrás: saját szerkesztés

5.8. Énekfoglalkozások

A bölcsődei, óvodai zenei nevelés egyik legalapvetőbb eszköze az éneklés. A gyermek természetes szüksége, hogy énekel, örömet, bánatát dúdolgatással fejezi ki. Különbséget lehet azonban tenni az alkalmoszerű, vélhetően spontán éneklés, valamint a tervezett énekfoglalkozások között. Ezért a kutatásban külön kérdések vonatkoztak az alkalmoszerű, valamint a tervezett énekfoglalkozások gyakoriságára. Az énekfoglalkozások tervezését és menetét a leendő pedagógusok egyetemi tanulmányaik során elsajátítják. Az adatok tanúsága szerint ezt a tudást az óvónők és kisgyermeknevelők nagy többsége rendszeresen használja.

9. táblázat. Tervezett énekfoglalkozások gyakorisága

Hetente többször	30,98%
Hetente egyszer	46,66%
Kéthetente	0,39%
Havonta	8,23%
Nem tart	13,75%

Forrás: saját szerkesztés

10. táblázat. Az éneklés gyakorisága a csoportokban

Naponta többször	67,45%
Naponta egyszer	6,66%
Heti rendszerességgel (min. heti 2 alkalom)	10,98%
Havi rendszerességgel (min. havi két alkalom)	12,94%
Nem szerepel	1,96%

Forrás: saját szerkesztés

Az adatok ismeretében meg kívánjuk jegyezni, pozitív, hogy a pedagógusok 77,64%-a legalább hetente egyszer tervezett énekfoglalkozást tart, ugyanakkor jelentős arányt képvisel azok száma, akik nem vagy ritkán tartanak énekfoglalkozást (21,98%). Fontosnak tartjuk kiemelni, amennyiben a tervezett énekfoglalkozások arányát összevetjük az alkalmoszerű éneklések arányával, szembeötlő, hogy a gyermekek alkalmoszerű, spontán éneklési gyakorlata messze meghaladja a foglalkozások számát. Ezen eredmények ismeretében felmerülő kérdés, mely további vizsgálatok szükségességét indokolja, hogy az alkalmoszerű éneklések magas arányát (naponta egyszer + naponta többször 74,11%), a gyermekek spontán megnyilvánulásait milyen módon indikálják a pedagógusok tudatos eszközökkel. Az eredmények tükrében elmondható, hogy bár tervezett énekfoglalkozásokra rendszeresen sor kerül, és ezek fontosságát és tudatos tervezésének szükségességét senki sem cáfolja, szükséges, hogy a gyermekek természetes igényeire építve a tudatos fejlesztő tevékenységek a spontán zenei megnyilvánulásokba is épüljenek be.

5.9. Zenei fejlesztési területek

A kutatás talán legfontosabb kérdése, felmérni, hogy a zene mint eszköz, a zenei nevelés mint tudatos tevékenység a pedagógusok véleménye szerint mely területek fejlesztésében kapja a legnagyobb szerepet. Közismert és gyakran hangoztatott vélemény, hogy a zenei nevelés pozitív hatással van a gyermekek személyiségére, fejlesztő hatása egyértelmű. Azonban jelen kutatás a pedagógusok véleményét kívánta felmérni, mivel a válaszadók a csoportokban napi kapcsolatban állnak a gyermekekkel, ezért a fejlesztendő területek fontosságát releváns módon tudják megítélni. A kérdőívben felsorolt fejlesztési területek mindegyikét a válaszadók fontosnak találták, de ez különböző mértékű volt. A válaszokban lehetőség nyílt a különböző területek fontosságát megítélni 1–5-ig terjedő skálán.

11. táblázat. A pedagógusok által preferált zenei fejlesztési területek

Fejlesztési terület	Eredmény	Szórás
Ritmusérzék fejlesztése	4,470	0,580
Hallásfejlesztés	4,439	0,695
Zenehallgatás	4,282	0,580
Zenei formaérzék	3,992	0,752
Zenei improvizáció	3,764	0,846
Énekes népi játék	3,580	1,425
Flow-élmény elérése	3,527	1,058

Forrás: saját szerkesztés

Kiemelendő, hogy a ritmusérzék, a zenehallgatás és a (zenei) hallás fejlesztése egyöntetűen igen fontos a pedagógusok számára. Ugyanakkor említésre méltó, hogy a flow-élmény elérése igen csekély szerepet játszik.

6. Összegzés

A bölcsődei, óvodai zenei nevelést több alapra kell építeni. Legelső feladat a saját kulturális kincs megismertetése, mert ez vezet a mélyen hazai talajban gyökerező identitástudathoz. De ugyanakkor legalább ennyire fontos más kultúrák a sajátunkkal egyenrangú elfogadása. Mint említettük, első és legfontosabb a magyar gyermek- és népdalok ismerete, melybe már beilleszthetők más népek dalai, dallamai. Ezen nem elsősorban a minél nagyobb dalanyag megtanulását értjük, hanem azt, hogy a dal és zene harmonikusan illeszkedjen a gyermek mindennapjaihoz. A gyermek természetes tevékenysége a játék és a mese. A megfelelően szerkesztett dalgyűjtemények mindenki számára elérhetők, az óvodapedagógusok képzésének szerves és elengedhetetlen része a megfelelő dalanyag kellő mértékű elsajátítása. Ugyanakkor véleményünk szerint

szükség lenne a didaktikai célok feltétlen megtartása mellett a metodikai módszerek átgondolására, a mai kor elvárásainak mentén. A „zenei nevelés” kifejezés helyett célszerű lenne a „zenés játék” fogalmára átállni. A gyermek természetes lételeme, napi legfontosabb elfoglaltsága a mese és a játék. Elgondolásunk szerint ahelyett, hogy direkt zenei nevelést fejtünk ki, célszerűbb lehet az a módszer, hogy a zenét – legyen az népzene vagy klasszikus zene – beépítjük az óvodáskorú gyermek játékába. A fejlesztés, az ismeretanyag átadása, a dalanyag megtanulása így nem közvetlen, hanem közvetett, mert a játékban és mesében élményhez, érzéshez, eseményhez kötődik. Az óvodapedagógus feladata, hogy a dalokat, körjátékokat sikeresen építse bele a mindennapi játékba. Közismert és sokat hangoztatott axióma, hogy a magyar gyermek zenei anyanyelve a magyar népzene, ezen belül a magyar népdal és gyermekdal. Ez azonban sajnos sok esetben már nem egészen állja meg a helyét. Gyermekeink – különösen az óvodában – valóban sok magyar dalt énekelnek, de nagyon hamar találkoznak más típusú zenéssel is a televízió és rádió jóvoltából, és éppen ez az a pont, ahol a szülő és a pedagógus felelőssége megnő. Nem mindegy, hogy mit hallgatnak gyermekeink, hiszen értékítéletük még nincs kialakulva, ezért tekintélyelv alapján elfogadják a pedagógus és a szülő értékelő véleményét. Éppen ezért a magyar népzenei anyagon kívül multhatatlanul fontos, hogy a klasszikus zeneirodalom értékes alkotásai szintén beépüljenek az óvodai mindennapokba. Ez azon az igen fontos célon túl, hogy a gyermek esztétikai érzéke fejlődik, nagyon sok más fejlesztő, nevelő lehetőséget is megnyit a pedagógus számára. Közismert tény, hogy a művészeti nevelés révén fejlődik az érzelmi és szociális intelligencia, valamint a transzferhatás révén sok egyéb terület is fejleszhető. Mindezek ismeretében véleményünk szerint nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok zenei ismereteinek elmélyítéséhez az egyetemi képzés ideje alatt.

Felhasznált irodalom

- Dömötör T. & Hoppál M. (1990). *Magyar néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kodály Z. (1941). *Zene az óvodában*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Mészáros I. (1988). *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Révész J. (2014). *A kisgyermekkorai zenei nevelés paradigmaváltásai a 20. században*. In Nagyházi B. & Vörös K. (szerk.): *Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben – Tanulmánykötet*. 386. Konferencia helye, ideje: Kaposvár, Magyarország, 2013. 10. 29. Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2014, 173–180.
- Sándor F. (szerk.) (1964). *Zenei nevelés Magyarországon*. Budapest, Zenekiadó Vállalat.
- Székely G. (1901). *Dalok és játékok tanítása az óvodában*. Budapest, Kisdiednevelők Országos Egyesülete.

- Varga L. (2013). *Az első évek örökké tartanak*. In Kurucz R. (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében* (pp. 158–168). Szekszárd, PTE Illyés Gyula Kar.
- Wargha I. (1843). *Terv a kisdedovó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában*. Pest.

Melléklet

Tisztelt Hölgyem/Uram! A kérdőív célja, hogy képet alkothassunk a 0–7 éves korosztály nevelésével foglalkozó szakemberek zenei nevelési területtel kapcsolatos attitűdjéről.

A kérdőív anonim, kérjük, ne írjon rá nevet!

Kérdőív

Kérjük, olvassa el figyelmesen a kérdéseket, a hozzájuk tartozó lehetséges válaszokkal, s csak utána válaszoljon a variációk melletti négyszögek valamelyikébe tett X jellel. Ha a kérdés szövegében kifejezetten nem kérjük, egy kérdésre csak egy választ jelöljön meg.

Segítségét köszönjük!

Neme:

Férfi

Nő

Iskolai végzettsége:

Egyetem

Egyetem, főiskolai dipl. után

Főiskola

Középiskola

Beosztása: (többet is bejelölhet)

Óvodapedagógus

Kisgyermeknevelő BA

Kisgyermeknevelő FSz, OKJ

Mióta dolgozik a pályán?

1–5 év

6–15 év

16–25 év

26-nál régebben

Óvoda/Bölcsőde székhelye:

Főváros

Megyeszékhely

Egyéb város

Falu, község

1. Az elmúlt 5 évben részt vett továbbképzésen?

Igen, szakirányú továbbképzésen, pedagógia (módszertan) témakörben

Igen, szakirányú továbbképzésen, speciális nevelési területen

- Igen, pedagógus-szakvizsgán, közoktatás-vezetői
- Igen, pedagógus-szakvizsgán, pedagógia, speciális nevelési területen
- Nem vettem részt, de a következő 2 évben szándékomban áll
- Nem vettem részt, s nem is szándékozom

2. Milyen zenei végzettséggel rendelkezik?

- Zeneiskolába jártam (min. 4 év)
- Zenei szakközépiskolát végeztem
- Zenész diplomával rendelkezem
- Nincs zenei végzettségem
- Egyéb:

3. Milyen formában foglalkozik zenével a szabadidejében? (Max. hármat jelölhet meg)

- Kórusban énekelek
- Népzenelek
- Néptáncolok
- Zenei foglalkozást tartok
- Zenekarban játszom
- Egyéb:
- Nem foglalkozom zenével a szabadidőmben

4. Milyen hangszeren játszik aktívan? (Max. hármat jelölhet be)

- Furulya
- Gitár
- Hegedű
- Zongora (szintetizátor)
- Egyéb:
- Nem játszom hangszeren

5. Milyen gyakran használja hangszerét a csoportjában?

- Mindennap
- Alkalmoszerűen
- Ünnepek alkalmával
- (tervezett énekfoglalkozásokon)

6. Milyen gyakran szerepel a csoport mindennapjaiban az alkalmoszerű énekés?

- Naponta többször
- Naponta egyszer
- Heti rendszerességgel (min. heti 2 alk.)
- Havi rendszerességgel
- Nem szerepel
- (min. havi 2-3 alk.)

7. Milyen rendszerességgel tart tervezett énekfoglalkozást?

- Hetente többször
- Hetente egyszer
- Kéthetente
- Havonta
- Nem tartok

8. Az ének-zene foglalkozások során mely terület fejlesztését tartja fontosnak?

(Kérem, 1–5-ig válassza ki a megfelelő választ az alábbiak szerint: 1. egyáltalán nem fontos, 2. nem fontos, 3. közömbös, 4. fontos, 5. kiemelten fontos)

Zenei improvizáció	1	2	3	4	5
Ritmusérzék fejlesztése	1	2	3	4	5
Zenehallgatás –					
élő ének vagy hangszerbemutató	1	2	3	4	5

Zenei formaérzék fejlesztése	1	2	3	4	5
Hallásfejlesztés	1	2	3	4	5
Énekes népi játék	1	2	3	4	5
A flow-élmény elérése	1	2	3	4	5

9. Milyen hangszerek találhatóak a csoportjában? (Max. 3 jelölhető be)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ritmushangszerek | <input type="checkbox"/> Xilofon, metallofon |
| <input type="checkbox"/> Népi hangszerek | <input type="checkbox"/> Saját készítésű hangszerek |

10. Milyen gyakran használják a gyerekek a csoportban található hangszereket?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mindennap | <input type="checkbox"/> Hetente 1-2 alkalommal |
| <input type="checkbox"/> Havonta 2-3 alkalommal | <input type="checkbox"/> Alkalmoszerűen |
| <input type="checkbox"/> Ünnepek alkalmával | (tervezett énekfoglalkozásokon) |

A húros-akkordikus hangszerek tanrepertoárjának fejlődése az alapfokú művészetoktatás ajánlott irodalmának tükrében

Jelen tanulmányunkban az alapfokú hangszeroktatás tananyagával foglalkozunk. Három húros-akkordikus hangszer, a cimbalom, a gitár és a bárfa zeneiskolák számára ajánlott irodalmán keresztül vizsgáljuk a magyar zenei tartalmat. Először rövid áttekintést adunk az említett hangszerek hazai zeneoktatásban elfoglalt helyéről és létszámadatairól. A tanrepertoár vizsgálata során feltérképezzük a nemzeti és külföldi zenei anyag arányát. Fényt derítünk arra, hogy az egyes hangszerek hazai népszerűsége együtt jár-e a tananyag dinamikus fejlődésével. Kategorizáljuk a magyar zenei tartalmakat, és megvizsgáljuk azok szám szerinti megoszlását. Kíváncsiak vagyunk továbbá arra, hogy a zeneiskolai reform mennyiben járult hozzá a nemzeti alapokon nyugvó kiadványok számának emelkedéséhez.

1. Bevezetés

A magyar intézményesített zeneoktatás immár másfél évszázados múltra tekint vissza. A történetének egyik legfontosabb évszáma 1952, mivel ekkor történt meg az a tanügyi reform, mellyel lerakták a ma is érvényben lévő zeneoktatási rendszer alapjait (Szathmáry 1975). A nagyobb múltú zenei intézményekben azelőtt az akadémiai szintű és a többé-kevésbé középfokúnak tekinthető képzés már jelen volt, bár az intézmények elnevezésében és státuszuk meghatározásában nem volt egységes séma. A reform után meghatározták és behatárolták a képzési szinteket, és – némi ideologikus indíttatással – az állam igyekezett minden segítséget megadni a minél magasabb színvonalú zenetanításhoz és a kultúra terjesztéséhez.

Létrejött a nagyobb tanulói létszámot beiskolázó alapfokú oktatás, melynek szerkezeti, módszertani és tananyagbeli igényeit meg kellett teremteni. Néhány év alatt szinte minden klasszikus hangszer bekerült az alapfokú oktatásba (Berlász & Tallián 1984). A megnövekedett diáklétszám közvetlen hatása, hogy az átláthatóság miatt tanszakokat kell létrehozni, melyek a rokon hangszereken játszó gyermekeket és az őket tanító oktatókat gyűjtik egy csoportba. A tanszakok száma és megoszlása nem

mindig állandó, mivel vannak olyan hangszerek, melyeknek besorolását nem mindig ugyanúgy végzik el az iskolák vezetői. A billentyűs, a vonós, a fa- és rézfúvós tanzakok összetétele magától értetődő, azonban a gitár, a harmonika, az ütő, a cimbalom vagy a hárfa szakok esetében a praktikum alapján dől el, hogy melyik munkaközösséghez kerülnek. Az utóbb felsoroltak *Az alapfokú művészetoktatás központi tantervi programja* szerint (a továbbiakban: *AMKTP*) az akkordikus hangszerek csoportjának tagjai.

Az akkordikus hangszerek sajátossága, hogy a többi kategóriához képest (pl. fafúvós, rézfúvós, vonós stb.) nem képeznek homogén, jól behatárolható csoportot. A többiek esetében nemcsak küllemük, megszólaltatásuk módja az, ami jól látható és hallható hasonlóságokat mutat, hanem zenei együttesként is legitim apparátust alkotnak (rézfúvós kvintett, vonósnégyes, fúvósötös stb.). Az akkordikus, különösen a húros hangszerek – a billentyűsökhöz hasonlóan – nem vagy csak nagyon vékony szálakkal mutatnak ilyen jellegű közös platformot. Ezek – bizonyos szimfonikus zenekari jelenlétén túl – szólószertikusak, illetve kamarazenében continuo jellegű szerepet töltenek be. Amíg az imént említett hangszercsoportok egyfajta természetes asszimiláció révén kerültek egy kategóriába, addig az akkordikus hangszerek közös csoportját (csoportosítását) csak az oktatás szervezése és az ezzel együtt járó bürokratikus folyamatok hozták össze.

Vizsgálódásunk tárgyait is innen választottuk, az akkordikus hangszerek közül a húrosokat vesszük górcső alá. Azért esett választásunk ezekre a hangszerekre, mivel megszólalásuk hasonló, de játékmódjuk és eredetük különböző, így alkalmasak az összehasonlításra. Kutatásunkban a tananyaguk magyar vonatkozását kívánjuk megvizsgálni. Kutatási kérdéseink a következők:

- Van-e összefüggés a hangszerek népszerűsége (a képzésben résztvevők száma) és a tanrepertoár mennyisége között?
- Milyen arányban vannak jelen a tananyagban a magyar kiadványok?
- Valóban fejlődést jelentett-e a tanrepertoár fejlődésében a zeneiskolai reform?

2. A húros-akkordikus hangszerek megjelenése a magyar zeneoktatásban

Jelen írásunk pedagógiai ihletésű, így tartózkodunk az organológiai fejtegetéstől, csak a legszükségesebb információkat közöljük. A hangszerek története szempontjából leginkább a magyar zeneoktatási rendszerben történő jelenlétük érdekes számunkra. A három instrumentum fejlődéstörténete, magyarországi megjelenése és ezáltal a képzésbe történő betagozódása különbségeket mutat.

A hárfa története az ókorra vezethető vissza, időszámításunk előtt 3000 évvel már található róla emlékek. Az évezredek alapján több modifikációja (íjhárfa, szöghárfa, ír hárfa, walesi hárfa) jelent meg, mai formáját a 18. században nyerte el. Női hangszernek tartották. Szólórepertoárja folyamatosan fejlődött, majd a 19. századtól már

a szimfonikus zenekarokban is helyet kapott (Matthews 2006). A Nemzeti Zenede¹ adatai szerint a hárfa az 1905/06-os évtől szerepel az oktatott tárgyak között (Tari et al. 2005). Jelenléte nem volt folyamatos, mivel az intézmény érdeklődés hiányában nem tudott minden tanévben hárfaévfolyamot indítani. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola oktatói apparátusát bemutató táblázat megmutatja, hogy az 1887/88-as tanévtől szerepel a tantárgyak között. Ez az évszám egybevághat azzal, amikor a főiskola akkori igazgatója, Mihalovich Ödön olyan törekvést fogalmazott meg (Ujfalussy 1977), hogy a magyar zenekarok számára megfelelő mennyiségű muzsikust kell képezni. A hárfa azóta folyamatosan jelen van a magyar zeneoktatásban, habár a tanárok és növendékek száma viszonylag alacsony volt.

A cimbalom asszír-perzsa eredetű hangszer, mely valószínűsíthetően a cigányok révén került Európába 1700 körül. Magyarországon Rácz Aladár volt, aki a hangszer komolyzenei oldalát is meg tudta mutatni, felkeltve ezzel nemzetközi szinten a zeneszerzők érdeklődését (Darvas 1975). A Nemzeti Zenede kimutatásában a cimbalom az 1891/92-es tanévtől szerepel, míg a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 1897-től alkalmaz cimbalomtanárt (Tari et al. 2005).

A gitár esetében nem beszélhetünk ilyen hosszú reputációról. A spanyol gyökerekkel rendelkező és Európában is csak szárnyát bontogató hangszer magyarországi megjelenése és pedagógiai fejlődése csak az ötvenes években kezdődött el. A zeneiskolákban az 1952–53-as tanévben kezdődhetett meg az oktatása, majd 1962-ben középfokon, 1966-tól felsőfokon (tanárképzés) lehetett tanulni (Fodor 1991). A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán gitár hangszeren művészdiplomát szerezni csak 2002 után volt lehetséges.

Jelenlegi témánk szempontjából a hangszerek alapfokú oktatásban elfoglalt helye érdekes. Ebben az esetben is eltérő módon kerültek bele a művészeti nevelésbe. A régebbi gyökerekkel rendelkező cimbalom és hárfa először a magasabb képzési szinteken jelent meg. Az ötvenes évek zeneiskolai reformja után folyamatosan tagozódtak be a közép- és alapfokú oktatásba. Ennek pontos analizését nehezíti, hogy az államosított zeneoktatás előtt az intézmények státuszai nem minden esetben voltak pontosan meghatározva, így a képzési szintek világos behatároltsága is hiányzott. A gitár intézményesített zenepedagógiába történő betagozódása már sokkal jobban követhető, mivel már egy olyan korszakban kezdődött el az oktatása, amelyben világosan elhatárolódtak a különböző képzési fokozatok. Ez a hangszer az árnyékoktatásból került be a zeneiskolai rendszerbe. Olcsó, könnyen beszerezhető és halk volt. Az ötvenes-hatvanas években kibontakozó beatkorszak is adott némi ösztönzést a hangszer iránti érdeklődés felkeltésében.

Jelenleg mindhárom hangszer szerepel a magyar zeneiskolák oktatott tárgyai között, azonban az oktatók és a tanulók száma lényeges eltérést mutat. A gitár esetében

¹ 1839–40: Pestbudai hangászegyleti énekiskola; 1940–67: PestBudai hangászegyleti zenede; 1867–1948: Nemzeti Zenede; 1948-tól Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola és Gimnázium (1948–2008: Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Budapesti Tanárképző Intézete) (Tari et al. 2005: 3).

majdnem kilencezer diák és hatszáznál is több tanár vesz részt a képzésben. A másik két hangszer lényegesen kevesebb, egyenként mintegy 150 tanulóval és 20 oktatóval van jelen az intézményekben.

1. táblázat. Az egyes hangszerek növendék- és tanári létszáma
(Saját készítés. Forrás: Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2013/2014)

Hangszer	Növendéklétszám	Tanári létszám
Hárfa	164	18
Gitár	8 769	619
Cimbalom	145	22
Alapf. műv. okt. összlétszám	97 470	9 434

Ez alapján elmondható, hogy a Magyarországon zenét tanuló diákok majdnem egytizede (8,99%) gitározni tanul, amelyhez a 6,56 százalékos tanári létszám párosul az oktatói alapsokasághoz képest. A hárfa és a cimbalom esetében csupán századokról beszélhetünk (hárfa: 0,16%, 0,19%; cimbalom 0,14%, 0,23%).

2. táblázat. A húros-akkordikus és egyéb hangszerek rangsora növendék- és oktatói létszám szerint az alapfokú művészetoktatásban

Rangsor	Hangszer	Növendéklétszám	Hangszer	Tanári létszám
1.	zongora	26 651	zongora	2043
2.	furulya	13 057	furulya	1410
3.	hegedű	9 117	hegedű	756
4.	GITÁR	8 769	fúvola	708
5.	fúvola	7 711	GITÁR	619
6.	ütő	3 822	trombita	518
7.	trombita	3 601	klarinét	448
8.	klarinét	3 199	gordonka	310
9.	gordonka	3 171	kürt	310
10.	magánének	2 281	ütő	278
11.	kürt	1 285	magánének	224
12.	szaxofon	831	szaxofon	209
13.	harsona	567	harsona	173
14.	harmonika	560	tuba	104
15.	oboa	492	oboa	102
16.	fagott	261	fagott	78
17.	tuba	243	harmonika	51
18.	nagybőgő	239	nagybőgő	43
19.	orgona	212	orgona	42
20.	HÁRFA	164	brácsa	37

Rangsor	Hangszer	Növendéklétszám	Hangszer	Tanári létszám
21.	CIMBALOM	145	CIMBALOM	22
22.	brácsa	102	HÁRFA	18
23.	csembaló	12	csembaló	7

Saját készítés. Forrás: Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2013/2014

A második táblázatban megnézhetjük, hogy ezzel a részvételi aránnyal hol állnak a vizsgált hangszerek a művészetoktatás népszerűségi sorrendjében. A gitár ebben a rangsorban előkelő helyen szerepel, hiszen a negyedik legnépszerűbb hangszer, míg a hárfa és a cimbalom mind növendéklétszámban, mind oktatói apparátus tekintetében a sor végén szerepel.

3. Magyar zene a hangszerstanulásban

A zeneiskolai reform után az állam feltett szándéka volt, hogy ösztönzi a nemzeti alapokon nyugvó tananyag fejlesztését. Ez mindenekelőtt szervezeti átalakítást jelentett. Az addigra kikristályosodó művészképzés (azaz felsőfokú képzés) alapjául szolgáló alsóbb tanegységek működését meg kellett szervezni. A zeneoktatás alsóbb, különösen az alapfok feladata immár nemcsak a tehetségek továbbtanulásának elősegítése a művész- és tanárképzés irányába, hanem az átlag gyermek zenei ízlésének formálása is cél volt. Míg a professzionális muzikusok képzéséhez adottak voltak a tradíciók és a személyi feltételek, addig az átlagos iskolás gyermekek nevelése más megközelítést igényelt. Ehhez jó alapot biztosítottak Kodály Zoltán nevelési elképzeléseinek tézisei, bár az ötvenes években volt a személye ellen némi politikai ellenérzés (Péteri 2006). Nem a zeneiskolákat és hangszeroktatás kérdését állította középpontba, mégis igyekeztek szorgalmazni a Kodály-koncepció komplex beillesztését a hazai zenepedagógia minden szegmensébe. Ezt bizonyítja, hogy a korszak kedvelt publikációs témája a Kodály-módszer gyakorlatba történő átültetésének lehetősége (Gönczy 2009).

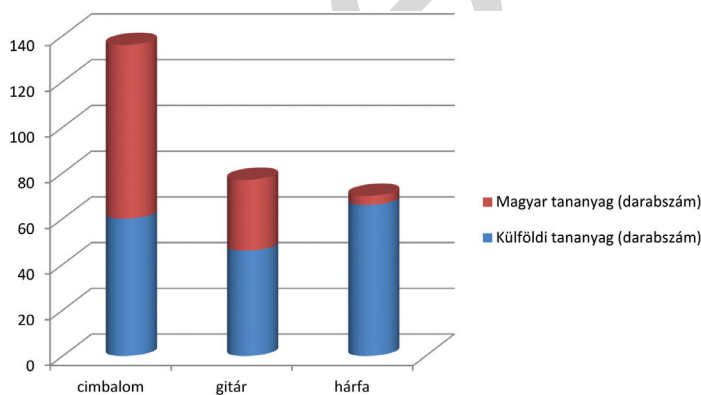
Mindazonáltal, hogy a zeneiskolai „elitképzés” és a Kodály-féle zenei általános iskolai gyakorlat eszköz- és célrendszerében eltérést mutatott, a tanulók és tanárok mégis sokat profitáltak a módszertanában és tananyagában egyre erősödő zeneiskolai szisztémából. Azonban az ország kulturális vezetésének azon törekvése, hogy a koncerttermet megtöltse közönséggel, alkotói és befogadói oldalról is, nagyjából egy évtized alatt kudarcot vallott. A zeneszerzők ezen generációjának (többnyire Kodály tanítványainak) már csak az ideológiák mentén folytatott zeneszerzés jutott. A sokszor csak népieskedő zeneművekre a hallgatóság nem tartott igényt, és a zeneszerzők is elfordultak az ilyen jellegű alkotómunkától. „A világtól elzárt provinciális művészeti léggör a stílárís önfertőzésnek kedvezett, [...]” (Kroó 1975: 47). Új korszak kezdődött, így 1955–65 között divatos tevékenység volt a tanulódarabok, etűdök komponálása (Kroó 1975).

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy ezzel lezárult volna a kottaalapú tananyag fejlődése, ugyanis a tanulórepertoár minden hangszeren a mai napig is új kompozíciókkal, hangszeriskolákkal bővül.

4. A tanrepertoár vizsgálata

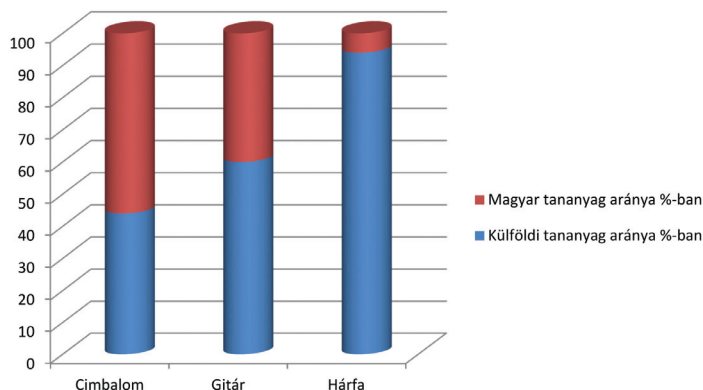
A hangszeres magyar vonatkozású tanrepertoárjának vizsgálatához a jelenleg elfogadott és érvényben lévő, „Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja” című kiadvány ajánlott irodalmát vesszük alapul. A számszerű megközelítés tekintetében egy ajánlás számít egy egységnek, függetlenül attól, hogy milyen jellegű a kiadvány.

Mindhárom hangszer esetében egyaránt találunk nemzetközi és magyar irodalmat, darabokat. Az 1. ábrán látható, hogy summázva a magyar és külföldi irodalmat a cimbalom esetében a többinél lényegesen magasabb számú (136) ajánlás szerepel. A gitár és a hárfa esetében nagyságrendileg feleannyi (77, illetve 70) kiadványt találunk.



1. ábra. A hangszeres ajánlott tananyaga darabszám szerinti megoszlásban
(Saját készítés. Forrás: AMKTP)

A második ábrán látható, hogy a nemzeti tananyag arányában is erőteljes eltérést tapasztalunk. Százalékokra kivetítve a sorrend ugyanaz, mint az összes darabszám esetében, de az arányok mások.



2. ábra. Az egyes hangszerek tananyagának százalékos megoszlása nemzetiség szerint
(Saját készítés. Forrás: AMKTP)

A cimbalom esetében a nemzeti tananyag magasabb arányban (56%) képviselteti magát, mint a másik két hangszer esetében. A gitárnál az ajánlások 40%-a, a hárfa esetében pedig mindössze 6%-a magyar alkotás vagy kiadvány. A megoszlás okait elsősorban a hangszerek genezisében, illetve a magyar zenében elfoglalt szerepükben érdemes keresni. A cimbalom számít a „legmagyarabb” hangszernek a három közül. Alacsony népszerűségi mutatói csalókévak, mivel népzenei és műzenei gyökerekkel egyaránt rendelkezik, és immár majdnem 150 éve, hogy magyar kiadású hangszeriskolája van (Allaga Géza: Cimbalomiskola) (Herencsár 2009). Fokozatosan fejlődött és alakult koncerthangszerré, amelyhez szükség volt megfelelő mennyiségű és minőségű repertoárra.

A klasszikus gitár a „legfiatalabb” zeneeszköz a három közül, de a megfelelő időben és a megfelelő helyen kezdte szárnyait bontogatni. Európai széleskörű fejlődését és elterjedését a huszadik század első felére tehetjük, elsősorban spanyol zenészek jóvoltából. Magyarországon Kovács Barna és Szendrey-Karper László művészi és pedagógiai munkásságának jóvoltából az 1900-as évek közepén, pont a zenei intézményrendszer fejlesztésének kezdetekor tagozódott be a zeneoktatásba (Fodor 1991). A zeneszerzők felismerték a benne rejlő lehetőségeket, és néhány évtized alatt számos művet komponáltak az „új” hangszer számára.

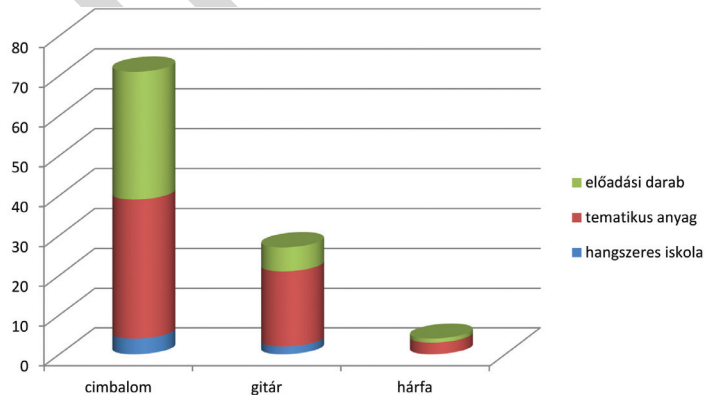
A modern hárfa nyugat-európai hangszer volt és láthatóan az is maradt. Magyarországon ugyan már a századforduló szerepelt a főbb magyar zenei intézmények kínálatában, azonban nem tudott (és talán nem is akart) magyarrá válni, mivel az első magyar nemzetiségű tanárja is az 1940-es évekig kellett várni (Víg 2006). Gazdag nemzetközi irodalma és viszonylag alacsony felvevőpiaca nem generálta az újabb magyar művek születését.

Ezen adatok alapján elmondható, hogy arra a kérdésünkre, hogy a népszerűség és a repertoár mennyisége egyenes arányban növekszik-e, nem kaptunk egyértelmű választ. A hárfa csekély magyar vonatkozású ajánlott irodalma és a képzésben résztvevők száma egybevág. A gitár ehhez képest lényegesen nagyobb nemzeti alapú tananyaga

a tanulók és oktatók számának az elmúlt évtizedekben történt fejlődésével szintén párhuzamba állítható. Ezzel szemben a cimbalom a hárfához hasonló létszámmal rendelkezik, mégis ajánlott irodalma dupla annyi művet tartalmaz, mint a másik két hangszeré.

A hazai ajánlásokat műfajok, illetve jellegük szerint csoportosíthatjuk. A kiadványokat háromféleképpen kategorizálhatjuk:

- Hangszeres iskola: ebbe a kategóriába azok a klasszikus kiadványok tartoznak, amelyek a tankönyvekhez hasonlóan a meghatározott metodikai felépítményen keresztül vezetik be a tanulót a zenélés világába és juttatják el a kezdő szinttől a haladó vagy középhaladó szintig. Ezek lehetnek egy- vagy többrészesek, többnyire számozott gyakorlatokat és tanulódarabokat tartalmaznak. A benne lévő zeneművek nem mind magyarok, de ettől függetlenül magyar tananyagnak tekintjük, mivel a szerkesztés és a darabok összeválogatása a hazai pedagógiai elvárásoknak felel meg.
- Tematikus kiadványok: a hangszeres iskolák analógiájára szerkesztett kiadványok, melyek a tanulmányok bizonyos szegmenseit célozzák meg. Egy stílusra, szerzőre vagy éppen a technikai problémákra koncentrálnak. Itt sem feltétlenül hazai szerzők alkotásainak gyűjteményére gondolunk. Idetartoznak azok a kiadványok is, melyek szerkesztése hazai keretek között történt és a magyar zeneoktatás igényeinek megfelelően lettek összeállítva.²
- Magyar szerzők tandarabjai: idetartoznak azok a darabok, melyeket hazai komponisták készítettek. Ebben az esetben azonban további csoportosításra, árnyalásra van szükség. Megkülönböztetünk speciálisan az adott hangszerre készült, illetve más hangszer repertoárjából átemelt alkotásokat.



3. ábra. Az ajánlott magyar zenei tananyag kategorizált eloszlása műfajok szerint (darabszám) (Saját készítés. Forrás: AMKTP)

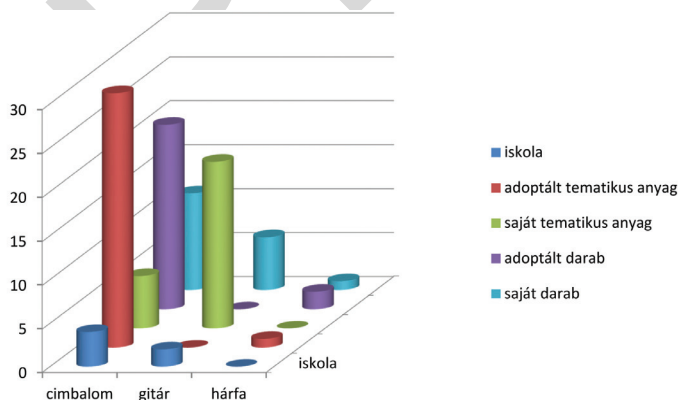
² Nem tekintjük azonban magyar tananyagként azokat a kiadványokat, ahol sem komponálás, sem szerkesztés nem történik, csupán egy az egyben a külföldi szerző műve jelenik meg magyar kiadásban, és csak előadásmódra vonatkozó utasítások, dinamikai jelek, esetleg újrendek kerülnek bele.

A magyar nyelvű hangszeres iskolák tekintetében a cimbalom gazdagon el van látva. A hangszeren játszani vágyó diák négy különböző magyar forrásból kezdheti meg tanulmányait. A gitár esetében két olyan kiadványt találunk, amely nevében is hangszeres iskola, azonban ilyen célokat szolgál a pedagógiai gyakorlatban a Szendrey-Karper László által kiadott „*Gitárgyakorlatok és darabok*” című sorozata, de ezt felépítése és tartalma miatt nem soroljuk az iskolák közé. A hárfa esetében nincs magyar nyelvű hangszeres iskola.

A tematikus kiadványok tekintetében bővelkedik mind a cimbalom, mind a gitár. Az előbbi esetében 35, míg az utóbbinál 19 ilyen jellegű összeállítást találunk. A gitár esetében maga a szám kevesebb ugyan, de arányaiban magasabb, mint a cimbalomnál. A hárfa négy magyar vonatkozású tananyagbeli ajánlásából három is tematikus kiadvány. Arányaiban természetesen ez a legmagasabb, de a kiadványok csekély mennyisége miatt komolytalan lenne ezt az értéket a többivel összehasonlítani.

A hangszerre komponált darabok tekintetében a cimbalom széles repertoárral büszkélkedhet, mivel 32 darabot találunk tananyagában. A gitár esetében ez 6, a hárfa esetében 1 alkotást jelent. Érdekeség, hogy a cimbalom irodalmi ajánlásai között szerepel egy négyteteles cimbalom-gitár duó is, amely a gitár repertoárjából hiányzik.

Mielőtt messzemenő következtetéseket vonnánk le az iménti számadatokból, arra is érdemes vetni egy pillantást, hogy a tematikus kiadványok, illetve darabok száma valóban hangszer-specifikus zeneszerzői aktivitást jelent-e, azaz az adott hangszerre íródtak vagy máshonnan emelték át őket.



4. ábra. A hangszerek magyar vonatkozású tananyagának megoszlása keletkezés szerint (darabszám) (Saját készítés. Forrás: AMKTP)

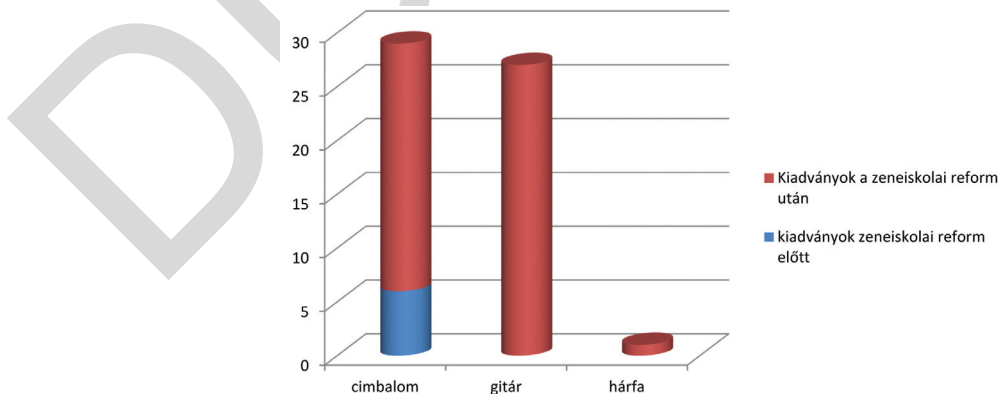
A cimbalom esetében a nagyszámú irodalmat valamennyire árnyalja, hogy tematikus kiadványai közül mindössze 6 olyat találunk, amely valóban a hangszerre íródott. A többi leginkább zongora, egyéb hangszerek és nem utolsósorban énekalapú kiadványok gyűjteménye. Ékes bizonyítéka ez a cimbalom sokoldalúságának, ugyanis a legtöbb esetben bárminemű átdolgozás nélkül játszhatók a más hangszerre írt, ajánlott művek.

A gitár nemzeti tananyagában a hangszer jellegéből és oktatástörténeti sajátosságaiból adódóan kizárólag saját kiadványokat találunk. Fellelhető olyan sorozat, amely népdalfeldolgozásokat vagy külföldi művek gyűjteményét jelentik, azonban egységesen jellemző rájuk a hangszerter ismerő hazai zeneszerző vagy pedagógus közreműködése a megfelelő adaptációhoz.

A hárfánál is találunk egy olyan sorozatot, mely „közelít” ehhez a csoporthoz. Würtzler *„Hét darab hárfára”* című műve Bartók Béla zongoraműveinek átdolgozott változata. Kategorizálását tekintve igencsak a periférián mozog, mivel nem magyar gondozásban és nem a magyar zeneoktatás számára jelent meg angol címmel. Ettől függetlenül zenei anyaga az egyik legnagyobb magyar szerző nevéhez fűződik, így nemzeti tananyagnak tekintjük.

A szólódarabok tekintetében a cimbalom 32 alkotásból 21-et mondhat sajátjának. Az évtizedek, évszázadok folyamán több tucat zeneszerzőt ihletett meg a cimbalom hangzása. A tantervben ajánlott műveken túl számos (saját gyűjtésem alapján 48) magyar szerző komponált erre a hangszerre. A gitárra írt művek mind saját alkotások. Itt nincsenek olyan mély és régre visszanyúló tradíciók, azonban jelen van az innovációs törekvés. A gitárnak a játéktechnikája meglehetősen különbözik bármely más hangszerétől, így nincs lehetőség az „idegen” darabok közvetlen áttemelésére. A szerzők folyamatosan adják ki újabbnál újabb darabjaikat, így a jelen pedagógiai gyakorlatában a tantervben felsoroltaknál lényegesen több darab szerepelhet. A hárfá esetében is találunk egy magyar alkotást, Arányi *„Szólók hárfára”* című művét.

Kutatásunk szempontjából érdekes az is, hogy a kiadványok mikor keletkeztek, és a korabeli rendelkezésekben (Berlász & Tallián 1984: 170) található zeneoktatási fejlesztési törekvések valóban párosultak-e a magyar tananyag fejlődésével és bővülésével. Ehhez a jellegzetesen a hangszerre íródott alkotásokat vizsgáljuk, mert azok adnak leginkább képet arról, mennyire is volt meg az igény rá, és mennyire valósult meg a tanterpertoár fejlesztése.



5. ábra. A magyar kiadványok időbeli megoszlása az 1952-es zeneiskolai oktatási reformhoz képest (Saját készítés. Forrás: AMKTP)

A cimbalom esetében az összes, erre a hangszerre íródott irodalomból (29) 23 készült a vízvázlatnak számító 1952-es zeneiskolai reform után. Korábban leginkább Allaga Géza kiadványai, illetve egy hangszeriskola szerepelt a kínálatban. Példaértékű, hogy a hangszer iránt elkötelezettek és annak játékosain túl a legnagyobb magyar szerzők (Hollós, Petrovics, Szokolay stb.) is „törődtek” a hangszerrel, és írtak rá alkotásokat. A gitár esetében az előzőkhöz hasonlóan minden idevágó item a korszakváltás után született. Előtte nem is beszélhetünk igazi klasszikusgitár-oktatásról, az akkori hangszerteremtés kimerült a korabeli populáris műfajok gyors megtanításában (Déri 2006: 1). Az ötvenes-hatvanas években a módszertani bázis megteremtésén túl a hangszer meghatározó egyéniségeinek az is feladata volt, hogy a zeneszerzői elitet rávegyék a megfelelő mennyiségű és minőségű mű megírására. A hárfa egyetlen ajánlott, címében magyar „csengésű” darabja szintén a reform utáni időkben íródott, bár megítélés kérdése, hogy hazainak tekintjük-e az osztrák állampolgárságú Arányi Györgyöt.

5. A kutatás eredményei, összegzés

Tanulmányunkban három hangszer magyar vonatkozású, az alapfokú művészet-oktatásban használt tananyagának analízisét végeztük el. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hangzásukban és megszólalásuk jellegében hasonló, fejlődéstörténetükben és hagyományaikban azonban csak nagyon távoli rokonságot mutató húros-akkordikus hangszereknek (cimbalom, gitár, hárfa) tanrepertoárja alakulásában mennyire játszanak szerepet a magyar kiadványok. Mindenekelőtt a korabeli forrásokat feldolgozó tanulmányok és a *Statistikai tájékoztató oktatási évkönyv 2013/2014*-as legfrissebb kiadásának létszámadatai alapján röviden vázoltuk, hogy a hangszerek hogyan és mikor kerültek a magyar zeneoktatásba, és bemutattuk jelenleg az alapfokon tanulók és tanítók létszámadatait.

Ezen számadatok és az egyes hangszerek összes ajánlott tananyagának és azon belül a magyar vonatkozásúak aránya egyáltalán nem mutatott egyenes arányosságot. A hangszeres tananyagot *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja* című kiadvány ajánlott irodalma alapján határoztuk meg. Érdekes eredmény, hogy a diákokkal és tanárokkal együtt is kevesebb mint kétszáz főt foglalkoztató cimbalom nagyságrendileg dupla annyi tananyaggal rendelkezik, mint a több mint kilenc-ezer főt foglalkoztató klasszikus gitár vagy az ugyancsak csekély létszámú hárfa. Ez alapján elmondható, hogy ebben az esetben a tradíciók sokkal inkább meghatározók voltak a tanrepertoár fejlődésében, mint a hangszer népszerűsége.

A magyar vonatkozású tanrepertoár minden kategóriájában (hangszeriskola, tematikus anyag, előadási darab) a cimbalom irodalma a leggazdagabb. Ez minden bizonnyal a szerteágazóbb és mélyebb tradíciókkal és hosszabb magyarországi fejlődéstörténettel magyarázható. A gitár csupán az ötvenes évektől szerepel a hazai művészetoktatás kínálatában. Az elmúlt évtizedekben folyamatosan fejlődik és bővül

módszertani és tanrepertoárbeli bázisa. A hárfa esetében a tananyag erőteljes külföldi bázisra épül, mely az alacsony részvételi aránnyal karöltve nem generálta a magyar vonatkozású irodalom fejlődését. Hazai ihletésű tananyaga jelentéktelen, így sajnálatos módon a kutatás tárgya szempontjából csak az alapkérdésekre kapott válaszok tekintetében értékes, a tananyag mélyebb elemzését nem teszi lehetővé.

A repertoár fejlődésében jelzésértékű, hogy az irodalom mennyire épül az adott hangszerre írt művekre és mennyire támaszkodik máshonnan átemelt alkotásokra. Ebben a tekintetben a gitár magyar tananyaga tartalmaz legnagyobb arányban önálló alkotásokat. Jellegéből adódóan átdolgozás nélkül szinte kivitelezhetetlen más hangszer számára írt alkotás eljátszása. Ez azonban egyáltalán nem igaz a másik két hangszerre. A cimbalomjátékosok és -tanárok előszeretettel élnek ezzel a lehetőséggel. A saját műveknél lényegesen nagyobb arányban vannak jelen a zongora- és hegedűirodalomból, vagy énekeskönyvekből átemelt alkotások. A hárfa ilyen jellegű tananyaga ugyancsak nem jelentős, azonban megjegyzendő, hogy adaptált művek eljátszására itt is lenne lehetőség, mivel a zongoradarabokat még a cimbalomnál is könnyebb vele megvalósítani.

Kutatásunk kérdése volt továbbá, hogy valóban fellendítette-e a tanrepertoár fejlődését a zeneoktatási reform. Az eredmények tükrében azt mondhatjuk, hogy a cimbalom és a gitár esetében egészen biztosan. A nagyszámú cimbalomra íródott magyar kiadvány túlnyomó része az ötvenes évek után született, még hozzá a legnagyobb hazai zeneszerzők tollából. A gitár esetében olyannyira igaz ez, hogy a hangszer itthoni identitástudatának kialakításában is meghatározó szerepe volt ezeknek az alkotásoknak.

Felhasznált irodalom

- Berlász M. & Tallián T. (1984). *Iratok a magyar zeneoktatás történetéhez, 1945–1956*. Budapest, MTA Zenetudományi Intézet.
- Darvas G. (1975). *Évezredek hangszerei*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Déri G. (2006). *A gitár Magyarországon a 20. század első felében*. http://www.kil.hu/cikk_a_gitar_magyarorszagon.php
- Fodor L. (1991). *A gitáros – Szendrey-Karper László élete és művészete*. Budapest, Interpress Nyomda Rt.
- Gönczy L. (2009). Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. In *Magyar Pedagógia*, 109 (2), 169–185.
- Herencsár V. (2009). *A cimbalom története*. http://www.viktoriaherencsar.com/HUN/HUN_cimbstory.html
- Kroó Gy. (1975). *A magyar zeneszerzés 30 éve*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Matthews, M. W. (2006). *A hangszerek és a zene könyve*. Budapest, Cser Kiadó.
- Péteri L. (2006). Az utolsó évtized: Kodály Zoltán és a Kádár-rendszer művelődéspolitikája. In *Múltunk*, 2006/1, 259–285.

- Szathmáry E. (1975). *Debrecen zenei élete a századfordulótól napjainkig*. Debrecen Megyei Városi Tanács VB Művelődésügyi Osztálya.
- Tari L., Iványi-Papp M., Sz. Farkas M., Solymos Tari E. & Gulyásné Somogyi K. (2005). *A Nemzeti Zenede*. Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Budapesti Tanárképző Intézete.
- Ujfalussy J. (1977). *A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve*. Budapest, Zene-műkiadó.
- Vígh A. (2006). *Sokoldalú hangszerünk, a hárfa*. DLA-értekezés. Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.
- *Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/elektronikus_ugyintezes/alapfoku_muveszetoktatas_terv_mell_100924.pdf
- *Statistikai tájékoztató oktatási évkönyv 2013/2014*. http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktar%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf

A zenei képzésben eltérő formában részt vevő tanulók családi háttere és énképe

A zeneművészeti szakgimnáziumok egy különleges részét képezik a magyar közoktatásnak. Bár a szakképzés részeként működnek, az ott végzők munkaerőpiacon való kamatoztatása kérdéses, hivatásos muzsikusként nem tudnak elhelyezkedni, csak további tanulmányok után (Intézményi adatok, 2016). Vizsgálatunkat egy olyan intézményben végeztük, melyben zenei tagozatos gimnázium és zeneművészeti szakgimnázium működik. A zenei képzésben különböző módon tanuló fiatalok családi hátterének különbségeit igyekeztünk felmérni, továbbá összehasonlítottuk lakóhelyük típusát. Adatainkat korábbi kutatási eredmények tükrében (Fónai, Hajdu & Estók 2005; Székely 2005) értelmeztük. Megállapítottuk, hogy a középfokú zenei képzésben részt vevő tanulók szülei végzettsége szempontjából a gimnáziumokkal mutatnak hasonlóságot, lakóhelyük szerint egyedi képet mutatnak, nagy mobilitásuknak köszönhetően. Felmérésünk során egy kibővített Tennessee énképskálát alkalmaztunk, melyből a családi énkép eredményeit vizsgáltuk meg. Legmagasabb pontszámot az általános iskolát végzett apák, illetve az egyetemi diplomával rendelkező anyák gyermekei között találtuk.

1. Bevezetés

A zeneművészeti szakgimnáziumok¹ hazánkban feltáratlan intézménytípusnak számítanak számos szempontból, mint például tanulói motiváció, tanulói jövőkép vagy tanulói deviáns viselkedések. Továbbá nem tudunk vizsgálatról, mely a családi háttér szempontjából foglalkozott volna a zenei képzésben részt vevő középiskolás tanulókkal. Tanulmányunk ennek a hiánynak részleges pótlására vállalkozik egy intézmény tükrében, betekintést nyújt a zeneművészeti szakgimnazisták családi hátterébe, különösképpen a szülők iskolai végzettségét és ehhez kapcsolódóan a családi énképet, továbbá a tanulók lakóhelyének településtípusát szemügyre véve. A szerzett adatokat összehasonlítottuk az ugyanabban az intézményben tanuló gimnazistákkal, akiknek adatait egyfajta kontrollcsoportként használtuk. A tanulmányban a továbbiakban a szakgimnázium alatt a zeneművészeti szakgimnáziumot, a gimnázium alatt pedig a többi más specializációjú intézményt értjük.

¹ Korábban „zeneművészeti szakközépiskola”. A 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról. Az életbelépés ideje: 2016. szeptember 1. Szakmai érettségi vizsga és szakképesítés szerezhető az új iskolatípusban.

Magyarországon jelenleg 19 intézményben folyik középfokú zeneoktatás. Pontos adatunk nincs a tanulók létszámáról, de az elért adatok alapján elmondható, hogy alacsony tanulószámmal működnek ezek az iskolák. Nagyobb létszámmal csak a fővárosi intézmények esetében számolhatunk, ahol lehetőség van évfolyamonként több osztályt is indítani, ami szintén nem jellemző ebben az iskolatípusban (Héjja 2016). Számos kutatást végeztek már a zene emberi szervezetre és lélekre gyakorolt hatásáról, mégis pont egy problémás korosztályról és iskolatípusról feledkeztek el, a kamaszokról, akik zenét tanulnak középiskolai keretek között (Kodály 1941; Barkóczi & Pléh 1977; Gombás & Stachó 2003; Kokas 1968; Szenik 1982).

2. A szülők iskolai végzettségének hatása a továbbtanulásra

A rendszerváltozás után az volt az uralkodó szemlélet, hogy mindenki van tehetség vagy más adottság, amit fejleszteni lehetne, de hazánk nem volt gazdasági és társadalmi helyzetét tekintve olyan erős, hogy mindenki számára biztosítani tudta volna a megfelelő személyre szabott fejlesztést. Ezért praktikus szempontokat kellett figyelembe venni és olyan fiatalokat taníttatni, akikből a legkevesebb ráfordítással lehet jó eredményt kihozni. Ők pedig részben azok voltak, akik már eleve az iskola előtt fejlesztették képességeiket a jó családi környezet hatására, másrészt pedig az alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező családból származó kiemelkedő tehetséges fiatalok. A Ferge Zsuzsától (1972) idézett néhány mondatból látható, hogy a rendszerváltozás előtt is ugyanazon tényezők határozták meg a továbbtanulást, mint a rendszerváltozás után: *„A továbbtanulási arányok tehát a korábbi iskolai siker és a szülők (gyerekeikbe átplántált) aspirációs szintjének függvényei. Mindkét tényező szorosan kapcsolódik a szülők anyagi, kulturális, társadalmi helyzetéhez, hátrányos helyzetbe hozva a rosszabb feltételekkel indulókat.”* (Ferge 1972: 16) A családi háttér jelentősége a rendszerváltozás előtt és után is meghatározó tényezőként működött.

Szabó Ilona (1988) szintén arra kereste a választ, hogy a társadalmi hovatartozás milyen továbbtanulási esélyeket határoz meg, egyáltalán hogyan hat a továbbtanulásra. Kutatásai megerősítették a társadalmi státusz meghatározó szerepét, miszerint a gimnáziumba járó gyermekek szülei rendelkeztek a legmagasabb iskolai végzettséggel (Szabó 1998). Ugyanezt igazolja Pusztai Gabriella (2004) kutatási eredménye, aki a kulturális tőke meghatározó szerepére mutatott rá. Egy 1999-ben, Baranya megyében végzett kutatás (Takács 2000) arra keresett választ, hogy a szülők végzettsége hogyan határozza meg a gyermekek iskolázási tervét. Az általános iskolát végzett anyák gyermekei kismértékben tervezték édesanyjukat felülmúlni, de a szakmunkás végzettség megszerzésének terve általánosnak tűnt. A korábbiakat megerősítve elmondható, hogy a gyermekek törekszenek minimum ugyanazon, de inkább eggyel magasabb fokon továbbtanulni, mint szüleik (Takács 2000). Egy tizenöt évet felölelő longitudinális kutatás kimutatta, hogy a tanulók fele jellemzően a szüleivel azonos végzettséget szerez, nagy hányaduk magasabb fokon végez, míg elenyésző százalékban nem éri el szüle-

ik végzettségét sem (Gábos & Szivós 2008.) Végzettség tekintetében a legnagyobb mobilitás a középiskolát végzett apák és anyák gyermekeinél figyelhető meg. Megfigyelték, hogy különösen az egyetemi diplomával rendelkező apák esetében jellemző, hogy a gyermek a szülő nyomdokaiba kíván lépni továbbtanulási fok szempontjából. A magasan kvalifikált szülők gyermekeinek átlagosan háromnegyede szándékozik továbbtanulni, majd ahogy az iskolázottsági szint csökken, úgy a továbbtanulás mértéke is. Andor elemzése szerint azoknak a tanulóknak, akiknek mind a két szülője diplomás, kétszeres a valószínűsége, hogy sikerül az egyetemi felvételi (Andor 2002; Takács 2000). Általános tendencia, hogy a magasan iskolázott szülők gyermekei az érettségi után lehetőség szerint megszakítás nélkül lépnek tovább a felsőoktatásba, míg az alacsonyabban kvalifikált szülők gyermekei csak késve tanulnak tovább, már ha tovább tanulnak. Az egyetemi hallgatók ezáltal kor és anyagi helyzet szempontjából is heterogén csoportot alkotnak, a nappali tagozatos hallgatók 20%-a dolgozik a tanulással mellet (Kiss 2014).

Az iskolai expanzió a fejlett ipari társadalmak jellemzője, mely Treiman szerint magával hozta azt a jelenséget, hogy a szülők végzettsége már nem olyan meghatározó jelentőségű a gyermek végzettségét illetően. Ezt a feltételezést kutatások megcáfolják (Treiman-Lip 1989, in Sági 2009). Az a gyermek, aki magasabb szocioökonómiai háttérrel rendelkező családból származik, a továbbtanulás terén is jobb eséllyel indul és szerteágzóbbak a lehetőségei, továbbá meghatározó e szempontból az is, hogyan motiválják a gyermeket a szülők otthon (Coleman 1966; Osokoya & Adegoke 2014; Klein B., Klein S., Joubert & Gyenis 2006).

A család a szocializáció szempontjából fontos szerepet tölt be. Biológiai funkciója mellett gazdasági szempontból is értelmezhető, továbbá társadalmi funkciója sem elhanyagolható. Ilyen módon örökíti át az egyén saját társadalmi osztályának értékeit, normáit vagy magatartásmintáit. Pierre Bourdieu (1978) írásaiban számos alkalommal foglalkozik a kulturális tőkével. Ha a családok életmódját kívánjuk vizsgálni, egyéb tényezők, mint például a jövedelemszint vagy a háztartás felszereltsége mellett kiemelkedő helyet foglal el a szülők iskolázottsági szintje. Feltételezhető, hogy ez meghatározza a család helyét a társadalomban, mind munkamegosztás, mind a társadalom szerkezetének szempontjából. Ily módon kimondható, hogy a gyermek személyiség-fejlődésében meghatározó szerepe van a kulturális tőkének és a család anyagi helyzetének, és ezek a gyermekek pályafutásában is nagy szerepet töltenek be (Kozma 1984; Azhar, Nadeem, Naz, Perveen & Sameen 2013). Nem minden esetben a végzettségüknek megfelelő munkakörben helyezkednek el a szülők (különösen igaz ez az anyákra), erre mutatott rá Pusztai Gabriella az Észak-Alföldön végzett kutatásai során (Pusztai 2004; 2009).

Székely Anna egy 2004-ben végzett vizsgálatában a Dél-alföldi ifjúságot vizsgálta részeként szegedi középiskolások életmódját és zenei orientációját vizsgálta. Az említett szegmensek mellett feltérképezte a tanulók lakóhelyét és a szülők iskolai végzettségét, ennek adatait vesszük szemügyre. Az általa megkérdezett gimnazisták 68,8%-a megszerzőhelyen, míg a maradék 31,2% más településen élt. A szakközépiskolások (ma

szakgimnázium) adatai nem sokban különböztek, ott ezek az arányok 63,4%, illetve 36,6%. Kutatásában a szakközépiskolát és a gimnáziumot összevonta, és mint érettségintézményt nevezte meg, továbbá az egyetemi és főiskolai végzettséget szintén egyként kezelte. A szegedi szakközépiskolások között az apák végzettségét tekintve az általános iskolát végzettek aránya a legmagasabb, felsőfokú végzettséggel pedig a legkevésbé rendelkeztek. Második helyen mind a két esetben a szakmunkásképzőt végzettek állnak. Ugyanezt az eredményt figyelhetjük meg az anyák végzettségével kapcsolatban. Az apák és anyák végzettsége egyenes arányosságot mutat azzal, milyen iskolatípusba járatták a gyermeküket, azaz a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők főleg a gimnáziumot, ritkább esetben a szakközépiskolát választják, míg a szakmunkások szintén a szakmunkásképzőt vagy a szakiskolát (Székely 2004; Fónai, Hajdu & Estók 2005). Fónai és munkatársai felmérésükben (2005) kimutatták, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők szakközépiskolába járó gyermekeinek aránya nem éri el a 8%-ot. Egy Svájcban készült tanulmányban, mely találóan az „Egyre messzebb esik az alma” címet viseli (Cattaneo, Hanslin & Winkelmann 2007), a szülői háttér kimagaslóan meghatározó szerepére hívták fel a figyelmet. Annak okait, hogy a magasabb végzettségű szülők gyermekei szintén magas végzettségre tesznek szert, egyrészt a genetikai továbböröklődéssel magyarázzák, másrészt a tanítatáshoz szükséges anyagiak meglétével. Kimutatták, hogy a gyermekek iskolai végzettsége sok esetben meghaladja a szüleit (Cattaneo, Hanslin & Winkelmann 2007).

3. A településtípus és iskolai végzettség összefüggései

Egy 2006-os vizsgálat (Klein B., Klein S., Joubert & Gyenis 2006) során kimutatták, hogy a nagyvárosokban arányaiban többen rendelkeznek felsőfokú diplomával, és ezzel párhuzamosan kevés azoknak a száma, akiknek csak általános iskolai végzettségük van.

A településtípusok meghatározó szerepére az országos kompetenciamérések eredményei alapján is választ kaphatunk. A matematikai, illetve a szövegértési feladatok terén is nagy különbség tapasztalható a községi és a fővárosi iskolák között. Ennek okait a szerzők (Balázi I., Lak Á. R., Szabó V. & Vadász Cs.) a településtípusok eltérő gazdasági és szociális jellemzőiben látják. Horváth Tamás (2010) tanulmányában leírja, hogy a magasabb számú diplomás arány magával vonzza a gazdasági fejlettséget is. A diplomások száma feltehetőleg meghatározza az adott térség kulturális hátterét is, ami egyértelmű meghatározója a továbbtanulásnak.

A kompetenciamérés eredményei kapcsán a szerzők kiemelik, hogy a településtípust különösen az általános iskolások körében érdemes vizsgálni, hiszen a magasabb iskolai fokozaton már nem annyira informatívak a tanulók mobilitása miatt. Ez természetes, hiszen Magyarországon a középiskolák – egy kivétellel (Magyarhertelend) – városokban működnek. Mind a három vizsgált évfolyamon (6., 8. és 10. osztály) a matematika és a szövegértés terén is növekvő eredményeket láthatunk a településtípusok szerint.

Legalacsonyabb értéket a községben élők értek el, majd őket követik a városban, majd a megyeszékhelyen élők, és legmagasabb pontszámot a fővárosban lakó diákok értek el (Országos kompetenciamérés 2012). Ugyanezeket az eredményeket láthatjuk a 2013-as, illetve a 2014-es felmérésekben is. Mindegyik esetben a megyeszékhelyek és Budapest eredményei között viszonylag kicsi az eltérés a község és a város különbségéhez képest (Országos kompetenciamérés 2013; Országos kompetenciamérés 2014).

4. Az énkép meghatározása

A felnőttek számára természetes, hogy saját magukról van egy elképzelésük, melyet összevetve a mások által alkotott véleménnyel, kialakul a személy énképe, éntudata. Azért hangsúlyozzuk, hogy a felnőtt emberek esetében beszélhetünk erről, hiszen az éntudat nem a születéssel jelenik meg, hanem a társadalmi interakciók, a szocializáció során alakul ki. Tehát a társadalmi csoport meghatározó az egyén fejlődésének és énképének alakulása szempontjából is (Margitics 2011; Mead 1973). A társadalmi csoportot vagy egyéb közösséget, mely a társas interakciók során alakítja a személy egyéniségét, „*általános másiknak*” nevezzük (Mead 1973: 197). Az énkép kialakulásának feltétele a szocializációs környezet, melynek legfőbb meghatározói a szülők, tanárok, barátok és a kortársak (Karkus 2010). Az éntudat gyermekkorban (2,5–3 éves kor körül) kezd kialakulni, majd kifejlett formáját csak később éri el több állomáson keresztüljutva. Ezt az időszakot szokták az Egyesült Államokban „*rémes kétéves*” kornak is nevezni (Cole, M. & Cole, S. L. 2001: 254). Érdeemes megjegyezni, hogy már fél éves kor után képes a csecsemő arra, hogy önmagát mint különálló lényt értelmezze, el tudja választani saját testét a környezetében lévőktől (Kőrössy 2004). A gyermekek fokozott érzékenységet mutatnak a felnőttek normái iránt, továbbá már képesek önmagukat felismerni a tükörben. Beszédükben megjelenik az önmagukra utalás, azt jelzi, hogy a gyermek egy új fejlődési szakaszba lépett, ez a tükörképélmény (Cole, M. & Cole, S. L. 2001; Margitics 2011). A serdülőkorban minőségi változások következnek be az énképben. Nagy fokú introspektív, azaz önmegfigyelő gondolkodásának köszönhetően az énkép problematikussá válik, a rengeteg önmagára és a külvilág felé irányuló kérdés mellett különösen a mások róla alkotott véleménye foglalkoztatja. A fiatal felnőttkor (adoleszcencia) folyamán jelenik meg személyes célként a jövőbeni énkép (Kőrössy 2004). Általánosan elmondható, hogy a felnőttek énképe összetettebb és terjedelmében nagyobb a gyermekekénél, különbség figyelhető meg a magasabb és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek között is (Bóta 2002). „*Az én önmagában való objektum*”, azaz nem függ az emberi testtől (Mead 1973: 175).

Az énkép vagy önreprezentáció három elemből épül fel: az aktuális énkép, ideális énkép (vagy jövőbeni énkép) és a kell vagy kellene énkép. Az aktuális énkép a reális énképnek, míg a másik kettő a lehetséges énképnek felel meg. Ha az aktuális és az ideális énkép közötti eltérés nagy, az diszharmóniát okoz az egyénben, kialakulhat a levertség érzése, továbbá ha a kellene énkép és az aktuális énkép közötti tartós eltérés nyugtalanságot és izgalmat idéz elő. Egyértelmű tehát, hogy ha az ideális állapot, illet-

ve aközött, amilyen az egyén lenne, nagy a különbség, akkor az a személy boldogtalan lesz. Ellenben azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egy egészséges elégedetlenség motiváló erőként is hathat, azaz pozitívumként is értelmezhető (Dévai & Sipos 1986; Karkus 2010; Kőrössy 2004; McCandless 1961, in Pataki 1976; Tókos 2005). Ezt az állapotot nevezzük éndiszkrepanciának (Kőrössy 2004). Az önmagunkról alkotott kép egy dinamikus, folyamatosan változó kép, mely összetevődik a saját magamról vélt gondolatokból és ahogyan szerintem mások látnak (szociális kép) (Tókos 2005). Egyes kutatók, így például Margitics Ferenc (2011) még egy fontos összetevőt nevez meg, ez a szociális énkép. Ez a másik ember által alkotott vélemény rólunk, legalábbis az, amit mi gondolunk. Az aktuális énkép és e közötti viszony a legjobban az önértékelésben érhető nyomon (Margitics 2011). A korábban leírt énképtípusokat már 1987-ben írásba foglalta Markus és Wurf a *The dynamic self-concept: A social psychological perspective (A dinamikus énkép: a szociálpszichológia szemszögéből)* című tanulmányukban. Hilgard közel 40 évvel korábban tudatos (manifeszt) és nem tudatos (látens) énképet is megkülönböztetett. Előbbieket további két csoportra bontotta: a privát és a nyilvános énképre, attól függően, hogy másoknak mit mutattunk vagy nem mutattunk meg magunkból (Bóta 2002). Oosterwegel és Oppenheimer holland kutatók szerint az énszerkezet hierarchikus elemekből épül fel, melyet én-komplexitásnak neveztek el. Ennek rétegei a fizikai, az aktív, a pszichológiai és a szociális én (Oosterwegel & Oppenheimer 1993).

Az én fogalmával kapcsolatban napjainkig viták állnak fenn. A magyar nyelvben az alábbi szóösszetételek használatosak: én-fogalom (self-concept), én-séma/énséma (self-schems), továbbá az én-rendszer (self-system) (Bóta 2002). Az általánosan elterjedt énkép kifejezés több kutató szerint túlzott kognitív hangsúlya miatt nem megfelelő (Pataki 1982, in Dévai & Sipos 1986). Ezeken túl az énkép és énidentitás szakszavak is elterjedtek (Margitics 2011).

4.1. A Tennessee énképskála

A tesztet Amerikában dolgozták ki a Mental Health Tennessee Department dolgozói, W. Fitts és munkatársai. Két változatban készítették el: klinikai és tanácsadói-kutatási. A magyar változat elkészítésére Dévai Margit és Sipos Mihály vállalkoztak, akik 1986-ban jelentették meg erről szóló tanulmányukat (A Tennessee énkép skála). Számos változtatás után az alábbi módon alakult a hazai változat: a teszt 100 kérdésből áll össze, mely 6 részre tagolódik. Az első 5 részhez 18-18 kérdés tartozik. A maradék 10 kérdéssel pedig a teljes önkritikát vizsgáljuk.

- | | | |
|--------------------------------|---|-------------------------|
| A – testkép (1–18) | } | P – teljes énkép (1–90) |
| B – morális énkép (19–36) | | |
| C – individuális énkép (37–54) | | |
| D – családi énkép (55–72) | | |
| E – szociális énkép (73–90) | | |
| SC – önkritika (91–100) | | |

5. A kutatásról

Vizsgálatunk során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Van-e különbség az ének-zene tagozatos gimnáziumban tanuló és a zeneművészeti szakgimnáziumban tanuló diákok szüleinek végzettsége között?
- Milyen különbségek figyelhetők meg a zenei gimnáziumban és a zeneművészeti szakgimnáziumban tanuló fiatalok lakóhelyének típusa között?
- Hogyan alakul a tanulók családi énképe évfolyam és iskolatípus, továbbá szülei végzettsége szerint?

Vizsgálatunkat egy megyeszékhelyen működő intézményben végeztük 2015 októberében, ahol zenei tagozatos gimnázium és zenei szakképzés – azaz zeneművészeti szakgimnázium – párhuzamosan működik. A tanárok nagy számban fedik egymást a két tagozaton. A zenei tagozatos gimnáziumban 2 énekórása van hetente a tanulóknak, a szokásos heti 1 órával szemben. A szakgimnáziumban szaktól függően 10–15 zenei szakórára járnak a diákok.

A középiskola tanulólétszáma összesen 213 fő, melyből a gimnáziumban 125 fő, a szakgimnáziumban pedig 88 fő tanul. Az intézményben a zenei szakképzésen kívül középfokú néptáncoktatás is folyik, ily módon a zeneművészeti szakgimnázium 63 fővel működik. Az iskolában a zenei képzésen ötödévet is biztosítanak, ahol 8 fő tanul, az ő felmérésükre nem tejtett ki vizsgálatunk. Kutatásunk során 170 tanuló töltötte ki a kérdőívet, melyből 116 fő a gimnázium tanulója, 54-en pedig a zeneművészeti szakgimnáziumban tanulnak. Ily módon a részvételi arány 90%.

A kérdőíves vizsgálat alkalmával egy kiegészített Tennessee énképskálát használtunk fel, melyből jelen tanulmányunkban csak a kiegészítések eredményeit közöljük, melyek a szülők iskolai végzettségére és lakhelyére vonatkoznak vagy ezek hatásaival kapcsolatosak. Összefüggésben az adatainkkal, a tanulók családi énképének vizsgálatára is kitérünk.

6. A kutatás eredményei

6.1. A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettségét hatfokozatú változó jelölte, ezek az általános iskola, szakiskola/szaktanuló, szakközépiskola, gimnázium, főiskola és egyetem. A gimnáziumban tanulóknak közül az apa végzettségére 3 fő, míg az anya végzettségére 2 fő nem adott választ. Egy tanuló külön ráírta a kérdőívre, hogy „gimnázium és főiskola között”. Feltételezhetően OKJ, technikai képzésről vagy felsőfokú szakképzésről lehet szó. Nem kívántuk az adatot kihagyni elemzésünkéből, ezért ennek egy külön részt hoztunk létre. A gimnazista diákok apai végzettségét tekintve a felsőfokú végzettséggel rendelkezők fordulnak elő a legnagyobb százalékban. Főiskolán 29% végzett,

ezt követte az egyetem 23%-kal. Ezt az arányt a szakközépiskolában végzettek száma követi.

A szakgimnazisták körében nem kellett számolnunk hiányzó adattal. A gimnazistákhoz hasonlóan itt is a felsőfokú végzettséggel rendelkezők voltak a legtöbben, viszont az egyetemet végzetekhez képest főiskolai diplomával közel feleannyian rendelkeztek. Az egyetemi végzettséget a szakiskolát végzettek követték, majd a szakközépiskola, gimnázium és végül az általános iskola. Egy tanuló nem tudta, hogy édesapja gimnáziumot vagy főiskolát végzett, táblázatunkban a gimnazista tanuló kétes adatával egy sorba helyeztük.

Andor Mihály 1999-ben egy részletes tanulmányt készített az apák végzettsége, a gyermekük által választott iskolatípus, illetve a továbbtanulás korrelációja között. A különórak szempontjából a sport esetében az alacsonyabb iskolai végzettségű apák gyermekei vettek részt nagyobb számban, addig ez a zenei órák esetében fordított arányt mutat (Andor 1999). A hatvanas években induló tagozatos általános iskolák között az emelt ének-zenei képzés is kezdetét vette, melyekbe legnagyobb számban a diplomás szülők gyermekei jártak. A következő évtizedben megjelentek az idegen nyelvi tagozatok, és ezek népszerűségének köszönhető, hogy az ének-zenei tagozatos iskolákba már nem csak az elit tagjai jutottak be, megnyílt az út az alacsonyabban kvalifikált társadalmi rétegekből származó gyermekek számára is. Mivel a nem konvertálható tudásfajta helyére a közvetlenül konvertálható lépett, azaz a nyelvtudás, a magasan kvalifikált szülők szívesebben választották gyermekük számára a nyelvi tagozatos iskolákat (Andor 2002).

1. táblázat. Az apa iskolai végzettsége a gimnazisták és szakgimnazisták körében (N = 167)

		Gimnazisták		Szakgimnazisták	
		Fő	Százalék	Fő	Százalék
Az apa iskolai végzettsége	Nem válaszolt	3	2,6	0	0,0
	Egyetem	27	23,3	15	27,8
	Főiskola	34	29,3	8	14,8
	Gimnázium < főiskola / gimnázium vagy főiskola	1	0,9	1	1,9
	Gimnázium	14	12,1	6	11,1
	Szakközépiskola	19	16,4	9	16,7
	Szakiskola/szakmunkás	15	12,9	12	22,2
	Általános iskola	3	2,6	3	5,6
	Összesen	116	100,0	54	100,0

Saját készítés (2015)

Vizsgálatunkból látható, hogy az anyák iskolai végzettsége magasabb az apák végzettségénél, mely adat jól tükrözi az utóbbi évek házassági szokásait, miszerint az

érettségivel nem rendelkező férfiak érettségizett feleséget választanak (Fónai, Hajdu & Estók 2005; Pusztai 2004). Bár itt is a főiskolán végzettek száma a legmagasabb, szintén azt követi az egyetemet végzettek száma, viszont az apákkal ellentétben a legalacsonyabb végzettségi szint a szakiskola, de annak aránya közel fele a családfőkhöz képest. Egy tíz évvel korábbi felmérés szerint a megkérdezettek kétharmadának a szülei azonos végzettséggel rendelkeztek, a maradék hányadban kettő kivétellel az anyák végzettsége meghaladta férjükét (Klein B., Klein S., Joubert & Gyenis 2006).

2. táblázat. Az anya iskolai végzettsége a gimnazisták és szakgimnazisták körében (N = 168)

		Gimnazisták		Szakgimnazisták	
		Fő	Százalék	Fő	Százalék
Az anya iskolai végzettsége	Nem válaszolt	2	1,7	0	0,0
	Egyetem	27	23,3	16	29,6
	Főiskola	45	38,8	18	33,3
	Gimnázium	17	14,7	7	13,0
	Szakközépiskola	17	14,7	5	9,3
	Szakiskola/szakmunkás	8	6,9	8	14,8
	Összesen	116	100,0	54	100,0

Saját készítés (2015)

A szakgimnazisták édesanyja legnagyobb százalékban (33%) főiskolát végzett, ezt követte néhány százalékkal elmaradva (29%) az egyetemi végzettség. A gimnazistákhoz hasonlóan a szakgimnazisták között sem volt olyan anya, aki általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Ez az eredmény hasonló arányt mutat Narancsik Ágnes kutatásával (2009), aki kimutatta, hogy a fővárosban élő gimnazisták édesanyja 51%-ban rendelkezik főiskolai végzettséggel, míg a vidéki városokban élők közel 36%-a szerzett főiskolai vagy egyetemi diplomát.

A szakgimnazista és gimnazista diákok szüleinek végzettsége között nem látszik jelentős eltérés jelen vizsgálat szerint. A magasan kvalifikált szülők gyermekei nagy számban jelennek meg zeneművészettel foglalkozó középiskolákban, mely adat arra enged minket következtetni, hogy a szülők a gimnáziumokhoz hasonló presztízsűnek tartják ezt az iskolatípust. A zene transzferhatására való hivatkozás a szakgimnázium esetén valószínűleg nem lenne megalapozott, ismerve a továbbtanulási adatokat.

6.2. A tanulók lakhelyének típusa

A gimnáziumban tanuló diákok legnagyobb hányada, közel 60% a megyeszékhelyen él, ahol az iskola található. Közel azonos az eredmény Fehérvári Anikó és Liskó Ilona 1998-as felmérésével, akik ezt az arányt $\frac{2}{3}$ -nak mérték. Elmondható, hogy ál-

talában a felvételi eljárás a társadalmi szelekciót is magában hordozza, azaz a nagyvárosi gimnáziumokba az értelmiségi szülők gyermekei tudnak bekerülni (Fehérvári & Liskó 1998). Összességében, ha a megyeszékhelyen és városban élők százalékos arányát egyesítjük, láthatjuk, hogy közel négyszeres többségben vannak a falvakban élőkhez képest.

3. táblázat. A gimnáziumban és a szakgimnáziumban tanulók lakhelye (N = 116 + 52)

		Gimnazisták		Szakgimnazisták	
		Fő	Százalék	Fő	Százalék
Lakhely típusa	Megyeszékhely	67	57,8	10	18,5
	Város	29	25,0	25	46,3
	Falu	20	17,2	17	31,5
	Összesen	116	100,0	52	96,3

Saját készítés (2016)

A szakgimnáziumban tanulók között más az arány a gimnazistákhoz képest. Jelen esetben a megkérdezettek többsége városban él, őket követik a megyeszékhelyen élők, majd végül a gimnáziumban tanulókhoz hasonlóan a falun élők száma a legalacsonyabb. Érdeemes megjegyezni, hogy bár a falvakban élők száma a legalacsonyabb, mégis a gimnazistáknál mért 17%-kal szemben itt az arány 31,5%. Az 54 kitöltőből egy tanuló nem válaszolt a kérdésre, egy pedig külön odaírta a papírra, hogy tanyán él. Ezen arányok miatt alakult az ábránk ily módon. A korábban ismertetett, szakközépiskolások között végzett kutatás (Szekely Anna) alapján látható az eltérés a zenei képzésben részt vevőktől. Esetünkben 48% városban él és 19% megyeszékhelyen. Előzetes interjúk adataiból tudjuk, hogy a 19% sem mind azt a megyeszékhelyet jelöli, ahol az intézmény működik.

6.3. A tanulók családi énképe

Tanulmányunkban részletesen a vizsgált személyek szüleinek iskolai végzettségét taglaltuk. Azzal, hogy hogyan hat az intelligenciára és az iskolai tanulmányi teljesítményre a szülők iskolai végzettsége, már számos kutatás, tanulmány foglalkozott. Meghatározó hatása a korábban leírt, más kutatási eredmények alapján, nem kérdéses. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy vajon milyen a zeneművészeti szakgimnazisták és zenei tagozatos gimnazisták családi énképe – azaz milyennek látják a családban elfoglalt pozíciójukat –, majd pedig megfigyeljük, hogy az eredmények hogyan viszonyulnak a szülők iskolai végzettségéhez.

A családi énkép 1986-os standardja (Dévai & Sipos 1986: 51):

Átlag /m/	72,90
Szórás /s/	8,53
<hr/>	
Extrém alacsony	18–55
Alacsony	56–64
Közepes	65–81
Magas	82–89
Extrém magas	90

4. táblázat. A tanulók családi énképe évfolyamok és osztályok szerint (N = 170)

	9. g.	9. szg.	10. g.	10. szg.	11. g.	11. szg.	12. g.	12. szg.
Átlag	74,73	74,30	74,60	73,40	69,10	73,10	73,80	68,50
Szórás	10,62	10,28	10,74	7,18	14,04	12,97	10,87	13,56

A megkérdezett személyeket évfolyam és képzési forma (g. = gimnázium, szk. = szakgimnázium) szerint csoportosítottuk. A családi énkép szempontjából a legalacsonyabb értéket a végzős szakgimnazista osztály tanulói között mértük, közöttük a szórás is igen magasnak tűnhet, bár Dévai és Sipos meghatározása szerint az átlagba sorolható.

Megvizsgáltuk, hogy miképp alakul a tanulók családi énképe a szülei végzettsége szerint. Több esetben a legmagasabb átlagértéket a legalacsonyabban kvalifikált szülők gyermekei érték el. Az anyák tekintetében ez a szám magasán felülmúlja a többit, az apák esetében nem olyan jelentős a különbség. A legmagasabb pontértéket (90) elérő négy tanuló mind a 18 kérdés esetén pozitívan értékelte a családban elfoglalt helyét. Szüleinek végzettségét tekintve nem találhatunk a mintánkban hasonlóságot. Előfordul közöttük magasan kvalifikált anya és apa, és olyan is, aki általános iskolai végzettséggel rendelkezik. A legalacsonyabb pontértéket (37), gimnáziumot végzett szülők gyermekének kérdőívében találjuk. Míg előbbi pontszám – az 1986-ban meghatározott standard szerint – beleesik az extrém magas kategóriába, az utóbbi az extrém alacsony csoportba tartozik.

Az alább látható táblázatban összefoglaltuk az összes vizsgált tanuló családi énképe átlagát a szülei végzettsége szerint. Mivel vizsgálatunk elemszáma alacsonynak mondható, általános következtetést levonni nem lenne helyénvaló.

5. táblázat. Családi énkép a szülők iskolai végzettsége szerint (N = 335)

Végzettség típusa	Apá	Anyá
Általános iskola	78	–
Szakiskola/szaktanácsos	70,5	70,2
Szakközépiskola	72,8	73,7
Gimnázium	67,4	72,7
Főiskola	74,1	72,6
Egyetem	71,8	74

7. Összegzés

A zeneművészeti szakgimnáziumok speciális arculatát akkor érthetjük meg igazán, ha szemügyre vesszük viszonyulását a gimnáziumokhoz és más szakgimnáziumokhoz. A középfokú zenei képzésről érdemes megemlíteni, hogy a tanulók ebből az iskolatípusból majdhogynem kénytelenek továbbtanulni, ugyanis az iskola nem ad kezükbe a munkaerőpiacon felhasználható képesítést. Az ötödik év vagy a szakmai képzés után OKJ-vizsgát tehetnek. Jellemző, hogy a tanulók zeneművészeti főiskolán, egyetemen folytatják tanulmányaikat, esetleg tanár- vagy tanítóképző intézményekbe jelentkeznek (Intézményi adatok, 2016).

Látható, hogy a zeneművészeti szakgimnazisták szüleinek végzettsége nem egyezik a többi szakgimnáziumba járó fiatal szüleinek végzettségével, arányai inkább a gimnáziumba járókhoz hasonlóak (Székely 2005). A magasabb végzettségű szülők a kulturális tőke transzmisszióját látják a zenei nevelésben is, a zene transzferhatása által gyermekük kiegyensúlyozottabb testi és lelki fejlődése tudományos kutatásokkal és megfigyelésekkel alátámasztott (Kodály 1941; Barkóczi & Pléh 1977; Gombás & Stachó 2003; Kokas 1968; Szenik 1982). Egyetlen felmérésből nem lehet általános következtetéseket levonni a zeneművészeti szakgimnazisták családi hátterével kapcsolatban, de egy későbbi, több intézményt felölelő felmérés alapjául szolgálhat.

Kutatásunk a zeneművészeti szakgimnáziumok megismerésének egyik első állomása. Az iskolatípus iskolarendszerben való elhelyezése még feltárás alatt áll, de a gimnáziumokhoz való viszonyulását már körvonalaiában láthatjuk. A szakgimnáziumokban tanuló diákok szüleinek végzettsége nagymértékben hasonlít a gimnazista diákok szüleinek végzettségéhez. Ilyen szempontból feltehetőleg a gimnáziumokhoz hasonló presztízzsel ruházható fel a zeneművészeti szakgimnázium. Ennek tisztázása érdekében további vizsgálatok szükségesek, viszont adataink összehasonlítási alapként funkcionálnak, illetve a további vizsgálataink hipotéziseként szolgálnak.

Felhasznált irodalom

- Andor M. (1999). Az iskolákon át vezető út. Új *Pedagógiai Szemle*, 1999/10.
- Andor M. (2002). Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 2002/2.
- Azhar, M., Nadeem, S., Naz, F., Perveen., F. & Sameen, A. (2013). Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 1 (3).
- Barkóci I. & Pléh Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*.
- Bóta M. (2002). Tehetséges tanulók énképének vizsgálata a családi háttér függvényében. In Dávid I., Bóta M. & Páskuné K. J.: *Tehetségkutatás* (pp. 109–205). Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Cattaneo, A., Hanslin, S. & Winkelmann, R. (2007). The Apple Falls Increasingly Far: Parent-Child Correlation in Schooling and the Growth of Post-Secondary Education in Switzerland. In *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik*, 143 (2) 133–152. <http://www.econ.uzh.ch/dam/jcr:b0ca517f-97dc-43f2-aa60-7e2e179d73ea/apple.pdf>
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Fejlődéslektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, US. Government Printing Office.
- Dévai M. & Sipos M. (1986). *A Tennessee énkép skála*. [Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban – módszertani füzetek]. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Fehérvári A. & Liskó A. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. <http://mek.oszk.hu/09300/09337/09337.pdf>
- Ferge Zs. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom II.* (1999) [szöveggyűjtemény]. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.
- Fónai M., Hajdu S. & Estók G. (2005). *Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi*. In Új Pedagógiai Szemle, 2005. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Tobbek-Szakkepzo.html>
- Gábos A. & Szívós P. (2008). *A gyermekkori háttér és az iskolázottság*. [HÉV projekt záró műhelykonferencia, Budapest, 2008. október 13. PPT]
- Gombás J. & Stachó L. (2003). Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10–14 éves gyerekeknél. *Tudomány és Lélek*, (6), 50–65. [OTDK-különszám].
- Héjja B. (2016). Az alapfokú és középfokú zeneoktatás helyzete Magyarországon. *Parlando*, 2016/2. http://www.parlando.hu/2016/2016-2/Hejja_Bella-Az_alapfoku.pdf
- Horváth T. (2010). Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon. *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Felsőoktatási Osztály.
- Karkus Zs. (2010). *A testi fejlődés mintázata és a szocializálódás összefüggés-elemzése* [doktori értekezés – ELTE TTK Embertani Tanszék]. http://teo.elte.hu/minosites/ertekezes2010/karkus_zs.pdf
- Kiss L. (2014). *Educatio: a szülők iskolai végzettsége hatással van a gyerekek felsőoktatási tanulmányaira* [sajtótájékoztató beszéd]. http://www.ma.hu/belfold/226790/Educatio_a_szulok_iskolai_vegzettsége_hatással_van_a_gyerekek_felsooktatasi_tanulmanyaira
- Klein B., Klein S., Joubert K. & Gyenis Gy. (2006). Intelligencia és iskolázottság Magyarországon. *Mozgó Világ*, 2006/június. <http://www.mozgovilag.hu/2443/>
- Kodály Z. (1941). Zene az óvodában. In Bónis F. (szerk.): *Visszatekintés 1.* 1974. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas K. (1978). A Kodály-módszerről. In Barkóczi I. & Pléh Cs.: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata* (pp. 7–12). Kecskemét, Bács Megyei Lapkiadó.

- Kozma T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kőrössi J. (2004). Az én fogalma, az énejlődés elméletei. In N. Kollár K. & Szabó É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Margitics F. (2011). *A személyiség fejlődése*. RE-PE-T-HA könyvek. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok.
- McCandless, B. R. (1961). Az én-kép kialakulása. In Pataki F. (szerk.) (1976): *Pedagógiai szociálpszichológia* (pp. 145–176). [Ford.: Csepeli György] Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom – szociálbehaviorista szempontból*. Budapest, Gondolat.
- Narancsik Á. (2009). *A tanulói munkaterhek alakulása a település- és iskolatípusok összefüggésében*. <http://ofi.hu/tanuloi-munkaterhek-alakulasa-telepules-es-iskolatipusok-osszefuggeseiben>
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system. Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London, Lawrence Erlbaum Associates. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orzsmer2014/OKM_2014_Orszagos_jelentes.pdf
- Osokoya, M. M. & Adegoke, S. P. (2014). Impact of Parents' Socio-Economic Background on Students' Achievement in Agricultural Science at the Senior Secondary School Level in Ogbomoso South Local Government, Ogbomoso, Oyo State. *Journal of Education and Practice*, 5 (37) [ISSN 2222-288X].
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Sági M. (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionaliscselekvés-elmélet alapján. <http://ofi.hu/az-iskolavalasztas-oksagi-modellje-racionaliscselekveselemelet-alapjan>
- Szabó I. (1998). Iskolaválasztástól a pályaválasztásig. <http://ofi.hu/tudastar/hogyan-tovabb/iskolavalasztastol>
- Székely A. (2005). Ifjúságkultúra, zene, életmód. In Pikó B. (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban* (pp. 40–57). Budapest, L'Harmattan.
- Szenik I. (1982). A zenei nevelés koncepciója. In *Korunk*, 41 (12).
- Takács V. (2000). A szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolázási terve. In *Iskolakultúra*, 2000/8.
- Tókos K. (2005). A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. október. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>
- Országos kompetenciamérés 2012. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal – Közoktatási Mérési Értékelési Osztály. Szerzők: Balázi I., Lak Á. R., Szabó V. & Vadász Cs. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orzsmer2012/OKM_orzsagos_jelentes_2012.pdf

- Országos kompetenciamérés 2013. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal – Közoktatási Mérési Értékelési Osztály. Szerzők: Balácsi I., Lak Á. R., Szabó V., Szabó L. D. & Vadász Cs. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2013/Orszagos_jelentes_2013_03.pdf
- Országos kompetenciamérés 2014. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal – Közoktatási Mérési Értékelési Osztály. Szerzők: Balácsi I., Lak Á. R., Ostorics L., Szabó L. D. & Vadász Cs.

DUPRESS

A zenetanulás nonformális
lehetőségei

DUPress

DUPress

A nonformális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba

Jelen tanulmányunkban a kurrikuláris és az extrakurrikuláris zenei művészeti oktatás helyzetét és lehetőségeit, a gyermekek klasszikus zenével való találkozását, valamint élő zenei bemutatók és más kulturális rendezvények extrakurrikuláris lehetőségét vizsgáljuk. Foglalkozunk a zenehallgatóvá nevelés kérdésével, a zenehallgatók típusainak kategorizálásával. Tudományos érdeklődésünk arra irányul, hogyan lehet a hangzó zene passzív befogadása helyett az aktív befogadói attitűd kialakítására helyezni a hangsúlyt. Az alacsony művészeti nevelésben tanulókat elemezve megállapíthattuk, hogy legnagyobb arányban a zenei nevelést és azon belül is a klasszikus tanulmányokat részesítik előnyben. A 8–12 éves gyermekek (N = 135) körében végzett empirikus kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a gyermekek kulturális eseményeken (színház, bábszínház, klasszikus zenei hangverseny) való részvétele megvalósul-e. A kérdőívek kitöltése anonim volt, elkészítésében három debreceni iskola öt osztálya vett részt. Az oktatási intézmények kiválasztásánál elsődleges szempontot jelentett, hogy nem rendszeres látogatói az általunk szervezett ifjúsági hangversenyeknek. Az iskolai zenehallgatás gyakorisága mellett kvantitatív módszerrel megvizsgáltuk, hogy az élménypedagógia és kiemelten a koncertpedagógia beépül-e a kurrikuláris oktatásba.

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedek az oktatási rendszerben jelentős változásokat hoztak. Az útkeresés érinti az iskolarendszert, az iskola irányításának, fenntartójának változásait, a tantervek, tantárgyak, tankönyvek, óraszámok, pedagógiai módszerek változásait. Napjainkban a zenei nevelésben előtérbe került a zenehallgatóvá nevelés problematikája (Campbell 2005), annak ellenére, hogy a zenehallgatás a zenével kezdetektől összefüggő tevékenység. Az ember minden korban tanult és hallgatott zenét azért az élményért, amit a zene nyújt.

A zenei nevelés jelentőségét és társadalmi szükségességét már évszázadokkal ezelőtt felismerték többek között olyan tudósok, vallási vezetők, politikusok és filozófusok, mint Platón, Arisztotelész, Szent Ágoston, Boethius, Luther Márton, John Calvin, Comenius, Pestalozzi, Spencer. Tapasztalatuk szerint a zeneoktatás kérdése társadalmi jelentőségű, amely személyiségfejlesztő, közösségépítő jellegével segít elérni és fenntartani a kívánt és elvárt társadalmi normát (Mark 1999). A zenei közösségek felbecsülhetetlen értéke, hogy nem csak oktatáshoz kötöttek és nem csak iskolások között

jöhetnek létre (Szabóné 2015). A 19–20. században filozófusok, pszichológusok és zenepedagógusok (John Dewey, James L. Mursell, Célestin Freinet, Kodály) érveltek az iskolai zenei művészeti nevelés szükségessége mellett. A zenét együtt alkalmazták a táncsal, játékkal és gimnasztikával, így fejleszhetővé vált a belső harmónia és a cselekvőképesség (Váradí 2010). A zenei műveltség társadalmi hasznosságát kutatta Laczó 2002-ben, aki szocioökonómiai szempontú vizsgálatában megállapította, hogy a kiemelt zenetanulás hozzájárul az esélyegyenlőség megteremtéséhez.

2. A művészeti oktatás problematikája

Vigotszkij (1971) zónaelméletét alapul véve ismerjük, hogy az oktatás akkor hatékony, ha a tanuló képzettségi szintjéhez képest nehezebb feladatot, új információt kap, amely még megoldható, befogadható, mert tudása így lépésről lépésre gyarapszik. A meglévő tudás fejlesztésében rejlő lehetőség az igazán érdekes. Ahhoz, hogy a zenei művészeti oktatás elfoglalja az oktatásban neki kijelölt szerepet, fel kell térképezni, hogy az iskolában adott feltételrendszer mennyire támogatja az elvárt oktatást, valamint, hogy milyen feladat hárul a pedagógusokra, és milyen kiegészítő tevékenységekkel lehet a gyermekek tudásának bővítése mellett az élményszerű oktatást segíteni.

Napjainkra a művészeti oktatásra is a tudományos megközelítés jellemző, így a gyakorlati rész háttérbe szorul. Ez a tudás önmagában nem vezet zenei élmény megteremtéséhez, amely a zenei művészetoktatás központi kérdése. Az utóbbi évtizedben a kutatók érdeklődési fókuszába került a flow áramlat-élmény átélésének vizsgálata, analízise (Csíkszentmihályi 1997). Az élmény átélésének megteremtése a tanár és a diák közös érdeke, amely a tanár számára a jól végzett oktatás kiteljesedését, a diák számára a tevékenységben megtalált és átélt öröm felfedezését jelenti (Dohány 2009).

A tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása (Engler 2014), az önképzés belső és külső igénye az ember egész életútját meghatározza. A zenei nevelés egyik fontos célja a zenei érdeklődés felkeltése, a zenehallgatási attitűd kialakításával az életre szóló igény kialakítása. Amikor a zenei folyamat megfigyelésére tanítjuk a gyermekeket, akkor a zene befogadására, megismerésére tanítjuk őket. A zenehallgatás célja az aktív, értő zenehallgatóvá nevelés, zenei élmény nyújtása, a zenei ízlés formálása, emocionális érzékenyítés, esztétikai fogékonyság kialakítása.

Ha a kommunikációs folyamatban a zene képviseli a kódot, a dekódolás folyamatának sikerességéhez az adekvát befogadói attitűd kialakítása elengedhetetlen. A művészeti nevelésben a kommunikációs kultúra alapja (Franyó 2006) a zenei megismerési módszerek elsajátítása. A cél, hogy a zenei élmények megismerésével, átélésével a gyermekek értékrendjébe megfelelő helyre tudjuk elhelyezni a művészeti értékeket.

3. Az oktatás szinterei

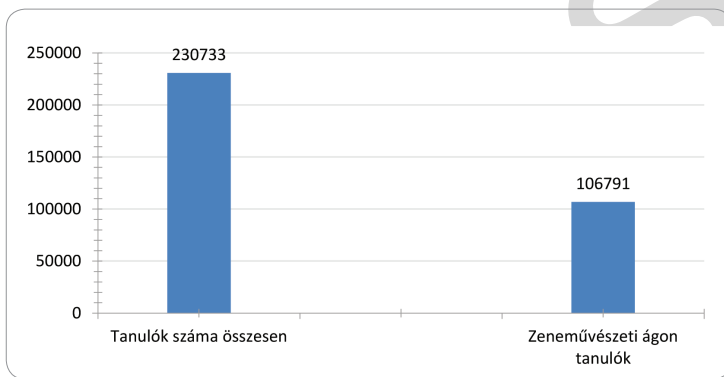
A céltudatos tanulási tevékenység három alapkategóriáját az Európai Tanács liszszaboni találkozájának következtetése alapján a *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) határozza meg. Az oktatási és képzési alapintézményekben megvalósuló *formális* tanulás oklevéllel, szakképesítéssel zárul. A *nem formális* tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik, és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. Megvalósulhat olyan szervezetek vagy szolgáltatások révén, amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.

Az *informális* tanulás a mindennapi élet természetes velejárója, amely nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarodását. Az informális tanulás a tevékenység legősibb formája és a korai gyermekkori tanulás legfőbb szintere. A zenei nevelési irányzatok többsége egyetért abban, hogy a család, a gyermek elsődleges szocializációs szintere, a legkorábbi zenei élményeinek forrása. Így kiemelt jelentőségűvé válik a kulturális tőke hatása. Napjainkban a könnyen elérhető információgazdagság az élet minden területén többlettudást eredményez. Nagy szerepe van a formális keretek között és az iskolán kívül megszerzett tudás egymást kiegészítő, egymást erősítő hatásának. Ez a gondolat vezérelte Mursell pedagógiai iránymutatását, amikor az iskolai zenei oktatást igyekezett összekapcsolni az iskolán kívüli zenei tevékenységgel. A tanulásra, érdeklődésre ható affektív tényezők (Csapó 2006) meghatározzák a klasszikus zenéhez való későbbi viszonyt. Az érdeklődés és a zenehallgatás iránt kialakított motiváció az értő zenehallgatóvá nevelés alapfeltétele a klasszikus zene iránti nyitottságnak. A hangverseny-látogató közönség az élet minden területére kiterjedő oktatás (Life Wide Learning) értelmében élete végéig (Life Long Learning) új információkkal gyarapodik. Ennek elengedhetetlen feltétele a zenehallgatás igényének, az aktív befogadói attitűdnek a kialakítása.

A Nemzeti alaptanterv a koncertpedagógiát az ének-zene oktatás részeként határozza meg, amelyet a kultúrát közvetítő intézmények együttműködésével kell megvalósítani (NAT, 2012). A cél nemes, de nem mindenhol van lehetőség élő zenei hangverseny látogatására. Egy gyermekeknek szóló hangverseny kiváló alkalom arra, hogy a formális keretek között megszerzett tudást élményszerűen egészítse ki. A szakirodalom és a korábbi kutatások szerint gyermek- és ifjúkorban a klasszikus zenével való találkozások magas száma pozitív érzésekkel összekötve szoros összefüggésben áll a komolyzenei kompetencia kialakításával (Strenáčiková 2001; Mende & Neuwöhner 2006). Pusztai (2009) Broh (2002) kutatásait alapul véve megállapítja, hogy a zenei tanulmány hatékony extrakurrikuláris befektetés, melynek folyamatos hatásait tapasztalták a matematikai és nyelvi eredményekben. A művészetoktatásban nem elkülönített képességekről beszélünk, hanem a kompetenciák – motiváltság, ismeretek, képességek, készségek – összefüggő rendszeréről, egymásra épüléséről (Szűcs 2016).

4. Az alapfokú művészetoktatás helyzete napjainkban

Az alapfokú művészeti oktatás 6–22 éves kor között minden diáknak megadja a lehetőséget, hogy iskolai formában egy-egy művészeti ággal megismerkedjen. Az oktatási törvény kimondja, hogy minden gyermeknek joga, hogy felismerjék művészi képességeit és tehetségét, és azt ki tudja bontakoztatni (Ember 2004). Habár az alapfokú művészeti oktatás a közoktatás része és az oktatás iskolai formába szerveződik, ez mégsem kötelező oktatás, nincs tankötelezettség, a beiratkozás minden tanulónak a saját döntése. A *Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv* kimutatása alapján Magyarországon a 2013/14-es tanévben az általános iskolai tanulólétszám a nappali rendszerű oktatásban 748 ezer fő. Alapfokú művészeti iskolában 230 733 fő tanul, ezen tanulók 46%-a, 106 791 gyermek a zeneművészeti ág diákja.

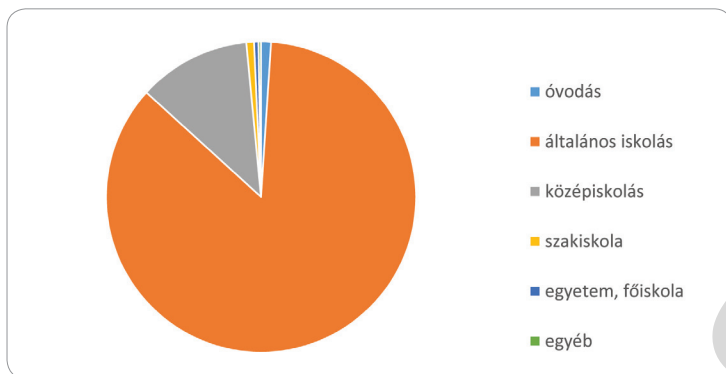


1. ábra. Alapfokú művészeti oktatásban tanulók létszáma

Forrás: Oktatási évkönyv 2013/14, saját szerkesztés

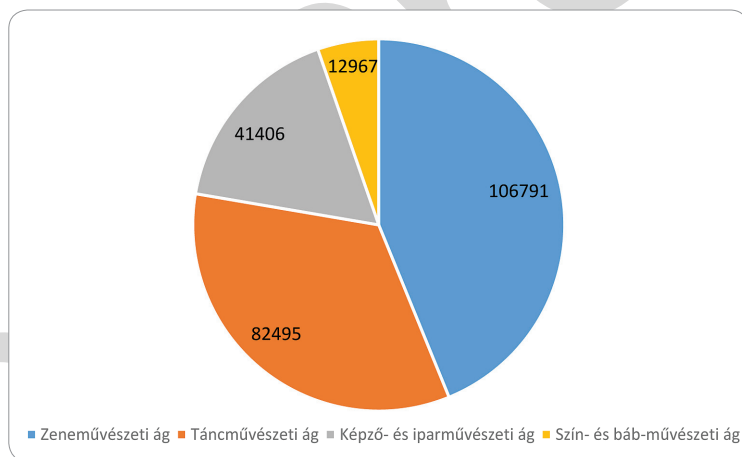
A művészeti oktatás specialitása miatt a diákok között találunk óvodásokat, akik zeneóvodai foglalkozásokon vesznek részt, esetleg előképző osztályba járnak. Az itt tanuló diákok többsége általános iskolás, de aki tovább szeretné fejleszteni művészeti képességeit, készségeit a középiskolai és egyetemi tanulmányok mellett, annak 22 éves koráig van lehetősége ezt megtenni. Az alapfokú művészetoktatásban tanulók legnagyobb hányada,

86%-a általános iskolás, 12%-a középiskolás, de ahogy az ábrán látható, óvodásokat, szakiskolai tanulókat, egyetemi, főiskolai hallgatókat is találunk ezen a képzési szinten.



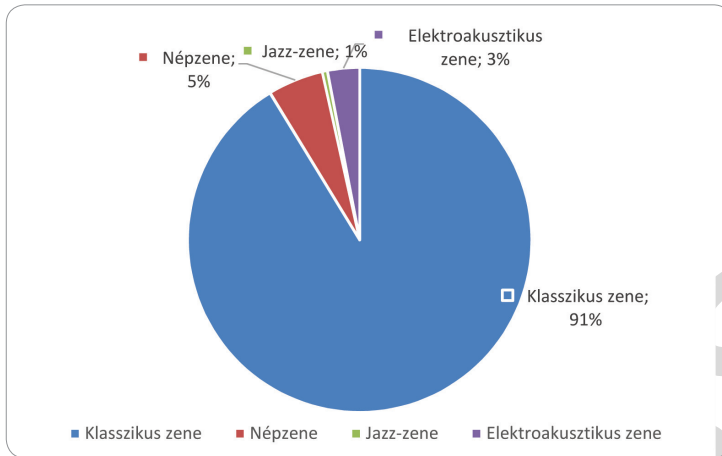
2. ábra. Alapfokú művészetoktatásban tanulók intézményi megoszlásában
 Forrás: Oktatási évkönyv 2013/14, saját szerkesztés

A statisztikai adatokat megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy az alapfokú művészet-oktatásban tanuló diákok körében a legnépszerűbb extrakurrikuláris tevékenység a zeneoktatás. A képző- és iparművészeti, táncművészeti, színház- és bábművészeti ágazat mellett zenei művészeti tevékenységgel a tanulók 44%-a foglalkozik.



3. ábra. A tanulók aránya művészeti áganként
 Forrás: Oktatási évkönyv 2013/14, saját szerkesztés

Tovább vizsgálva az adatokat megállapíthatjuk, hogy a zeneművészeti ágon tanulók többféle zenei irányzat közül választhatják tanulmányaikat. A gyermekek legnagyobb része, 91%-a klasszikus zenét tanul, 5% népzenevel, 3% elektroakusztikus zenével és 1% jazz-zenevel foglalkozik.



4. ábra. A tanulók megoszlása zenei irányzatonként
 Forrás: Oktatási évkönyv 2013/14, saját szerkesztés

5. A zenei nevelés célja

A zenei művészeti nevelés örömszerző funkciója fontos motiváló tényező a diákok élete során. Az alapfokú művészetoktatási intézményben tanuló gyermekek extrakurrikuláris tevékenységük folytán a formális iskolai nevelésben elvárt tudásnál több információval rendelkeznek, így számukra még nagyobb felelősség a motiváció kialakítása. A tudástöbblet detektáló funkciója azonban nem érvényesül, a kurikulum az átlagos tudásszintet veszi alapul, és explicit módon nem alkalmazkodik a már megszerzett tudástöbblet különböző szintjeihez.

A differenciálás elve szerint a külön ismeretekkel rendelkező tanulók aktivizálása, bevonása az óra folyamatába elengedhetetlen feltétele az élmény kialakításának, amely módszertani sokrétűség alkalmazását feltételezi. Nagyon jól kihasználható a kortársak motiváló hatása, amennyiben a pedagógus felismeri a lehetőségét a hangszeren játszó gyermekek szerepeltetésének. Az iskolai oktatást jelentősen színesíti a zeneiskolában megtanult és eljátszott darab vagy előzetes felkészülés után a tananyag zenei bemutatása. A máshol megszerzett tudásnak, élménynek az iskolai órákon történő hasznosítása fejleszti a tudástranszfer képességét.

A zenei nevelés kiemelt célja a zene önálló értelmezésének kialakítása a befogadói kompetenciák folyamatos fejlesztésével.

6. Befogadói típusok

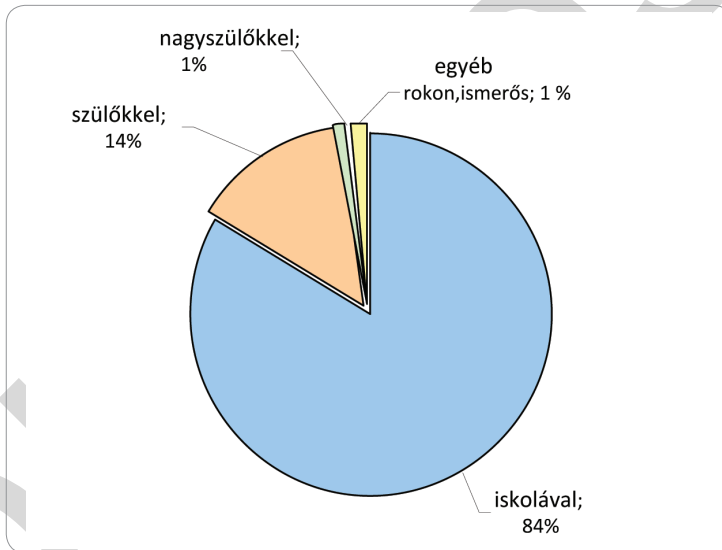
A zenehallgatási élmény és a tudatos befogadás kialakulása szempontjából többféle befogadói típust különböztetünk meg.

A zenével kapcsolatos magatartás különböző típusait és azok kialakulásának hátterét Theodor Adorno (1970) vizsgálta a legrészletesebben. Adorno rendszere nem korlátozódik a szubjektív irányú empirikus vizsgálatokhoz hasonlóan az ízlés, szokások vagy rokonszenv, ellenszenv kutatásaira. Miután a hallgatók reakcióit a zene objektív, strukturális adottságai határozzák meg, így a vizsgálat tárgyát az képezi, hogy mennyire felel meg – vagy mennyire nem felel meg – a hallgatás milyensége a meghallgatott zenének. A zenehallgatók típusait a hivatásos zenészek teljes adekvát zenehallgatásától a közömbös, szurrogátumszerű befogadásig hat kategóriába sorolja.

1. A tudatos zenehallgató, a szakértő felismeri a zenei formákat, észleli a zenei folyamatokat, harmóniahallása képessé teszi a zene komplex nyelvének a megértésére. A fejlett zenei kauzális gondolkodás a professzionális zenészek képzettségét feltételezi. A zenehallgatás élményének átélése azonban nem feltételezi a hivatásos szintű zeneértést.
2. Adorno a „jó zenehallgatót” úgy jellemzi, mint azt a nyelvhasználót, aki a nyelvtant, mondattant nem ismeri, de mégis anyanyelvként teljes természetességgel használja. A muzikalitás alapja az értelmes zenehallgatás.
3. A 20. században a szekularizálódó társadalomban a zenefogyasztási szokások megváltozásával csökkent a zeneértők száma. A kultúrafogyasztók egy része, a zenét a kulturális javak egyikeként tisztelve, saját társadalmi érvényesülése miatt is látogatja a koncerteket. Nem rendelkezik alapszinten zenei ismeretekkel, nem jártas az életrajzi adatokban, nem ismeri az előadók érdemeit, a kompozíciók jellemző dallamait, de a korábban már hallott zeneművet a felismerés élményével hallgatja.
4. A negyedik kategória az emocionális hallgató, akinek élménye a mű emocionális tartalmának, affektusoknak, hangulatoknak, karaktereknek az átélése. A zene képszerű asszociációkat vált ki bennük. Zenehallgatás közben újra átélik saját érzelmeiket, megszabadulnak szorongásaiktól, és olyan érzésekkel azonosulnak, amelyeket máskor nem éreznek.
5. A zenehallgatók legnagyobb csoportját azok alkotják, akik a tevékenységet szórakozásnak tartják, nem mutat számukra értelmi összefüggést, csak ingerforrás. A zenét csak háttérként alkalmazó egyén sokféle indíttatásból használja a zenét. A hallgatásra a dekoncentráció jellemző, a szétszórtságot pillanatnyi odafigyelés, felismerés szakíthatja meg.
6. Adorno anélkül, hogy a zenén kívüliség jelenségét társadalmilag tágabb vagy szűkebb értelemben értelmezné, külön kategóriába sorolja a zene iránt közönytőket, akik zenei érzékkel nem rendelkeznek, kisgyermekkorban nem érték őket zenei élmények, és később sem volt alkalmuk vagy szándékuk zenét tanulni. Ez a tipológia természetesen csak a kategóriákat említi, az átmeneteket nem taglalja.

7. Zenehallgatóvá nevelés

Az internet és a tömegkommunikáció térhódításával időtől és tértől függetlenül az elérhető zene korlátlan mennyiségben és minőségben fogyasztható, így a hallgató fogyasztóként jelenik meg (Baudrillard 1998; Stachó 2008), a média szocializációs hatása vitathatatlan (Kósa & Vajda 1998). A társadalom és technológia fejlődésével az oktatás is átalakulóban van. Korábbi kutatásunkban annak felmérése volt a célunk az általános iskola alsó tagozatos diákjai körében, hogy az egyre modernebb technikai eszközök megjelenése, a világháló széles körű használata milyen hatással van a kulturális rendezvények látogatására (Váradí 2013). A kutatásban öt iskola vett részt (N = 149). A kérdőív kiértékelésénél megállapítottuk, hogy a gyermekek iskolai szervezésben vettek részt a hangversenyeken és más kulturális eseményeken, így a kulturális tőke befolyása mellett ebben az életkorban jelentős szerepet kap a formális nevelésben a pedagógus.



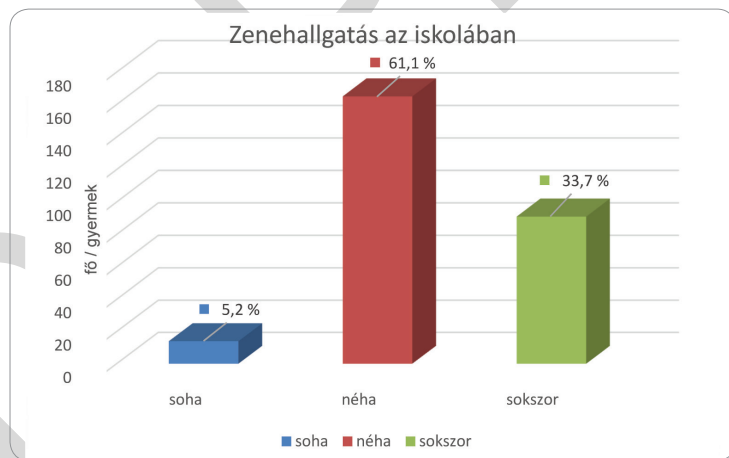
5. ábra. Kivel vesznek részt a gyermekek a kulturális rendezvényeken?

Forrás: saját kutatás, 2010

Előadóművészként és hangversenyszervezőként évek óta foglalkoztat a gondolat, hogyan lehet a klasszikus zene világát élményszerűen megmutatni a fiatalabb generációnak. Több mint másfél évtizedes tapasztalatom az ifjúsági hangversenyek koordinálásában és moderálásában folyamatos megújulásra készített. Jelenlegi empirikus kutatásunkban a zeneoktatás gyakorlati problematikáját vizsgáljuk. A kérdőív célja feltárni, hogy iskolai keretek között milyen lehetőség van zenehallgatásra és élő zenei előadásra, hogyan lehet a formális zenei nevelést a koncertpedagógia innovatív szemléletű eszközeivel kiegészíteni. A kvantitatív kérdőíves felmérés célcsoportja a 8–12

éves tanulók (N = 270). A kérdőívek kitöltése anonim volt, elkészítésében hat debreceni iskola vett részt. A kitöltésben a gyermekek pedagógusai voltak segítségünkre, akik az óra keretei között biztosítottak időt az önkéntes válaszadásra. A kérdőív kiértékelésénél vizsgáltuk az iskolai zenehallgatás gyakoriságát is.

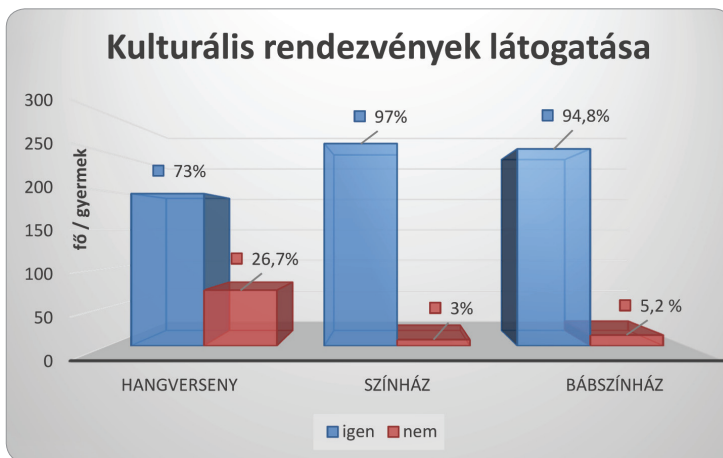
A zenehallgatási anyag élményszerű feldolgozásához sokféle út vezet. A zenével való legközvetlenebb kapcsolatunk az éneklés mellett a zenehallgatás tevékenységében nyilvánul meg. Az általános iskola alsó tagozatától kezdve kell megtanítani a tanulókat a hangzó zene passzív elviselése helyett az aktív befogadásra, a válogatatlanul érkező zenei hatások közötti válogatásra. Így lehet felkészíteni a tanulókat a zenével való mindennapos kapcsolatra úgy, hogy ezt a kapcsolatot érzelmi fogantatású aktív tudati tevékenységgé is formálja (Váradi 2015). A kurrikuláris zenehallgatási anyag tematikusan kapcsolódik az óra anyagához, dalokhoz, ritmikai vagy dallami elemekhez, valamilyen hangszínhez, karakterhez. Az anyag kiválasztásának szempontjai között szerepel a tantárgyak közötti integráció érvényesítése, megalapozva ezzel a más művészeti ágakkal és műveltségi területekkel való kapcsolat megteremtését. A kérdések összeállításánál a vizsgálat kiemelt részeként kezeltük, hogy a művészeti nevelés élményszerű része érvényesül-e az órákon, vagy a tudományos megközelítés jellemzi az oktatást. A felmérés során a gyermekeket megkérdeztük, hogy milyen gyakran hallgatnak zenét ének-zene órán. Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy ez szubjektív kategória, az viszont megállapítható belőle, hogy az általános iskolában a gyermekek többsége néha hallgat zenét az órán.



6. ábra. Az iskolai zenehallgatás gyakorisága

Forrás: saját kutatás, 2016

A kutatás során felmértük, hogy a gyermekek voltak-e már élő zenei hangversenyen. A jobb összehasonlítás és helyzetértékelés objektivitása miatt a hangversenylátogatás mellett a színházi és bábszínházi előadások látogatottságát is mértük. A korosztály mindhárom kulturális intézménynek célcsoportja, az előadásokat iskolai szervezésben látogatják.



7. ábra. Kulturális rendezvények látogatottsága

Forrás: saját kutatás, 2016

A felmérés szerint a gyermekek részt vesznek a kulturális rendezvényeken, a színház és bábszínház esetében majdnem egyenlő arányban látszik a látogatottság, a klasszikus zenei hangversenynél ez az arány kevesebb (73%). Iskolai szervezésben évente 2–4 alkalommal látogatják az egyes programokat. A megkérdezett tanárok fontosnak és szükségesnek tartják, hogy előzetesen felkészítsék a tanulókat a hangversenyre. A hangversenyen való viselkedés megbeszélése mellett a hangulati rávezetést is fontosnak tartják. Amennyiben előzetesen megkapják a programot, lehetőségük van a zeneszerző és a mű háttérének érdekességeit megbeszélni, a zenei részleteket előzetesen megismerni annak érdekében, hogy a koncerten már minél több ismerős témával találkozhatnak. Kiemelt jelentőséget kap a műsorválasztás. Ha nem veszik figyelembe a korosztály érdeklődését, fejlettségi szintjét, az megnehezíti a befogadást, a zene helyett a körülmények és a környezet köti le a figyelmüket, a későbbiekben kevésbé motiválhatóak. Ideális esetben a pedagógusok külön figyelmet fordítanak arra, hogy a következő órán, órákon az elhangzott művekhez kapcsolódó élményeiket, benyomásaikat megbeszéljék. Néhány zenei részletet elénekelnek, vagy a jellemző részeket ismételten meghallgatják. Néha kvízkérdések formájában ismételik át a koncerten hallott információt. Tapasztalatom szerint az ifjúsági hangversenyekhez kapcsolódóan érdemes rajzversenyt hirdetni, mert akkor mi magunk is láthatjuk, hogy egy-egy előadásból mi volt a gyermek legnagyobb élménye, számukra mi volt a hangverseny legfontosabb mozzanata.

8. Összegzés

A zenével való találkozás, ismerkedés lehetőségei a zeneközvetítés, koncertpedagógia (Körmeny 2014) segítségével élményszerűen egészíti ki a formális oktatást az iskoláskorú gyermekek zenei nevelésében, megismertetve őket a zenehallgatás művé-

szetével. Megvizsgálva a hangfelvétel és az élő zenei előadás hatásának különbségét, kutatók megállapították, hogy az élő előadás nagyobb hatással van a hallgatóságra (Finnäs 2001; Pad 2003). A hangszerek látványa, a megszólaltatási mód megfigyelése többletinformációhoz juttatja a közönséget. Az élő zenei előadás különlegességét adhatja az előadó geszturális és mimikai sajátossága, metakommunikációja. Az élő zenei koncert élménye nem reprodukálható, a hallgató élménye egyszeri és megismételhetetlen (Wilheim 2010).

A kérdőív kiértékelése során az előzetes hipotézis beigazolódtott, az extrakurrikuláris oktatás mint élménypedagógiai tényező – ha különböző arányban is –, a vizsgált iskolákban beépül az iskolai gyakorlatba. A pedagógusok fontosnak és hasznosnak tartják a kulturális előadások beemelését az oktatás kiegészítéseként a gyermekek életébe. Ez a felmérés Debrecen iskoláira fókuszál, így természetesen általános következtetést nem lehet belőle levonni. Az ifjúsági hangversenyek ideális esetben kapcsolódnak az iskolai tananyaghoz, a célcsoport korosztályi sajátosságait figyelembe véve kiegészítik a közoktatást koncertkörülmények között létrehozott művészi produkciókkal. A tanárok, zenepedagógusok és tudósok többsége egyetért abban, hogy a zene befogadását tanítani és fejleszteni kell, mert az emberek többsége egész életében befogadóként találkozik a zenével (Walker 2005). A befogadás különböző szintjei fejleszthetőek az egyes zeneművek élményt nyújtó megismerésével. A zenehallgatás élményének megtapasztalásával a fejlesztés során kialakuló zenei tudat lehetővé teszi a művészi értékek felismerését, a kritikai gondolkodást és az ízlés formálódását. Azt nem mondhatjuk meg, hogy milyen zenét hallgassanak a fiatalok, csak tanácsot adhatunk, irányt mutathatunk a zenei sokféleség útvesztőjében.

Felhasznált irodalom

- Adorno, Th. W. (1970). A zenével kapcsolatos magatartás típusai. *Zene, filozófia, társadalom*. Budapest, Gondolat.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage Publications, London.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75 (1), 69–95.
- Campbell, P. S. (2005). Deep Listening to the Musical World. *Music Educators Journal*, 92 (1), 30–37.
- Csapó B. (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2006/2. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2006/2/iskolakultura2006-2.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 10.
- Csikszentmihályi M. (1997). *Flow: Az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Dohány G. (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra Online*, (3), 70–79. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_70-79.pdf/. Utolsó letöltés: 2016. 05. 02.

- Ember Cs. (2004). A művészeti iskolák helye és szerepe a hazai közoktatásban, különös tekintettel a zeneoktatásra. *Parlando*, 2004/6. <http://www.parlando.hu/Ember1.html>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 14.
- Engler Á. (2014). *Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai* (pp. 89–112). <http://real.mtak.hu/15585/1/Engler%20Formalis%20tanuas%20felsőfokon.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. 05. 12.
- Finnäs, L. (2001). Presenting music live, audio-visually or aurally – does it affect listeners' experiences differently? *British Journal of Music Education*, (18), 55–78.
- Franyó I. (2006). Kereszttantervek, kompetenciák és a biológia tanítása. *Iskolakultúra*, 2006/2. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2006/2/iskolakultura2006-2.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. 05. 01.
- Kósa É. & Vajda Zs. (1998). *Szemben a képernyővel*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Körmendy Zs. (2014). *A koncertpedagógia elméletének multidiszciplináris alapjai* [Multi-disciplinary foundations of the theory of concert pedagogy]. In *Sokszínű pedagógiai kultúra* (pp. 233–238). <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0311KormendyZsolt.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. 05. 15.
- Laczó Z. (2002). Lélektan, zenepedagógia és társadalom. *Parlando*, 44 (3), 33–40.
- Mark, M. L. (1999). An historical interpretation of aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 33 (4), 7–15.
- Mende, A. & Neuwöhner, U. (2006). Wer hört heute klassische Musik? – Musiksozialisation, E-Musik-Nutzung und E-Musik-Kompetenz. *Das Orchester Magazin*. Mainz, Schott 54 (12), 10–14.
- Pad Z. (2003). Az élőzene és gépzene befogadásának hatásvizsgálata. *Parlando*, (45), 5–6.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Stachó L. (2008). Ének, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, 50 (2), 21–28. *Statistikai tájékoztató oktatási évkönyv 2013/2014*. http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf. Utolsó letöltés: 2016. 06. 15.
- Strenáčíková, M. (2001). Out-of-school Activities in Elementary School Teachers. *Hudobno-pedagogické interpretácie, zborník medzinárodnej konferencie* (pp. 153–156). Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta.
- Szabóné Fodor A. (2015). Kórusok művészeti, társadalmi és pedagógiai szerepe a keresztény értékek megőrzésében. In Fehér Á., Fülöpné Erdő M. & Mészáros L. (szerk.): „*Per Artes ad Jesum*” – *A keresztény nevelés és a művészetek értékkeremtése*. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Szűcs T. (2016). A zenei nevelés intézményrendszere és helyzete Magyarországon. *Oktatás és Fenntarthatóság – HERA Évkönyvek III.* (pp. 540–556). Fehérvári A., Juhász E., Kiss V. Á. & Kozma T. (szerk.): Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.

- Váradi, J. (2010). *How to educate an audience to acquire a taste for classical music*. Jyväskylä, Academic dissertation PhD. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 25.
- Váradi J. (2013). Felmérés a kulturális rendezvények látogatottságáról, valamint a gyermekek zenei ízlésére ható tényezőkről és zenei ízlésvilágukról. *Parlando*, 3, 3–21. <http://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-21-Varadi.htm>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 11.
- Váradi J. (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élménybeépítése a köznevelésbe. In Maticsák S.: *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 letöltés: 2016. 06. 11.
- Vigotszkij, L. Sz. (1971). *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Walker, R. (2005). Does music require a different focus and purpose in education? *Journal of Research in Music Education*, (163/W), 53–63.
- Wilhelm A. (2010). *Esszék. Írások zenéről*. Budapest, Kortárs Kiadó.
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [*Edition, introduction, and application on the National Core Curriculum*] [110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet]. In *Magyar Közlöny*, 2012/66, 10635–10848.
- *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000). Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-attarto/memorandum-tanulas>. Utolsó letöltés: 2016. 06. 15.

Közösségi kapcsolatok – Kórustagok kapcsolatai a zenei közösségeken belül és kívül

„Az igazi zene szükségképpen társas zene. [...] Hogy mi mindent értünk rajta?
Üldögélve dúdolgatást, füttyörésző menetelést, kigyerekek körbejátékát,
templomi népéneket, zenés kirándulást, baráti hangversenyt baráti megbeszéléssel,
kamarazenét minden formában: hangszeres együtteseket és éneket hangszerkísérettel.
És főképpen: énekkart (kéttagútól felfelé).”
(Rajeczky Benjamin)

A 21. században a technika fejlődésének köszönhető új kapcsolati formák mellett továbbra is fontosak a társas kapcsolatok, a közösségek. A zenei értékek megőrzésének és továbbadásának meghatározó formája a zenei közösségekben, kórusban való részvétel, melynek aktív és folyamatos jelenléte az elmúlt évszázadok hagyományaihoz kapcsolódva napjainkban is figyelemre méltó a különböző társadalmi struktúrákban.

Tanulmányunkban először a különböző közösségeket, közösségkutatásokat mutatjuk be, majd a zenei közösségek társadalmi szerepeit vizsgáljuk. Kvantitatív kutatásunkban magyarországi felnőtt kórusok tagjai körében végeztünk kérdőíves felmérést. Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a kórustagok kapcsolatainak formáit a zenei közösségeken belül és kívül.

Eredményeink azt mutatják, hogy a kórustagok szívesen vesznek részt a kóruspróbákon túl is közös alkalmakon és más közösségek eseményein.

1. Bevezetés

Az ember élete különféle együttes formákban, társas alakzatokban történik. A társadalomtudományok – irányultságuknak és vizsgálati módszereiknek megfelelően – vizsgálják ezeket a közösségi formációkat, és ekként beszélnek csoportról, szervezetről, közösségről; tanulmányozzák ezek „természetét”, működésmódját, dinamikáját, hatásmechanizmusát.

A kisebb-nagyobb közösségek (család, iskolai csoport/osztály, zenei együttes, sportegyesület, felekezeti/gyülekezeti csoportok stb.) értelemszerűen egy adott társadalom keretén belül jönnek létre, a bennük létrejövő hatások és kölcsönhatások megismerése elsősorúan nemcsak a tudomány, hanem a mindennapi emberi együttélés nézőpontjából is fontos és indokolt. Kutatási kérdéseinkkel arra kerestük a választ, hogy a kó-

rusok tagjai csak a kóruspróbákon alkotnak egymással közösséget, vagy más alkalmak során is van lehetőségük a személyes kapcsolatok kialakítására, fenntartására.

Tanulmányunkban először a „közösség” kifejezés definíciójával határozzuk meg azt a társas csoportot, amelyet vizsgálni fogunk, majd a pedagógiai közösségeken keresztül átvezetjük vizsgálatainkat a zenei közösségek, azon belül a kórusok felé.

2. Közösség – közösségi kapcsolatok

Kutatásunk fontos része, hogy tisztázzuk tanulmányunk központi fogalmát, annak értelmezési kereteit a fontosabb hazai kutatásokban. Egy szó etimológiai vizsgálata során jelentős mértékben feltárul a szó jelentéstartalma, jelentéseinek árnyaltsága, mely nagyban befolyásolja a tágabb értelmezés lehetőségét, a pontosabb fogalomalkotást. A „közösség” szó etimológiai tanulmányozása során azt vettük észre, hogy az egyes társadalmakban, kultúrákban az európai nyelvek bővelkednek szinonimákban/árnyalatokban a különféle típusú közösségek megjelölésére.

A latin nyelvben a *communitas* szó jelentése „közösség, közösségi érzés; közlékenység, barátságosság”. A *communis* határozószót „közös, általános, közönséges, nyilvános” szavakkal fordíthatjuk. Szókapcsolatban a *sensus communis* az „emberi értelmet, józan eszt”, a *vita communis* a közösen megélt „mindennapi életet” jelenti. A katolikus egyház latin nyelvű miséjének egyik tétele, a „*Communio*”, az áldozási szertartást kísérő ének, mely az evangélikus és református egyházakban az úrvacsorai jegyekkel élés eseménye, szintén a közösségi kapcsolatot fejezi ki, nem a gyülekezetre, hanem a keresztény vallás központi alakjával, Jézussal való közösségre vonatkoztatva. Ez utóbbi vallási közösség értelmezéshez paralel kötődik a görög „*koinonia*”, ami egy gazdagabb jelentést hordozó kifejezésként a vallási közösségeket az addigi helyi, lokális közösségekhez kötődés mellett, a kereszténység elterjedésével, a földrajzi határok kitágításával az egyetemesség gondolatát alapul véve mindenki számára elérhetővé tette a nagy közösséghez, a kereszténységhez való tartozást.

Angol nyelvterületeken a *community* kifejezést használják a közösség jelölésére. Gazdag jelentéstartalmának köszönhetően további jelentései: „közösség (érdekeké, vagyóné); kollektíva; közös jelleg, azonosság, hasonlóság; *community of faith*: a hit közössége; *the community*: a közösség, társadalom”. Zenei kifejezés a *community music*, amely zenei közösséget, közösségi zenélést jelent.

A német szakirodalomban a *Gemeinschaft* jelenti a közösséget általában, azaz olyan társadalmi csoportot, amelyet valamilyen közös pont tart össze (pl. család, baráti kör). A *Glaubensgemeinschaft* vallási közösség, hitközösség, felekezet értelemben használatos.

A közösségek egy másik csoportja a *Verein* – egyesület, azaz olyan közösség, amelyet a közös cél vagy tevékenység köt össze, pl. *Sportverein* – sportegylet, *Musikverein* – zenei egyesület. Utolsóként említjük meg a tágabb közösség megjelölésére használatos *Gesellschaft* kifejezést, mely egyrészt a társadalmat, másrészt a társaságot (pl.

Gesellschaft der Musikfreunde – zenebarátok társasága; vagy tudományos társaság, gazdasági társaság) jelenti.

A felsorolt kifejezések mindegyike (nyelvtől függetlenül) magában hordozza a „köz, közös” alapszavakat, így feltételezzük, hogy jelentéseikben a közösség tagjai által közösen birtokolt nyelvi, érzelmi, anyagi, vallási, politikai és kulturális javakra is utalnak (Boros 2008).

Az Új magyar lexikon (1962) „közösség” szócikke szerint azt a társadalmi csoportot nevezzük közösségnek, „amelyet az alkalmi vagy csupán korlátolt célokra alakult társulásokkal szemben a közös érdekek alapján nagyfokú állandóság, az élet számos területére kiterjedő összetartozási tudat és együttműködés, többnyire közös eszmék birtoka is jellemez”.

Egy évtizeddel később a Magyar értelmező kéziszótár (1972) a közösséget így definiálja: „Közös élet- vagy munkaviszonyok között élő, ill. közös eszmék, célok által egyesített emberek csoportja. Az egyén és a közösség viszonya. Ilyen személyeknek egymáshoz való viszonya, együvé tartozása. Közösséget érez, vállal valakivel.” Melléknévként (közösségi) „a közösséghez való tartozásból eredő, vele kapcsolatos közösségi érzés”-t jelenti. Ez utóbbi két lexikoni értelmezés egyfajta pozitív, folyamatos, társadalmilag elfogadott jelenségként értelmezi a közösséget, de nem tér ki az esetleges negatív (például kényszerítő, korlátozó) tulajdonságokra. A lexikonokban nem találtunk egyértelmű utalást arra vonatkozólag sem, hogy a leírt definíció szerint a „közösség” fogalomba mely típusú csoport tartozik bele és mely csoport nem. Értelmezésünk szerint a tömegként definiált emberi csoportosulást nem nevezzük közösségnek, mert esetükben nem használhatjuk a közösségre vonatkozó meghatározó ismertetőjegyeket.

Nincs könnyű helyzetben az a kutató, aki a közösség fogalmát szeretné meghatározni, hiszen nem egy konstans, változtathatatlan, élettelen tárgyról, hanem folyamatosan változó, élő, örök mozgásban levő, izgalmas átalakulásokra képes emberi csoportokról van szó, melyek mindenkor viszonyrendszere függ az aktuális, de szintén változásban lévő társadalmi, politikai és gazdasági környezettől.

A közös nyelv használata, a társadalmi kommunikáció alappillére a közösségek kialakulásának. John Dewey (1859–1952) véleménye szerint a közösség a nemzet kommunikációjában létezik. Több mint verbális kapcsolat van a „közös, közösség és a kommunikáció” szavak között, a kommunikáció a tapasztalatok megosztásának folyamata és mint ilyen, nevelő hatású (Dewey 1915). Ezzel a gondolattal állítható párhuzamba Széchenyi István szállóigévé vált mondása: „nyelvében él a nemzet” és Polányi Mihály (1994)¹ kijelentése, aki szerint a nyelv eszköz, melynek segítségével hozzáférhetünk egy közösség szellemi értékeihez.

A 20. század második felének elméletei, történelmi változásai jelentősen befolyásolták a következő nemzedékek közösséggel kapcsolatos gondolkodását, így napjaink terminológiái is ezekből a nézetekből bontakoztak ki, összegezve és továbbgondolva, a ma emberére vonatkoztatva. Vizsgálatunk során azokat a meghatározásokat emeltük

¹ Első megjelenés: 1958.

ki, amelyek jelentős mértékben igazak egy önszerveződő zenei közösség értelmezésében is, így alkalmazhatóak ezeknek a közösségeknek a szerveződésére is.

A pedagógiai lexikonok (1977, 1997) „közösség” szócikkei² szerint a közösség: „az emberek együttélésének és együttműködésének történelmileg kialakult formája. Tágabb értelemben: egyének, csoportjaik és életfeltételeik közössége. A történelmi szempontú közösségfelfogás mellett létezik érték szempontú közösségfelfogás is, amely szerint a közösség az emberek közötti együttműködés minőségileg legmagasabbrendű formája.” (1997)

Meghatározza továbbá azt is, hogy egy adott közösséghez tartozás alapja az önálló választás, melyet „nemcsak az egyén közösségszükséglete határozza meg, hanem a közös érdekek és értékek rendszere is”. Fontosak a közös célok, döntések, a közösségért közösen végzett erőfeszítések, és az „én” helyett a „mi” tudat kialakítása. Ezek a közösségi kritériumok mind a két lexikonban benne vannak, de találunk döntő különbségeket is, hiszen a két kötet megjelenése között húsz év telt el, és lezajlott a társadalomban egy rendszerváltozás.

A közösség „összekötő kapocs az egyén és a társadalom között” (1977), a társadalom működésének elemi formái mind jelen vannak a közösségekben, a szociális élethez elengedhetetlenül fontos cselekvési formák itt megtanulhatóak (pl. választás), alkalmazásuk a társadalomba, annak különböző hatalmi szervezeteibe vetett bizalomként is felfoghatóak.

John Dewey pedagógiai munkásságában is jelentős szerepet kapott a közösség. Véleménye szerint a tanulás társas folyamat, melynek mindenkori minősége jelentős mértékben függ attól, hogy a tagok milyen közösséget alkotnak. *Tapasztalat és nevelés* című művében (1938) a következőket fogalmazta meg: „Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvek gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvtanórák, földrajzórák, vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később.” (Dewey 1938: 48)

Ehhez a megállapításhoz kötődnek Szabó László Tamás kutatásai, melyek az iskolai működések „rejtett tanterveinek” sajátos jelenségegyütteseivel kapcsolatosak. „Elmaradhatatlan kísérőjelensége a tudatos, deklarált célok szerint szervezett tanítási-tanulási folyamatoknak. Hatékonysága nem ritkán olyan jelentős (esetenként jelentősebb), mint a szándékos pedagógiai ráhatásoké. Az iskola tényleges hatásrendszere e kettő (manifeszt és látens hatások) különböző arányú »keverékéből« szerveződik.” (Szabó 1988: 39). A manifeszt hatások az aktív tanulásban, a látens hatások pedig a passzív tanulás során jönnek létre.

A szakirodalmak jelentős része a következő három aspektusból közelíti meg a közösség fogalmát: 1. hely, 2. érdeklődés szerinti (többnyire az egyén által választott közösségek) és 3. szellemi, lelki közösségek. Ezek a funkciók a szociológusok által közösségnek nevezett csoportokban formálisan vagy informálisan jelen vannak, függetlenül

² A feldolgozott szócikk (1997) szerzője Gáspár László.

az adott hely speciális lehetőségeitől. Egyetértünk Vercseg (2014) véleményével, aki szerint a közösség értéktartalommal rendelkezik, melyben szabad elhatározás alapján határozzák meg a közösen végzett cselekvés tartalmát önmaguk boldogulása, helyzetük jobbitása érdekében, olykor a közjót is gyarapítva.

A magyarországi közösségkutatások elsősorban a közösség kialakulásának körülményeit (Utasi 2013), az adott közösségben részt vevők egymással való kapcsolatát (Utasi 2008; Utasi et al. 2011), a lakóhelyi közéletben való részvételt (Utasi et al. 2011, 2012), a közösség tagjainak egészségi állapotát (Skrabski 2003; Skrabski & Kopp 2008; Kovács 2014), valamint a közösség és a társadalom kapcsolatát vizsgálják (Pusztai 2004, 2009; Utasi 2013; Vercseg 2014).

Utasi (2013) a közösségi identitás vizsgálata során két szintet különít el: az egyén azonosulása az őt körülvevő szűkebb közösséggel, a mikroközösséggel, illetve a tágabb környezet valamely közösségével, a makroközösséggel. Úgy gondolja, hogy ez a két szint külön-külön is jelentősen befolyásolja az egyén fejlődését, továbbá a mikro- és makroközösségek egymásra hatásainak következményeként ezek sajátos identitása is hatással van minden közösségi tag identitására.

Az elmúlt évek gyors technikai fejlődésének köszönhetően egyre több gyermekről és felnőttről mondható el, hogy miközben több közösséghez is tartozik, mégis egyedül van. A társadalomtudósok nem most kezdték el felhívni a figyelmet a szétbomló közösségekre, Hankiss (1982) több mint három évtizeddel ezelőtt beszélt az életképes emberi közösségek hiányáról. Sok esetben a fokozott iskolai, munkahelyi igénybevétel miatt kevesebb szabadidővel rendelkező egyének már nem tudnak, olykor nem akarnak időt áldozni a közösségi tevékenységekre, inkább az otthonukban végezhető individuális tevékenységekkel (például internetezés, televízió-nézés, csetelés) próbálnak feltölteni.

A társadalom széles köréből érkező emberek hajlamosak különböző módokon vélekedni a közösségekről: egyesek szerint szükségesek, mások szerint nem; van, aki úgy véli, már el is tűntek a közösségek a társadalmakból, és vannak, akik szerint bár jelentős mértékben csökkentek a közösségi csoportosulások számai, de megfelelő támogatottság mellett még meg lehet menteni a közösségek nagy részét. Sokszor tapasztaljuk ezt a zene világában is, kellő társadalmi támogatottság nélkül túlzottan anyagias szemléletű világunkban nehéz olyan közösségeket életben tartani, amelyek nem hoznak gazdasági boldogulást (Warren 1963). Pusztán az esztétikai érték sokak szemében kevés egy közösség működéséhez és működtetéséhez.

A társadalmi átalakulások mellett, a társadalom változásait követve a jól működő kisközösségek (család, baráti) is folyamatos átalakulást mutatnak. A családi közösségek a makroközösségek változásai (például távoli munkalehetőség) miatt nehezen tudják megőrizni ősi funkciójukat. Nehezen tudnak meghitt, egymásra figyelő, bensőséges, belső erőt és egymásba vetett bizalmat nyújtani családtagjaik, barátaik számára. Kevesebb a kapcsolatokban a „minőségi idő”, amikor minden mást félretéve, nyugodt körülmények között tudnak a családtagok egymásra figyelni. Nehézséget okoz az is, hogy sok az elvált házaspár, sokan úgynevezett „patchwork” családban nevelik gyer-

mekeiket, akik nem minden esetben tudnak alkalmazkodni az új családi helyzetekhez, nem alakul ki számukra az érzelmi biztonságot nyújtó szülő-gyermek kapcsolat. A legalapvetőbb szocializációs környezet hiánya számtalan későbbi mentális és fizikai probléma kialakulásában játszhat szerepet. Utasi kutatása (2013) is alátámasztja, hogy a nukleáris család struktúrája napjainkban jelentősen átalakult, de még mindig megtapasztalható az erős családi összetartás, egymás önzetlen segítése.

A családi kapcsolatok mellett az esetek többségében pozitív hatást eredményeznek a baráti társaságokban való részvételek. (Tanulmányunkban nem térünk ki az olyan csoportokra, amelyek diszharmonikus viselkedésükkel, egészségre káros szokásaikkal – például drogfogyasztás – egyéni, társadalmi károkat okozó magatartásukkal nem járulnak hozzá az egyén fejlődéséhez.) Magunk választjuk ki azt a társaságot, amelyhez szeretnénk csatlakozni, ezért jellemző ezekre a közösségekre, hogy nagy az összetartozás-érzés, meghatározó az identitás, megvalósul egyfajta felelősségérzet a társaság tagjai iránt, akik biztonságos támaszt jelentenek a tagok számára. A kiválasztott közösségben való részvétel működési területének, irányultságának megfelelően feladatot, célt határoz meg és aktív jelenlétet feltételez a tagok részéről.

Kiemelten fontos a biztonság érzése és a biztonságnyújtás, melyek csak rendszeres, személyes kapcsolattartás révén erősödnek. A biztonság megtapasztalása egy közösségen belül megsokszorozza az egyén aktivitását, például egy civil közösség tagjai vagy a közélet iránt.

A közösségi identitás (a „mi-tudat”), az összetartozás érzésének megtapasztalása motiválja az azonos cél érdekében szerveződő közösség tagjait. Nem minden esetben társul hozzá hosszabb közös múlt, tradicionális motiváció, de a közösségi szerveződések így is tartós és eredményes társulást jelenthetnek.

Utasi (2013) „kvázi-közösségnek” nevezi azokat a napjainkban jelentős számban létrejövő közösségeket, melyeknek tagjai a virtuális hálón szerveződnek valamilyen cél érdekében, de nincs közöttük közvetlen kapcsolat, nem találkoznak egymással. Ez a kapcsolat a tevékenységhez, célhoz kötötten lehet rövid ideig tartó, csak virtuálisan megvalósuló vagy idővel a közösség igényeinek megfelelően közvetlen kapcsolattá is átalakuló „valódi”, személyes kapcsolat.

A korábban említett „mi-tudat” azonban személyes kapcsolattartás révén alakulhat ki, az egymás iránt érzett felelősség virtuálisan nem kifejezhető. Az egyén számára a változások (társadalmi, családi, munkahelyi) mellett szükség van olyan közösségre, amely lehetőség szerint állandó értéket, rendet, normát képvisel.

A családdal, rokonokkal való kapcsolattartás, az iskolai közösségek gyermekkorban megtapasztalt módja mintát ad a felnőttkori közösségek működéséhez, és egyben a közösségek iránti igényt is megalapozza. Utasi (2013: 36) elemzéseinek eredményeként megállapította, hogy „a gyermekközösségi szocializáció a felnőttkori közösségi és közéleti részvétel, a társadalmi participáció meghatározó tényezője”. Ebből kifolyólag létfontosságúak az iskolai, zeneiskolai énekkari, zenei közösségi tevékenységek folyamatos működése, működtetése, mely jelentős mértékben a különböző típusú iskolák feladata kell hogy legyen. Az iskolák mellett az egyházzenei közösségek is további

lehetőségeket teremtenek arra, hogy a felnőttekkel együtt a gyermekek is részt vegyenek a zenei szolgálatokban. Meggyőződésünk, hogy a felnőttkori aktív zenei közösségi részvétel gyermekkorban kell megalapozni. Kutatásainkban is azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett énekesek jelentős része gyermekkorában is énekelt népzenei együttesben, énekkarban.³

3. Zenei közösségek

„Egy szimfóniát eljátszhat egy zenekar, egyetlen muzsikos viszont nem. Ez nem a statisztikai értelemben vett kollektív cselekvés esete, mert egy zenekari előadáshoz nemcsak az kell, hogy a muzsikusok mindegyike eljátssza valamely meghatározott részét a partitúrának, hanem az is, hogy a muzsikusok mint zenekar játszanak, mindegyik a csoport teljesítményéhez szándékozzon hozzájárulni, s ne elszigetelt szólamok formájában játsszák, amit játszanak.” (Dworkin 1993: 16)

Pedagógiai tevékenységeink, kutatásaink során azt figyeltük meg, hogy a közösségi kutatások eredményei megtapasztalhatóak a zenei közösségekben is. A zene, a maga sajátos, nemzetközi elfogadottságot nyert jelrendszerével nemcsak egy-egy nemzet nyelvét beszélő közösségeket köt össze, hanem a világ különböző helyein élő embereket, különböző szociális háttérrel rendelkező, változatos típusú és korú közösségeket (pl. gyermekkar, felnőtt kórus, ifjúsági zenekar, nyugdíjas kórus) is, a konkrétan megjelenő pedagógiai célok mellett pedig „rejtetten” is nevelnek a zenei közösségek. Az iskolai extrakurrikuláris tevékenységeket (melyek jótékony hatása a tanulmányi eredmények javulásában is kimutatható) Pusztai (2009) az alábbi csoportokba osztja: 1. a tanórai és az otthoni tanulmányi munka hiányosságainak pótlására vagy kiegészítésére irányuló, 2. sporttevékenység, 3. zenei műveltségszerzés (zenetanulás, énekkar), 4. az iskolai közéletben való részvétel, 5. vallásos vagy karitatív tevékenység. Figyelemre és továbbgondolásra érdemes ez a csoportosítás, mely a 21. század elején a korábban végbement társadalmi, oktatási és kulturális változásokat figyelembe véve még mindig eredményesnek és szükségesnek tartja a zenei tanulmányokat! Bourdieu (1997) tőkeelméletének⁴ egyik kulcsgondolata az, hogy bármilyen típusú tőke (tárgyiasult, elsajátított) felhalmozásához megfelelő hosszúságú *időre van szükségünk*. A folyamatosság és a rendszeresség a felnőtt élet területein is elengedhetetlenül fontosak. A zenetanulás is hosszú folyamat, melyhez többévvnyi tanulásra és rendszeres gyakorlásra van szükség. Aki a zenetanulásba fektetett munkát/tanulást, időt és tudást értéknek tartja, nem szeretné a megszerzett tudását elfelejteni. Az énekkari-zenekari tagság segít megőrizni és fejleszteni ezeket a képességeket is, és a korábbi extrakurrikuláris tevékenységek

³ Ezen megállapításunk részletes kifejtése egy másik tanulmányunkban lesz olvasható.

⁴ A francia szociológus, Bourdieu 1983-ban definiálta a tőketriász, a gazdasági, kulturális és a kapcsolati (társadalmi) tőke fogalmát, valamint a különböző tőkefajták egymásra történő átváltásának folyamatait. Meghatározása szerint a társadalmi tőke olyan erőforrás, amely az *egy csoport*hoz való tartozáson alapul.

a felnőtt életben is kifejtik jótékony hatásukat. Ez a fajta folyamatos továbbképzés, önképzés is része lehet az egyéni „lifelong learning” programnak.

Zenei közösséget alkot már két ember is, így a legkisebb zenei csoporttól (hangszeres: duó, énekes: duett) a különböző létszámú és felállású kamaracsoportokon keresztül a legnagyobb létszámú egynemű vagy vegyeskarig, szimfonikus zenekarig számtalan közösségi forma létezhet a zenei társadalmon belül az alapfoktól a felsőfokig, és az iskolák befejezése után ugyanilyen formai gazdagságban alakulhatnak ki munkahelyi és szabadidős tevékenységként.

A zenei közösségek felbecsülhetetlen értéke, hogy nem csak iskolához kötöttek és nem csak iskolások között jöhetnek létre. Felnőttek is részesei lehetnek a közös muzsikálás minden örömének. Meghatározó a csoportválasztás szempontjából az, hogy gyermekkorban milyen (szülői, rokon, baráti) példát látott, illetve az, hogy ő maga milyen közösségnek volt a tagja. Az is fontos tényező, hogy abban a csoportban jól érezte-e magát. Ha igen, szívesen fog hasonló közösséget választani felnőttként is. Azok, akik gyermekkorukban tagjai voltak egy-egy zenei közösségnek, nagyobb valószínűséggel lesznek tagjai felnőttkorban is.

Egy zenei előadás alkalom arra is, hogy megerősödjenek vagy alkalomtól és szükséglettől függően átszerveződjenek a kapcsolatok. A közösség belső kapcsolatai ugyanúgy átstrukturálódhatnak, mint a jelenlevő közönséggel való külső kapcsolatai. Külön értéke a zenei előadásnak, hogy nincs két egyforma előadás és nincs két egyforma közönség. A helyszínen megteremtődő kulturális mikrokozmosz ettől az egyedülálló kölcsönhatástól lesz egyedi és megismételhetetlen.

A közösségek aktív résztvevői és szervezői saját cselekvéseiknek és létezéseiknek. Egy közösségen belül az a jó, ha mindenki hozzá tudja tenni a maga kis részét a nagy egészhez, egy pontos szólambelépés az egész előadás sikerét koronázhatja meg. Aktívan alakíthatjuk is közösségünk életét, például fellépések szervezésével, így jobban „sajátjának” tudja érezni az általa szervezett koncertet. A társadalmi szerepvállalás is megvalósul például egy városi rendezvényen való közreműködés során, mely kihatással lehet az egyének társadalmi szerepvállalására is.

A különböző formációk mást és mást adnak át tagjaiknak, más módon és más (például zenei, irodalmi) anyagon keresztül nevelnek. Meg kell említeni a templomban megszólaló egyházzene hatásait is. Több területről egyszerre kap impulzusokat a kórustag, ha liturgikus térben van jelen. „Rejtetten” nevel a tér, a megjelenő szimbólumrendszer, a gyülekezeti ének szövege, dallama, énekes közössége, a karnagy, az orgonista, a pap/a lelkész, a liturgiában részt vevő többi személy.

A kóruspróbák társadalmi jelentősége is vitathatatlan: új társak között, rendszerint vegyes korcsoportú tagok vannak jelen, különböző éneklési helyzetekben más-más csoport énekel együtt, pl. tenor-szoprán, szoprán-alt, de mindenkivel minőségi, élményekben gazdag zenei pillanatokot kell létrehozni. Új és sokszor az énekes számára nehéz szituációban (hiszen az énekes önkifejezés – különösen a mai fiatalok körében – rendszerint nehezen megnyíló folyamat), a cselekedetekre adott különböző reakciók támogató vagy éppen gyengítő ereje mellett kell az adott kórusművet a

karnagy elképzelése szerint megszólaltatni. Egyszer. Kétszer. Sokszor. Így például az alkalmazkodóképesség számára alakul ki mindig új helyzet a „rejtett szabályokhoz” való alkalmazkodással, figyelembe véve, hogy egy zenemű nem szólal meg kétszer azonos módon, számtalan alkalmazkodási szituáció jön létre egy kóruspróba során. Említést kell tennünk egy nagyobb, közösségek közötti kapcsolatról is. Egymás, egy másik közösség megismerésének kiváló alkalmai a zenei közösségek életében például a zenei fesztiválok, kórustalálkozók, versenyek (bár ez utóbbi a megmérettetés miatt nem tud teljesen felszabadult légkörben működni, ami befolyásolhatja a kapcsolatok milyenségét és mélységét).

A közös zenélés látens hatásokat sokaságát teremti meg a közösségi alkalmakon.

„A közös zenei tevékenységeknek nemcsak az együttműködésre kell kiterjedniük, hanem az egymást segítő személyiségfejlesztő és szociális kompetenciát fejlesztő társas együttműködésre is. A muzsikáló közösségek megteremtésével, a zene segítségével a társadalomban már alig működő emberi közösségeket építhetünk: gyermek-szülő, diák-diák, tanár-diák, közönség és előadók, kulturális közösségeket múlt és jelen, egyik és másik nemzet, mi és a világ között.” (L. Nagy 2004: 49)

4. A kutatás eredményei

2016 májusában egy nagyobb méretű empirikus kutatás előzményeként előmerést végeztünk, és az online kérdőívet kitöltők közül három kórus tagjainak (n = 45 fő, 21 és 65 év között) válaszait vizsgáltuk. A felnőtt énekesek kórusaikban saját örömeikre énekelnek, nem kötelező cselekvés számukra, hanem olyan szabadidős tevékenység, amely pozitív életérzéssel tölti el őket. A kérdőív kérdéseiből jelen tanulmányba a korábban megjelölt közösségen belüli és azon túli kapcsolatok vizsgálatához kötődően emeltünk ki néhány nyitott kérdést.

Kutatásunk kezdetén arra voltunk kíváncsiak, hogy a rendszeres elfoglaltságot jelentő kórusban éneklés mellett a kórustagoknak van-e más hobbi, szabadidős tevékenysége? Hipotézisünk szerint a felnőttek (családi állapottól és munkahelyi elfoglaltságoktól függően) kevés szabadidővel rendelkeznek, így a kórustagsággal járó kötelezettségek (próbák, hangversenyeken való szereplések) mellett nem vagy alig választanak másik rendszeres elfoglaltságot jelentő szabadidős tevékenységet. Eredményeink nem támasztották alá hipotézisünket: a válaszadók közül 37 fő (82,2%) válaszolt igennel. Ez a szám jóval magasabb, mint amit előzetesen vártunk! Azt gondoljuk, hogy a válaszadók szabadidejük eltöltéséhez tudatosan választanak olyan tevékenységet, amely testi-lelki-szellemi kondíciójuk megőrzését is támogatja, és ezek az esetek többségében rendszeres elfoglaltságot jelentenek.

Az előző vizsgálati szemponthoz kapcsolódóan megkérdeztük azt is, hogy milyen hobbi van a válaszadónak. Nem határoztunk meg választható tevékenységi formákat, így érdekes volt olvasni, hogy olykor milyen sokféle érdeklődésű ember énekel egy-

más mellett. 25 kórustag (55,5%) írta, hogy az éneklés mellett heti rendszerességgel sportol. Fontos, hogy a pihenés, kikapcsolódás formája személyenként mást és mást jelent, így a tornázás, futás, focizás, úszás, jógázás, kerékpározás, túrázás közismert és kedvelt sportolási formáin kívül megjelent a válaszok között többféle tánc (görög tánc, argentin tangó, NIA-tánc), kajakozás és egy orosz harcművészet, a systema is. Az egyéb jellegű tevékenységek között több kórustagnál a hagyományőrzésre utaló elfoglaltságként olvashattuk a kézimunkázást, hímzést, szövést, vert csipke készítést, horgolást és a varrást. A kulturális tevékenységek között az önművelődés formái, elsősorban az olvasás, színház- és koncertlátogatás jelent meg. A kóruséneklés melletti szabadidős tevékenységekből általában többet is feltüntettek az énekesek, olykor szimultán kettő is megjelent a válaszokban: volt, aki azt írta, hogy szeret zenét hallgatni és közben hímézni.

Putnam amerikai szociológus és politológus, a társadalmi tőke és a civil társadalom korábban nagyon szoros kapcsolatát vizsgálva azt vette észre, hogy ez a kapcsolat jelentős hanyatlásnak indult. Kutatásai alapján csökkenő eredményt tapasztalt többek között a civil és nonprofit szervezeti tagság, a szakmai szervezeti tagság és az informális társadalmi kapcsolatok számában (Putnam 2000). Putnam azt sugallja, hogy az éneklés, egy „kórustársadalomban” való részvétel erősíti a társadalom szerkezetét:

„Az együtt éneklés (akár csak az együtt tekézés) nem igényel közös világnézetet vagy közös társadalmi vagy etnikai származást. [...] Sőt a társadalmi tőke gyakran értékes mellékterméke a kulturális tevékenységeknek, melynek fő célja pusztán esztétikai.” (Putnam 2000: 411)

Kapcsolódva a putnami állításokhoz, vizsgáltuk azt is, hogy a kórusok énekesei milyen civil csoportok, egyesületek, szervezetek munkájában vesznek részt. Eredményeink szerint a kórustagságon kívül 15 fő (33,3%) tagja valamilyen kulturális szervezetnek vagy sportegyesületnek.

Tanulmányunk kérdéseire keresve a választ a kóruson belüli kapcsolatok elemzése során megkérdeztük, hogy a kóruspróbákon és a koncerteken kívül szoktak-e a kórustagok találkozni egymással. A kérdést megválaszoló 45 fő közül 41 énekes (91,1%) a kóruspróbákon túl is kapcsolatban áll társaival, és rendszeresen vagy nem rendszeresen, de találkoznak. A helyszínek változóak (pl. kirándulás, baráti összejövetel valamelyik kórustagnál, közös főzés, fagyaltozás stb.), így teremtenek lehetőséget arra, hogy a kórustagok próbákon rejtve maradó képességeit, készségeit a többiek is megismerhessék. A válaszokból kiderült az is, hogy ezeken az összejöveteleken változó a társaság összetétele, vannak, akik ugyanazzal a baráti körrel szoktak találkozni, és vannak, akik változó kórustársakkal töltik a szabadidejüket; olykor maga az összejövetel is hirtelen ötlettől vezérelve alakul ki, például a kóruspróba után beülnek valahova beszélgetni.

Van azonban olyan alkalom is, amely előre megtervezett időpontban, minden kórustagot érintő közös programként szerveződik. Ezek az izgatott várakozás öröme után sokszor felejthetetlen alkalmakká válnak, melyeket évekig emlegetnek a kórustagok. Mit idéztek fel a válaszadók? Az év ünnepeihez kötődő alkalmakat (pl. szilvesz-

ter, farsang, jubileumi hangverseny), közös főzéseket, „ottalvós fellépések során közös városnézéseket”, koncertlátogatást, kirándulást, kórustábort, családi napot, melyeken a kórustagok (lehetőségeikhez képest) rendszeresen részt vesznek. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a kórustagok csak egymással alkotnak közösséget vagy az énekesekhez tartozó családtagok is részesei lehetnek ezeknek a zenei közösségeknek? A kóruspróbákon kívüli alkalmakon csak kórustagok vannak együtt vagy a szűkebb családtagok is jelen lehetnek? A válaszok jelentős részében az olvasható, hogy vannak olyan összejövetelek, amelyeken a családtagok is jelen lehetnek. Mindössze egy válaszból („de-hogy vannak”) éreztük azt, hogy a válaszadó olyan közösségnek érzi a kórust a saját életében, privát szférájában, ahova nem szívesen engedné be a családtagjait.

Tapasztalataink szerint ezek a találkozások összekovácsolják a családokat is, bővítik a személyes kapcsolathálót, erősítik a már meglévő kapcsolatokat. További hozadéka a közösen átélt eseményeknek, hogy a családtagok is kedvet kaphatnak a kórusban énekléshez. Párok, házastársak, gyermekek, unokák – ugyanabban a kórusban! Eredményeink azt mutatják, hogy a kórustagok jó kapcsolatban, egymás iránt érdeklődő, egymást segítő közösségben élnek a kóruspróbák után is.

5. Összefoglalás

„...nem sokat ér, ha magunknak dalolunk, szebb, ha ketten összedalolnak.
Az tán mind többen, százan, ezren, míg megszólal a nagy Harmónia,
amiben mind egyik lehetünk...”
(Kodály Zoltán)

A feldolgozott szakirodalmak eredményei azt bizonyítják, hogy az élet számos területén pozitív erőforrásként jelenik meg a közösségben való aktív részvétel. Kiemelten fontos a művészeti nevelés, a zenei közösségi tagság, mely a közösségen belüli és kívüli kapcsolataival a zenei készségek fejlesztésén túl többek között erősíti a személyiség fejlődését, a szociális, mentális készségeket. A generációk közötti különbségek is könnyebben megérthetőek a családon kívüli kapcsolatokban, ezzel segítve a családtagok közötti kommunikációt.

A szabadidő eltöltése jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedben, de az értékek és a személyes kapcsolatok megőrzése a 21. században is fontos. Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogy a kórustagok között van-e lehetőség, és ha igen, milyen formában, a kóruspróbán kívüli találkozásokra, egymás iránti és más közösségek tagjai iránti kapcsolatok építésére és fenntartására.

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy van igény az ilyen jellegű közösségi kapcsolatokra. A kórusok, illetve a kórustagok megteremtik egymás számára a lehetőséget, hogy szabadidejükben közös alkalmakon találkozzanak, és az éneklésen kívüli, más jellegű cselekvésekkel kovácsolják közösséggé a kórustagokat.

Felhasznált irodalom

- Boros J. (2008). Közösség, identitás, demokrácia. In Karikó S. (szerk.): *Közösség és instabilitás*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Dewey, J. (1915). *Democracy and education*. New York, The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, The Macmillan Company.
- Dworkin, R. (1993). Szabadság, egyenlőség, közösség. In *2000 – Irodalmi és társadalmi havi lap*. 1993 (3), 16.
- Hankiss E. (1982). *Társadalmi csapdák – Diagnózisok*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Henderson, P. (2002). *Társadalmi befogadás és állampolgáriság Európában: a közösségfejlesztés szerepe*. CEBSD.
- Kovács K. (2014). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. A sportolási szokások hatásai magyarországi és romániai hallgatók körében*. PhD-disszertáció, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.
- L. Nagy K. (2004). A keresztntantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén II. rész. *Új Pedagógiai Szemle*, 54 (3), 36–51.
- Polányi M. (1994). *A személyes tudás I–II*. Budapest, Atlantisz Kiadó.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster.
- Skrabski Á. (2003). *Társadalmi tőke és egészségi állapot az átalakuló társadalomban*. Budapest, Corvinus Kiadó.
- Skrabski Á. & Kopp M. (2008). A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. A társadalmi tőke változásai Magyarországon. In *Vigilia*, 2008 (10), 722–730.
- Szabó L. T. (1988). *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Utasi Á. (2008). Éltető kapcsolatok – A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Utasi Á. (szerk.) (2011). *Közösségi kapcsolatok és közélet*. Budapest–Szeged, Belvedere Meridionale.
- Utasi Á. (szerk.) (2012). *Közösségi és közéleti aktivitás – Vizsgálat három ország hét magyar kistelepülésén*. Belvedere Meridionale, MTA Politikai Tudományok Intézete.
- Utasi Á. (2013). *Kötelékben – Szolidaritás-hálók és közélet*. Szeged, MTA Társadalomtudományi Központ, Belvedere Meridionale.
- Vercseg I. (2014). *Közösségelmélet*. Budapest, ELTE.
- Warren, R. L. (1963). *The Community in America*. Chicago, Rand McNally.

- *Magyar értelmező kéziszótár* (1972). Budapest, Akadémiai Kiadó.
- *Pedagógiai lexikon II. kötet* (1977). Budapest, Akadémiai Kiadó.
- *Pedagógiai lexikon II. kötet* (1997). Budapest, Keraban Kiadó.
- *Új magyar lexikon* (1962). 4. kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó.

DUPRESS

SZÉKELY CSILLA IMOLA

Zene és egészségnevelés, avagy kísérlet Kokas Klára zenei világának összefoglalására*

A tanulmány célja Kokas Klára publikációiból kirajzolódó zeneértési, zenebefogadási koncepciójának fogalomközpontú összefoglalása. Egy-egy módszer, eljárás, elv kikristályosítása Kokas Klára tanításaiból, óramondásaiból (azaz a gyerekekkel való zenés foglalkozások szöveges átirataiból) – amelyek összefoglalják zenei alapú képességfejlesztését, egész személyiséget érintő pedagógiáját.

Kokas Klára zeneátadása az egymásra figyelő spontaneitásra épül, éppen ezért az ő esetében séma felállítása lehetetlen, mégis megfogalmazhatók olyan kulcsfogalmak, amelyek minden óráján felbukkantak, illetve olyan célok, interakciók, amelyekért dolgozott: a csend, figyelem, képességfejlesztés, transzferhatás, képzelet, átváltozó táncok gyermek- és felnőttóráinak fontos pillérei.

Analitikus, szövegelemző módszerekkel feltárt kutatási eredményeimet e címszavak köré rendezem, amely fogalmak lejegyzett és kiadott könyveiből, óramondásaiból, esszéiből, Életmű DVD-jének anyagából, óráiról készült rövidfilm-gyűjteményéből körvonalazódik.

A kész életművet egységben nézve megragadhatóbbá lett Kokas Klára pedagógiájának lényege, miközben mindvégig titok marad az a mód, ahogyan közeledett az emberi lélekhez, és arra készlet, hogy minden pedagógus, szülő megkeresse saját lehetőségeit ahhoz, hogy beléphessen a legegényebb élettörténetekbe, bizalmi viszonyokba, és így gyermeke, tanítványa személyiségfejlődésének segítője lehessen.

1. Bevezetés

Van egy név, amely egész világot takar, és amely név elindítóm volt, akinek lelkisége olyan erővel hatott rám, hogy átszínezte a zenés foglalkozásokat, alapvetően átlényegítette szemléletmódomat a zenepedagógiáról, a zenebefogadásról. Ez a név Kokas Klára neve, aki nemcsak zenét hallgatni, illetve a zenére átváltozni, hanem egyszóval élni tanított. (Ld. *Kokas Klára és alapítványának bemutatása* – Deszpot 2012.)

A zene nemcsak a lelket, kedélyeket emeli fel, de a lábakat is, nemcsak a fülnek szól, de az egész testnek.

* A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/1-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergenciaprogram című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Kokas Klára lelkesége, szavai, alternatív zenebefogadási módszerei mélyen belém vésődtek, írásai, Életmű DVD-je, gyermekeinek történetei inspirációm, elindítóim voltak a saját utam megkereséséhez (Kokas-DVD, 2007). Nem sablonokat adott, hanem biztatást az ember önmaga-kereséséhez. Fokozhatatlan figyelemmel hallgatta a gyereket, felnőttest, fogyatékkal élő, egy speciális pedagógiát, egész rendszert teremtve személyiségfejlődésük érdekében. Kulcsokat keresett a világukhoz. Ajtókat nyitogatott a teljességbe: bezárkóztak, félénkek, megbántottak ajtóit a szabadságra, zajból érkezők, figyelmen kívül hagyottak ajtóit önmaguk felé – hogy egyedi tehetségüket, lehetőségeiket felfedezzék. Ehhez az elakadók bátorítására, a nehezen beszélők jelzéseinek értésére, a magányosok közösségbe fogadására, figyelemre, bizalmi viszonyra van szükség. Alternatív nyelv, különös kommunikációs forma ez – csodákra képes. Határokat bontogat, új utakat épít lélektől lélekig. A felnőttekben is gyermek-élményeiket keresi, hogy azokat érintve segítse világra visszafajtott önkifejezésüket (Kokas 1992: 42). Egyszóval éli az Agapét, a szó legevangeliumibb értelmében. Alázattal, őszinte kíváncsisággal, nyitottsággal közeledik az ember, a másik lélek, a világ, a világban jelenlevő szentség, a jelenségek, mozdulatok üzenete felé. Segítője, „varázspálcája” a zene.

2. Kokas Kláráról röviden

Önvalloásával kezdődik a Kokas Klára életművét összefoglaló DVD:

„A tanítás szenvedélyem. Boldog vagyok benne. Felfedező úton járok gyerekországban. Arról beszélek, amit a gyerekek közt találtam. Zenével tanítok a zene befogadására, a zene figyelmére. Olyan zenével, amelyben magam is megújulásra találok.” (Kokas-DVD intro, 2007).

Kokas Klára Szanyban született 1929. április 24-én (Sopron megyében). Gyermek-sége itt kezdődött el és sohasem ért véget, és már ott, a szülői házban zenével nőtt fel. Később Kodály lett a mestere, aki *„tenyeréből tette útjára”*. Tanulmányait a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola énektanár és karvezető szakán (1950), majd az ELTE lélektan-pedagógia szakán (1970) végezte. Pályáját 21 évesen karvezetői tanári diplomával kezdte, majd négy évvel később mestere, Kodály Zoltán támogatásával zenei tagozatos iskolát és zenei óvodát alapított Szombathelyen.

Kodály indította el a gyerekek lelke felé vezető úton, és ő vezette a módszerek forrásaihoz, a szabadsághoz, érzékenységhez, amely az emberi szíveket nyitogatja, a merevséget lazítja és a képzeletet égre röpíti. Tanulmányozta a zenei nevelés transferhatásait, amelyből disszertációját írta, és amelynek eredményeiről egy budapesti konferencián számolt be. A konferencia záróértékelése meghozta élete nagy élményét, Kodály elismerését. Legnagyobb örömét Kodály rádiónyilatkozata okozta: a konferencia legfontosabb előadásaként éppen Kokas Klaráét említette meg. Előadásával Kodály magával vitte egy amerikai konferencia-körútjára. Pszichopedagógiai témájú doktori disszertációja *„Képességfejlesztés zenei neveléssel”* címen jelent meg 1972-ben. Az első amerikai Kodály-intézet kutatási programját vezette 1970–1973 között Bostonban.

A tanulócsoportok legnehezebbjeit vállalta el, amelyek hihetetlen kihívásokat jelentettek, és rászorították Kokas Klárát arra, hogy új módszereket találjon ki, a felsőfokú oktatást, a tanítóképzőt felcserélte az állami gondozott gyerekek oktatására – mély, ugyanakkor végtelen vizekre mert evezni. A zene átélésének, befogadásának új útjait fedezte fel, azaz magát a gyermeket. Kodálytól nem módszereket tanult, hanem a lényét átfórná: „nem az emlékezetemben őrzöm, hanem a lényemben. Tájékozódom általa, mintha irányítót rakott volna a fejembe, ami jelzi az értékeset, a silányt, az időtlent és az ideiglenest, a nemeset és a vacakot.” (Kokas 1998: 18)

Sajátos zenepedagógiai módszerét címszavak, általa gyakran használt fogalmak köré rendezem, ezek ugyanis útjelzői tanítási koncepciójának. Pedagógiájának bemutatása csak saját szavait idézve lesz érvényes, hiteles – a róla szóló fejezetet írásainak, cikkeinek, könyveinek felhasználásával, összerakott, helyenként szó szerinti, de főképpen gondolati szintű idézetekkel. Így kristályosodott ki előttem életművének esszenziája (Kokas 1998; 1992; 2007; 2001).

3. Strukturális alapfogalmak kokas klára pedagógiájában

3.1. Csend

Sosem volt, nem is lehetett volna két azonos órája. Nem szokványos műveletekkel dolgozott, óráit nem hagyományos módszerekkel építette fel, mint amilyen az ismétlés, a számonkérés, az új anyag szabályos, jól bevett lépései. Órái mégsem voltak beláthatatlanok vagy kuszák. Ellipsziszt idéznek, melyeknek középpontja az érzélem, amelyet élmények, kapcsolatok élesztenek. A lélek készenlétét ápolgatja, csakhogy megszülessen az élmény,

„mert a lélek ritkán képes élmények befogadására. Hétköznapjain a lélek csak annyit lélegzik, mint a tüdő, azaz: a léthez szükséges minimumot. [...] A lelket az ünnepekkel tanítom mély lélegzetekre. [...] Amikor tanítok, ünnepeket teremtek. [...] A megszületés ünnep, a fogadás perce is az, a test foganásáé éppúgy, mint a gondolaté, a képzeleté. Átváltozom, tehát ünnepelek. És ünnepelek, mert alkotok. [...] Feszültségekbe szorult gyerekeket kapok, mintha ringliszipen pörögnének, szünet nélkül, körbe-körbe. Szívemből szánom őket. Lecsendesítésükhöz annak irgalmát kérem, aki maga a Csendesség.” (A deszka galaktikája, Kokas 2007).

Óráin a csendet osztogatja. A zene csak utána következik. „A csönd másképp indít a zene felé. A bőrünkön érezzük a hangokat. A szellőt érzem így, behunyom szemmel, a levegő énekel, susorog, körüljár, végigtapint” (Kokas 2007). A csendünk, a lélek figyelése taníthatja meg nekünk az igazi ünnepet, amelyben nincs félreértés, sem hamis hang, sőt „benne fényes és fogékony a szellem” (Kokas 2007). A csöndig magunknak kell eljutnunk, a testi-lelki-szellemi figyelemig. Minden hang a csenddel kezdődik.

3.2. Figyelem

A zenei – és egész biztosan minden – nevelés legnehezebb művelete a figyelemért folytatott küzdelem (Kokas 2007)¹. Gyermeket és felnőttet lépésről lépésre araszolva kell bevezetni az osztatlan odafigyelés légkörébe, miközben a pedagógus maga is teljes, osztatlan figyelmével veszi körül tanítványait. Ehhez a lépéshez nyit ajtót a zene. Rövid, egy-két perces kilépő ez a körülvevő világból, és belépő a zenei együttlétbe, az egymásra figyelésbe. A csendkeresés, a lélek lélegzetvétele utáni pillanat ez. Csendünkre is emiatt van szükségünk, hogy egymásra találjunk. A kapcsolat miatt.

Egy másik, az Istennel való kapcsolatunk is csak csendből érkezve, csak kristálytiszta és fokozhatatlan figyelemben érvényes. Zene és ima – mindkettő a lélekről, a léleknek szól. Emiatt oly közeli egymáshoz a kettő.

„Kezdő kicsiknél a zenehallgatás legjobb helye a szülő öle, a szeretett személy érintő közelsége. Persze csak akkor, ha a szeretett felnőtt a teljes figyelem magasába emelkedik. Félfigyelő szülő nem nyújt biztonságot. Az elengedettséggel szűkebb biztonság szükséges.” (Kokas 1992: 32)

A zenebefogadás előkészületéhez Kokas Klára a pihenőt és átvezetést mindig megtervezte. *„A zenefigyelem első fogódzói a kezdőhang és a befejezés; egyik a várakozásé, másik a megpihenésé. E kettő között feszül a selyemszál, a zenéhez kapcsolódó, a zenével előhívott mozdulat, a kompozíció.”* (Kokas 1992: 32)

Kokas Klára nem tanít a szó szokványos értelmében, hanem inspirál, szunnyadó ihleteket, képzeletet ébresztget – miközben magának is nem várt meglepetésekben van része. Felfedezője a lelkeknek. Olyan darabokat választott, amelyek megújulásra és új felfedezésekre készítik gyerekeit.²

Nem ő találja ki, csak megkeresi az utat, helyzetet, bizalmi légkört biztosít, hogy kiszabadulhasson a lélek és annak mélyén pihenő ihlet.

„Gyerekeket a zenéhez vezetni a tanítás megújuló öröme” (Kokas 2007).

3.3. Képességfejlesztés

A zene belső figyelme és a spontán mozdulat összekapcsolása, azaz a zenével inspirált önfigyezésre való készítetés: képességfejlesztés. Az alázat az igazi valóság, amely

¹ Kokas Klára saját maga hozta létre a már említett alapítványt pedagógiai módszerének tanítása, népszerűsítése érdekében, amely Budapesten ma is működik „Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány” névvel. Kurzusokat is szervezett, amelyek halála után is folytatódnak, és amelyeknek központi gondolata a figyelem. A pedagógusok számára indított tanfolyam első tömbjének címe jelzésértékű: Félfigyelemből teljes figyelembe. – Ld. honlapján: <http://www.kokas.hu/>.

² Pl. Mozart-szimfónia, vonós- vagy zongora-versenymű egy-egy tételét, Bach-kantátát, Vivaldi-hegedűverseny egy tételét, Händel-concerto fúgát vagy operanyitányt, Beethoven-szimfónia rövid tételét, táncot Bartók Mikrokozmoszából, esetleg egy ghánai dobszólót, ritkábban modernekét, pl. Steve Reich 18 hangszerre írt darabjának részletét stb.

minden őszinte kapcsolat alapja – a zenével vagy a pedagógussal való kapcsolaté is, „a gyerekek pedig mindennél jobban szomjúhozák tanítóik valódiságát” (Kokas 1998: 70).

„Zenét tanítunk? Nem. Gyerekeket tanítunk és gyógyítunk. Zenével inspirálunk, segítünk, bátorítunk, erősítünk. A zene is megtanulható, a gyerekek is. Nem hamar és nem könnyen.” (Kokas 1998: 72)

E gyógyítás eszköze az említett empátikus figyelem, ezen túl pedig a különböző zenei foglalkozások, énekeltetés, ritmusjátékok iskolai komplex tevékenységekbe való beiktatása, az egész tanítás zenével való átítatása. A képességfejlesztésnek lehet sok eszköze, Kokas Klaráé a zene: a hangok, hangzások, akusztikai élmények, hangzásra építő, énekes játékok, zenére történő mozgás, sőt légzőgyakorlatok, koncertek, tánc, művészi alkotás zenére, mesekomponálás. „A tanulás a gyerekek éltető eledele, támasza, kapaszkodója és diadala. A zene pedig növekedésük fontos eszköze.” (Kokas 1972)

A botfűlűekre, a nem zenén nevelkedett, nem zeneértőkre is volt szeretetteljes ráfigyelése. Ők egy speciális csoportja tanítványainak, akiknek zenével való találkozására fokozottan kíváncsi, hogy megértse, hogyan nyílnak fel az ő forrásaik, mennyire hat rájuk a zene varázslata. Éppen így érdekes külön csoport a zenészeké, akik újra más-ként, egészen sajátosan közelednek a zenéhez, tehetségük, hangszerismeretük valamiképpen beemeli őket a zene műhelytitkaiba, ők otthon vannak benne, nem külső szemlélődők. Tehát egészen eltérően találkoznak a zenével.

De mi is a zenei képesség? És milyen legyen a képességfejlesztés? Hogyan ad lendületet, szárnyakat a lelki-személyi érésnek?

Talán azóta sincsenek rögzített válaszaink, de a képességfejlesztés személyi-lélektani jelentősége egyértelmű, történjen bár a módszerek, eszközök, kellékek bármelyikével. Kodály Zoltán és Kokas Klára hitt abban, hogy az énekes gyakorlatok rendszeres ismétlése „bizonyos hangközcsoportok variációinak sorozatát adják. Ezek énekléssel beépült képzetei szorosan egymáshoz kapcsolódnak, és a zenei írás-olvasás képességét nagy hatással építik.” (Kokas 1972)

A zenei neveléstől akkor várhatunk tehát transzferhatást, ha a zenei tapasztalatok egészen élők és személyesek, azonnal alkalmazásra kerülnek a mozgás, dal, játék szférájában, ugyanakkor a zene dallami, ritmikai fordulatai, üzenete érzelmi töltetű élményt jelentenek. Szenzomotoros tevékenységgel ugyanis mélyíthető a zenei foglalkozás hatása.

3.4. Transzferhatás

„Közismert tény az ének-zenei tagozatú osztályok magasabb tanulmányi eredménye, gyorsabb felfogóképessége, jobb helyesírása és nyelvi teljesítményei” – mondja tanítómes-tere nyomán Kokas Klára (Kokas 1972), aki éppen e kodályi hipotézis alátámasztása érdekében végzett doktori kutatásokat különböző szombathelyi, kecskeméti és budapesti iskolákban (Gönczi 2009). Eszerint a fokozott ének-zene tanítás nyomán a konrollcsoporthoz képest mérhetően, de nem túlzott mértékben nőtt a koncentrálsí

képesség, a helyesírás, az összefüggések meglátásának képessége, a megfigyelőképesség, amelyek mind a személyiségformálás pillérei. Nem ismereteket nyújtó oktatóra van szükség zenei nevelésünkben, hanem az élményt felfedező, fokozó, az intuíciót, a képzeletet inspiráló társra.

A tanító saját egyénisége és tanítványainak fogékonysága szerint újra és újra fel kell fedezze az eszközök, módszerek között a legjobbat és leghatásosabbat. A zenei nevelés hozzájárul a magasabb rendű pszichikus funkciók fejlesztéséhez. Az énekkel és mozgással telített tevékenység érzelmekkel serkenti az agy működését, változatos hallási, látási, mozgásos (auditív, vizuális, motoros) ingereivel aktivitásra készíti. Fontos eleme az emócionális, a közös éneklés élménye, katarzisa, a bensőséges érzelmi kapcsolatok.

3.5. Képzelet

„A gyerekek a képzeletükkel fogadják a zenét. Nem a zenét tanulják, hanem a zenéhez vezető érzékenységet.” (Kokas 1992: 39–42) „A képzelet a zene mélyére hat, odajut a tudás mögé. Az ismeretek csak a felszínen szánkázhatnak. A képzelet az emberi értékek legszebbike, gyermeki érték, a világukból való. Szent-Györgyi Albert, Nobel-díjas magyar tudós magyarázta ragyogó késő öregségében, miért elengedhetetlen a tudományban is.” (Kokas 1998: 22)

Sőt az igazi nagy felfedezések origója mindig a képzelet volt, az emberi élet valamennyi szakaszában, valamennyi területén teremtő erő a száguldó képzelet.

A gyermekek életében és a személyiségfejlesztésben mindennél fontosabb, hogy megmutatható legyen igazi lényük, hogy kimondható legyen az elakadás, „*lelkük mondanója*”. Kokas Klára nyitottsággal, kérdő kíváncsisággal a közös élmények lehetőségeit teremtette meg. Eloldozta a lekötött, földhöz ragadt képzeletet, kibontotta a bimbózó gyermeki fantáziát, lendületbe hozta az alkotóerőt, helyzetet teremtett a kibontakozásra. Vallotta, hogy képzeletben bármit lehet, és ezt a titkot inspirációként hirdette – tanítványai hercegekké, hősokké, királylányokká lettek, átváltoztak... képzeletben.

A határ: kicsinyhitűségünk. Nem hiszünk eléggé a gyermekben, a lélek kikutathatatlanságában. Pedig

„a képzelet mindent tud. És mindig készenlétben áll, hogy hívásunkra megjelenjen, szaladva vagy sétáfkálva, hegyre fel, völgybe alá... a legköznapiabb maszatos szobafal hajszáltrepedéseiből is mesét bont elő. Gyerekekkel bizalmas, bensőséges közelségben él, lakhat a szemükben, a fülükben, de ha nem látnak vagy hallanak, akkor érzékszerveik helyett a homlokuk közepén, a látónoki trónuson lakik. [...] A Mester szavaival: »Ha nem leszteek olyanok, mint a gyermekek, nem mentek be a Mennyek országába.« Miben olyanok? Felnőtt tanítványaimmal, ha magunkra maradunk, ennek útját keressük.” (Kokas 2007)

3.6. Átváltozó táncok

„A szabadon születő mozdulat a képzelet szabad ösvényein szálldos. Az érzelmgazdag átadás ilyen perceit gyermeikeim átváltozásnak hívták.” (Kokas 1998: 22) „Drága ajándék-percek ezek, értékük felbecsülhetetlen, mert a gyermekek szabad tánca mindig megmutatkozás, legalább egy villanásnyira” (Kokas 1992: 32).

Sohasem javította a gyerekek táncát, sem a történeteiket, témákat nem javasolt, hanem személyes élményeiből inspirált az órakezdő felhangolásokban, vagy kérdezett anélkül, hogy elhajlította volna az éppen születő történetet.

Az átváltozásoknak nincs mindig története, meséje. Ha lenne, akár a zenés dramatiszálások közé is sorolhatnánk őket. Gyakran tárgyuk sincs. A gyerekek bebújnak olykor a madár, bogár, virág, állat, köd, felhő, esőcsepp képébe, úgy mozognak el a mondandójukat, a zenéhez kötelező némaságban, felfokozott mozdulati ügyességgel. Átváltozás születik megjelöletlen téma nélkül, pusztán mozdulatból, a zenére simulás örömeiből, kifejező igény nélkül. *„A zenével való találkozás bensősége, áhítata elindítja a test mozdulatait. »A zene felemeli a kezeimet és játszik velük.« [...]» (Kokas 2007)*

Kokas Klára a sajátosra, egyénire, a kendőzetlen ösztönösségre kíváncsi, azt lesi, amikor tanítványai maguktól mozdulnak mindenféle irányítás, terv, koreográfia nélkül, mert ilyenkor a mozdulatok mögül kivillan a lélek, ilyenkor kifejezésre jut zeneértésük, a tudatalatti tartalmakból, lényük lényegéből válik láthatóvá egy-egy félelem, érzés, vágy. Nincs ennél fontosabb gyermeki mondanivaló.

„A zene és a belőle fakadó mozdulatok ellipszisztét a zenei átváltozás íve öleli körül. Zenei átváltozásaink a zene és a mozdulat közös gyermekei. Itt válik a zene varázslattá. Az átváltozás: varázsolás... Az átváltozás égbe kukucsálás.” (Kokas 2007)

Az átváltozós játékokban virágba borul a képzeletük, és ez elbűvöli őket. A témájukat megbeszélhetik a zene előtt és után, de ezek inkább vázlatos egyezségek. Az átváltozást a jelenetükben alakítják, a zenével.

4. Módszer

A módszer nem rögzített, szabályos, leszögezett, tanmenetszerű. Ehelyett a módszerek színesen áramlanak, váltakoznak, a pillanat varázsolja elő. Ebben a tanítás központja, legfőbb eszköze az éneklés: ritmikus mondókák, gyermekversikék szolgáltatják, ringatással, hintáztatással vagy egyéb ritmikus mozgással kísérve. Körül kell vennünk a kisgyermeket zenei légkörrel, sok népdallal, gyermekjátékdallal. A köréneklésnek, kérdezőtőknek, kiszámolóknak, mondókáknak, szorongásmentes szituációknak, kórusoknak főszerepük van a személyiségalkításban. A zenés foglalkozás ugyanakkor esztétikai élmény, életstílus-alkítás, improvizálás, memóriafejlesztés, megosztott figyelem, rugalmas gondolkodás fejlesztése, önálló ismeretszerzés forrása.

A gyermeket nem dobszóval vagy számolással tanítjuk egyenletes járásra, hanem a mondóka, a dal lüktetésének, hangsúlyainak érzékeltetésével. *„A dalos játékok, majd egyéb dalok anyagára épülnek a hallás- és ritmusképzetek”* (Kokas 1972: 14). A magyar zenei nevelés sikere 1960 táján ország-világ előtt nyilvánvalóvá lett. Kokas Klára énekes kedveskedése nyomán a riadt, szorongó, önmagukba zárkózó gyerekek vidám, felszabadult, dalolva játszó közösséggé váltak. *„Fejlődésük olyan, mint a fáké: rejtett. Nem látom, hogyan nő az ág, de érzékelem egy-egy levél kibomlását, színváltozását. A gyerekek is ilyenek. Olykor megmutatnak valamit magukból, és ámulok.”* (Kokas 1972: 61)

A zenei írás-olvasást összekapcsolja a mozgási és improvizatív felfedezéssel – nem egymás mellett van a kettő, hanem együtt, mindkettő közlés, kommunikáció, poézis, hiszen a mozdulat éppúgy természetes tevékenységünk, mint a hangadás.

A zenével való ismerkedést gyermekjátékdalokkal kezdik. A dalszövegek témáihoz kapcsolódnak dramatizálással. A legjobb játékok azokból a dalokból bomlottak ki, amelyek egészen szabadon hagyták a gyerekek képzeletét. A dal szerepe csak az elindítás volt, de ez csak meghívó, belépő szerepet játszott. Olyan, mint egy gombnyomás, ami után indulhat a játék, a lubickolás, a képzelet tágas tereire lépés – egyúttal egy egészen új, korszerű pedagógia területére, ahol mester és kis tanítványai igazi szabadságot élveztek. Ebben a szabadságban, meghittségben zenehallgatásukat is mozdulatjátékokká varázsolták.

Rövid terjedelmű – egy-két perces –, kadenciával záró műrészletekkel indultak az alkalmak. Zenéiket a megismerés és a boldog elmerülés kedvéért sokszor meghallgatták.

„A zenéhez igen jól lehet alkalmazkodni: trappolni a metrumával, szökdécselni a ritmusával, lengeni a dallamával, koppanni az akkordjaival, forogni a forgóival, változni a változóival. A zene elgurítja a képzelet labdáját, ő adja a lendületének tempóját, és megszabja haladásának határait.” (Kokas 2007)

„A képzés centruma a mozgás, a zene is azt szolgálja” (Kokas 1992: 12). De ebben a mozgásban nem a mozgás az elsődleges, hanem a zene átélése – a mozgás is emiatt létjogosult. Szabad, önkéntelen mozdulatokban megelevenedik a zene. Erőt, ügyeséget, fürgeséget, rugalmasságot fejleszt, de ez a tánc nem csak az erőseké, ügyeseké, fürgéké, rugalmasoké. A gyengék, nehézkesek, ügyetlenek, sérülten mozgók is ihletett táncra képesek. Sőt még mozogni sem kell. Csakis a figyelem nélkülözhetetlen – a zenére és a gyerekre való nyitottság. Dicséret és buzdítás a mozgatórugó. Nem a tanult mozdulatokra kíváncsi Kokas Klára, hanem a sajátosra, az egyénire, az üzenetre, ami azokban rejlik. Nem szavaink, nem mozdulataink, sokkal inkább jelenlétünk, lényünk tanít. Lényünkől fakadnak mozdulataink is.

A gyerekek szabad választására bízta, hogy magukban ülnek, pihennek, táncolnak, alkotnak-e vagy társsal, társakkal, és hányan, mikor, mennyit ahhoz, hogy megtapasztalják a társas alkotást, a közös alkotások megbecsülését és egymás kölcsönös tiszteletét. Alkotásuk mozdulatokból készült, a pillanattal született és a pillanattal tovatűnt, ahogy a zene is, amely csak időben létezhet. Maradandó csak az emléke.

Az órák történései a kezdőknél a legegyszerűbbek, viszonylag könnyen követhetőek voltak. A kicsiket (4-5 évesek) bevezette az ő szabad világukba, ahol az elvárások különböztek az óvoda szokásaitól. Énekes játékaikat a felnőttekkel, szülőkkel, vendégekkel együtt játszották, közös dramatizálásokat alakítottak. *„A gyerekek lassan tanulják meg, hogy nálunk nem az utánzásért kapnak dicséretet, hanem egyéni ötleteikért, saját kitalálási megjelenítéseikért. Ezt a folyamatot azonban keretben tartja a közös énekes körjáték”* (Kokas 1992: 63), amelynek kialakítását és befejezését Kokas Klára a maga módján irányította. Ráhangolással kezdte. A résztvevők saját élményeiből, régiékből, múltbeliekből és újakból. *„Egy módszer annál hatékonyabb, minél többfelől alakítja a zenei képességet. [...] A Kodály-módszer érzékeny, elemző hallást, memóriát, belső elképzelést, énekes készséget, írásolvasást egymásba fűzve tanít, és a hangszeres képességet is ebbe az együttesbe fonja.”* (Kokas 1992: 53)

Kokas Klára a zene figyelésére nevel.

Mókákat és tengerbe süllyedős játékokat és képzelt hóban titkos sétát és felhőkön járást és erdei ösvényen osonást és ezer egyebet. Mindig újak jutnak eszébe. És ha neki nem, a gyerekeinek. A zene inspirációjából ráhangolódnak a közös hullámhosszra. A résztvevők maguk döntenek el, kivel, hogyan mozognak, jelenítenek, változnak. A zenedarab első ismétlései alatt a felnőttek pihenő figyelemben vannak, kedvük szerinti ellazult testhelyzetben. Gyerekcsoportoknál segíti, bevezeti a pihenő figyelmet.

Tanítványai ötleteit, megoldásait tanításába szervesen beépíti. *„Képzeletük sokkal frissebb a felnőttekénél, gazdagabb, termékenyebb. Korlátoltság, ostobaság lenne ezeket figyelmen kívül hagyni.”* (Kokas 1998: 20) Még nehezebb a spontán ötleteket felismerni, felkapni, átlendíteni, hogy azok kiteljesedjenek, történetekké kerekedjenek, és mindezt gyermekközpontú építő szándékkal. Ehhez nemcsak a foglalkozás céljait, de sajátunkat is világosan kell látnunk.

A zene belső, lelki történéseket társít testi történésekhez, a szabad mozdulatok öröméhez kapcsolódik, közösséget formál, beindítja a képzeletet, csiszolja a stílusérzékét, egyszóval jellemet formál.

A gyerekek szeretik a megszokottat, a felismerés öröme, megnyugvás, várják a gyertyafény melletti búcsúéneket, a nevük eléneklését különös, ezerféle hangulat szeszélyeivel, ismert játékokat – és a közjük lopott újakat, váratlan helyzeteket, kihívásokat.

Kokas Klára szerint, *„ha a művészeti nevelés kiszorul az iskolák piacáról, vele kiszorul az érzelmi nevelés is. [...] A zene igazi érzelmekre vezet.”* (Kokas 1998: 26)

Ha teljes a zene befogadása, a személyiség legfinomabb rétegeibe jut el. Hatása így gyógyító. Segíthet a kibontáshoz, a megnyíláshoz, az elsötétített zavarok, görcsös félelmek felismeréséhez. Szavak nélkül. *„Mert a zene bővületében, katartikus élményeiben képessé válok erre”* (Kokas 1998: 26).

„Célom a gyerekek zenei élményének mozgáshoz kapcsolása. Sajátos helyzetükből fakadó, igen merev mozgásuk felszabadításán dolgozom, minden, számomra elérhető módon. Képzeletet, mozdulatot és zenét együttes élménnyé segíték” – vallja (Kokas 1998: 28).

Nincs felnőtt, aki megjósolhatná, miféle történetek, mesék, jelenetek elevenednek meg, miféle szereplőkkel és miféle variációkban. *„Mert a zene lelke a képzeletet beláthatatlan távlatokba hõmpölygeti”* (Kokas 1998: 37).

Érdemes megfigyelni a kérdései formáit is. A választ sosem sugallja, szabadon hagyva a lehetőségeket, gyakran csak hangsúllyal jelezve, hogy várja, ösztönzi a folytatást.

Tanítása gyermekközpontú, valódi tantárgya a zenepszichológia. A gyerekek önálló ötleteire kíváncsi és a fokozatos fejlődést várja. Képzőelőret serkent.

Egy-két perces darabokkal indít, haladóknak 3-4 perces darabokat keres, felnőtteknek sem sokkal hosszabbakat. A többszörös ismétléssel ismeretlen zenékből ismerősek lesznek, mint egy jól bejárat táj. Nagyon célszerűen választott mindig zenét. Ha a figyelem lankadt, szétszórtak lettek tanítványai, akkor figyelemre, összeszedettségre serkentő darabot keresett, ha képzeletük akadozott, untató történetekkel jöttek, akkor fantáziaserkentőt, például fürge Chopin-etűdöt.

A kölcsönös egymásra figyelés mindenekelőtt-való Kokas Klára csoportjaiban. Érzik egymást, tudják, mivel segíthetnek. Lélek találkozik itt a lélekkel. Mozdulatokba önti érzéseit, testtel jelez, üzen.

Kurzusai *„sajátos műfaj, saját találmány, mert vannak felnőtt-órák, csak felnőtteknek, gyerekórák felnőttekkel együtt és felnőtt-órák gyerekekkel együtt – ami nem ugyanaz. Vannak kiscsoportos órák és vannak közösek, minden résztvevőnek.”* (Kokas 1998: 44)

Diákjait válogatás nélkül vette fel, és sohasem küldött, nem tanácsolt el senkit. Hihetetlenül felemelte az elnyomottakat, a meg nem hallgatottakat, amikor alkotásaikra, ötleteikre figyelt. Őreájuk, akik valódi önmaguk. Kokas Klára foglalkozásain önmagukat fedezték fel a gyerekek!

Egyre nagyobb türelemmel, toleranciával fordultak egymás felé is, egyre jobban el tudták fogadni a másságot, a gyengeségeket, furcsaságokat, egyre empatikusabbakká váltak.

Kokas Klára személyiségében egyesültek az innovatív pedagógiai módszerek, a fokozhatatlan figyelem, a gyermeki személyiség tisztelete, a tantárgyi integráció egy minden rezdülésre figyelő világszemlélettel, a derű ajándékával, a képességek, talentumok szokatlan értelmezésével. Ő nem egyszerűen tanít, hanem önmaga közlése, őszinte kapcsolatok és zene által segít az egyénnek saját magát megkeresni: önkifejezését, lelke pihenőit, önmegértését és azt a légkört, amelyben ezeket megélheti.

A légkörben ott a zene, a játékos lendület, az empátia, az elfogadás, a társak, érzelmek, gyermek tisztelete. Ott, ahol a gyerekek ezeket megtapasztalják, ahol biztonságban érzik magukat, bátran kifejezik, megélik érzelmeiket, miközben fantáziájuk az égre röpteti őket. Pedagógiáját egyénre szabott műveletként teremtette újra nap mint nap.

Gyönyörű hasonlattal érzékelteti-festi élénk egy rövid írásában Kokas Klára azt a világot, amelybe a zene hullámain lépünk be, miközben kilépünk a szokványosból, megszokottból: a világmindenségbe. Ez a zenemindenség mindenben különbözik a világtól, amennyiben tárgyai, képei, tájai képzeletbeliek, meg nem érinthetők, időtlenek, színesek, irracionálisak, ereje kavargó, magával ragadó, elkápráztató, hullámai elbűvölők, szárnyukra kapva száguldók, időutazók, üzenete szavakat nélkülöző, preverbális, kifejezhetetlen. Meseszerű, mesebeli, elvárásolt világa a zenének.

Erről az elvárásolt világról és befogadásáról írja *A deszka galaktikája* című rövid írásában, hogy titokzatos művelet: *„A zenei befogadás művelete: titok, bűvölet, elragadtatás. Örömteli találkozás a Teremtővel, valamiféle üzenete alapján.”* (Kokas 2007)

Dolgoznunk kell a lélek befogadó érzékenységén ahhoz, hogy élményeink magjai mélyre hullhassanak, és legyen erejük kisimítani feszültségek ráncolta belsőnket.

Mindez a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy a megszokott számonkéréses énektanulástól eltérően a felfedezés örömét szeretné látni az arcokon. A hangokat, a műveket, a frissen születő alkotásokat is a maguk természetességében éli és tanítja módszerek alkalmazása nélkül, helyzetekre, gyermeklelkekre hangolva, a társ szabad választásának feltételével. Kokas Klára bíz a gyerekekben, és abban, hogy gyermeki lelkükben még érintetlenek, tiszták azok a tájak, amelyeket foglalkozásaikon, a szőnyeg mezején ülve, elterülve bebarangolnak, felfedezgetnek. Miközben ő maga is gyerekké válva gyönyörködik, rácsodálkozik e gyerekfantázia színességére, gazdagságára, bájosságára, töretlen álomvilágára. A csend előszobájából lépnek be a zenébe, hallgatják végig a gondosan, célszerűen kiválasztott zenedarabot (rendszerint szimfonikus művet) egymás után többször is. Először inspirálódva, majd átváltozva e varázslatos világ esőcseppjévé, csillagává, csobogó patakjává vagy sima kis kavicsává. Esetleg virágszállá, amilyen csak meseországban nyílik. Ritkábban egy kedves állattá, pillangóvá vagy énekesmadárrá és csak elvétve, néha emberré. A zene: a fantáziacsillag égboltja, a patak tiszta vizű forrása, a kis kavics görgetője, csiszolója, a zenéből sarjadt virág termőföldje, pillangók számára a virágillatos mező. Kokas Klára tanítványainak átváltozásairól olvasva én magam is e világ látogatója lettem, a gyerekek célba találó mondatai elbűvöltek, inspiráltak, amint próbálok megfejteni ebben az átváltozós játékban a zene égre dobáló, gurító, pörgető, táncba hívogató szerepét.

Ezt az eredendő tudást törlik ki, programozzák át a különböző táncoktatási módszerek, az óvodák vagy tánciskolák felnőttei. A betanult mozdulatok átírják azt a mozgáskincset, amivel a gyerekek óvodáskorukban még rendelkeznek. Szabályszerűvé, közössé válik az egyének szabad tánca, lassan elveszíti minden báját, a mozdulatok, forgások, lépések sajátos koreográfiáját. Az óvodában, iskolában szüntelenül egymáshoz, standardokhoz, követelményszintekhez mérik őket, és ha kibírják is, sohasem ragyog fel az egyéniségük, nem tűnnek ki egyedi képességeik. Ilyen környezetben felüldülést jelent az a heti két óra, amit a zene társaságában töltenek, amikor nem kell mércéken mérniük, bizonyítaniuk magukat, megtapasztalják a társas alkotást, és egymás kölcsönös tiszteletét, másságát. Miközben mindenki önmaga lehet, játékos-könnyedén tanulják, élik a közösség legszebb értékét, azt, hogy együtt alkotnak.

Kokas Klára lesi a saját ötleteket, a szokatlan, friss, önkifejező mozdulatsorokat. Minél szabadabbak ezek, annál teljesebbek. Itt már nemcsak a zenéről van szó, hanem a gyermeklelkek hármassíkú tükréről: zene, képzelet és mozgás egybefonódásáról, azaz önközlésről. A mindenkori gyerekek könnyen feloldódnak a zenében, képzeletük a felhők fölött, a mindennapok eseményeit elhagyva száguld, és száguldásukban magukkal lendítik a karokat-lábakat. Ha figyelmesen nézzük, arcukon, tekintetükben tetten érhetjük ezt az átváltozást. Könnyen mozognak ebben a világban, mert a képzelet az ő világuk, a művészek felnőtten is ebből merítenek.

Zenehallgatás idején sohasem beszélnek, de szabad a mozdulat, a gesztus, a mimika, a tánc, beszélhet a tekintet. Csoportban dolgozik, de egyénnel, az egyének

személyes kisugárzásával. Biztonságot jelent, hogy a kis táncosok bármit hozzanak elő, azt a társak megbecsüléssel fogadják. Az ihletett zenék közül (idegen népek hagyományos zenéi kiválóan alkalmasak erre, mivel ezek teljesen újként hatnak, megmozgatnak minden szunnyadó fantáziát, ugyanis nem érvényesek rájuk a tanult lépések, motívumok)³, legjobbak azok a dalok, amelyek dinamikai ellentétekkel, tempóváltozásokkal tűzdelték. Ezeket könnyebb megjeleníteni, mint a finom árnyalatkülönbségeket.

A táncot követő földet érés után beszámoltak élményeikről. Lelkiállapotukról meséltek, amint zene-bányászokká, vízcseppből született vízi tündérékké, majd szivárvánnyá, mások égre dobált csillagokká, gyöngyragylókká, házasodó fekete rigókká váltak, megint mások tengerhullámmá, elvarázsolt dióvá, kergetőző kutyává, szomorú tulipánná, édes jégcsappá, vízi bogárrá, vicsorító állattá, piros csíkos rádióvá, éjjeli lepkévé táncolták magukat, vagy madárként a zene szellőjén, fergetegén szálltak. „*Gyönyörű lelki tartalmak »mozdulat-költeményben«*” (Kokas 1992: 15).

Kokas Klára írásainak, szavainak ereje, a fent bemutatott, spiritualitáson, empátián, személyre szabott vezetéssel alapuló pedagógia megismerése jelentette számomra az inspirációt a saját utam kereséséhez, sajátos módszereim megtalálásához.

5. Következtetés

Közelítés – ez a cél, amelyhez kellene az új utak, új módszerek. Közelítése a zenének a lelkekhez, közelítése a résztvevőknek egymáshoz.

A zenével való találkozás valóságból és mesevilágból szőtt történet – ahogyan Kokas Klára tanítványainak átváltozó táncai is azok. Az átváltozáshoz még gyermekibbé kellene válnunk. Így marad a tematikusan szervezett zenei befogadás zenés esték, zenés alkotó tevékenységek formájában, de az élménypedagógia határain belül. Diákoknak és felnőtteknek, akik gyermeklelkűek.

Felhasznált irodalom

- Deszpot G. (szerk.) (2012). *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*. Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása.
- Gönczy L. (2009). *Kodály-konceptió – A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon*. In *Magyar Pedagógia*, 109 (2), 169–185. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf
- Kocsis Melinda. *Kokas Klára zenepedagógiája*. Kézirat.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zenemű Kiadó.

³ Hihetetlenül változatosak a különböző kultúrájú népek zenéi: indiai, mongol, török, marokkói, nigériai, ghánai, ír, skót, ceyloni, Bali szigeti gamelán, maori, eszkimó, egyiptomi, vietnami, kínai, kenyai–tanzániai zenék.

- Kokas K. (1992). *A zene felemeli kezeimet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kokas K. (1998). *Öröm, bűvös égi szikra*. Budapest, Akkord Zenei Kiadó.
- Kokas K. (2001). *Amerikában tanítottam*. BKL Kiadó.
- Kokas K., Lájer J.-né, Furka B. & Kocsis M. (szerk.) (2007). *Öröm, bűvös égi szikra*. Budapest, Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. Szerzői kiadás.

- Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány honlapja: <http://www.kokas.hu/> (letöltve: 2016. július 25.).

A zene mint legális dopping

Vizsgálatomban egy 15 és egy 14 fős, 10–13 év közötti – rendszeresen sportoló – diákokból álló csoportot tanulmányoztam. Fő hipotézisem szerint a zene kíséretében tornáztatott csoport jelentősebb fejlődést mutat, mint az ugyanazon gyakorlatokat zene nélkül végző társaik a kontrollcsoportban. A zenés kísérletet megelőzően készítettem egy az állóképességre és hajlékonyságra kiterjedő alapállapot-felmérést mindkét csoportnál zene nélkül. A továbbiakban 10 alkalmon keresztül megegyező gyakorlatokkal fejlesztettem a csoportokat. A felmérés végén ismételt elvégeztem az alapállapot-felmérést mindkét csoportnál. A kapott eredmények igazolták alapfeltevésemet, miszerint a zene mellett gyakorlatokat végző csoport mind állóképesség, mind pedig hajlékonyság terén gyorsabban és jobban fejlődött a kontrollcsoporthoz képest.

1. Bevezetés

A zene megtalálható hétköznapijainkban az élet számos területén, így akár a buszon vagy autóban ülve, filmek háttérben, bevásárlóközpontokban, edzőtermekben. Dolgozatom a zene hatásaival foglalkozik, kiemelten annak teljesítményfokozó hatásával a testmozgásunkra.

Jelen tanulmány a zenei hatás neurológiai hátterére nem terjed ki, mert azok vizsgálatához szükséges technikai háttér nem állt rendelkezésemre. A háttérmechanizmusokról a korábbiakban kevés publikáció született, mert a rendelkezésre álló technikai háttér (pl. EEG, funkcionális MRI, szkennerek, számítógépes légzéselemző rendszer) a vizsgálatok szempontjából „nehézkés”, és csökkenti a természetes körülmények között létrehozható zenehatást (Karageorghis & Priest 2012).

Célom a zene teljesítményre kifejtett hatásainak vizsgálata volt, zenei háttérrel, illetve azzal párhuzamosan zene nélkül fejlesztett kontrollcsoport vizsgálatán keresztül. Hipotézisem az volt, hogy a zenének teljesítményt fokozó hatása van. Feltételeztem, hogy növeli az állóképességet, pontosabbá teszi mozdulatainkat, összehangolja és harmonikusabbá teszi mozgásunkat. Feltételeztem még, hogy a zene tudatos használata motiváló hatással van a hallgatóira és segíti a tartós koncentrációt. Továbbá hipotézisem szerint a zenék hatása változó, aszerint, hogy milyen a zene hangulata, szerkezete.

A zene egészségügyben való meghonosítására 2008-ban (Musique & Santé) volt egy európai uniós kezdeményezés, de ebből hazánkban kevés dolog került bevezetésre a gyakorlatban. Vizsgálataimmal szeretném segíteni a program hazai elterjedését.

2. Irodalmi áttekintés

Az ember és a zene kapcsolata nagyon korán elkezdődik. Woodward (1992) azt állította, hogy a zenéhez való viszonyulás kialakulása már méhen belül kialakulhat. Az auditív rendszer nyomát, a fület már a fejlődés első hetében láthatjuk mikroszkóp segítségével. Az ötödik hónapra a belsőfül már teljesen kialakul. Érdekes, hogy a zenére való reakció már ennek kifejlődése előtt is megfigyelhető. Észlelték, hogy az akusztikus ingerlés agyi tevékenységet vált ki már a nyolcadik héten. Már születés előtt, amint a hallási szerve működni kezd, képesek hallási információkat tárolni, sőt megfigyelték, hogy az intrauterin életből sok hangélménnyel rendelkező babák születésük után lelkileg kiegyensúlyozottabbak, érzékenyebb a hallásuk, és általában gyorsabb a beszédfejlődésük is (Árva né 2012). Zenei készséggel már a születésünk pillanatában rendelkezünk, de hasonlóan a beszédhez, a kifejlődéséhez zenei ingerekre van szükség. Fontos, hogy a gyermek ezt megkapja környezetétől élete első néhány évében. A zene valószínűleg ősbibb a beszédnél, hiszen a néhány hónapos csecsemő már képes zenei szerkezetek felismerésére, jóval a beszéd tartalmi, szerkezeti elemeinek megismerése előtt. Hermann Rauhe azt állította, hogy az éneklés „az emberiség tulajdonképpeni anyanyelve”. Arra alapozza ezt a megállapítását, hogy a magzat és az újszülött az emberi hang hangzását, dallamát észleli, de nem tud különbséget tenni beszéd és ének között. Ahogy Adamek fogalmazott, „[a] hangszín, a hangzatok, a dúdolás és a gesztusok útján történő kommunikálást az ember már csecsemő korában, a beszélt nyelv elsajátítása előtt megtanulja” (Zenei Nevelési Konferencia 2002: 106).

A zene hatásait egész kis kortól kutatják. Újszülötteknél megfigyelték, hogy a zene hatására mind a pulzusuk, mind a mozgásuk egyaránt fokozódik: újszülött intenzív osztályon észlelték, hogy a zene kedvező hatást gyakorol az oxigénszaturációra, a légzésre és a pulzusra, ezenfelül csökkentheti a kicsi stressz-szintjét is (Árva né 2012).

Nemcsak az élet kezdetén, hanem a végén járókra is jelentős hatással van a zene. Brun német nyugdíjasok körében végzett kutatása kimutatta, hogy az idősek érdeklődnek a zenei tevékenységek iránt, és nemcsak érdeklődnek, hanem igényük és képességük is lenne a zenei téren való fejlődésre. Több kutatás is bizonyította, hogy a zenei aktivitás jelentősen javította az idősek életminőségét. Profi zenészek például sokszor meglepően sokáig jó formában maradnak (például Rubinstein közel kilencvenéves volt, amikor az utolsó zongorakoncertjét adta). A közös éneklésről – idős korban – kimutatták, hogy csökkenti a magány érzetét (általában közösségi, társas tevékenység), identitásképző mentálhigiénés funkciókat lát el, és közelebb viheti az egyént a spiritualitáshoz (Gombás 2014).

Kodály Zoltán az egészséges ember (főként gyermek) szempontjából vizsgálta a zenét. Munkája során a zenének és az éneklésnek számos pozitív hatását tárta fel. Megállapította, hogy az ének többek között: felszabadít, bátorít, kigyógyít a gátlásokból, segíti a féltékenység leküzdését, segíti a koncentrációt, testi-lelki diszpozícióban tart, kedvet csinál és alkalmasabbá tesz a munkára, figyelemre, fegyelemre szoktat, és fejleszti a közösségi érzést. Megfigyelte, hogy azokban az iskolákban, ahol nagyobb

óraszámokban zajlott a zeneoktatás, ott a diákok a tantárgyakat eredményesebben tanulták, jobban számoltak, hamarabb olvastak folyékonyan, szebben, pontosabban írtak, jobb helyesírással.

Kodály Zoltán nemzetközi szinten ismert az általa létrehozott módszerről, aminek célja a zeneszeretet magvának elhíntése, a zene pozitív hatásainak kiaknázása és egy alap zenei műveltség adása, amihez az ember majd élete folyamán vissza tud nyúlni (Kodály 1969–1989; Kokas 1978). A módszer lényeges eleme az éneklés (az elején főként népdalok), aminek, mint már írtam, számos pozitív hatása van. A zenei tevékenység más területeken is fejlesztő hatással van, többek közt azért, hogy fejleszti a figyelmet, koncentrációt, emlékezetet (zenedarabokat fejből kell tudni), megosztott figyelmet (például egy fúvószenekarnál a zenésznek egyszerre kell figyelni a saját kézmozgásainak összehangolására, a fúvás erősségére, hosszúságára, ritmusára, a kottára és a többiek játékára) és a logikus gondolkodást (a zene egységek logikus építkezése, és viszonyai ismerete nélkül nem memorizálható egy zenemű) (Kokas 1978).

A zene a testmozgásra is jelentős hatással van. Többek között ezeket a hatásokat is taglalja Costas I. Karageorghis, a londoni Brunel Egyetem docense, a School of Sport and Education helyettes vezetője, *Music in the exercise domain* című áttekintésében (Karageorghis & Priest 2012). Ebben a cikkben összefoglalja a „zene a testmozgásban” témakörben 2011-ig megjelent publikációk eredményeit. Az említett áttekintés alapján szeretném a zene és a testmozgás viszonylatban megjelent publikációkat összegezni.

Az áttekintésben említett művek alapján megállapítható, hogy a zenének teljesítménynövelő hatása van, javítja a fizikai teljesítményt azáltal, hogy vagy késlelteti a fáradtságot, vagy növeli a munkaképességet. Jellemzően ez a hatás a vártnál magasabb szintű kitartást, energiát, teljesítőképességet vagy erőt eredményez. Példának hozhatom erre Miller, Swank, Manire, Robertson és Wheeler (2010) 20 perces futószalagos felmérését. A tesztet 75–85% VO_2 max. intenzitáson kezdték és egy szokatlan körülményt választottak, ami verbális párbeszédéből állt, a szabadon választott zenével összehasonlítva. Annak ellenére, hogy a magasabb pulzus, a magasabb oxigénfelvétel és nagyobb légzési perctérfogat alapján keményebben dolgoztak, a résztvevők jobb élményt éltek át, és alacsonyabb fáradtsági szintet észleltek a zenés feltételek mellett.

A cikkből továbbá az is kiderült, hogy a zenének megvan az a képessége, hogy csökkentse a stresszt és növelje a regenerációs képességet.

A kutatásomhoz közel állt Szmedra és Bacharach (1998) tanulmánya, amelyben a klasszikus zene és a zene nélküli körülmény hatásait hasonlították össze mérsékelt intenzitású futás során. A zenei körülmény csökkentette a pulzust, a vérnyomást és a fáradtságérzetet. Az ezekhez az előnyökhöz vezető lehetséges mechanizmusokat vizsgálva a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a zene lehetővé tette a résztvevők számára a relaxációt és az izomtónusuk csökkentését, így módon pedig a véráramlásának a sebessége nőtt és az izomregeneráció javult. A Borg-skálán mért érték csökkenése kb. 10% volt a zenei körülmények javára a zene nélkülihez képest. Ez az eredmény megismétlődött Nethery (2002) későbbi tanulmányában is.

Hasonló Elliott, Carr és Savage (2004) vizsgálata, amelyben a kísérletükben részt vevő alanyokat a 12 perces kerékpár ergometriás teszt során motiváló zenének „tették ki”. A motivációs zenét hallgatók nagyobb távot tekertek le a kontrollcsoporthoz képest.

Egy másik kutatásban azt vizsgálták 400 méteres sprintfutásnál, hogy a motivációs zene hatása mennyiben különbözik a motivációs tulajdonságot nélkülöző zene hatásától, mindkettőt összehasonlítva egy zene nélkül futó kontrollcsoporttal is. A motivációs zenének volt a legmagasabb hatása, de a motivációs hatással nem rendelkező zenére futók is jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport.

A cikkben különválasztja a zene hatását az alacsonyabb és a magas intenzitási szintnél. Magas intenzitási szintnél a fiziológiai jelek domináns feldolgozó kapacitással jelennek meg, a relatív erejük miatt, míg mérsékelt intenzitási szintjénél, mind a belső (pl. kinezetikus), mind a külső (pl. zene) jeleket fel lehet dolgozni párhuzamosan. A zene pozitív hatásai nem változtatnak az egyén fizikális állapotán, ugyanakkor a fáradtság érzését, mikor magas intenzitáson gyakorlatozunk, a zene megváltoztathatja, azaz hogy valaki miként éli meg, értelmezi, reagál a magas megterhelés érzésére (Hardy & Rejeski 1989). Összegezve, a magas intenzitású testmozgástól kiváltódó fáradtságot megszüntetni nem képes, de a fáradtság értékelését pozitív irányba tudja terelni (Karageorghis et al. 2009).

A tanulmányok többségében arra következtettek, hogy az alacsony és mérsékelt intenzitású állóképességi feladatoknál a zene használata tisztán látható fejlődést hoz létre. Többen úgy gondolják, hogy itt jelentősebb a hatása, mint a magas intenzitási szintnél.

A zenének fontos tényezője a tempó. Általánosan elmondható, hogy a zene tempójának változtatása fokozhatja a motivációt és növelheti a munkateljesítményt, főleg akkor, ha a munkavégzés szintje stagnáló, vagy ha egy hosszú ideje folytatott edzés későbbi szakaszaiban az akarati kimerültséghez közel kerül az egyén. Több kísérlet is született a témában. Nagyon tanulságos Szabo és munkatársai (1999) vizsgálata, amelyben a zene tempóját változtatták folyamatosan, ehhez Beethoven 7. szimfóniájából választottak lassú és gyors részleteket, és ezeket váltogatták. Ez a lassúból gyorsba való változtatás egy magasabb munkabírást eredményezett, mintha csak lassú vagy csak gyors részleteket játszottak volna le.

Végül rátérnék a zeneválasztás fontosságára. Nem mindegy, hogy kinek, mikorra választom a zenét – testmozgás előtt, után vagy közben szeretném alkalmazni –, és ha az utóbbi, akkor milyen intenzitású gyakorlatokat tervezek. A zenei tempót az elképzelt gyakorlat intenzitásának és a menet közbeni szívritmusváltozásoknak a figyelembevételével kell megválasztani. Más zene kell bemelegítéskor, levezetéskor vagy erősítéskor. A megfelelő tempó a gyakorlati intenzitás HRR (heart rate reserve) maximumának 40–90%-ánál 125–140 bpm (beats per minut) legyen. A tanulmány szerint általában a leghatékonyabb a résztvevők által tetszőlegesen, szabadon választott zene. Ennek az alátámasztására Dwyer (1995) csinált egy tesztet, ahol a gyakorlat utáni motiváció magasabb volt annál a csoportnál, akik azt hitték, hogy ők választották a zenét, mint azoknál, akik ugyanazt hallgatták, amit választottak, de nem voltak róla

informálva, hogy ez az ő tesztjeik alapján kiválasztott zene. Amikor korban és szociális tekintetben is vegyes csoporttal dolgozunk, a demokratikus zeneválasztás célravezető, így az összes résztvevő igénye megjeleníthető a zenei programban. A tesztmozgás után, levezetésben használt zenének nyugtató hatásúnak kell lennie, így a tempót 60–70 bpm között (szívritmustartománynak megfelelően) ajánlott beállítani. Ideális az egyszerű zenei struktúrával rendelkező dallamok választása. Állandó lökötésen és ismétlődő tonális mintázaton kell alapulnia, nem túl nagy hangterjedelemben. Az érzelmek tekintetében a zenének semlegesnek vagy relaxálónak kell lennie, míg hangszerek tekintetében meleg hangú hangszereket érdemesebb használni, mint például a húros, fafúvós hangszerek, oboa vagy zongora (Karageorghis & Priest 2012).

3. A kutatásról

Mintám tíz és tizenhárom éves kor közötti gyermekekből állt (a gyermekek 3%-a 10, 45%-a 11, 45%-a 12, 7%-a 13 éves volt). A felmérésen fiúk és lányok közel azonos arányban vettek részt (15 fiú volt: ebből 7 a kontrollcsoportban, 8 a zenés csoportban és 14 lány: ebből 7 a kontrollcsoportban, 7 a zenés csoportban). Az összes gyermek legalább heti két órában, de nem versenysportjelleggel sportol, az ötven százalékuk labdajátékot (futball, kosárlabda, kézilabda, floorball) a másik fele táncol (néptánc, balett, latin, szurkoló) vagy valamilyen küzdősportot (dzsúdó, karate) űz. A részt vevő gyermekek közül egyik sem volt túlsúlyos, és a teljesítményt lényegében befolyásoló krónikus betegséggel egyikük sem rendelkezett. Csak három krónikus beteg gyermek vett részt a vizsgálatban – egy *epilepsia nervosa*, egy I. típusú *diabetes mellitus* és egy *asthma bronchiale* diagnózissal rendelkező –, de egyiket sem korlátozta a sportban a betegsége. Mindkét csoportba járt egy-egy figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral küzdő fiú.

Választásom azért esett erre a korcsoportra, mert ez a korosztály még viszonylag könnyen mozgítható, és így a kutatás szempontjából megfelelő méretű, homogén csoportokat tudtam összeállítani.

Kutatásomat 2015 áprilisában kezdtem a miskolci Fráter György Katolikus Gimnázium és Kollégium 5–6. osztályos napközis tanulóival. Első lépésként mindenki-vel kitöltöttünk egy adatlapot, amelyben rákérdeztem a gyermekek korára, arra, hogy van-e valamilyen krónikus betegsége, amire figyelni kell, és arra, hogy sportolnak-e, s ha igen, milyen sportot űznek, és hetente ez a foglalkozás hány órát vesz igénybe. Ezek után véletlenszerűen összeállítottam a csoportokat. Április utolsó két hetében felmértem a gyermekek általános állapotát, majd a felmérés alapján összeállított óratervekkel május első hetében elkezdtem a gyermekek fejlesztését. A fejlesztés június második hetében ért véget (5 hét, 10 alkalom) és ismételt felméréssel zárult.

Az általános állapotfelmérés során először állóképességet mértem futás segítségével. Egy kilométert (iskolai sportpálya körül 10 kör) futtattam, közben mértem az időt stopper segítségével. A gyermekeket hatfős csoportokra osztottam a futás idejére, a

könnyebb mérhetőség érdekében. A felmérés része volt még a hajlékonyság felmérése, ami az alábbi komponensekből áll:

- Előrehajlás rögzített csípővel: a vizsgált gyermeket a falhoz állítottam, megkértem, hogy kényelmes állásban (maximum lábfejszélességű terpesz) hajoljon előre úgy, hogy a medencéje ne billenjen előre és a térdé nyújtva maradjon, majd lemértem a kinyújtott ujjainak a vége és a talaj közti távolságot.
- Előrehajlás: a vizsgált gyermeket megkértem, hogy kényelmes állásban (maximum lábfejszélességű terpesz) hajoljon előre, ameddig csak bír, úgy, hogy közben ne hajlítsa a térdét, majd lemértem a kinyújtott ujjainak a vége és a talaj közti távolságot.
- Oldalra hajlás rögzített csípővel: a vizsgált gyermeket a falhoz állítottam, megkértem, hogy kényelmes állásban (maximum vállszélességű terpesz) hajoljon oldalra, anélkül hogy a medencéjét kitolná oldalra és törzsével előrehajolna, majd lemértem a kinyújtott ujjainak a vége és a talaj közti távolságot.
- Oldalra hajlás: a vizsgált gyermeket megkértem, hogy kényelmes állásban (maximum vállszélességű terpesz) hajoljon oldalra, amennyire tud, anélkül hogy előrehajolna, csípőjét előre- vagy hátratulná, majd lemértem a kinyújtott ujjainak a vége és a talaj közti távolságot.
- Terpesz: a vizsgált gyermeket megkértem, hogy ülő helyzetben legyen fel akkora terpeszt, amekkorát tud, nyújtott térdel, majd lemértem a két *malleolus medialis* közötti távolságot.
- Harántterpesz: a vizsgált gyermeket megkértem, hogy álljon akkora harántterpeszbe, amekkorába csak tud, anélkül hogy hajlítaná a térdét, majd lemértem a hátul levő alsó végtagon a *trochanter major* és a föld távolságát (azoknak, akik „spárgáztak”, az eredménymezőbe nullát írtam).

A záró felmérésben az általános állapotfelmérésem ismételttem meg egy apró változtatással. A zenés csoporttal a záró felmérést is zenére végeztük.

A futásra mindenkinek egyénileg választottunk egy zenezámot (az adott gyermekkel közösen választottuk ki, az alapján, hogy mit szeret). A hajlékonyság felmérése alatt a gyermekekkel közösen összeállított nyújtásokra használt zenelistát használtam.

A fejlesztő csoportórákat az iskola lezárható aulájában és az iskolaudvaron elkerített sportpályán tartottam. Mindkét csoporttal öt héten keresztül, heti két alkalommal találkoztam. Egy alkalom 50 perces volt, ebben volt öt perc bemelegítés, tíz-tizenöt perc nyújtás és harminc-harmincöt perc állóképesség-fejlesztés.

A nyújtásokat az első öt alkalommal én diktáltam, a második öt alkalommal motívációként minden gyermek a csoportból kitalált és bemutatott egy gyakorlatot (általában azok közül választottak, amiket az első öt alkalommal diktáltam), majd a végén még kiegészítettem a szükséges gyakorlatokkal. A gyakorlatok kiválasztásánál a fő



irányvonalat az alapfelmérésnél vizsgált feladatok jelentették. A nyújtás időtartama a gyermekek aznapi koncentrációs képességétől függött. Amikor nehezen koncentráltak a feladatokra és könnyen „szétesett” a csoport, akkor a nyújtás csak tízperces volt és az állóképesség-fejlesztés öt perccel hosszabb, ha jól bírták, akkor a nyújtás tizenöt és az állóképesség-fejlesztés harmincperces volt.

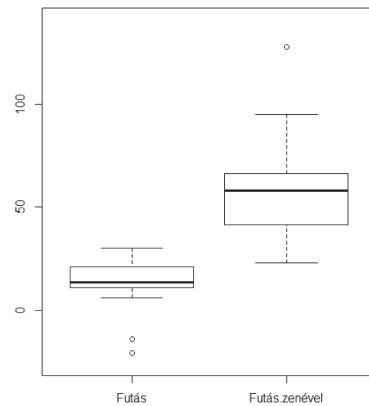
A csoport életkorára való tekintettel az állóképesség-fejlesztés javarészt a gyermekeket szinte állandó mozgásban tartó játékokból, játékos feladatokból állt, például kidobók, fogók, sorversenyek, pókfoci, tízlabda stb.

A zenés csoportnak az első két alkalomra én vittem zenét, a nyújtáshoz lassú, mély tónusú, halkabb, főként dúr dallamokat, míg az állóképesség-fejlesztéshez gyorsabb, pattogósabb, magasabb tónusú, hangosabb dúr dallamokat. A zenével szemben kritérium volt, hogy egyenletes ritmusa, lüktetése legyen, és ne legyen szövege vagy a gyermekek által nem beszélt nyelven legyen. Az első két alkalommal elkezdtem a gyermekektől ötleteket gyűjteni, milyen zenét szeretnek, miket szoktak hallgatni, ezekből az ötletekből a második alkalomtól órák végén szavazást tartottunk, hogy milyen zenét hallgatnának szívesen a következő alkalmakon. Az ötletek sokszínűek voltak, de nagyobb részét kortárs zenét ajánlottak: voltak film-, rajzfilmzenék, musicalrészletek, számítógépes játékok zenéi, rádióban futó slágerek (ezeknek a hangszeres, ének nélküli feldolgozásait használtam fel, ha a gyermekek által beszélt, értett nyelven volt).

4. Eredmények

Futás

Az első futásfelmérést a gyermekek átlagosan 355,6 másodperc alatt teljesítették. A zenei kísérettel futó csoport 371,7 másodperces átlagot, míg a zenei kíséret nélkül futók 338,4 másodperces átlagot értek el. A fejlesztést követő második felmérés fordított eredményeket mutatott, ahol a zenei kíséret mellett futók átlaga 313,2 másodperc volt, míg a kontrollcsoporté 326,6 másodperc. Az 1. ábrán a két csoport futásidejének változását láthatjuk, pozitív tartományban a javulással. A kontrollcsoport esetében megfigyelhető csoportszinten gyenge javulás, azonban a két csoportteljesítménytől eltérő negatív érték (–14mp, –21mp) csökkent motivációra utal. A zenés csoport eredményeiben határozott javulás figyelhető meg, melyek ugyan jobban szórnak, mint a kontrollcsoport esetében, azonban a kiugró érték itt pozitív, és rendkívül magas (128 mp). Kétmintás t -próba alapján a zenés csoport fejlődése a kontrollcsoportéhoz képest szignifikáns eltérést mutat ($p < 0,001$).

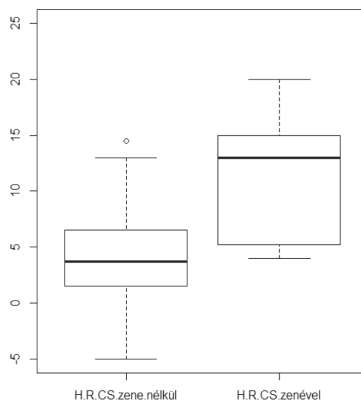


1. ábra. A két csoport futáseredményeinek változása másodpercben

Nyújtás

Előrehajlás rögzített csípővel

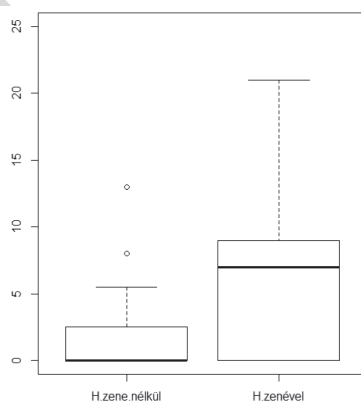
A rögzített csípővel való előrehajlás előzetes felmérésénél a két csoport esetében az ujjbegy-talaj távolság átlagosan 39,7 cm volt. Itt a zenés csoport átlaga 42,1 cm, míg a kontrollcsoport eredménye 37,1 cm lett. A záró felmérés során a zenés csoport jobban teljesített, átlagosan 31,2 cm volt az ujjbegy-talaj távolság, míg a kontrollcsoport esetében 32,8 cm. A 2. ábrán láthatjuk a két csoport javulása közötti különbségeket. Látható, hogy a zene nélküli csoport teljesítménye jobban szór és kevesebbet javult, míg a zenei háttér mellett dolgozók jelentősebb javulást tudtak elérni. Kevesebb kiugró érték látható, mint a futás esetében. A két csoport értékeinek mediánja jelentősen eltér. A rögzített csípővel történő előrehajlás mérésénél a zenés csoport és a kontrollcsoport fejlődése szignifikánsan eltér, előbbi jelentősen nagyobb fejlődést mutatott.



2. ábra. Rögzített csípővel történő előrehajlás javulása a kontrollcsoport és a zenés csoport esetében

Előrehajlás

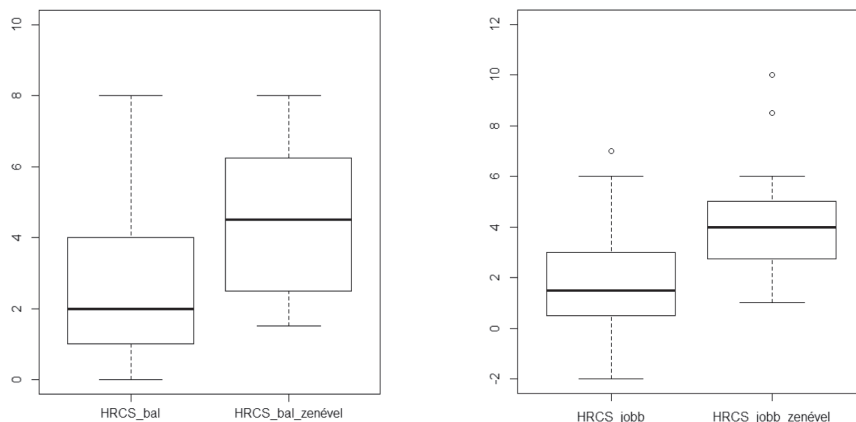
A szabad csípővel való előrehajlás előzetes felmérésénél a két csoport esetében az ujjbegy-talaj távolság átlagosan 6,7 cm volt. A zenés csoport átlaga 6,9 cm, míg a kontrollcsoport átlaga 6,5 cm volt. A fejlesztés utáni felmérés eredményei mindkét csoportnál javultak. A zenés csoport átlagos javulása 6,3 cm, míg a kontrollcsoport átlagos javulása 2,2 cm volt. A kismértékű javulást és a 0 közeli értékeket nagyban magyarázza, hogy a felmért 29 egyénből 15 már az első alkalommal nyújtott térdrel érintette a talajt, így javulást náluk nem mérhettem. A zenével fejlesztett és a kontrollcsoport eredményei kétmintás t -próba alapján szignifikánsan nem térnek el ($p = 0,05024$).



3. ábra. Előrehajlás javulása a kontroll- és a zenés csoportnál centiméterben

Oldalra hajlás rögzített csípővel

Az előzetes felmérés során a rögzített csípővel mért oldalra hajlásnál az ujjbegy-talaj távolság átlagosan 43,1 cm volt. A zenés csoport átlaga 41,7 cm, míg a kontrollcsoport átlaga 46,6 cm volt. A záró felmérés eredményei hasonló eltérést mutattak. A zenés csoport átlaga 37,2 cm, míg a kontrollcsoporté 44,2 cm volt.

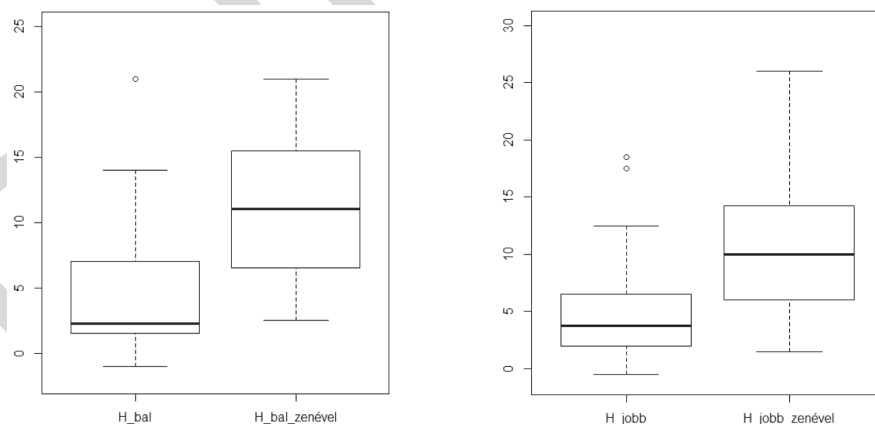


4. ábra. Rögzített csípővel mért oldalra hajlás javulása bal és jobb oldalra, centiméterben

Balra hajlásnál a zenés csoport és a kontrollcsoport javulása a kétmintás t -próba alapján szignifikánsan nem különbözik ($p = 0,06016$). Jobbra hajlásnál a zenés csoport és a kontrollcsoport javulása a kétmintás t -próba alapján szignifikánsan különbözik ($p = 0,01578$).

Oldalra hajlás

Az első felmérésen 33,3 cm volt a zenés csoport átlaga, míg a kontrollcsoport esetében 35,2 cm-es ujjbegy-talaj távolságot lehetett mérni. A fejlesztés után a zenés csoport ujjbegy-talaj távolsága átlagosan 22 cm volt, míg a kontrollcsoporté 29,8 cm. A két irányban összesen három kiugró érték volt a kontrollcsoportnál.

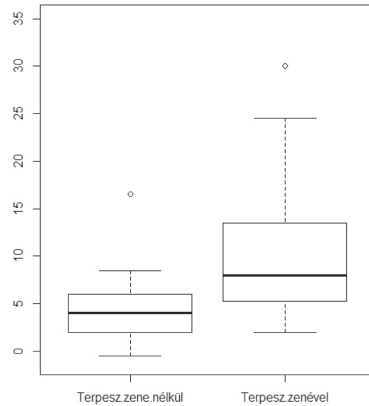


5. ábra. Szabad csípővel mért oldalra hajlás javulása bal és jobb oldalra, centiméterben

Balra hajlásnál a zenés csoport és a kontrollcsoport eredményei a kétmintás t -próba alapján szignifikánsan eltérnek ($p = 0,006821$). Jobbra hajlásnál a zenés csoport és a kontrollcsoport eredményei a kétmintás t -próba alapján szignifikánsan eltérnek ($p = 0,0317$).

Terpesz

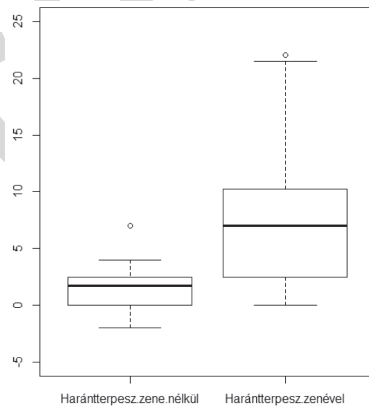
Az első felmérés alkalmával átlagosan 122,1 cm-es terpeszt lehetett mérni. A zenés csoport tagjainak terpesze átlagosan 122,4 cm, míg a kontrollcsoporté átlagosan 121,7 cm volt. A fejlesztés utáni mérésnél a zenés csoport 11 cm-es javulást produkált, azaz 133,4 cm volt az átlagos terpesz mérete. A kontrollcsoportnál a javulás értéke 4,6 cm volt, így 126,4 cm-t tudtak elérni. A 6. ábrán megfigyelhető, hogy a két csoport átlagos fejlődése közel áll egymáshoz, azonban a szélső értékek a zenés csoport javára jobb fejlődést mutatnak. A zenés csoport és a kontrollcsoport javulásának eredményei a kétmintás t -próba alapján szignifikánsan eltérnek ($p = 0,01436$).



6. ábra. A két csoport terpeszméretének javulása centiméterben

Harántterpesz

Az első felmérés alkalmával a harántterpesz magasságának vizsgálatakor a két csoport átlaga 51,8 cm volt. A zenés csoport átlageredménye 59,9 cm volt, míg a kontrollcsoporté 43,2 cm. A két csoport javulása közötti különbség szembeűnő, a zenés csoport átlagosan 7,9 cm-t fejlődött, míg a kontrollcsoport 1,6 cm-t, amibe számos negatív eredmény is beletartozik. A zenés csoport és a kontrollcsoport javulásának értékei a kétmintás t -próba alapján szignifikánsan eltérnek ($p = 0,004254$).



7. ábra. A két csoport harántterpeszméretének javulása centiméterben

5. Értékelés

Az eredmények alapján elmondható, hogy kutatásommal javarészt sikerült igazolnom a hipotéziseimet.

A zene állóképesség-növelő hatására vonatkozó hipotézisem a vizsgált mintán beigazolódott ($p = 6,076 \times$). A zenés csoport, akik zenére edzettek és futottak, sokkal jelentősebb javulást értek el, mint a kontrollcsoport (a fejlődésük mértéke közti különbség 46,7 másodperc), akiknek fejlesztésében és felmérésében nem használtam zenét.

Beigazolódott az a hipotézisem is, miszerint a zene pontosabbá, harmonikusabbá teszi, összehangolja a mozdulatainkat. Megfigyeltem, hogy a zenés csoport nyújtásnál sokkal pontosabban és gyorsabban vette fel a pozíciókat, és sokkal kevesebbet kellett javítanom, mint a kontrollcsoportnál. Az, hogy pontosabbak voltak a mozdulataik,

szerintem sokat segített abban, hogy a kontrollcsoportnál jelentősebb fejlődést érjenek el. A zenés csoportról általánosságban elmondható, hogy sokkal egységesebbek voltak a mozdulataik, sokkal inkább egyszerűen, összehangoltan mozogtak.

A zene tartós koncentrációt segítő és motiváló hatását feltételező hipotézisem is beigazolódt. A zenés csoportnál megfigyeltem, hogy jobban és tovább bírták a monotonabb nyújtó gyakorlatokat, mint a kontrollcsoportbeli társaik. Legelősebben ez a hatás a zenés csoportba tartozó hiperaktív gyermekeken mutatkozott meg. A zenés csoportban az első felmérés alkalmával (amikor még nem volt zene) alig bírta kivárni, amíg lemérem a hajlékonysági tesztet, majd a futásnál négy kör után elkezdett az el-lentétes irányba futni, úgy körözött, mert unta azt az irányt, a kilencedik kör után abba akarta hagyni a felmérést, mert megunta a futást. A zenés foglalkozásokon ehhez képest kitolódott a koncentrációs ideje, a nyújtó gyakorlatokat legalább tíz percig jól viselte, csak utána kezdte abbahagyni vagy máshogy csinálni a feladatokat, míg a másik csoportban levő hiperaktív gyermek, aki az előzőnél sokkal jobban bírta a felmérést, általában csak öt-nyolc percig bírta. A záró felmérést könnyebben viselte, amelyikük a zenés csoportban volt, nem jöttek vissza az első felmérésnél tapasztalt nehézségek. A zenés csoportról elmondható, hogy általában (az előbbi gyermeket kivéve) könnyen bírták a 15 perces nyújtó gyakorlatsort, sokkal tovább bírták tartani a pozíciókat, mint a kontrollcsoport tagjai, akiknek 10 perc után már nehézkesen mentek a feladatok.

A zenés csoportban levők sokkal motiváltabbak, lelkesebbek voltak, mint a kontrollcsoportban levő társaik. Két gyermek hagyta abba közben a programot, mindkettő a kontrollcsoport tagja volt. Míg a zenés csoportban csak egy gyermek hiányzott egy alkalommal betegség miatt (és akkor is üzent, hogy nem tud jönni), addig a kontrollcsoportban három gyermek kivételével, mindenki hiányzott legalább egy alkalommal, a fele azért, mert nem volt éppen kedve hozzá. A három hiányzást egyik gyermek sem haladta meg. A kontrollcsoport tagjai gyakran késtek, és a végén a csoport jelentős része sietve távozott, legalább fele sietett el. Ezzel szemben a zenés csoport általában pontos volt, az első pár alkalom után, az óra végén nem akarták abbahagyni a záró játékot, gyakran felügyelő tanári engedéllyel, pár, a felmérésben nem résztvevőt is bevonva, ott folytatták a játékot, ahol velem az alkalom végén abbahagyták. Érdekes volt megfigyelni, hogy a félénkebb, kevésbé népszerű gyermekek is teljes lelkesedéssel, egyenlő félként vettek részt a fejlesztő feladatokban és a játékokban, sokkal nyitottabbak voltak, mint az óra előtt egy negyed órával.

Az előzőekben leírtak alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a zenének teljesítményfokozó hatása van. Ezt mind a testmozgás, mind a szociális viselkedés terén megfigyeltem. Sokkal jobban fejlődtek „közösségi szempontból” és figyeltek egymásra a zenés csoportban, mint a kontrollcsoportban. Ez a „tízlabda” nevű játék előkészítésénél tűnt fel elsőnek a harmadik óra keretén belül (ahol a feladat az volt, hogy futás közben tízet kellett passzolni a labdával anélkül, hogy leejtené a labdát vagy visszapasszolná az előzőnek). A zenés csoport feleannyi idő alatt tudta teljesíteni ezt a feladatot, mint a másik csoport. A nyolcadik alkalommal újra megcsináltattam a feladatot egy kicsit átalakítva, úgy, hogy ezúttal fix időkeret alatt, hányat tudnak passzolni.

Azt tapasztaltam, hogy 4 perc alatt 12-vel többet passzolt a zenés csapat, ráadásul míg a kontrollcsoportban főként 7 embernél keringett a labda, addig a másik csoportban mindenkinél volt legalább egyszer. Megfigyeltem még, hogy a zenés csoportnál a második alkalom után nem láttam „okostelefont”, csak ha mutatni akartak valamilyen zenét. Órák után sem vették elő, hanem inkább egymással játszottak tovább. A kontrollcsoportnál hasonló hatást csak a nyolcadik alkalomra tudtam elérni.

Az a hipotézisem, miszerint a zenék hatása annak függvényében változik, hogy milyen a zene hangulata vagy szerkezete, nem igazolódott egyértelműen és megalapozottan. A csoport életkora kizárta az ezzel kapcsolatos kérdőívet, a tapasztalatokból pedig csak kevés általános következtetést tudtam levonni. Ilyen következtetés például, hogy a zene hatása személyfüggő, a leghatékonyabb az egyénre szabott zeneválasztás, mert ugyanaz a zene mindenkire másként hat. Például volt olyan gyermek, aki a lassú, melankolikus dallamra szeretett és tudott legjobban futni. Általánosságban elmondható, hogy a dúr hangzású, pörgősebb kortárs zenéket kedvelték leginkább (viszonylag hangosan). A lassabb zenéknél sokkal nagyobb volt az ízlésbeli szórás. Az, hogy milyen egy műnek a hangulata, csak felerészben függ a zenétől, a másik fele a hallgatón áll, mit érzékel belőle és a tapasztalatai, emlékei alapján milyen érzelmeket vetít ki rá (Vitányi 1969).

A kutatásom során szerzett ismereteket a későbbiekben szeretném majd alkalmazni a rehabilitáció és prevenció területén is.

Szövődésmegelőző torna kiegészítő elemeként alkalmaznám túlsúlytól és *diabetes mellitustól* szenvedő emberek esetén. A zene hasonló szerepet tölthetne be, mint a kísérletemben, segítene, hogy a páciens jobban bírja a tréninget, fokozná az állóképességét, motiválná az illetőt, oldaná a gátlásait, aminek köszönhetően nyitottabb lenne, segítene egy megtartó közösség kialakításában, amelyben segítik egymást a közös céljuk elérésének érdekében. Hatékony lenne szerintem kismamatornán is megnyugtató, relaxáló jelleggel, mert a zene oldja a stresszt, és amíg hallgatjuk, elszigetel a külvilágtól, és a szakirodalmi áttekintésben megjelenő vélemények alapján a magzatra is jó hatással lenne (Árvayné 2012; Raffai 1997). A zene hasonlóképp alkalmazható szerintem intimitornánál, enyhítené az esetleges frusztrációt, segítene ellazulni és a feladatokra koncentrálni.

Továbbá alkalmazható lenne szerintem kardiorespiratorikus betegségek esetén is, például egy kardioedzés kísérőjeként a kísérletben is használt célokra és stresszoldásra, vagy légzőtornához kiegészítőként a véroxigénszint növelő hatása miatt. Bizonyos légzőszervi problémával küzdőket akár aktív zeneterápiás módszerekkel is kezelhetek, például fúvós hangszereken való játékkal vagy közös csoportos énekléssel.

A gyermekgyógyászat területén is lehetne használni, például babáknál sokat segíthetne, ha még az általuk intrauterin életből ismert megnyugtató dallamok szólnának kezelés közben, ezáltal pedig valószínűleg sokkal nyugodtabbak és „együttműködőbbek” lennének.

Mozgásszervi kórképek esetén is multifunkcionálisan használható lehetne. Könnyebben elviselhetővé lehetne tenni vele a fájdalmat, segíteni lehetne a külvilág kizá-

rását és ezzel a kezelésre összpontosítást. Növelhetné a monotonitástűrő képességet, csökkenthetné a stresszt, oldhatná a gátlásokat, fokozhatná a teljesítményt, ami sikerélményt ad. Alapot szolgáltat a táncos fejlesztéshez, aminek szintén nagy a kedvcsináló, motiváló hatása a fejlesztő célú mozgásokhoz.

Használható lenne neurológiai és pszichiátriai területeken is, bár szerintem érdemes lenne ezekhez a területekhez tanulmányozni a komplett zeneterápiát és kombinálni a fizioterápiával és a gyógyszeres terápiával. Külföldi kutatások (Kollár 2006; Kollár 2014; Kollár 2011; Hiver't-Klokner 2015) bizonyították, hogy használható többek között az Alzheimer-kóros betegek és a Parkinson-kóros betegek életminőség-javítására, stroke-os betegek rehabilitációjára, szorongás oldására.

Remélem, hogy a külföldi szakmai eredmények, tapasztalatok nyomán, a hazai egészségügyi gyakorlatban is felhasználják ennek a „doppingszernek” a hatását.

Felhasznált irodalom

- Árvayné Nezvold A. (2012). A zenei nevelés transzferhatásai csecsemő- és kisgyermekkorban. In *Képzés és Gyakorlat*, 10. évfolyam 3–4. szám.
- Dwyer, J. J. (1995). *Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation*. Health Values, 19.
- Elliott, D., Carr, S. & Savage, D. (2004). Effects of motivational music on work output and affective responses during sub-maximal cycling of a standardized perceived intensity. *Journal of Sport Behavior*, 27, 134–147.
- Gombás J. (2014). *A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai*. In Torgyik J. (szerk.): Sokszínű Pedagógiai Kultúra. Tanulmánykötet. Komarno, International Research Institute s.r.o., 239–244.
- Hardy, C. J. & Rejeski, W. J. (1989). Not what, but how one feels: The measurement of affect during exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11.
- Hiver't-Klokner Zs. (2015). *Zeneterápia stroke után*. <http://otthonapolok.reblog.hu/zeneterapia-stroke-utan-depresszio-ellen-mozgasfejlesztes>.
- Karageorghis, C. I., Mouzourides, D., Priest, D. L., Sasso, T., Morrish, D. & Whalley, C. (2009). Psychophysical and ergogenic effects of synchronous music during treadmill walking. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31.
- Karageorghis, C. I. & Priest, D. L. (2012). Music in the exercise domain. In *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5 (1), 44–66.
- Kodály Zoltán (1969–1989). *Visszatekintés I–III*. Budapest, Zenemű Kiadó, 37.
- Kokas Klára (1978). *A Kodály-módszerről*. In Barkóczi I. & Pléh Cs.: Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Bács Megyei Lapkiadó Vállalat.
- Kollár J. (2006). Zeneterápia az Alzheimer-kóros betegek kezelésében. *Lege Artis Medicinae*, 16 (2), 186–190.
- Kollár J. (2011). A zeneterápia hatása a stressz- és immunszintre. *Lege Artis Medicinae*, 21 (1), 76–80.

- Kollár J. (2014). Zeneterápia Parkinson-kórban szenvedő betegekkel. *Lege Artis Medicinae*, 24 (10–11), 558–560.
- Miller, T., Swank, A. M., Manire, J. T., Robertson, R. J. & Wheeler, B. (2010). Effect of music and dialog on perception of exertion, enjoyment, and metabolic responses during exercise. *International Journal of Fitness*, 6.
- Nethery, V. M. (2002). Competition between internal and external sources of information during exercise: Influence on RPE and the impact of the exercise load. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42.
- Raffai J. (1997). *Megfogantam tehát vagyok*. Pécs, Útmutató.
- Szabo, A., Small, A. & Leigh, M. (1999). The effects of slow- and fast-rhythm classical music on progressive cycling to voluntary physical volitional exhaustion. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 39.
- Szmedra, L. & Bacharach, D. W. (1998). Effect of music on perceived exertion, plasma lactate, norepinephrine and cardiovascular hemodynamics during treadmill running. *International Journal of Sports Medicine*, 19.
- Vitányi I. (1969). *A zene lélektana*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Woodward, S. C., Guidozi, F., Hofmeyr, G. J., Jong, P., Anthony, J. & Woods, D. (1992). *Discoveries in the fetal and neonatal worlds of music*. ISME Yearbook, 58–66.
- Zenei Nevelési Konferencia (2002). *Hang és lélek*. Budapest, Magyar Zenei Tanács.

DUPress

Zenei képességfejlesztés

DUPress

DUPress

Zenei képességfejlesztés hagyományos és elektronikus tanulási környezetben

A tudástársadalmakban újfajta kompetenciák válnak dominánssá, melyek hatása az európai oktatási és képzési hálózat megerősítésében lesz mérhető (Kőfalvi 2006). Az új technológiák alkalmazása a tanulási folyamatban, a számítógéppel való kombinálás együttesen eredményesebb tanulást biztosítanak, a megszerzett kompetenciák gyakorlatban hasznosítható tudást eredményeznek (Gerő 2008). A felfedezésekre motiváló e-tanulási környezetben a tanuló önálló kutatómunkája révén maga is hozzájárul a tanulását segítő tudásbázis továbbfejlesztéséhez (Czeglédi 2009).

Ez a tanulmány egy digitális tananyagot mutat be, mely a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészeti Intézet Ének-zene Tanszékén TÁMOP-4.1.2 pályázat keretében tananyagfejlesztés céljából jött létre Természeti jelenségek a zenében címmel. Az ének-zene tanszék kurzuskínálatában immár ötödik éve szerepel ez az XA kurzus,¹ melyet a tananyag szerzői, dr. Dombi Józsefné és Gyovai Ágnes oktatnak.

A tananyag hagyományos tanórai keretek között és elektronikus tanulási környezetben nyit lehetőséget a zene és természet kölcsönhatásainak megismerésére, a zenei reprodukció és befogadás területén kompetenciák fejlesztésére. A kurzusra ének, zene- és képzőművész, biológia, fizika, kémia, fogorvos, orvostan, gazdaságinformatika és gyógypedagógia szakos hallgatók jelentkeznek, akik érdeklődéssel fordulnak a természeti jelenségeket ábrázoló zeneművek világa felé. Jelen empirikus kutatás célja felmérni a hagyományos és elektronikus tanulási környezetben folyó zenetanulás hatékonyságát.

1. A kutatási téma bemutatása

A 2010/2011-es tanév tavaszi szemeszterében indult a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán egy olyan ének-zenei kurzus (Dombi & Gyovai 2011), amely összekapcsolja az ének-zene tanításban jelenlévő hagyományos oktatási formát az újként megjelenő elektronikus tanulási móddal, az e-learninggel. A kurzus célja, hogy a célcsoportok hallgatói felsőfokú tanulmányaik során e-tanulásbeli kompetenciáikat új tartalmakkal töltött programokkal fejlesszék, melyeket később, munkavégzésük során hasznosíthatnak.

A kurzus témakörei olyan dalok, zeneművek válogatását foglalja magában, melyeknek forrása a természet. A zeneirodalmi anyag nem kronológiai sorrendben tárul fel az

¹ Az XA kurzusra az egyetem bármely karáról jelentkezhetnek hallgatók.

ének-zenei tankönyvek tananyagával egyezően, hanem tematikáját a természetvilághoz kapcsolva keresi a zenei asszociáció kifejezésformáit.

Jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy természet és zene kölcsönhatásai milyen hatékonyan fejlesztik a hallgatók kulcskompetenciáit a zenei képességfejlesztés területén.

2. A tanulás új dimenziója

A tanulás a pszichikum módosulása, mely a figyelem, az ismeretsajátítás, az emlékezet működtetésén túl az egész személyiségre kiterjedő hatást gyakorol. Az összefüggések meglátása, valamint több tudományterületre való átfogó rálátás globális szemléletmódot alakít ki, melyben az ismeretek a különböző tudományterületek kapcsolódási pontjainak metszetében megsokszorozódnak (Baráth et al. 2002).

Az információs társadalomban elengedhetetlen a megfelelő technikai jártasság, ami a tanulás új kulcskompetenciájaként jelenik meg. Az e-learning sikeressége függ ennek az alapvető kompetenciának a meglététől és a tanulás eredményességét befolyásoló motivációtól (Komenczi 2003). A hallgatók nyitottsága és informatikai tudása, a tanulási folyamatot jelentősen átalakító informatikai eszközök és elektronikus oktatási segédanyagok használata megteremti az ismeretátadást, a felfedező tanulás, a csoportos tanulás újszerű lehetőségeit (Beaudoin 2010), melyben a fiatalok új tanulási stratégiákkal használják ki az információs világháló lehetőségeit és eszközeit (Felvégi 2005).

Fontos, hogy a hallgatók tanulmányaik befejezésekor jól hasznosítható tudással lépjenek ki a munka világába (Kovács 2010). Vállalatok, üzemek munkahelyi képzései preferálják az elektronikus tanulás megújuló tudástartalmait, melyek képesek a gyorsan változó igényekhez igazodni, kialakítva a fiatalokban az egész életen át tartó tanulás szükségességének igényét (Harangi 2003).

3. A projekt bemutatása

A Természeti jelenségek a zenében kurzuson kontaktórák keretén belül kerül feldolgozásra a tananyag. Az egyéni gyakorlás, az önálló kutatómunka számítógép segítségével történik. A program célja a hallgatók kulcskompetenciáinak széles körű fejlesztése, zenei ízlésük, esztétikai érzékük formálása.

A kurzus kulcskompetenciái: együttműködés, az információfeldolgozás képességének fejlesztése, szövegértés, memóiafejlesztés, kreativitás, komplex figyelem képességének kialakítása és esztétikai érzékfejlesztés.

A projekt célja a hallgatók zenei látásmódjának új rendszerbe helyezése, magyar és európai gyermekdalok, magyar népdalok és az egyetemes zenetörténet műzenei alkotásainak természetzenei megismertetésén keresztül. A program lehetőséget ad a zeneművek különböző interpretációjának meghallgatására, melynek célja a zenei ízlésformálás, esztétikai érzékfejlesztés.

Az együttműködés a zenei képességfejlesztés területén fontos szerepet tölt be a kooperatív és projektmunkákban, a feladatok közös kidolgozásában, prezentációk bemutatásában. A kooperatív tanulásban közös, összehangolt tevékenységek fejlesztik a pszichikai, szociális és intellektuális készségeket. A projektmunkák a számítógép-hálózatokon keresztül kialakított közös kommunikációval a feldolgozásra kiválasztott aktuális témák tervszerű kidolgozására, komplex feldolgozására adnak lehetőséget.

A hallgatók információfeldolgozó képességét fejlesztik a zeneműismertetések. A prezentációkban kiemelik a zeneművek természeti jelenségeket ábrázoló zenei motívumait, megfogalmazzák a zeneművek által keltett szubjektív érzéseiket.

A szövegértés a dalszövegek zenei képének szavakkal történő megfogalmazására irányul, mely zenei komponensekben (ritmus, dallam, metrum, hangszín, dinamika) jut kifejezésre.

A dalok hallás utáni és jelrendszerről tanulása fejleszti a zenei memóriát, a zeneművek értő hallgatása a zenei formákra irányítja a hallgatók figyelmét.

A kreativitás kiemelten fontos szerepet tölt be a generatív, improvizatív zenei tevékenységekben és a természetábrázoló zeneművek egyéni feldolgozásában.

A komplex figyelem képességének fejlesztése a többszólamú halláskészség kialakítására irányul. Koncentrációt, többirányú figyelmet igényel a zeneművekhez kapcsolt ellenritmusok, osztinató – ritmusok – hangoztatása, biciniumok, ritmus- és dallamkánonok megszólaltatása, a tananyag hangfelvételeihez egyéni lehetőség szerint hangszerek társítása.

Az esztétikai érzék fejlesztése olyan kulcskompetencia, amely magába foglalja a projekt célját: a természetet megjelenítő zene sokszínű, érzelemgazdagító világának, egyben tudományos megközelítésének szintézisét.

4. A tananyag struktúrája

A tananyag makroszerkezetét a kurzus alkotja, mely modulokból szerveződik, a modul a leckékből felépülő tananyagrészt, mely egy témakört ölel fel, és ezen belül kapnak helyet az egyes leckék. A mikroszerkezetet a leckék felépítésének megtervezése – a benne szereplő tananyagelemek logikus elrendezésével – és a hozzákapcsolódó tanulási programok alkotják.

A tananyagelemek mint szövegelem, képelem, auditívelem, videoelem összessége képezi a legkisebb egységet, a leckét. A *Természeti jelenségek a zenében* tananyag tíz leckét tartalmaz: két-két lecke dolgozza fel a természeti jelenségeket és a természeti tájakat, kettő a növényvilágot, három az állatvilágot és egy a kozmoszt.

A harmadik és negyedik lecke a természeti tájak ábrázolásához kapcsolódó dalokat, zeneműveket tartalmazza. A szöveg- és képelemek megjelenítik a tájakat, zeneszerzők életét. Az auditív elemek bemutatják a témához kapcsolódó dalokat, zeneműveket, a videoelemek koncertfelvételek megtekintését teszik lehetővé.

A *Természeti jelenségek a zenében* kurzus harmadik leckéje: Természeti tájak a zenében. A tanulási egység bevezető része meghatározza a képzési célokat, motiválja a hallgatót, és tartalmi újszerűségével érdeklődésének folyamatos fenntartására törekszik. A lecke célkitűzése a természeti tájakhoz (patak, folyó, tó, tenger, barlang) kapcsolódó dalok és zeneművek megismertetése, a hangfelvételek segítségével azok megtanulása hallás után, kottaképről, valamint a témához kapcsolódó zeneirodalmi alkotások megismerése, melyek az élményvilág gazdagítására törekednek. A zenemű-ismertetések a zenetörténeti stíluskorszakokban való jártasság kialakítását tűzik ki célul. Az önálló kutatómunka egy új szemléletű megközelítést alakít ki a zenében és természetismeretben egyaránt.

A képzési célok után az óra felépítése következik, mely pontokba szedi az óra menettét: 1. Természeti tájak meghatározása 2. Természeti tájak megfogalmazása dalokban 3. Természeti tájak megjelenése zeneművekben 4. Kutatómunka, a témához kapcsolódó további dalok és zeneművek gyűjtése, természettudományi ismeretek gazdagítása. Itt nyílik lehetőség a hallgatók saját élményeiket is feldolgozó feladatmegoldásaira, melyből PowerPoint prezentációt készítenek, és ezeknek bemutatására lehetőségük nyílik a kontaktórákon. A prezentációkészítésre, mely az IKT alkalmazásának legnépszerűbb formája, egyre több figyelem fordul, mivel a kurzusteljesítések, előadások, konferenciák fontos részét alkotják.

A pontokba szedett óramenet után a természeti tájak részletes bemutatása következik, majd azt követően, a dalok, műzenei szemelvények a természethez, zenéhez kapcsolódó kérdésekkel, feladatokkal. Az elektronikus tanulási környezetben a feladatok különösen fontos szerepet játszanak, mivel a megszerzett ismeretek gyakorlatban való eredményes alkalmazására, problémamegoldásra irányuló képességeket fejlesztenek.

A számítógép segítségével az órai anyag újra felidézhető, mely hasznos a kevésbé pontosan, hiányosan lejegyzett, megértett ismeretek pótlásában. A hallgató a tananyaggal kapcsolatos kérdéseire, problémáira választ is kaphat az internet segítségével, melyhez a fórum kiváló lehetőséget biztosít. A fórumon elhelyezett üzenetek és az azokra adott válaszok tutort és hallgatót egyaránt közös gondolkodásra, problémamegoldásra motiválnak (Krnacs 2002).²

A hallgatók otthoni számítógépen való feladatmegoldásai felfedező tanulásra motiválnak. Franciaországban a Cité de la musique épületegyüttesében a hallgatók a médiatár (mediatheque.cite-musique.fr) segítségével önálló kutatómunkával dolgozzák fel a kijelölt témákat. Audiovizuális ismereteiket folyamatosan bővítik az itt megtalálható hangszerek, zeneművek, dokumentumok, tárgyak hangzó, írott és képi anyagával (Maczelka 2006).

A computerrel bővített zenetanulás a zenei nevelés új lehetőségeit teremti meg. A tanulási környezet szellemi minőségében, atmoszférájában döntő fontosságú a tanuló számára, mely meghatározza a tanulás-elsajátítás stratégiájának fejlesztő megvalósítását (Viljanen 2007).

² A *Természeti jelenségek a zenében* tananyag digitalizálását Krnacs András készítette el.

5. Felfedező tanulás és prezentációkészítés

A *Természeti jelenségek a zenében* projekt multimédia-elemekkel átszőtt digitális tananyag, mely az ismeretek élményszerű megszerzését, elsajátítását és bővítését saját tapasztalati élményként jeleníti meg. Az álló- és mozgóképek, a hang- és videofelvételek a tanulást sokkal érdekesebbé teszik, felfedező tanulásra motiválnak.

A tananyag elsajátításakor a hallgató és a tananyag között interaktív kapcsolat jön létre. Az önmagukban zárt tananyagelemek – szöveg, kép, hang, video – az önálló kutatómunka révén, alkotó fantáziával tovább bővíthetők. Az önálló kutatómunka lehetőséget teremt a zeneművek témájához kapcsolódó hangjelenségek, videofelvételek, természetleírások, fotók, irodalmi és képzőművészeti alkotások gyűjtésére.

A prezentációkészítés egyéni vagy csoportos munkaformákban történik. A hallgatók egyénileg választhatják meg a számukra megfelelő munkaformát. A prezentációkat az egyéni bemutatókon kívül két-, három-, négyfős csoportokban tartják. A csoportok legtöbbször más-más tudományterületek hallgatóiból alakulnak, akik a közös kapcsolódási pontokon keresztül különböző aspektusból világítják meg a természet zenei kifejezésformáit. Az egyéni prezentációkban hangsúlyos szerepet tölt be az önkifejezés, az egyéni látásmódot tükröző információfeldolgozás, az absztrakció, az esztétikum. A két-, három-, négyfős csoportok kooperatív és projektmunkáiban az együttműködés, információfeldolgozás képességének fejlesztése, kreativitás, esztétikai érzékfejlesztés kulcskompetenciák kerülnek előtérbe. Az egyéni és csoportos prezentációkban a hallgatók a természeti jelenségeket bemutató zeneművekhez a zeneszerzők kompozícióit ihlető természeti tájak fotóit társítják, és feltárják a természetábrázoló zenék festészeti és irodalmi kölcsönhatásait.

A népdalokhoz kapcsolódó kutatómunkákban a népdalgyűjtések helyét térképen is jelölik, a prezentációkat a tájegységek népszokásait bemutató videókkal színesítik.

Orvostanhallgatók prezentációiban gyakran vizsgálják Mozart zenéjének pszichofiziológiai hatását, a zenei tehetség genetikai hátterét, a népdalok és a genetika szoros kapcsolatát, a zene és a gének közös evolúciós útját.

A témakörökhöz kapcsolódó néhány kiemelt prezentációcím a különböző képzési területek hallgatóitól:

Ének szakos hallgatók: *Évszakok, napszakok a zenében, Erdők, virágok a zenében, A Duna, Tiszai dallamok*

Képzőművész szakos hallgatók: *A víz és zene kapcsolata, Festészet és zene*

Gazdaságinformatika szakos hallgató: *A zenei hangfájlok tárolási lehetőségei*

Biológia szakos hallgatók: *A zene hatása az állatok viselkedésére, Zenei stílusok és a növények fejlődésének párhuzamai*

Kémia szakos hallgató: *A szeretet kémiája*

Fizika szakos hallgatók: *Villámjelenségek a zenében, Égitest mint természeti jelenség a népdalokban*

Orvos- és fogorvos tan hallgatók: *Az agy és a komolyzene kapcsolata, Zene és genetika, Hallás és zene, Zene a(z) (fog) orvoslásban*

6. A kérdőíves felmérés

A kérdőíves felmérés a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészeti Intézet Ének-zene Tanszékén 2016. május 10-én került sorra az utolsó kontaktóra keretében, 33 hallgató részvételével. A kérdésekre ének, képzőművész, gazdaságinformatika, biológia, kémia, fizika, nyelvszakos, fogorvos-, orvostanhallgatók válaszoltak. A kérdésekre adott válaszok név nélkül szerepeltek, a nyitott kérdésekre a hallgatók válaszaikat írásos formában rögzítették.

A kérdőíves felmérés célja a *Természeti jelenségek a zenében* kurzus hatékonyságának vizsgálata a hallgatók kulcskompetenciáinak fejlesztése szempontjából. A felmérés vizsgálta a hallgatók motivációját a prezentációs témák kiválasztásában, kérte a hallgatók véleményét a kontaktórákon bemutatott prezentációkról, és felmérte a hallgatói vélemények tükrében a *Természeti jelenségek a zenében* kurzus hasznosságát a kulcskompetenciák fejlesztése szempontjából.

7. A kérdőíves vizsgálat kérdései – eredmények bemutatása

1. Mi motiválta a prezentáció témájának kiválasztásában?

A téma kiválasztásában 18 hallgató legfontosabb szempontként jelölte meg a zene és saját szakterületük kapcsolódáspontjainak felkutatását. 7 hallgatót a népdalokban megjelenő természeti kifejezésformák feltárása készített kutatómunkára. 5 hallgatónak a természetzenék nyugtató, harmonizáló hatása jelentett motivációt az egyéni téma kiválasztásában. 3 hallgatót érdeklődést felkeltő témák felkutatása inspirált a prezentáció témájának kiválasztásában, természeti jelenségek zenei párhuzamait keresték a jazz, popzene és filmzene világában.

2. Érdekesnek tartja-e a hallgatótársak egyéni témáinak órai bemutatását?

A hallgatók örömmel hallgatták az előadásokat, mert hasznosnak vélték a hallgatótársak különböző aspektusból megközelített zenei bemutatásait, melyek újabb zene-művek felfedezésére és azok meghallgatására motiválták őket. 15 hallgató válaszában kiemelte az előadásokon elhangzó figyelmüket felkeltő, fontos információk feljegyzésének lehetőségét. Egy hallgató számára legtöbbször nem voltak érdekesek a hallgatótársak prezentációi.

3. Hasznosnak véli-e saját fejlődése szempontjából a „Természeti jelenségek a zenében” kurzus elvégzését? Miért? Miért nem?

A hallgatók véleménye a kurzus hasznosságáról, a kulcskompetenciák tükrében:

- A hallgatók kivétel nélkül hasznosnak értékelték a kurzust, mert különböző aspektusból vizsgálhatták a zene és a természet kölcsönhatásait. 26 hallgató fontosnak tartotta, hogy a kurzuson érdeklődési körükön kívül eső dolgokat is

megismerhettek, melyekre önszántukból nem fordítottak volna időt. Kapcsolódó kulcskompetenciák: esztétikai érzékfejlesztés, információfeldolgozás képességének fejlesztése, felfedező tanulás, kreativitás.

- A hallgatók egységesen úgy vélték, hogy rengeteg érdekes és izgalmas zenei tevékenységben vettek részt, nagyon sok új dologról hallottak. A koncentrációs képesség fejlesztésében, a komplex figyelem kialakításában 21 hallgató válaszában kiemelte a ritmus- és dallamkánonok, biciniumok, hangszerkíséreték intenzív fejlesztő hatását. 25 hallgató a zeneművek természetábrázolásában a ritmikaj, dallami, metrikai, dinamikai elemek megfigyelését érezte különlegesnek, mely a zeneművek értő befogadásának kompetenciáját fejleszti. A hallgatók kivétel nélkül fontosnak vélték a zeneművek óráról órára történő meghallgatását, melynek során a zeneművek formai sajátosságait is megismerhették. Kapcsolódó kulcskompetenciák: együttműködés, komplex figyelem képességének kialakítása, szövegértés, zenei memóriafejlesztés.
- A hallgatók közül ketten a kép és zene találkozáspontjainak újszerű megközelítésére csodálkoztak rá, mely a zeneművek festőiségére irányította a figyelmet. Kapcsolódó kulcskompetenciák: kreativitás, esztétikai érzékfejlesztés.

A hallgatók felüdülésnek, kikapcsolódásnak, feltöltődésnek érezték minden héten a zenetanulást. 3 hallgatót zongoratanulásra motivált a zenei környezet. A részt vevő hallgatók közül 18-an újra elővették hangszerüket (zongora, harmonika, fuvola, hegedű, gitár), melyen a prezentációk alkalmával és az önálló tanulás során játszottak. A multimédia-elemekkel átszőtt digitális tananyag lehetőséget teremtett minden hallgató számára az élményszerű felfedező tanulásra. A hallgatók mindannyian jónak tartották, hogy az e-tanulási környezetben saját haladási ütemben, egyéni képességeik szerint fejleszthették zenei képességeiket, készségeiket.

A hallgatók fontosnak érezték, hogy újból zeneórákra járhattak, felidézhatték az általános iskolai, gimnáziumi énekórák hangulatát, és feleleveníthették korábbi zenei ismereteiket, melyekhez újabbakat kapcsoltak.

A kutatás fő kérdésében arra kereste a választ, hogy a hagyományos és elektronikus tanulási környezetben a zenei képességfejlesztés során milyen hatékonyan fejlődnek a hallgatók kulcskompetenciái.

A kontaktórák egyéni és csoportos prezentációi, az önálló tanulás képességét fejlesztő elektronikus tanulás a hallgatók kulcskompetenciáit széleskörűen fejlesztik. A zenei reprodukció (melynek részterületei az éneklés, a generatív és kreatív készségek fejlesztése, a felismerő kottaolvasás) és zenei befogadás területén e kétféle tanulási környezet a tanulás új atmoszféráját teremti meg, mely fejleszti a hallgatók alkotói, befogadói, előadói kompetenciáit. Az élményt nyújtó felfedező tanulás, az önálló kutatómunka kiszélesítette a természetábrázoló zeneművekhez kapcsolódó természettudományos ismeretek körét, és mindig újabb zeneművek értő befogadására motiválta a hallgatókat.

A hagyományos és elektronikus környezetben folyó zenei képességfejlesztés hatékonyságát vizsgáló empirikus kutatás eredményeit a hallgatók értékelései alapján egy hallgató gondolatával foglalom össze:

„Jó volt a zenét megtapasztalni a világban. Mennyire összefügg minden, mindennel!”

8. Összegzés

A zenei látásmód új rendszerbe helyezése fejleszti a hallgatók kognitív és problémamegoldó képességét, szociális attitűdjeit, melyek mint kulcskompetenciák, egész személyiségre kihat, fejlesztő hatást gyakorolnak. Az egymást kiegészítő tradicionális és e-tanulási környezet képessé teszi a hallgatókat az ismeretek összetettebb, magasabb szintű elrendezésére, szintézisalkotásra, absztrakcióra, és kreatív módon fejleszti a zenei, természetismereti, informatikai kompetenciákat és tudást.

A digitális tananyagokról egy korábbi felmérésben (Gyovai 2012) gazdaságinformatika szakos hallgatók vélekedtek. Véleményük szerint az elektronikus tananyagok hatékonyan segítik a tanulást, nagy mennyiségű információt hordoznak, gyorsabb hozzáférést biztosítanak, felgyorsítják a munkavégzést. Az információk számítógépes dokumentumokban jobban tárolhatók, könnyen felidézhetők. Hordozhatóság szempontjából egyszerűek, a kapcsolódó kiegészítők praktikusabb, olcsóbb, hatékonyabb megoldást biztosítanak.

A tradicionális és virtuális tanítási-tanulási környezetben újfajta kompetenciák sokoldalú fejlesztése kerül a középpontba, melyben a tanulók új tanulási stratégiákkal sajátítják el a munka világához igazodó aktuális tudástartalmakat.

Felhasznált irodalom

- Baráth Z., Kárpáti T. & Józsné Hajdu Zs. (2002). A számítógép alkalmazása a zeneoktatásban. In K. Udvari K. (szerk.): *„Psalmus Humanus” – Hagyomány és megújulás a kódályi zenepedagógiában* (pp. 129–138). Budapest, Püski.
- Beaudoin, P. (2010). A digitális korszak száguldó sebességgel élő szülőiteinek tanítása. In *Parlando*, 52 (3), 37–41.
- Czeglédi L. (2009). A felsőoktatás informatizálása, különös tekintettel a technikai eszközök integrációjára. In Kis-Tóth L. (szerk.): *Elektronikus tanulási környezetek kialakítása I.* Eger, Líceum Kiadó.
- Dombi J. & Gyovai Á. (2011). Természeti jelenségek a zenében. [http //www.jgyphk.hu/tamopa/Tananyag/index.html](http://www.jgyphk.hu/tamopa/Tananyag/index.html)
- Felvégi E. (2005). Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. In *Új Pedagógiai Szemle*, XX (12), 92–99.

- Gerő P. (2008). Az élethelyzethez igazított tanulás. Budapest, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Nyomda.
- Gyovai Á. (2012). E-learning az ének-zenei nevelésben. In *Könyv és nevelés, XIV* (3), 106–112. Budapest, OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Harangi L. (2003). Az e-learning európai dimenziói. In Harangi L. & Kelner G. (szerk.): *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben* (pp. 64–67). Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttképzési Szakosztály.
- Komenczi B. (2003). Az e-learning tanulói oldala. In Harangi L. & Kelner G. (szerk.): *Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben* (pp. 44–50). Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttképzési Szakosztály.
- Kovács I. (2010). Az új technológiák és az oktatás. In Dávid G. Cs. & Zelényi A. (szerk.): *Tanulmánykötet Vízzy István tiszteletére 90. születésnapja alkalmából* (pp. 11–29). Budapest, Budapesti Egyetem Corvinus IOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ.
- Kőfalvi T. (2006). E-tanítás. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Krnacs A. (2002). A távoktatás kommunikációs problémája. In Krnacs A. (szerk.): *Internetes távoktatás a szakképzésben*. Békéscsaba, ILS Idegen nyelvi Szakközépiskola.
- Maczelka N. (2006). Az informatikai és kommunikációs eszközök szerepe a zenei nevelésben. In *Zene- és Művelődéstörténet. Tanulmánykötet* (pp. 44–46). Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Viljanen, P. (2007). A new tradition for piano instruction in class teacher education. A study in computer enriched learning environments. In *Mozart – Liszt – Bartók. Tanulmánykötet* (pp. 141–152). Szeged, Szegedi Tudományegyetem.

A zenei értékelés kompetenciája a zeneiskolai oktatásban egy felmérés tükrében

Tanulmányom a kompetenciaalapú zeneiskolai tanulás kutatására irányul. Az igényes, korszerű alapfokú művészeti nevelés nemcsak egy művészeti ág eszközeinek, technikájának elsajátítása, hanem fő célja a gyermekek személyiségének kifejlesztése, önismeretének, világlátásának gazdag kialakítása. Ezt a célt a zenével való foglalkozás aktív és komplex formájával érhetjük el, amely zenei előadást, zenealkotást, zeneértést egyaránt, összehangoltan fejleszt, a zenei kompetenciaterületek hármásának megfelelően. Az újabb kutatások rámutatnak, hogy a zenei gondolkodás, ízlés fejlesztésének egyik összetevője a zeneértés kommunikatív formájú fejlesztése, melynek lehetőségeit az eddigieknél jobban ki lehetne aknázni. Kismintás, pilotfelmérésem is alkalmasnak bizonyult arra, hogy az alapvető trendeket kimutassa, egy szélesebb körű kutatás alapjait megvesse, és a zeneértés fejlesztésének kommunikatív lehetőségeit elkezdjem kutatni a zeneiskolai oktatásban. Emellett a komplexitást biztosító másik zenei kompetenciaterületről, a zenealkotás fejlesztéséről is hasznos adatok birtokába jutottam a felmérés segítségével. E téren az alkalmazott gyakorlatokról, a tanárok által kitűzött célok jellegéről kaptam információkat.

1. A zeneoktatás kompetenciaelvű megközelítése

A zenei műveltség, mint mindenfajta műveltség elsajátítása, meghatározott tanulási folyamatok által valósul meg. A műveltségelsajátítás eredményeként a tanulók különféle kompetenciák birtokosává válnak. „Jelenleg három pedagógiai főirányzat (paradigma) létezik egymás mellett” (Nahalka 2008). „Első a hagyományos – tudásátadó –, mely széles körű ismeretek átadására törekszik egy-egy tudományterület eredményei és rendszere alapján. A második a 20. század elején fellépő reformirányzatokhoz kapcsolható, a tanulói cselekvést a középpontba helyező irányzat, amely a képességfejlesztést tekinti elsődlegesnek. A harmadik a tudáskonstrukcióra épülő, mely a tanuló meglévő tudásának differenciálását jelenti, az új ismeretek beépítését eme bonyolult konstrukcióba.” (Hunyadi 2015) Például a 21. századi műveltségelsajátítási modellek körében sajátos nézőpontot képvisel a konstruktivista szemléletre épülő québeci tanulási modell.

1.1. Tanulási modell és zenei kompetenciák

Halász Gábor szerint a kompetencia „az embernek azt a bonyolult képességét [jelent], hogy meglévő tapasztalatait és tudását olyan komplex cselekvésekké tudja és akarja formálni, amelyekre szükség van az életben maradáshoz, a fejlődéshez és az egyéni vagy társas életben való boldoguláshoz” (Halász 2009). A DeSeCo-program értelmezése szerint „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására... A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt.” (OECD/DeSeCo 2003)

A tanulót, mint a tudás létrehozásának aktív szereplőjét, a konstruktivista koncepció több tényező kölcsönhatása eredőjeként értelmezi. Ennek során az új tudás a tanuló előzetes ismeretsémáira támaszkodik, s csak a meglévő előzetes ismeretek, készségek, attitűdök – kompetenciák – szintjének függvényében képes értelmezni az új információkat. E felfogás szerint a legtöbb tudás társas interakciók során jön létre. A tanulási folyamat jellemzője, hogy különféle helyzetekhez kötődik, és többféle stratégia által lehet sikeres, ennek következtében többféle helyzet megteremtéséről és sokfajta stratégiáról szükséges gondoskodni a tanulás feltételeinek létrehozása során.

1.2. Zenei kompetenciatérületek

A kompetenciaszemlélet egyelőre nem teljes mértékben érvényesül a magyar zeneiskolai oktatásban, de a zenei kompetenciákról az ének-zene tantárggyal kapcsolatban, illetve külföldi nevelési programokból tájékozódhatunk. Véleményem szerint a zenei kompetenciák három területre történő felosztása értelmezhető a legjobban a zeneiskolai oktatásban. Ezt a felosztást használja például a Québec Program is.

A zenei kompetenciatérületek jellemzői:

A zenei előadás területe, amelynek már hosszú múltra visszatekintő gyakorlata van, e helyütt nem igényel különösebb elemzést. A zenealkotás területe az az újonnan előtérbe kerülő tényező, amely eddig csak szórványosan, leginkább a különleges, zeneszerzői tehetségek szintjén nyilvánult meg. A zenealkotás komplex képességfejlesztést feltételez, e nélkül egyáltalán nem képzelhető el. Ezáltal garanciája is egyben a mély tudáselsajátításnak. A harmadik terület – a zeneértés – még elhanyagoltabb az alapfokú zeneiskolai oktatásban. Ennek alaposabb kutatása, illetve módszereinek kidolgozása segíthetné a komplexitás létrejöttét a három terület között.

A komplex zenei szemlélettől a zeneiskolában sem tekinthetünk el pusztán a tantárgyi elválasztás miatt, például: kizárólag hangszeres óra, illetve kizárólag elméletóra – csak énekes alapon, illetve csak zeneirodalom óra stb. Ez a megközelítés különösen a művészetek tekintetében nem elfogadható, ugyanis a specializáció hiábavalóvá válik az egyéb területekkel való folyamatos összekapcsolás nélkül. Ha a speciális ismereteket, készségeket nem csatoljuk vissza a zenei tanulás teljes folyamatába, akkor a

munkánk nem éri el a kívánt célt. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a különböző részterületek segítik egymást, ez szükségszerűség, de előny is egyben. Itt akár negatív példaként hozhatnám még a zenei szakközépiskolásoknál előforduló eseteket, akik professzionális képzésben részesülnek. Náluk találkozhatunk olyan jelenséggel, hogy a Keszler Összhangzattan tankönyvben található példákat hibátlanul „elzongorázzák”, de egyszerűbb harmóniameneteknél egyes zeneművekben csődöt mondanak.

A zeneiskolai oktatás azonban nem a professzionális pályára felkészítő oktatás, hanem elsősorban a személyiség fejlesztése a zene által. Tanulmányomban annak kívánok a nyomára jutni, hogy mennyire valósul meg ez a komplex, zenével való személyiségfejlesztés ma a zeneiskolai oktatásban. Ha esetleg nem valósul meg eredményesen, vajon mi lehet az ok, mi hiúsítja meg a komplex fejlesztést a zeneiskolában? Természetesen a tantervi felépítésre, óraszámokra, óratervekre való hivatkozás nem lehet az egyedüli magyarázat arra, hogy gyerekek ezrei úgy nőnek fel, hogy elszigetelt ismereteket, készségeket kapnak zeneoktatás címén.

Ezen célkitűzések eléréséhez nem feltétlenül a tanterv átstrukturálására van szükség, de más tananyagszervezésre, más tevékenységek bevonására, máshová helyezett hangsúlyokra, más elvárásokra igen, ami egyet jelent a szemléletváltással. A zeneiskolába járó gyerekek több időt töltenek zenével való foglalkozással, mint nem zeneiskolás társaik, emelt szinten zenélnék hozzájuk képest. Indokolt tehát, hogy a zenéről való kommunikációjuk, a zenéről alkotott képük is fejlettebb, kidolgozottabb, kimunkáltabb és aktiválhatóbb legyen. Véleményem szerint ez lenne az egyik legfontosabb feladata a képzésnek.

1.3. A zeneértés kompetenciaterülete

Angol kutatók a zenei viselkedés szerves részének tekintik a zenei értékelést (appraising music), az egyik zeneértési kompetenciaterületet (Welch & Adams 2003).

Angela Major (2008) meghatározása szerint a zenei értékelés (appraising music) három fő területe az elemzés, összehasonlítás és az adott zenemű értékelése. Ezenközben a tanuló lehetőséget kap, hogy a zenével kapcsolatos érzelmeit kifejezhesse, kommunikálhasson a zenével kapcsolatos gondolatairól. Ilyen értelemben a tanuló beszédműködésének a javulása is fontos eredmény lehet. Ezt a tevékenységet párbeszéd oktatás keretében lehet folytatni, amikor is a tanár facilitátor szerepében segíti a diskurzust.

1.3.1. Angela Major Alexander (2005) tanulmányára támaszkodik a párbeszéd oktatás (dialogic teaching) meghatározásánál: a párbeszéd tanítás kollektív, kölcsönös és támogató jellegű. Megkívánja, hogy tanár és tanítványai építsenek egymás gondolataira, és enged a tanárnak úgy irányítani, hogy elérje a munka speciális célját. A párbeszéd oktatás mint megbeszélő oktatás maga után vonja a gondolatok kicserélését annak érdekében, hogy a résztvevők információkat és problémákat osszanak

meg egymással. Történhet a tanár és az egész osztály, a tanár és csoport vagy tanulók és segítők között. A cél, hogy együtt megértsenek egymásra épülő, felhalmozódott kérdéseket és diskurzusokat.

Az újabb irányzatok ezt a zenével kapcsolatos kommunikációt leginkább a gyerekek zenealkotó tevékenységével kapcsolják össze. A zenealkotási folyamatban a gyerekek eleve értékelni kénytelen, aktívan gondolkodni arról, hogy mit akar elérni. Majd megpróbálja megvalósítani a kívánt hatást, kipróbálja az elgondolásait. Ezután esetleg újragondol, majd jobbít, míg eléri az elképzelt hatást. A tanár eközben segítséget nyújt, bátorítja, hogy ne fogadja el az első gondolatot, hanem fejlessze, alakítsa, míg igazán megfelelőnek nem érzi. Zenealkotási feladatok kiscsoportos tevékenységként is gyakran előfordulnak, különösen a nyugat-európai, illetve észak-amerikai zeneoktatásban. Ennek során az egyes csoportok akár folyamat közben is bemutatják munkájukat más csoportoknak, amelyek segítő jelleggel értékelik a produkciókat, javaslatokat tesznek – szintjüknek megfelelő szakmai alapon – esetleges változtatásokra, más megoldásokra. Ehhez használják a már megismert zenei szakkifejezéseket, igyekeznek véleményüket alátámasztani. Ennek az értékelő magatartásnak az a lényege, hogy általa a tanulás fejlesztése történik (Major 2008).

1.3.2. Angela Major bemutatja tanulmányában (Major 2008), hogyan jelennek meg ezek a közösségi értékelő készségek az Egyesült Királyság tantervében is. A tanterv a 3. fejlődési szinten – a 11–14 éves korúaknál – így határozza meg ezen készségek elvárt szintjét: a tanuló tudja leírni, összehasonlítani, értékelni a zene különböző megjelenési formáit, tudjon javításokat eszközölni a saját munkájában, és társainak segíteni az alkotásban, például javaslatokat, ötleteket adni. Magasabb szinten a tanulók tudnak további elemzéseket végezni, tudatában vannak az alkotás és előadás kontextusainak, és tudnak reflektálni a saját munkájukra szóban vagy írásban. A reflexió, elemzés, kritika kompetenciája már elvárt ezen a szinten.

Major határozottan leszögezi tanulmányában, hogy ezeket a készségeket tanulni kell, fejlődésük időigényes, lassú folyamat.

1.3.3. Cikkében további példát hoz az értékelési kompetenciával foglalkozó kutatásra: a Huddersfield Egyetemen Flynn & Pratt projektjének (1995) keretében megvalósult kutatásban részt vevő tanárok hangsúlyozták szükségességét a gyermek által felhalmozott gyakorlati tapasztalatnak és tudásnak a gyermek hatékony értékelési kompetenciájában. Az, hogy a gyerekek érzelmeit kifejezi és véleményt alkot a műről, fejleszti intuitív érzelmi és érzéki reagálását a zenére. Szerintük csak ez lehet az útja annak, hogy megértsük a folyamatát annak, ahogy bevonódunk a zenébe és a zenei gondolkodásba.

1.3.4. Hasonló felfogás körvonalazódik a kanadai Québec Pedagógiai Program (2016) zeneértés-kompetenciával (appreciation music) foglalkozó részében is. A zeneértési/zeneértékelési tevékenység keretében a tanulóknak azonosítaniuk kell az általuk

fontosnak ítélt kifejezésbeli és szimbolikus elemeit az adott műnek, és a mű által bennünk keltett érzésekhez kapcsolni őket. Mérlegelniük kell saját észlelési kritériumaikat, és a tanár által javasoltakat, és ezeket a nézőpontjuk támogatására használniuk. Ezenkívül a tanulók megismerkednek a jelen, illetve a múlt hiedelmeinek, értékeinek, tudásának világával. A belső észlelési folyamat során a tanárok arra próbálják rávezetni a tanulókat, hogy a művekben felfedezett szépségre elismeréssel tekintsenek, társaik munkájához tisztelettel közeledjenek. Összehasonlítva saját észleletüket a művekről másokéval, a tanulók fejlesztik megértésüket, és finomítják ítéletüket. Ily módon a tanárok a mű által keltett érzelmek, érzések vagy benyomásokkal kapcsolatos kritériumok használatára készítetik a tanulókat, és arra, hogy kommunikáljanak a megfelelő szakmaspecifikus nyelvezettel. A tanulók a tanultakat, illetve véleményüket szóbeli vagy írásbeli beszámolóban adják elő. Ebben a tanulók rögzítik észlelésük lépcsőfokait, feltérképezik az utakat, amelyeken haladtak, és leírják a végeredményt. Ezenkívül magyarázzák, amit magukról, a műről, a zeneszerzőről, illetve az előadóról megtudtak. Megosztva észlelési tapasztalataikat, a tanulók a tanultakat hatékonyabban integrálják, és megtanulják alkalmazni más szituációkban is. Végeredményben e folyamaton belül a tanulók képesek lesznek elemezni egy zeneművet, kritikai és esztétikai ítéletet alkotni, és tapasztalataikat megosztani másokkal. A Québec Programban a három zenei kompetenciaterület: zenei alkotás, zenei előadás és a zeneértés fejlesztése teljesen összefonódik (Québec Education Program, 2016).

1.3.5. Major részletet közöl az Egyesült Királyság tantervének általános zenei bevezetőjéből (Major 2008). Érdemes ezt röviden összefoglalni, mert olyan szemléletmódot tükröz, amely a zenét a lehető legközvetlenebbül akarja beépíteni a gyerekek életébe:

A zene egy hatalmas és különleges formája a kommunikációnak, amely megváltoztathatja a gyermekek érzelmeit, gondolkodását és cselekvését. Összehozza az intellektust és az érzelmeket, és képessé tesz a személyes kifejezésre, reflexióra és érzelmi fejlődésre. Mint a kultúra része, múlté és jelené, segít a tanulóknak megérteni saját magukat és kapcsolatukat másokkal. Fontos kapcsolatot jelent az otthon, az iskola és a szélesebb világ között. A zenetanítás fejleszti a gyermek képességeit, arra, hogy odafigyeljen és észlelje a zenei sokszínűséget, és véleményt mondjon a zenei jelenségekről. Ugyanígy bátorítja a részvételt az aktív zenélésben mind egyénileg, mind közösségben, fejlesztve ezáltal a csoport azonosság- és együttlétérzetét, valamint növeli az önfegyelmet és kreativitást, az esztétikai érzékenységet és teljesítményt.

2. A zenére irányuló művészeti nevelés tantervi megjelenése

A következő részben röviden bemutatom, hogy a magyar Nemzeti alaptanterv és kerettantervek milyen útmutatással szolgálnak ebben a témában.

2.1. A magyar Nemzeti alaptanterv (NAT, 2012) a művészeti tárgyak alapelveit és céljait tartalmazó fejezetében szorgalmazza, hogy a művészeti nevelésben biztosítsunk széles teret a művészettel nevelésnek. Tehát a zenei nevelést nem szűken vett szakmai oktatásként értelmezi, hanem főképpen személyiségfejlesztésnek a művészeti nevelés segítségével. A NAT hangsúlyozza az alkotókészség és az együttműködési készség fejlesztését is, valamint az erkölcsi értékek tudatosítását.

2.2. A NAT az ének-zene tantárgy című fejezetben célnak nevezi az igényes zene megszerettetését egész életre, kulcsot adva megismeréséhez és élményt adó megértéséhez. Itt is leszögezi, mint az általános művészeti részben, hogy a zenei élmény személyiség- és közösségformáló erejének pedagógiai jelentősége messze túlmutat a zenélés tevékenységén. A tanterv a továbbiakban még célul tűzi ki olyan közös, együttes élmény megteremtését, amely révén „a befogadás és az önkifejezés, valamint az egymásra figyelés harmóniája valósul meg” (NAT, 2012; Magyar Közlöny, p.10785). Ez a cél, a befogadás és az önkifejezés, valamint az egymásra figyelés harmóniájának megvalósulása a témája tulajdonképpen tanulmányomnak, és e cél elérésének lehetőségeit kutatom, és eléréséhez keresek módszertani eszközöket a továbbiakban.

A magyar Nemzeti alaptanterv a külföldi példáktól némileg eltérően osztja fel a fejlesztendő képességeket a zeneoktatásban. Két nagy csoport van, a zenei reprodukció és a zenei befogadás. A zenei reprodukcióhoz három alkategória tartozik: az éneklés, a generatív (önállóan és/vagy csoportosan alkotó) kreatív zenei tevékenység és a felismerő kottaolvasás. A második csoport a zenei befogadás, melyhez a befogadói kompetenciák fejlesztése és a zenehallgatás alkategóriák tartoznak.

2.3. A zenei befogadás szempontjai

Témám szempontjából a zenei befogadás leírása érdekes: „a befogadáshoz szükséges képességek a zeneműre vonatkozó tájékozódást segítő emlékezet, a koncentráció, a zenei fantázia, azonosulás a zenei folyamatokkal és tartalmakkal, valamint a zenei történések elővételezésének képessége” (NAT, 2012; Magyar Közlöny, p.10786).

2.3.1. A kerettanterv ének-zene részének bevezetője a zenei befogadással kapcsolatban leszögezi, hogy az érzelmi és intellektuális befogadásnak egyensúlyban kell lennie. Hangsúlyozza a figyelemirányítás készségének fejlesztését, valamint a zenehallgatási anyag értő befogadását segítő adekvát befogadói attitűd kialakítását. Ez azt jelenti, hogy fontos a tanulók kellő nyitottsága a hallgatott zene felé, így támogatva a zenei hatás megfelelő megélését, a zene különböző megnyilvánulásainak, például funkciójának, stílusának és műfajának pontos értelmezését, elfogadását és pozitív értékelését. A következő pontban még felhívja a figyelmet a zenében rejlő gesztusok, karakterek, érzelmek, hangulatok érzékelésének és átérzésének képességfejlesztésére, másodsorban pedig kijelenti, hogy szükség van a biztos és differenciált hallási képességre (ritmus-,

dallam- és hangszínérzék) és a zenei memóriára. Azonban a külföldi tantervekkel és elképzelésekkel ellentétben a magyar tanterv úgy véli, ezeket a képességeket rendszer és nagy mennyiségű énekléssel és a generatív készségek más fejlesztő gyakorlataival lehet kialakítani (Nemzeti alaptanterv kerettantervei, 2012).

A kerettanterv általános követelményei között egy fél mondat utal témámra: fontos „a zene keltette gondolatok és érzelmek verbális kifejezése, azok zenei illetettségű megjelenítése vizuális technikákkal (rajzolás, festés, plasztika)” (NAT, 2012; Magyar Közlöny, p.10787).

2.3.2. Tovább követve a tanterv, illetve kerettanterv részletesebb utasításait, a következőket találhatjuk benne a verbális zenei értékelés közösségi formájával kapcsolatban. A „tematikai egység, fejlesztési cél” című fejezetben (7–8. osztály B változat) ezek a követelménycsoportok vonatkoznak a témára még mindig az általánosság szintjén a zenei befogadáson belül: az intellektuális munka, a zenei elemzés, valamint a partitúrakövetés (Nemzeti alaptanterv kerettantervei, 2012). A zenehallgatással foglalkozó részben ajánlást találunk a zeneirodalmi példák befogadását segítő kiegészítő ismeretekre, az ismeretszerző tevékenységre való ösztönzésre. A 9–12. évfolyam (B változat) anyagában jelenik meg elérendő célként a zene önálló értelmezésének elősegítése más olyan aspektusok mellett mint az éneklés, a hangszeres tudás örömeinek megosztása a közösség tagjaival, illetve az ízlésformálás. A NAT – hasonlóan más modern pedagógiai programokhoz – megfogalmazza végső eredményként, hogy a tanulók helyesen tájékozódjanak a zenei műalkotások megismerése révén korunk kulturális sokszínűségében.

A fentiek ismeretében megállapítható, hogy a dokumentumban a verbális eszközökkel való zenealkotó tevékenységgel összekapcsolt és csoportos foglalkozások keretében történő zeneértés-zeneértékelés fejlesztésére irányuló utalás nincsen.

2.4. A zeneiskolai tantervek vizsgálata

A továbbiakban a zeneiskolai tantervek tanulmányozását végeztem el a fent említett aspektusból, vagyis azt, hogy milyen esetleges útmutatással szolgál a zenei értékelés kommunikatív fejlesztésével kapcsolatban, mi a személyiségfejlesztés fontos része. Speciálisan említi-e a fejlesztés lehetőségeit verbális eszközökkel, csoportos foglalkozások keretében?

A Nemzeti alaptantervnek a zeneművészeti ág klasszikus zenével foglalkozó fejezete az alapfokú zeneoktatás célját abban jelöli meg, hogy a különböző zenei műfajok sajátosságait, a művészi megjelenítés módjait ismertesse meg a tanulókkal, miközben célja az is, hogy az önkifejezés eszköztárának gazdagításával a zene alkalmazására, befogadására készítsen fel. Kiemelten fejlessze a közösséggel való együttműködés képességét, az érzelmi és társas intelligenciát. A zeneoktatás általános fejlesztési követelményei fejezetben szerepel a kiemelt kompetenciák ismertetése: a bemeneti kompetencia,

szakmai kompetencia, személyes kompetencia, társas kompetencia és a módszertani kompetencia. Ezután a tanterv tantárgyakra lebontva ismerteti a feladatokat és követelményeket, a hangszeres tárgyaknál alapvetően a hangszerkezelési, technikai, anyagismereti tudnivalókat. Az improvizáció tantárgynál találunk a témára vonatkozó követelményt az alapfok évfolyamainak elvégzése után – a tanuló fedezze fel zenei tanulmányain keresztül a világban lévő összefüggéseket és törvényszerűségeket, gazdagítva ezáltal saját személyiségét. A zongora szaknál követelményként jelenik meg a továbbképző évfolyamainak elvégzése után, hogy a tanuló rendelkezzen olyan zenei műveltséggel, amely képessé teszi az értékes zene befogadására (Alapfokú művészeti intézmények tantervei, 2011).

Úgy gondolom, hogy a kiemelt részletek alapján is látható, hogy a magyar zeneoktatás célul tűzi ki a gyerekek olyan irányú zenei nevelését, mely felruházza őket hosszú távra érvényes komplex zenei tudással, készségekkel. Mégis csupán a készségek hosszas felsorolása, valamint a tantárgyi szétdaraboltság kevésbé megvalósíthatónak mutatja ezt a célt. Az elsajátítandó ismeretek számonkérése és a kimenetek meghatározása nem biztos, hogy a legcélravezetőbb módja a sikernek. A zenébe való bevonódás útjának a kutatása, a gyermekeknek erre az útra való fáradhatatlan rávezetése és a közösségi munka során szerzett gyakorlati tapasztalatokkal való ellátása a pedagógusok valódi feladata. Ha sikerült a tanulót erre az útra „rászoktatni”, felnőttkorában is ezen fog továbbhaladni. Ezért hallatlanul fontos, hogy a zeneiskola aktívan vegye ki a részét ebből a kísérleti munkából ezen újfajta szemlélettel, vagyis a zenei értékelés közösségi alkalmazásával, beleértve a zenei élmények verbális feldolgozását.

3. Kérdőíves felmérés a zenetanárok számára

A jelenlegi zeneiskolai helyzet megismerésére összeállítottam egy tanári kérdőívet, melyet alapfokú zeneiskolában tanító hangszeres tanárok töltöttek ki.

Tanári kérdőív zeneiskolai hangszeres tanárok számára. Pilotkutatás kis mintán.

A kérdőívet 17 tanár töltötte ki: nagy részük budapesti zeneiskolákban tanít, ketten Hajdú-Bihar megyei kisvárosokban, ketten külföldön: egy Finnországban, egy Madeirán. A két külföldön tanító magyar származású és magyarországi végzettségű tanár válaszain nem vehető észre olyan eltérés a többiekétől, amelyet a külföldi zeneiskolai minta indokolna. A tanárok inkább a tapasztaltabbak közé tartoznak, 16 év fölötti gyakorlattal tanít közülük 10. A nők aránya – mint egyéb pedagógiai területeken is – jóval magasabb: 13 nő és 4 férfi vett részt a kutatásban. Valamennyien zenetanári végzettséggel rendelkeznek: 8 főiskolai, 7 egyetemi végzettségű, közülük 1 DLA-val rendelkezik. Az érettségivel rendelkező tanárjelölt most végzi az egyetemi szakot.

A hangszeres tekintetében a megoszlás a következő: zongoratanár: 7, fuvolatanár: 1, furulyatanár: 2, csellótanár: 3, hegedűtanár: 2, gitártanár: 2.

A hangszeres diplomán kívül négyen rendelkeznek szolfézstanári végzettséggel, egy közülük korrepetitori oklevéllel is, egy tanárnő pedig zenetörténeti diplomával. A zenein kívül nem zenei végzettséggel is rendelkeznek, pl. 1 fő órajavító, 2 fő szakvizsgát tett, 2 fő könyvtáros, 1 fő kereskedelmi üzemgazdász végzettségű. A zenetanításon kívül sokan dolgoznak más zenei területen: két kolléga egyházzenei területen, nyolcan zenekarban, kamaraegyüttesben vagy előadóművészként, hatan korrepetitor-ként. A zenetanítás mellett nem zenei foglalkozásszerűen végzett tevékenységek terén nagyon sokszínű a kép: órajavító, helyi vezető, lelki vezető, angolnyelv-oktató, zenei munkaképesség-gondozó, nádfaragó, önkormányzati képviselő és két fő könyvtáros. Egy tanár kivételével többségében 11 év feletti gyerekeket tanítanak (180 gyerek, az összes általuk tanított 267-ből).

4. A kérdőív eredményeinek értékelése

4.1. Gyakorlat-elmélet kapcsolata, melyre a 7. kérdés vonatkozott:

Mit tapasztal, milyen a zenei elméleti ismeretek tanulása és a hangszertanulás közti kapcsolat? (Pl. szolfézs.) A tanárok hat lehetséges válaszából választhattak:

- jó a kapcsolat; nem közvetlenül, de segíti a hangszertanulást;
- közepes (vannak ismeretek, melyeket ott tanulnak meg a gyermekek);
- laza; gyenge (nem segíti a hangszertanulást);
- egyéb vélemény.

A tanárok többsége a zeneelméleti ismeretek tanulása és a hangszertanulás közti kapcsolatot közepesnek – „vannak ismeretek, melyeket ott tanulnak meg a gyermekek” –, illetve gyengének – „nem segíti a hangszertanulást” – ítélte.

4.2. Zenealkotó tevékenység, melyre a 8., 9., 10. kérdés vonatkozott:

8. kérdés

Alkalmaz-e a tanítása során zenealkotó feladatokat is? Teremt-e lehetőséget arra, hogy a növendék maga hozzon létre zenét? Három lehetséges válaszából lehetett választani:

- igen;
- néha;
- nem.

Zenealkotó feladatokat a tanárok többsége, 13-an alkalmaztak már. Nyolcan választották a „néha” választ, nekik ezek a feladatok nem épültek be szervesen a tanításukba. Öten nyilatkoztak egyértelmű igennel erre a kérdésre.

A 9. kérdés az alkalmazott zenealkotó feladatok jellegére vonatkozik. Itt több feladatfajtat is megjelölhetett a kérdőívet kitöltő tanár:

- ritmus befejezése;
- ritmus variálása;
- ritmuskíséret kitalálása;
- dallam befejezése;
- dallam kitalálása adott hangkészlettel;
- kérdés-válasz játék;
- kíséret alkotása;
- rögtönzés megadott hangkészlettel;
- rögtönzés hangulatra;
- rögtönzés saját hangkészletre;
- kompozíciós feladatok;
- egyéb.

A zenealkotó feladatok közül egyértelműen a „dallam kitalálása adott hangkészlettel” nevűt alkalmazták legtöbbször, 13-ból 7-en. A többi 10-féle feladat nagyjából egyforma szavazatot kapott, 2–4-et.

Érdekes megfigyelni, hogy az öt tanár közül, akik rendszeresen alkalmaznak zenealkotó feladatokat, ketten kántorként is tevékenykednek (szerves része a rögtönzés e tevékenységnek), ketten szolfézsstanári végzettségűek is, egy tanár pedig improvizatív zenét előadó együttesben is játszik. Ez mutathat arra, hogy a hangszeres tanári képzés önmagában nem indítja a tanárokat erre a fajta készségfejlesztésre. Figyelmet érdemel, melyek az általuk leginkább alkalmazott feladatok. Két feladattípus emelkedik ki: a ritmuskíséret kitalálása, valamint a rögtönzés hangulatra. Ezeken kívül említik még a következőket: ritmusbejezés, ritmusvariálás, kíséretalkotás, rögtönzés megadott hangkészlettel, illetve rögtönzés saját hangkészletre. Egy tanár jelölte be a dallamkitalálást adott hangkészlettel.

Úgy tűnik, ez utóbbi feladat mégis a legkézenfekvőbb általában, a néha improvizáltató tanároknál magasan a legtöbb jelölést kapta, a 8 főből 6-ot.

A zenealkotó feladatok alkalmazásának jelentőségét vizsgálja a 10. kérdés:

Ha alkalmaz zenealkotó feladatokat, miben látja jelentőségüket? Több feladattípusát is megjelölhetett a kérdőívet kitöltő tanár:

más oldaláról ismerem meg a gyermekeket; lazítás az óra menetében; elméleti ismeretet tudunk kipróbálni, megvizsgálni a gyakorlatban; ebben a feladatban megmutathatja az érzelmeit; itt felszabadultan játszik; bizonyos megkötések alapján együtt játszhat társaival; segíti az adott darab értelmezését; segíti a technikai problémát javítani; a zene logikáját így ismeri meg a tanuló; ennek segítségével építem fel zenei gondolkodását; egyéb.

A zenealkotó feladatok jelentőségét az összes improvizáltató tanár közül többen (hat tanár) abban látják, hogy ekkor felszabadultan játszik a növendék. Még több, hét tanár jelölte meg a „zene logikáját így ismeri meg a tanuló” választ.

Ellentmondásnak tűnik, hogy a két legerősebb tényezőt, ami rendszeres foglalkozást és erős koncepciót kíván, viszonylag sokan jelölték a néha improvizációval fog-

lalkozók közül is: A „zene logikáját így ismeri meg a tanuló” okot heten – közülük csak három rendszeresen improvizáltató tanár van –, az „ennek segítségével építem fel zenei gondolkodását” okot öten – ebből kettő csak a rendszeresen e tevékenységet folytató tanár. Lehetséges, hogy a következő felmérésben jobban körül kell írni ezeket a megfogalmazásokat.

4.3. A zeneértés kompetenciájának vizsgálata

4.3.1. Stílusok iránti nyitottság, melyre a 11. kérdés vonatkozott:

Mely stílusokat kedvelik leginkább növendékei? Többet is megjelölhet (max. 3-at):

- reneszánsz;
- barokk;
- klasszikus;
- romantikus;
- 20. századi;
- kortárs zene;
- jazz;
- könnyűzene.

Az eredmények szerint a stílusok kedvelése tekintetében magasan vezet a romantikus, a klasszikus és a könnyűzene. Még a barokk is viszonylag kedvelt, de a reneszánsz és a jazz kevés szavazatot kapott. A 20. századi és a kortárs zene szinte semmit. Az egyetlen kortárs zenei jelölés a főiskolás fiúé.

Ez az eredmény inkább a konzervatív ízlésvilág fölényéről látszik tanúskodni. Ám lehet, hogy finomítani kell még ezen a kérdéskörön, annak érdekében, hogy érdemibb információt kapjunk.

4.3.2. Verbális kommunikáció a zeneértés keretén belül, melyre a 12. és 14. kérdés vonatkozott.

12. kérdés:

Teremt-e lehetőséget arra, hogy a gyermekek egymással a tanult darabokról beszélgessenek, esetleg kiselőadást tartsanak? Három válaszlehetőségből lehetett választani:

- igen;
- ritkán;
- nem.

Ez egy sarkalatos pont, itt nyilvánulhatna meg a saját zenei tapasztalat kommunikálása. Ez a tevékenység mint a zenei értékelés készségfejlesztésének legfontosabb eszköze adná meg az értelmét az egész zeneiskolai tanulásnak, elindítva a gyermekeket azon az úton, amelyen egyéni ízlésük kialakulhat, önbizalmuk abban, hogy képesek a zenei ismereteik, tudásuk alapján megfogalmazni véleményüket, úgymond szakszerű véleményt mondani saját, illetve mások produkciója kapcsán.

A zenealkotási feladatok kidolgozása folyamán építő jellegű hozzászólásokat tudnak megfogalmazni társaik felé, csoportos alkotási feladatoknál képesek szakmai szintű, az együttműködést segítő kommunikációra. Ezeket a készségeket tanulni kell, tehát lehetőséget kell biztosítanunk arra, hogy a gyermekek gyakorolhassák, szerves része legyen a zenei tevékenységüknek.

A tanárok közül ketten adtak igenlő választ, a többiek, zömmel, 9-en a „ritkán” választ, 5-en a „nemet” jelölték meg, egy tanár nem válaszolt erre a kérdésre. Valószínűleg a szervezési szempontok erősen szerepet játszanak ebben az eredményben. A zeneiskolai tanítás alapvetően egyéni órákra épül, nehéz közös alkalmakat teremteni.

Ennek ellentmond viszont a 14. kérdésre adott válaszok eredménye, hiszen itt mégis közös programok szerepelnek:

A növendékekkel szervez-e egyéb programokat? A válaszadó a hét válaszból többet is bejelölhetett:

- közös óra;
- kamaraóra;
- kiskoncert (egy tanárhoz tartozó növendékek koncertje);
- műhelyfoglalkozás;
- koncertlátogatás;
- nyári tábor;
- egyéb.

A kamaraórát 12-en, a kiskoncertet 13-an választották. Ezek félig-meddig kötelező tevékenységek a zeneiskolai hangszertanításban, így nem meglepő, hogy sokan foglalkoznak velük. Sok szavazatot, 10-et kapott a közös óra, amely már a tanár saját kezdeményezésén, igényén múlik.

A fent említett zeneértékelő verbális kommunikáció gyakorlására leginkább a műhelyfoglalkozás lenne alkalmas. A műhelyfoglalkozást úgy határozom meg, hogy egy bizonyos tematika köré szerveződő zenei foglalkozás, a különböző zenei tevékenységek összekapcsolásának gyakorlóterepe. Sajnos, egy szavazatot sem kapott. A koncertlátogatást hatan jelölték meg, itt nem részleteztük, hogy ez mennyire foglalja magában a koncert megbeszélését, esetleg előkészítését.

4.4. Két különböző teljesítményű tanuló párhuzamos vizsgálata

A kérdőív következő része párhuzamosan vizsgálja tanáronként két tanuló tevékenységeit:

A tanár választott növendékei közül kettőt, egy átlagon felüli, illetve egy átlagon aluli teljesítményt nyújtó tanulót – lehetőleg 12 évesnél idősebbeket.

A tanárok által választott tanulók mindkét csoportjában a nemek aránya szinte azonos: 6 fiú és 11 lány képezi vizsgálat tárgyát az átlag feletti teljesítményűeknél, illetve 7 fiú és 10 lány az átlag alatti teljesítményűeknél.

4.4.1. A kiválasztott növendékek zeneiskolán kívüli zenei tevékenységei, zenei szokásai, melyre a kérdőív 15., 16. és 17. kérdése vonatkozott:

15. kérdés:

Tanítványa tájékozott-e a zenei világban, aktívan követi-e a zenei élet eseményeit?

A tanár több választ is megjelölhetett:

- nincs információm erről;
- van információm: jár koncertekre; hallgat rendszeresen zenét; hangszere nagymesterei közül ismer néhányat; egyéb zenei tevékenységet is folytat (pl. együttesben játszik stb.).

16. kérdés:

Mit tud arról, hogy milyen egyéb zeneiskolán kívüli zenei hatások tapasztalhatók a tanulónál? A tanár több választ is megjelölhetett:

- nincs információm erről;
- van információm: a családdal koncertre jár;
- a családban együtt zenélnék;
- a családdal zenét hallgatnak;
- barátokkal zenélnék;
- barátokkal koncertre járnak;
- társakkal beszélgetnek a zenéről;
- internetről letölt zenéket;
- nincs egyéb számottevő kapcsolata a zenével.

17. kérdés:

Tud-e arról, milyen szempontok szerint választ zenét hallgatás céljából tanítványa?

A tanár több választ is megjelölhetett:

- nincs információm erről;
- van információm: internetről klasszikus műveket;
- internetről divatos mai zenéket;
- utazáshoz;
- sportoláshoz;
- azért, hogy beszélhessen róluk társaival;
- egyéb.

Rögtön szembe ötlük, ami előre várható volt, hogy az átlag alattiak minden tekintetben jóval kevésbé érdeklődnek a zene iránt, felszínebb a kapcsolatuk vele, illetve az eredményt az is befolyásolhatta, hogy a tanáruk nem tud annyit az ő ilyen irányú tevékenységükről. A másik viszonylag biztos eredmény az internet meghatározó hatása a gyermekek zenehallgatási szokásaira: onnan választanak zenét, rendszeresen használják ezt a forrást mindkét kategóriából. Az átlag feletti teljesítményűeknél a családi zenei szokások erős hatást mutatnak, magas eredmény jön ki a „családdal koncertre jár”, illetve a „családdal zenét hallgat” kérdésekre. Ezek a tanulók a barátaikkal is folytatnak zenei tevékenységet, együtt zenélnék, együtt járnak hangversenyre, beszélgetnek zenéről, bár ez elég alacsony értéket mutat. Esetleg a tanáruk nem tud

igazán az ilyen irányú tevékenységükről, vagy a zeneiskolai oktatás nem indítja őket önálló együttes zenei tevékenységre kortársaikkal. Mindenesetre ez nem túl biztató a felnőttkori zenei szokások kialakulására nézve. A tanulók zeneválasztási szempontjai közül – amit a tanárok tudnak – az internetről mai divatos zenék választásának elsöprő fölényét hozta. Az átlag feletti teljesítményűek még internetről szép számmal választanak klasszikusokat is.

4.4.2. Zeneértési kompetencia fejlesztése verbális kommunikációs lehetőségek teremtésével, melyre a kérdőív 18., 19. és 20. kérdése vonatkozott:

18. kérdés:

Beszél-e tanítványa Önnek arról, hogy miként hatottak egyes zenék rá? A tanár egy választ jelölhetett meg a következők közül:

- igen;
- többször;
- néha;
- nem.

19. kérdés:

Beszél-e arról Önnek tanítványa, hogy a tanult darab miként hat rá mint műélmény? Az „egyáltalán nem beszél” és „igen, gyakran beszél” meghatározás között egy ötfokozatú skálán jelölhette be választát a tanár.

20. kérdés:

A tanuló használ-e zenei szakkifejezéseket? A tanár egy választ jelölhetett meg a következő öt közül:

- igen;
- igen, de pontatlanul;
- ritkán;
- csak, ha kérem;
- nem.

A zeneértékelési készség fejlődéséhez sokban hozzájárulna, ha rendszeresen beszélne a növendék a tanárával, társaival a zeneművek nyújtotta élményekről, a hatások milyenségéről.

A válaszok alapján az átlag felettiakkal 10 tanárnál, az átlag alattiaknál 3 tanárnál jellemző ez a tevékenység.

A tanult művekkel kapcsolatban a zenei hatással kapcsolatos kérdés ugyanezt az eredményt hozta: 10/2. A tanult műveknél még inkább lehetőség lenne ezen készségek fejlesztésére, hiszen elvileg alaposan ismeri a növendék a művet, sokat foglalkozik vele. Érdeemes lenne kiaknázni ezt a területet is a jövőbeni aktív zenei hozzáállás érdekében.

A szakkifejezések szintjüknek megfelelő használata majdnem ugyanezt az eredményt hozta: 8/2 az átlag felettiak javára. A zeneértékelési készséghez szorosan hozzátartozik a szakkifejezések adekvát használata, a vélemény szakmailag pontos, korrekt megfogalmazására való törekvés. A szakirodalom írásbeli, illetve szóbeli kisbeszámoló készítését javasolja, ezzel lehetne ezt a területet erősíteni. Az improvizáció tantárgy

keretén belül például tanult műről tartott kiselőadás és a hozzákapcsolódó valamilyen szempontú rögtönzési feladatok hivatottak segíteni e készség fejlesztését, amit a hangszeres tanításban is alkalmazni lehetne.

4.4.3. Az esztétikai aspektus, melyre a 21. kérdés vonatkozott:

A darab tanulása során figyel-e a tanuló, hogyan, milyen módon tud a mű „jelentésével” kapcsolatba kerülni, egyáltalán foglalkozik-e ezzel? A tanár egy választ jelölt meg a következő három közül:

- igen;
- ritkán;
- nem.

Úgy gondolom, hogy a tanult mű jelentéséről már lehet a növendékekkel beszélni, hiszen a vizsgálatban résztvevők kétharmada 11 éven felüli, sőt 21%-a 15 éven felüli. Az eredmények azt mutatják, hogy igen választ adtak a tanárok az átlag feletti esetében egyharmadnál, az átlag alattiaknál ez a válasz szinte egyáltalán nem jellemző. A „ritkán” választ átlag felettinél 6, átlag alattinál 8 tanár jelölte meg. Ami azt jelenti, hogy nem jellemző ez a tevékenység ebben a körben.

4.5. A kérdőív összegző értékelése

A kérdőív általános értékelése azt mutatja, hogy a zenetanárok még rengeteg lehetőséget hagynak kihasználatlanul a gyermekek közösségi zenélésre való nevelésében. Ehhez a tanároknak maguknak is ilyen módon kellene szemlélniük a zenét. Elitista hozzáállással az alapfokú oktatásban egyre kevésbé lehet célt érni, a tanulók egyre több irányból kapnak zenei hatásokat, a tanárok válaszütt előtt állnak.

5. Néhány előremutató példa

A következő részben néhány tanulmányból mutatok be példákat, amelyek utat mutathatnak a komplex és szociális beállítottságú zenetanításhoz.

5.1. A globális zenei nevelés szükségessége

Cabedo-Mas & Díaz-Gómez (2013) „Pozitív zenei élmények a nevelésben: a zene közösségi gyakorlata” című cikkükben arról értekeznek, hogy zenei szaktekintélyekkel készített interjúkban milyen vélekedések hangzottak el a legfontosabb teendőkről, új utakról a zenepedagógiában. A szakértők egybehangzóan a zene szociális meghatározottságát emelték ki, amelyet a zenetanításban is jobban figyelembe kellene venni. Azt vélik, hogy az identitás, beleértve a zenei identitást is, egy személyes konstrukcióból fejlődik ki, mely szociálisan közvetített, és szükségszerűen párbeszédken és másokkal

való interakciókon keresztül alakul ki. A zenét nem elit művészetként, hanem mindenki által művelhető és élvezhető dologként kell szemlélni. A szerzők cikkükben röviden bemutatják Dillon munkáját.

Dillon (2005) kutatásában három kérdést vél nagyon fontosnak a zeneoktatás jövőjét illetően: Hol van a zene helye a tanár életében?

Hol van a zene helye a tanuló életében?

És hol van a zene az iskola életében?

Az ezekre a kérdésekre adott válaszok szükségszerűen vezettek a tanári szerep újragondolásához. Az a megközelítés, mely a különféle zenéket egyaránt értelmezni és figyelni szeretné, a tanárt egyszerű ismeretátadó szerepből egyfajta kulturálismenedzser-szerepbe helyezi át, aki megkeresi a lehetőséget és megfelelő környezetet a gyerekek fejlesztéséhez (Dillon 2007). Ez a megközelítés a kutatók szerint megegyezik azzal az igénnyel, amely a mai szociális környezetben lép fel, és kifejezi az igényt egy átfogó zenei nevelésre, így például a globális zenei nevelés szükségességére hívja fel a figyelmet Campbell is (2004).

Talán a legerősebben annak adtak hangot a szerzők által megkérdézett szakértők, hogy a zenei nevelésnek a pozitív élményeket kell erősítenie, és tartózkodnia kell a zeneelmélet „tanításától”. Ezzel a véleménnyel nem a zenei jelenségek magyarázatát akarják elhagyni, hanem inkább azt a gyakorlati zenepedagógiai megközelítést erősíteni, amely a zenealkotáson, a zenealkotás gyakorlatán alapszik.

Más megközelítésben Thomas Regelski (State University of New York, Fredonia, USA; Helsinki University, Finland) a részvételi zene elsődlegességét hangsúlyozza, mivel az az előadói zenével szemben messze megszokottabb és általánosabb formája a zenélésnek, ha a világ zenei gyakorlatának egészét tekintjük. Szerinte a részvételi zene maximálisan erősíti a közösséget akkor, ha nem előadó-közönség viszonylatban gondolkodunk (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez 2013).

5.2. Önvezérelt zenei aktivitás

A zeneoktatásról szóló cikkében Hargreaves, Marshall & North (2003) szintén azt állítja, hogy a változások fő iránya a szociális perspektíva bevonása, integrálása a zenébe és a zenepszichológiába általában, valamint a zenei fejlesztésbe és nevelésbe különösen. Kutatásaik szerint az identitás koncepciója az egyéni szinten való szociális befolyással magyarázható, ezért alkalmazni kellene a szociokulturális perspektívát a zeneoktatás jelenlegi fejlesztéseiben. Eme perspektíva bevonásának létjogosultságát bizonyítja érdekes fejtegetésük az ún. harmadik környezetről. Egy szociális kontextusra hivatkoznak, amelyben a zenetanulás egyre inkább a szülők vagy tanárok jelenléte nélkül zajlik. Ennek keretében a gyerekek egymást tanítják, sokszor kottaismeret nélkül, bemutatással, valamint internethasználattal. A szerzők szerint indokolt, hogy megkülönböztessük az otthoni és iskolai zenén kívül ezt az új aspektust, a harmadik környezetet, melyben a zenei aktivitás önvezérelt, ezáltal nagyon magas motivációs szint jellemzi. Tehát itt az új kihívás a zenetanárok számára: olyan konstrukciókat kell

kitalálniuk, amelyek hatékonyan integrálhatók a harmadik környezetbe. Olyanokat, melyek segítségével egy bizonyos távolságból elláthatják ismeretekkel, készséggel, sőt forrásokkal a gyermekeket, ugyanakkor önállóságukat tiszteletben tartják.

Felhasznált irodalom

- Alexander, R. (2005). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. *Cambridge, MA: Dialogos*. In Major, Angela E. (2008). Appraising composing in secondary-school music lessons. *Music Education Research, 10* (2), 307–319.
- Cabedo-Mas & Díaz-Gómez (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research, 15* (4), 455–470.
- Campbell, P. S. (2004). Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture. *New York and Oxford: Oxford University Press*. In Cabedo-Mas & Díaz-Gómez (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research, 15* (4), 455–470.
- Dillon, S. (2005). El profesor de música como gestor cultural [The music teacher as cultural manager]. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical 2*, no. 3:1_10. In Cabedo-Mas & Díaz-Gómez (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research, 15* (4), 455–470.
- Dillon, S. (2007). Music, meaning and transformation. Meaningful music making for life. *Newcastle: Cambridge Scholars*. In Cabedo-Mas & Díaz-Gómez (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research, 15* (4), 455–470.
- Halász Gábor (2009). Előszó. In *A kompetencia* (szerk. Demeter K.). <http://ofi.hu/tudastar/kompetencia/eloszo> 2016.06.05.
- Hargreaves, Marshall & North (2003). Music education in the twentyfirst century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education, 20* (2), 147–163.
- Hunyadi Zs. (2015). Új tanulásfelfogás, új tudásfogalom a közismereti oktatásban – milyen tanulságokkal járhatnak ezek a zenei oktatás számára? *Parlando, 2015/4*.
- Major, A. E. (2008). Appraising composing in secondary-school music lessons. *Music Education Research, 10* (2), 307–319.
- Nahalka I. (2008). Konstruktivizmus és tartalomfejlesztés. In *Tankönyvdialógusok* (szerk. Simon M.) (pp. 53–59). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Alapfokú művészeti intézmények tantervei (2011). Magyar Közlöny, 2011. január 26.
- Nemzeti alaptanterv (2012). Magyar Közlöny, 2012. június 4. <http://www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> 2016. október 7.
- Nemzeti alaptanterv kerettantervei (2012). Magyar Közlöny, 2012. június 4.

- OECD/DeSeCo (2003). <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> 2016.06.06.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA), UK In Hargreaves, Marshall & North (2003). Music education in the twentyfirst century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 147–163.
- Québec Education Program Secondary Cycle Two (2016). http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/en/8e_QEP_Musique.pdf, 2016. 06. 05.
- Welch & Adams (2003). How is music learning celebrated and developed? https://www.researchgate.net/publication/237478043_HOW_IS_MUSIC_LEARNING_CELEBRATED_AND_DEVELOPED, 2016. 06. 05.

Klasszikus kreativitás

„A világ zenekultúrája improvizatív muzsikában gyökerezik. [...] A rögtönzés, mint a zeneoktatás kreatív formája, a játék spontán örömeivel a művészi igényű zene alkotásához segíti hozzá a zenét tanulókat.”
A F. Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja (5. oldal)

A kutatóprogram célja az improvizáció zenepedagógiai gyakorlatának kidolgozása a klasszikus zongoratanításon belül a kreativitás és innovatív személyiség fejlesztése érdekében. A legtöbb, a zenei képzésben ma használt módszer a jazz oldaláról közelíti meg az improvizációval való foglalkozást, különleges tehetségű növendékekre épít, és külön tárgyként kezeli a hangszeres improvizációt. Ezenkívül a klasszikus zongoratanárok zöme járatlan a növendékek improvizációs hajlamának kezelésében. A jelen kutatás és módszer abban különbözik az ismert módszerektől, hogy az átlagos növendékek fejlesztését veszi célba a klasszikus zongoratanítás keretein belül, a magyar alapfokú zeneiskolák zongora tanszakainak központi tanterve, követelményrendszere, időbeosztása és órakeretei figyelembevételével. A kutatás módszerei és eszközei főleg a gyakorlati foglalkozások megvalósítására épülnek 17 átlagos tehetségű tanuló részvételével kialakított kísérleti csoporttal. A gyakorlat, bár még kezdeti stádiumban tart, máris megmutatja a fiatal zeneiskolások előadókészségére gyakorolt pozitív hatást, amely minden területen megnyilvánul. A kutatás végső produktuma egy könnyen használható improvizációs gyakorlatokat tartalmazó segédanyag kidolgozását veszi célba, amely hasznos segítséget nyújt minden alapfokon klasszikus zongorát tanító pedagógusnak.

1. Személyiségfejlesztés a zene eszközeivel

A gödöllői F. Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programjának alapelve a személyiségfejlesztés. Az ismeretátadás igen, de a nevelő-oktató munka elképzelhetetlen a személyiség fejlesztése nélkül, ez a pedagógusminősítés alapjául szolgáló kompetenciák és indikátorok sora alapján is világosan kitűnik.

A személyiséget sokféle módon és sokféle irányban lehet és kell fejleszteni, azonban vannak olyan területek, amelyek a mai követelmények között egyre fontosabb szerepet kapnak. Ilyen terület az egyén kreativitása, az újításra, azaz innovációra való képessége és készsége.

Korunk előnye és hátránya is egyúttal az információ korlátlan, gyors és sokszor ellenőrizetlen áramlása. A felnövekvő korosztály hozzászokott ahhoz, hogy az információ birtoklása fontos, értékes és előnyös. Azonban az információ kezdi elveszteni jelentőségét, hisz bárholnan bármikor elérhető, így annak értéke lassan csökken, s helyette valami más, valami fontosabb lép az első helyre: ez a kreativitás. A kreativitás, a találékonyság, az újítás.

Nyilvánvaló és köztudott, hogy a kreativitás fejlesztésének legjobb útja-módja a művészeti nevelés: az önkifejezés kimunkálása és bátorítása, az érzelmi és értelmi fejlődés egybeolvasztása. S nem újdonság, hogy a kreatív, elvont gondolkodást és ezzel egyidejűleg az önkifejezésre irányuló bátorságot legjobban a zenei neveléssel lehet kifejleszteni. Ebben a témában sok cikk látott napvilágot az utóbbi évtizedekben, amely irodalomból kiemelném Pamela Burnard tanulmányait (Burnard 2012; Burnard 2013; Georgii-Humming et al. 2013; Burnard & Hadden 2014; Burnard et al. 2015a; Burnard et al. 2015b; Burnard et al. 2016; Hadden & Burnard 2016) és LaDonna Smith cikkeit (Smith 1998; Smith 1999). Ezek az írások a zenei nevelés és az általános kreativitás közötti összefüggéseket tárják fel.

Azonban a hazai zenei nevelésünk ez irányban megtorpant az utóbbi évtizedekben. A Kodály-módszer eredménytelenségéről hallunk, miközben elvesztettük a kodályi nevelési elvek legfontosabbikát: a személyiségnevelést. Amint Kodály nevelésmélete egy száraz „módszerré” alakul át, úgy vész el belőle a lényeg: az élményszerű zenélés és tanítás. A versenyszellem egyre szélesebb körű meghonosodásával egyre szárazabbá, egyre kevésbé élvezhetővé válik a zenetanulás: a gyermekek természetes rögtönzési hajlama, saját gondolatok kifejezését feltételező bátorsága lassan elkallódik a „szakmai” követelmények szövevényében. Pedig az igazi szakmai hozzáállás ennek ellenkezője: az érdeklődés felkeltése, fenntartása a tanulás élményekben gazdag és örömteli jellegeből fakadóan.

A kutatás épp ezért a zenetanítás egy olyan oldalának körülgárását célozza meg, amely segítséget nyújt ahhoz, hogy a zenetanulás ne korlátozódjon az ismeretátadásra, a mások által leírt zenei gondolatok reprodukálásának megtanítására, hanem az igazi, mélyről jövő interpretáció, a lényegi teremtés, kreálás, improvizáció talajában gyökerezzen.

2. A kutatás és a módszer célja

Az improvizáció zenepedagógiai gyakorlatának kidolgozása a kreativitás és az innovatív személyiség fejlesztése érdekében

Mi a kreativitás? Ötlet, újítás, lelemény, találékonyság. Aki kreatív, az élénk képzeletű, fantáziadús, ötletes, alkotószellemű, leleményes, találékony, eszes, ötletgazdag.

Ez az a tulajdonság, ami minden fejlődés, tudományos találmány, művészeti újdonság, vagyis divatos kifejezéssel élve: az INNOVÁCIÓ alapja. Mint tanárnak, azonnal az jut eszembe, hogy hogyan lehet ezt a tulajdonságot – amely nagyon is jellemző a magyar gondolkodásra – felszínre hozni, fejleszteni, nevelni, és kidolgozni a kezünk alatt felnövekvő gyermekekben, a jövő generációiban.

Iskolarendszerünk a lexikális tudás elsajátítására épül, s habár a PISA-felmérések gyenge eredményei nyomán már bizonyos változások indultak el a közoktatás irányvonalán (Balázi et al. 2010; Balázi et al. 2013; Ostorics 2015), mégis az az elvárás, hogy egy növendék minél jobb teljesítményt nyújtson minden tárgyból, sok anyagot megtanuljon, és azt reprodukálni tudja. Ahhoz, hogy egész közoktatásunkban ezt az alapvető irányt megváltoztassuk, hosszú évtizedekre van szükség.

Azonban van a tanártársadalomnak egy olyan része, amelynek kezében óriási lehetőség van ahhoz, hogy pont a kreativitást, az innováció alapjául szolgáló bátorságot és tudás biztonságérzetét, az elsajátított készségek ad hoc használatát nevelje ki, akinek alapvető feladata lenne az, hogy a gyermekeinkben kifejlessze ezt a nagyon értékes – és egyre nagyobb igényre számot tartó – tulajdonságot. Ez a lehetőség az alapfokú művészetek oktatásában dolgozó pedagógusok kezében van, s ezen belül az elvont, szubjektív művészeti ág, a zene művelése és az arra való nevelés biztosítja ezt az eszközt. A klasszikus zene, mint a legbensőbb érzéseket, a legelvontabb gondolatokat kifejező művészet, széles teret enged a kreativitásnak, az érzelem és értelem összefonódásának, az önkifejezésnek, az ötletek megvalósításának. A tanítás formája is, mint egyéni képzés, azt célozza meg, hogy annak az egy gyermeknek a tulajdonságait, adottságait, képességeit és gondolkodását fejlesszük, annak az egy növendéknek az igényeihez alakítsunk minden tevékenységet a tanulási folyamatban. És mi a legjobb módja a kreativitás fejlesztésének? Az improvizáció.

3. Improvizáció és innováció

Az improvizáció megjelenik az élet minden területén, minden cselekvésben, minden tevékenységben. Improvizálunk a döntéseinkben, beszédünkben, mozgásainkban, tehát mindenkiben megvan a rögtönzés képessége. Az élet minden területén egyre nagyobb igény van erre a készségre. Ismert tény, hogy nagy kutatóközpontoknál, kiemelkedő jelentőségű nemzetközi cégeknél a jelentkező potenciális új munkatársak interjúkérdései pontosan ezt a tulajdonságot fürkészik: hogyan reagál az aspiráns a váratlanra, vajon tud-e valami értelmeset, talán humorosat vagy éppen meglepőt improvizálni? Tud-e, akar-e majd a munkájában újat mondani, innoválni?

A kreativitás fejlődését a fantáziát beindító és fejlesztő módszerekkel lehet leginkább előmozdítani. A színészképzés, a drámapedagógia, valamint az utóbbi időben a táncpedagógia is nagy hangsúlyt fektet e terület kidolgozására. A zenepedagógia területén a hazai és a nemzetközi gyakorlat szinte kizárólag a jazz-zene területén fogadja el az improvizáció fontosságát. Azonban az alapfokú klasszikus hangszertanításban is lehetséges az improvizáció technikáinak kidolgozása és fejlesztése annak érdekében, hogy a minden ember számára természetes találékonyságot és a gyermekekben eredetileg fellelhető intuitív zenei gondolkodást ne nyomjuk el a reprodukálás szabályainak és módszereinek kizárólagos alkalmazásával.

Tehát a kutatásom célja az, hogy egy olyan improvizációs eszköztárat dolgozzak ki az alapfokú zongoratanítás terén, amely megfelelő módon viszonyul a 6–22 éves zongorát tanuló növendékek saját zenei gondolatainak megfogalmazásához, azok megszületését segíti elő, és a növendék a hangszerhez való bátor és magabiztos viszonyát helyezi előtérbe a hibázástól való félelem és szorongás legyőzése érdekében. Ezt a célt alapfokon is használható improvizációs gyakorlatok kifejlesztésével és az improvizáció mint alapvető hangszerkezelési attitűd elméletének megfogalmazásával kívánom

megvalósítani. A hazai és a nemzetközi zenepedagógiában és a klasszikus zongoraoktatásban már vannak ennek előzményei, amelyekre kutatásaimat építeni szándékozom.

4. A kutatás előzményei és időszerű kérdései

Az improvizáció helye és szerepe a zenetörténet különböző stílusában és korszakaiban

A klasszikus zene történetének évszázadai során mindig is jelen volt a rögtönzés az előadás során. Gondoljunk arra, hogy a notáció, a zene lejegyzése sokkal később alakult ki, mint maga a hangszerjáték. Ha a barokk korig megyünk vissza, be kell valanunk, hogy elődeink rendkívül képzetek voltak a hangszerrel való bánásmód terén. A muzikusok nagy része nem egy, hanem több hangszeren játszott, és alapvárás volt a magas szintű improvizáció készsége. Ma már a népzénet is kottából, pontosan tanulják meg gyermekeink, ami gyakorlatilag ellentmond a népzene alapvető jellegének.

Azt, hogy hogyan került „rezervátumba” a klasszikus zenében az improvizáció, s azután hogyan tűnt el teljesen, legjobban Fülei Balázs doktori értekezéséből tudhatjuk meg. A késő barokk, s azután a klasszikus versenyművekben a kadenciák még arra voltak hivatottak, hogy az előadó szabadon megmutathassa a hangszerével való bánásmód terén való jártasságát, hogy saját kreativitását, improvizációs hajlamát kiélhesse, azonban ez fokozatosan eltűnt. Megjelentek a gondosan lejegyzett kadenciák, amelyek az előadó egyéniségének, zenei gondolatai szárnyalásának semmilyen teret nem engedtek.

„Disszertációm nem titkolt célja az volt, hogy a Mozart és Beethoven zongora-versenyeit előadó művészeket – beleértve saját magamat is – arra a meggyőződésre ösztönözze, hogy a cadenzajáték legfontosabb alkotóeleme a rögtönzés. A különböző vizsgálatok alapján megerősödött bennem, hogy egy előadónak meg kell találnia saját képessége szerinti legszorosabb kapcsolatot az improvizációval, akár egy szerző megkomponált cadenzáját játssza, akár a sajátját. Egyedül így lehet autentikus cadenzát játszani, amellyel a játékos a darabnak, még ha egy kis rezervátumban is, de társszerzője lehet.” (Fülei 2012: 6)

Az improvizáció csak a 20. század elején, a jazz megjelenésével éledt újjá, s azt a mai napig a jazz privilégiumának tekintjük, úgy a zenei képzés, mint az előadóművészet terén.

2010-ben a Zenetanárok Társasága Rögtönzés a zenei előadásban és pedagógiában címmel rendezett kétnapos konferenciát Gonda János vezetésével és közreműködésével (Gonda 2000; Gonda 2004; Gonda 2010). A rendkívül értékes és érdekes kétnapos találkozóról a Muzsika 2010. júliusi számában megjelent cikkében számol be Nemes László Norbert (Nemes 2010). A cikk elemzi a tanárképzésünk hiányosságait, és ennek több okát sorolja fel. Ezek között említi azt, hogy a zenetanárképzésünk a rögzített klasszikus zenei anyag tanulmányozására épül, az általánosan használt módszerek

csak ismeretátadást céloznak meg, továbbá hogy a jazz, a népzene és a klasszikus zene oktatása egymástól elzárva történik, valamint azt, hogy a népzenei anyag legtöbbször rögzített és elferdített formában csak „tandalok”-ként jelenik meg a zenei képzés során.

„Azok a zenepedagógusok, akik azzal az elvárással jöttek el erre a konferenciára, hogy olyan kézzelfogható módszertant sajátítsanak majd el, amelyet másnap az iskolában már alkalmazni is tudnak, természetesen csalódottan távoztak. [...] A nem klasszikus műfajok felé – beleértve a jazzt és a világzenét is – csak titokban és félve fordulnak a zenetanárok, mert azok, mint oly sok minden más is, továbbra is tabutémának számítanak a zeneoktatás pedagógiai repertoárját tekintve. [...] Nézzünk szembe a sajnálatos módon megmerevedett zenepedagógiai gyakorlattal is. [...] A kétnapos rendezvény mindnyájunkat megerősített abban a meggyőződésben, hogy a zenepedagógiai gyakorlat hitelességét a mesterségbeli tudás magas foka, valamint az előadóművészi kvalitás adja, legyen az népzene, jazz vagy klasszikus zene. A zenepedagógiai gyakorlat minőségét mindenekfelett a zenepedagógus zenei-szakmai felkészültsége, kreativitása, művészi érzékenysége határozza meg.” (Nemes 2010: 14)

5. Improvizáció a mai zenepedagógiában: nemzetközi irányzatok, irodalom

A zeneoktatásban a világon több helyen is akadnak olyan klasszikus zenészek, tanárok, akik felismerték ezt a hiányt, és több módszer is kidolgozásra került az improvizáció gyakorlati fejlesztésére. Ilyen például a már említett Pamela Burnard elmélete (Burnard 2012; Burnard 2013; Georgii-Humming et al. 2013; Burnard & Hadden 2014; Burnard et al. 2015a; Burnard et al. 2015b; Burnard et al. 2016; Hadden & Burnard 2016), LaDonna Smith módszere (Smith 1998; Smith 1999), az 1998-as Varró Margit Szimpóziumon (Ábrahám 2000) bemutatott módszer *Music Tree* címmel Clark, Grass és S. Holland tollából (Clark et al. 2000), a Lengyelországban élő magyar szerző Esztényi Szabolcs (Ábrahám 2000) gyakorlata, amelynek leírását Márkus Tibor beszámoló cikkében olvashatjuk (Márkus 2001: 7–11). Ezeket a módszereket most csak az említés szintjén sorolom fel, a beható tanulmányozásuk és a hazai zongoratanítás terén való hasznosításuk lehetőségének vizsgálata a további kutatásaim feladata lesz. S végül, de legfontosabb forrásként szeretném említeni ugyancsak külföldön élő magyar származású zeneszerzőnket, Hajdú Andrást (Hajdú 1999; Hajdú 1978; Hajdú 2005), akinek a módszere, kottái és improvizációs technikája nem kapott eddig megfelelő teret és elismertséget az alapfokú tanításban. Az ő módszerét kiaknázva szeretném az alapfokú zongoratanításban továbbfejleszteni az improvizációt a hangszeritanításon belül, annak időhatáraihoz igazodva. Módszerét és annak alapján tervezett kutatásaimat a következőkben részletezem.

6. Az improvizáció helye és szerepe a mai magyar zeneoktatásban

A magyar zenepedagógia is bővelkedik az improvizáció alkalmazásának és tanításának útkereső módszereiben, azonban ezek a módszerek valamilyen okból nemigen terjedtek el a klasszikus zenetanítás gyakorlatában. A zenepedagógusok negatív attitűdjén túl, amit Nemes László Norbert „sajnálatosan megmerevedett zenepedagógiai módszer”-nek nevezett (Nemes 2010: 14), ennek más okait is látom:

- az improvizációt elsősorban a jazz-zene alapjának vagy a zeneszerzés előszobájának tekintik;
- az improvizációt célzó elméletek figyelmen kívül hagyják az alapfokú egyéni hangszeres képzés általános feltételrendszerét;
- az elmélet vagy módszer nem az átlagos növendék képességeire épít;
- a zongoratanárok zöme járatlan az improvizáció terén.

Az elméletek, módszerek vagy útmutatások legtöbbje vagy kivételes adottságú gyermekeket, vagy/és végtelen idő- és eszközbeli lehetőségeket feltételeznek, míg a zeneiskolai keretek – tantárgyfelosztás, óraszám és növendékkontingens – nem vagy nem mindig biztosít erre lehetőséget.

Az Apagyi–Lantos-módszer (Apagyi 1985) a képzőművészet oldaláról, a természetben megjelenő formák alapján közelíti meg a rögtönzés technikáját. Apagyi Mária *Zongoráalom* című kötetei (Apagyi 2008) szemléletesen és lépésről lépésre építik fel a kezdő zongoratanításban a hangszerkezelés improvizatív elemeit. Azonban számomra (és felmérésem alapján sok más kolléga számára is) ez a megközelítés a vizualitás túlsúlya miatt nehézkesen alkalmazható. Ugyanakkor nagyon sok rendkívül fontos eleme van a módszernek, amely a gondolkodásunkat, a látásmódunkat és a zenéhez mint természetes s ily módon interdiszciplináris rendszerhez való viszonyunkat is befolyásolja.

Ezenkívül több zenei alapfokú művészeti iskolában van improvizáció tárgy, így az ezt tanító kollégák tapasztalatait és gyakorlatát is figyelembe veszem. Azonban hangsúlyozom, hogy az általam használt módszer és rendszer nem külön tárgyként, hanem a zongoratanítás szerves részeként kezeli az improvizációt.

7. A kutatás módszerei és eszközei

Gyakorlatorientált kutatásról lévén szó, a kutatás elméleti és gyakorlati része rendkívüli módon összefonódik, s a módszere és eszköze ennek megfelelően kerül kiválasztásra és ennek megfelelően váltakoznak a megvalósítás során.

Módszerek:

- irodalom- és kottaelemzés (elméleti)
- felmérések: a növendékek, szülők, pedagógusok visszajelzésének megismerését szolgáló feltáró kutatások (elméleti)
- gyakorlati foglalkozások, egyéni fejlesztés (gyakorlati)

- ♦ növendékek gyakorlati felkészítése bemutatókra (gyakorlati)
- ♦ elméleti kidolgozás
- ♦ a mindennapi egyéni hangszeroktatásban használható gyakorlati anyag összeállítás

A kutatás eszközeinek palettája rendkívül széles.

Az előző részben felvázolt első időszak a nemzetközi és hazai elmélet és gyakorlat beható megismerését tűzi ki célul, így az alapvető eszköze a kották, tanulmányok analízise. Az analízis a mai hazai zongoratanítás alapvető feltételei szempontjából történik: az átlagos „A” tagozatos gyermek heti két harmincperces óráját veszi alapul úgy, hogy e feltételeken belül a helyi tantervben megfogalmazott és a sokévi gyakorlat alapján megszokott szakmai elvárásoknak is megfelelő tananyag megtanulására is sor kerülhessen.

A további kutatás magában foglalja a következő eszközöket:

- ♦ elméletek és kották előzetes tanulmányozása és elemzése
- ♦ tanulói kérdőív
- ♦ szülői kérdőív
- ♦ pedagógusoknak összeállított kérdőív
- ♦ gyakorlati egyéni kísérleti foglalkozás
- ♦ gyakorlati csoportos kísérleti foglalkozás
- ♦ kompozíciós gyakorlatok
- ♦ megfigyelés
- ♦ négykezes improvizációs gyakorlatok

A gyakorlati feladatok hat fő mozzanatra koncentrálnak:

- ♦ lineáris melodikai készség, hallás kialakítása
- ♦ funkcionális, harmóniai hallás fejlesztése
- ♦ ritmikai fejlesztés
- ♦ együttműködés
- ♦ a találékonyság és gyors reagálás fejlesztése
- ♦ hangszertechnikai készségek innovatív használata

A kutatás egy olyan elméleti és gyakorlati anyag kidolgozását célozza meg, amely jól használható az alapfokú egyéni hangszeroktatásban (zongora főtárgy) a jelenlegi törvényi és szakmai követelményrendszer figyelembevételével.

Ez az átlagos adottságú növendékek érdeklődésének fenntartását és motivációját szolgálja, és nagymértékben hozzájárul a felnövekvő generáció kreativitásának, innovatív attitűdjének fejlődéséhez. A gyermekek a hangszer játékos, intuitív kezelésén keresztül a zenélést kreatív, örömteli tevékenységként művelik, ahol nem az ismétlés és a készségek kialakításánál alapvető automatizálás a legfontosabb, hanem a saját ötlet, az újdonság. Ugyanakkor a hangszerjáték alapkészségeinek fejlesztése elengedhetetlen, mert az improvizáció fizikai és mentális lehetőségei csakis erre épülhetnek.

Hajdú András Izraelben élő magyar származású zeneszerzőt, zenepedagógust és zongoraművészt sok szál köti a gödöllői F. Chopin–zeneiskolához. Azon túl, hogy több alkalommal volt a vendégünk és vendégtanárunk, Gödöllőn hangzott el először a tíz kis zongoristára megírt zongoraversenye (Concerto for Ten Little Pianists and Grand Orchestra, Hajdú 1978). Gyermekeknek szánt ötletes és mélyreható pedagógiai céllal megírt darabjait folyamatosan tanítjuk a zongora tanszakon. Az én pedagógiai gyakorlatomhoz a legnagyobb impulzust az improvizációs technikájának bemutatása és ennek a részt vevő növendékekre való felszabadító hatása adta. Improvizációs gyakorlata az együtt zenélés örömein alapul, s a növendék bátorságát azzal alapozza meg, hogy a gyermek a tanárával egyidejűleg improvizál négykezes vagy kétzongorás előadásban. Míg a *Book of Challenges (Sugallatok könyve)* (Hajdú 1999) című improvizációs gyakorlatokat előkészítő kompozíciói nagyon magas felkészültséget kívánnak, a gyakorlati foglalkozásai azt példázzák, hogy senkinek (sem a tanárnak, sem a legkisebb diáknak) sem szabad félni a hangszer impulzív kezelésétől. Technikája azért is rendkívül biztató és perspektivikus a növendékek kreativitása, bátorsága és találmányossága fejlesztése szempontjából, mert a diák–tanár kapcsolatban új reláció jelenik meg: a tanár nem az évtizedek alatt kialakult szakmai hozzáértés tekintélyével szól a növendékhez, hanem útkereső partnere ebben az együttműködésben. Azt a gyakorlatot kívánom egyszerűsített formában kipróbálni, megfogalmazni és lefektetni más zongoratanárok általi felhasználás céljából.

8. A kutatás eddigi eredményeinek összefoglalása

A módszer elméleti és gyakorlati eredményeinek (tanulmány + kottapéldák) publikálása előtt a módszer gyakorlati ellenőrzése folyamatban van. Ezt több zeneiskola zongora tanszakának bevonásával valósítom meg. Így például máris sor került egy regionális zongorástalálkozón a részeredmények bemutatására a saját növendékeimmel, négy 8 és 12 év közötti gyermekkel, akik nagyközönség előtt megkapó bátorsággal és találmányossággal improvizáltak a saját maguk által megadott hangkészlet és ritmus használatával. A bemutató felvétele a F. Chopin Zenei AMI könyvtárában megtalálható.

A kutatás gyakorlati feladatai a mindennapi pedagógiai gyakorlat, a tanítás folyamatába ágyazódnak be a saját zeneiskolai osztályom gyermekeivel. A tizenhét növendék között sokféle eltérő adottságú és egyéniségű gyermek található meg 7-től 19 éves korig. A növendékek számára nem újdonság az improvizáció, mivel a témával való foglalkozásom nem új keletű. Azonban az improvizáció mint kutatási téma, mélyreható pedagógiai módszer kidolgozását megcélzó tevékenység az idei tanévtől vált a zongoraórák mindennapi gyakorlatának részévé. Ugyanakkor a növendékeknél ugrásszerű fejlődés tapasztalható nemcsak az improvizációs gyakorlatok koncertszerű előadása terén, hanem hangszeres tudásuk, motivációjuk, érdeklődésük és a sokszor unalmas hangszerkezelési feladatok begyakorlása terén is. Az év végén elkészített szülői kérdőív értékelésére még nem kerülhetett sor, azonban enélkül is bizonyíthatóan

nagyobb bátorsággal, leleményességgel viszonyul minden kihíváshoz mind a tizenhét, a kutatásban részt vevő növendék az élet minden területén. Év végi beszámolójuk és a főtárgyból elért eredményük messze túlszárnyalta az adottságaik alapján elvárható szintet.

A kutatás várható produktumai:

- ♦ kérdőívek összegző értékelése
- ♦ közös órák
- ♦ bemutatóórák
- ♦ hangversenyek
- ♦ folyóiratcikkek
- ♦ tudástranszferfórumok
- ♦ a témát célzó zenepedagógiai cikkek magyar, angol és olasz (esetleg görög) nyelven
- ♦ az elméletet tartalmazó tanulmány
- ♦ a gyakorlati útmutatást tartalmazó kotta
- ♦ video- és hangfelvételek

A kutatás folytatása és a rendszer további kidolgozása az elkövetkező tanévek feladata lesz.

Felhasznált irodalom

- Ábrahám M. (2000). *Varró Margit és a XXI. század: tanulmányok, visszaemlékezések.* / A Varró Margit Szimpózium anyaga. Budapest, Zenetanárok Társasága.
- Apagyi M. (2008). *Zongorálom I–III.* Pécs, ANK Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola, ISBN 963 866 433 9.
- Balázi I., Ostorics L., Schumann R., Szalay B. & Szepesi I. (2010). *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői.* Budapest, Oktatási Hivatal.
- Balázi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. & Vadász Cs. (2013). *PISA 2012 – Összefoglaló jelentés.* Budapest, Oktatási Hivatal.
- Burnard, P. (2012). *Music Creativities in Practice.* OUP Oxford.
- Burnard, P. (ed.) (2013). *Developing Creativities in Higher Education: International Perspectives and Practices.* London, Routledge.
- Burnard, P., Apelgren, B. & Cabaroglu, N. (eds.) (2015). *Transformative Teacher Research: Critical Issues in the Future of Learning and Teaching.* Amsterdam, Sense Publishers.
- Burnard, P. & Haddon, L. (eds.) (2014). *Activating Diverse Musical Creativities: Teaching and Learning in Higher Education.* London, Bloomsbury.
- Burnard, P., Hofvander, T. & Soderman, J. (eds.) (2015). *Bourdieu and the Sociology of Music, Music Education and Research.* Aldershot, Hants, Ashgate.
- Burnard, P., Mackinlay, E. & Powell, K. (2016). *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research.* London, Routledge.

- Frances, C., Goss, L. & Holland, S. (2000). *The Music Tree* (The Music Tree Series). Summy-Birchard Inc., USA.
- Frédéric Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai programja (5. oldal). <https://chopinzeneiskola.files.wordpress.com/2014/05/pp2014-04-10.pdf>.
- Fülei B. (2012). *Rezervátumban az improvizáció! Cadenzajelenségek Mozart és Beethoven zongoraversenyjeiben*. DLA doktori értekezés. Budapest, LFZE.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S. E. (eds.) (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (pp. 5–28). Aldershot, Hants, Ashgate.
- Gonda J. (1996). *A rögtönzés világa 1–3*. Budapest, Editio Musica Budapest.
- Gonda J. (2000). Improvizáció és pedagógia. *Parlando*, 2000/1. <http://www.parlando.hu/NEWPROBE/PARLANDO.html>
- Gonda J. (2004). Kreativitásfejlesztés a zeneoktatásban. *Parlando*, 2004/3. <http://www.parlando.hu/NEWPROBE/PARLANDO.html>
- Gonda J. (2010). A rögtönzésről általában. A konferencia elé. *Parlando*, 2010/4. <http://www.parlando.hu/NEWPROBE/PARLANDO.html>
- Haddon, L. & Burnard, P. (eds.) (2016). *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Academic Music Education*. Aldershot, Hants, Ashgate.
- Hajdú, A. (1978). *Concerto for Ten Little Pianists and Grand Orchestra*. Israel Music Institute, I.M.I. 6262AB.
- Hajdú, A. (1999). *Book of Challenges for Piano I–III*. (The Player as a Partner). Israel Music Institute, I.M.I. 7228, 7229, 7230.
- Hajdú A. (2005). *A Mikrokozmosz csillagképe*. Budapest, *Parlando*, 47 (4).
- LaDonna Smith (1998). The Improvisor. *The International Journal of Free Improvisation I–XI, The American Suzuki Journal*, Summer 1998.
- LaDonna Smith (1999). Ability Development, *Journal of the Suzuki Association of Great Britain, The International Talent Education Association Journal (Japan)*.
- Márkus T. (2001). *Összefoglaló az Improvizáció kurzusairól*. Budapest, *Parlando*, 43 (1–2), (7–11).
- Nemes L. N. (2010). Rögtönzés a zenei előadásban és pedagógiában. *Muzsika*, Budapest, 2010. július. 7–11.
- Ostorics L. (2015). *A PISA és az Országos kompetenciamérés tanulságai*. Budapest, Oktatási Hivatal.

A kottaolvasási képesség online vizsgálata

A mérés-értékelés lényeges része a zeneoktatás folyamatának. Kutatásaink célja olyan megbízható és érvényes mérőeszközök létrehozása volt, melyek az egyszerű használatnak köszönhetően beépíthetők lehetnek az általános és zeneiskolai gyakorlatba. Szemmozgás-követéses kutatásainkban 10–14 éves tanulók dallam- és ritmusolvasási képességeinek vizsgálatával foglalkoztunk Kodály Zoltán olvasógyakorlatai alapján. Az online tesztelésben 811 felső tagozatos tanuló vett részt. A feladatok megjelenítése az eDia (elektronikus diagnosztikus mérési rendszer) felületén történt. A zeneiskolai tesztváltozat 55, az általános iskolai 35 zenei feladatot tartalmazott, amelyek az iskolai ének-zenei, illetve szolfézsoktatás tartalmi követelményeire épülnek.

A kutatás eredményei szerint a teszt megbízhatóan működik mind az általános iskolai (Cronbach- $\alpha = 0,839$), mind a zeneiskolai mérésben (Cronbach- $\alpha = 0,832$). Az általános iskolások átlagteljesítménye 55,23%, a zeneiskolás diákoké 76,69% volt. Szignifikáns összefüggést találtunk a diákok kottaolvasási és vizuális/téri képességei között. Kutatási eredményeink hozzájárulhatnak ahhoz, hogy részletesebben megismerjük a diákok kottaolvasási képességeit.

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedek empirikus kutatásai a zenetanulás jelentőségére, a zenei képességek és más kognitív képességterületek közötti összefüggésekre, a transzferhatások lehetőségére mutatnak rá. Ugyanakkor, amíg a transzferhatásokkal és a zenei hallással számos kutatás foglalkozik, a zenei írás és olvasás mérésére-értékelésére, illetve ezek kialakítására, fejlesztésére kevesebb vizsgálat irányult. Kutatásunk egy olyan területen valósult meg, amely hazánkban nem rendelkezik jelentősebb papíralapú mérés-értékelési hagyományokkal.

A zenei műveltség egyik alapvető komponensének, a kottaolvasás képességének vizsgálatára online diagnosztikus mérőeszközöket fejlesztettünk ki. Az elektronikus diagnosztikus rendszer előnye a papíralapú mérésekkel szemben, hogy a képekkel, hangokkal vagy akár animációkkal, videókkal színesített feladatok és a változatos válaszadási formák (kattintás, átszínezés, mozgatás, átrendezés) életszerűbbé és élvezhetőbbé teszik a feladatok megoldását. Az egyedi visszajelzési rendszernek köszönhetően mind a tanulók, mind pedagógusaik azonnal tájékozódhatnak a tesztek eredményéről. Az online zenei tesztek lehetőséget nyújtanak a Nemzeti alaptantervben előírt digitális és kulturális kulcskompetenciák párhuzamos fejlesztésére is.

2. A zenei és nyelvi képességek összefüggései

A zenét és a nyelvet az emberi kommunikációs eszközrendszer alképességeinek tekinthetjük (Cross 1999). Az ősemberek hangokkal adott információátadásának és az erre adott reakciójának hanglejtése, *dallama* és időbeli tagolása, azaz *ritmusa* volt talán az emberi kommunikáció első érdemi megjelenési formája a tagolt beszéd előtti korszakban.

Az elmúlt évek kutatásai szerint a zenei és a nyelvi feldolgozás folyamatai több szempontból kapcsolódhatnak egymáshoz. Az MRI- és PET-vizsgálatok eredményei alapján a zenei elemek feldolgozásában ugyanazon agyi műveletek játszanak szerepet, mint a nyelvészetben a szintaktikai (mondattani) feldolgozás során, melyek leginkább a Broca-területhez köthetők (Koelsh et al. 2002). A nyelvhez hasonlóan a zene is különböző szerkezeti elemekből áll (hangokból, hangközökből vagy akkordokból), melyek hierarchikus sorozatokba szerveződnek. Mind a nyelvi, mind a zenei folyamatokban jelen vannak a szintaktikai elvárások (Levy 2008). Gibson (2006) kutatásában megfigyelte, hogy amíg a *jelentésükben* váratlan szavak kevésbé lassították le az olvasás folyamatát, a szokatlan *mondattani* elemek sokkal inkább, hasonlóan a zenében az előre kevésbé megjósolható akkordok megjelenéséhez. A szerkezetileg váratlan zenei elemek feldolgozása tehát kapcsolatban van a nyelvészet szintaktikai feldolgozásával.

Az írott nyelv körülbelül 5000 évvel ezelőtt keletkezett, bár az utóbbi pár évszázadig a népességnek csak kis része volt abban a kiváltságos helyzetben, hogy megismerje. A gyermekek közel 90%-a probléma nélkül tanul meg folyékonyan írni és olvasni (Csapó & Csépe 2012). A nyugati kottalejegyzés alapjait Arezzói Guidó fektette le a 11. században, aki bevezette a négyvonalas kottarendszer használatát. Az ütemvonalak, a zenei kifejezés- és előadásmódok jelei, a tempót és dinamikát jelző olasz szakkifejezések a 17. században jelentek meg. A modern ötvonalas notációs rendszer körülbelül 1700-ra honosodott meg Európában.

A kottának mint szimbólumrendszernek az értelmezése kezdetben bonyolult feladatot jelent, hiszen többféle információ típust egyidejű értelmezését követeli meg. A kotta legalapvetőbb információit a hangmagasság és a ritmus képezi, mely két összetevőnek olvasása eltérő feldolgozást igényelhet. Az olyan további tartalmak, melyeket az előadói utasítások vagy a formatani szerkezet képvisel, szintén a darab értelmezésében játszanak szerepet. A szövegértés a vizuális információ feldolgozásának magasabb szintjét határozza meg, hiszen a már érzékelt információt jelentéssel ruházzuk fel (Block, Gambrell & Pressley 2002), hasonlóan a kottaolvasáshoz. Az általános iskolák és az alapfokú művészeti iskolák közös célja egy olyan tanulói eszköztár létrehozása, mely a kotta vizuális információinak feldolgozását és megértését szolgálja.

Bühler (1934) a nyelvet a kommunikáció eszközeként fogja fel. A különböző szövegek olvasása véleménye szerint úgy értelmezhető, mint a szerző tudásának vagy szándékainak megnyilvánulása, amelyet az olvasó arra használhat, hogy megszerezze az adott tudást vagy kövesse a szerző szándékait (Schnotz & Molnár 2012). A zene-művészetben a zeneszerző az, akinek a művei az előadóknak szóló üzenetet jelentik.

A kottaolvasás lehetővé teszi azt, hogy a zeneszerző által alkotott zenei gondolatokat újrateremthessük a zene eszközeinek segítségével, a zeneszerző szándékait kiderítsük, illetve a zene költői nyelvét megértsük.

A zenei fejlesztés transzferhatása tapasztalható a fonológiai tudatosság (pl. Overy 2003) és a beszédfeldolgozás (pl. Cason, Astésano & Schön 2015) esetében, melynek alapját a zene és a nyelv közötti párhuzamok képezik. A zenészek esetében a nyelvi észlelés, mind az anyanyelvre, mind az idegen nyelvre vonatkozóan, fejlettebb, mint a nem zenészeknél (Musacchia et al. 2008). Azok a gyermekek, akik zenei fejlesztésben vesznek részt, erősebb neurális reakciókat mutatnak az anyanyelvi hangmagasság-információk észlelésében, jobb a verbális memóriájuk, szókincsük, és olvasási teljesítményük is magasabb (Moreno et al. 2009). A kottaolvasás megfelelő szintre való fejlesztése által elérhető pozitív hatások eredményesen fejlesztik a diszlexiával és egyéb neurobiológiai képességzavarral küzdő gyermekek olvasási és más kognitív képességeit.

3. A zenei műveltség

A zenei műveltséget, írástudást vagy *zenei szövegértést* hagyományosan az elsajátított zenei tudásként és olyan képességként határozzuk meg, amely magában foglalja a jelek énekes vagy hangszeres előadásmódú zenei hanggá (olvasás/éneklés) és a hangok jelekké (kottairás/írás) való dekódolását. A kottaolvasási és a kottairási képességek alapvető előfeltételei az előadói képességnek.

Jorgensen (1981) határozta meg a *funkcionális zenei műveltség* kifejezést, amely azt a minimális szintű zenei képességet jelenti, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy zeneműveket bemutathassanak. A funkcionális írástudásra enklulturációs folyamatként is tekinthetünk, melyben az iskolai műveltséghez köthető tantervi szempontokat úgy tervezik meg, hogy azok kulturális eseményekre, tevékenységekre hasonlítsanak, kihangsúlyozva a társadalmi interakciót (Linnakyla 2007). A zeneoktatás egyik alapvető célja, hogy a funkcionális zenei műveltséget fejlessze egyéni vagy csoportos (kórus, kamarazenei vagy zenekari) fellépések segítségével. A funkcionális zenei műveltséghez vezető első lépés a hang- és ritmusmintázatok, a zenei kódok, a zenei szókincs kialakítása és fejlesztése. Jelenleg a lapról énekléshez kapcsolódó iskolai teljesítmény általában alacsony, illetve kevés zenei fejlesztő program foglalkozik a legegyszerűbb szinten túl a kottaolvasással (Ester 2010).

4. Kottaolvasás

Hodges 2011-es meghatározása szerint a kottaolvasás olyan folyamat, amely során speciális vizuális szimbólumokat alakítunk át hanggokká, illetve ritmussá. A kottaolvasás nem eredményez szükségszerűen valódi, más által hallható hangot, viszont létrehozhat belső zenei folyamatokat. Erősné (1993) szerint a kottaolvasás során a jelekben

kifejezett, kottaképen rögzített zenei anyag elemeihez hallási képzetet társítunk, az olvasás tehát a jel-hangzás kapcsolattal realizálódik, melynek inverz tevékenysége a hangzás-jel képzetkapcsolattal jellemezhető, vagyis a kottairást, a hallott zenei struktúrák lekottázását, jelekkel rögzítését jelenti. A kottaolvasás és -írás a zenei alapképesség legbonyolultabb – legkevesebb háromtagú – képzetkapcsolatokkal leírható szerveződése, amelyet Erősné (1993) táblázatban foglalt össze. A zenei alapképességek modelljének két tengelyén a zenei dimenziók és zenei kommunikáció alaptípusai jelennek meg. Felmerülhet az a kérdés, ha e modellben szerepel a dallamközlés, -olvasás és -írás, a hangzatközlés, -olvasás és -írás, valamint a ritmusközlés, -olvasás és -írás, miért nem szerepel sem a hangszínközlés, sem a dinamikaközlés lehetséges metszete, pedig éppen ezek adnák majd az egyedi, művészi értékét a végeredménynek, azaz a felhangzó zeneműnek.

Lehmann és McArthur (2002) a kottaolvasást olyan folyamatnak írja le, amely számos alképességet foglal magában, amelyek közül az egyik a zenei mintafelismerési képesség, illetve az a képesség, amivel a mintát hozzá tudjuk rendelni a tanult zenei szókincshez és zenei stílushoz. A legfontosabb zenei fogalmak és szimbólumok ismerete fejleszti a kotta dekódolásának pontosságát és gyorsaságát (Gordon 2004; Schleuter 1997). Hétéves korukra a gyermekek majdnem olyan jól el tudják sajátítani és reprodukálni tudják az összetettebb ritmusmintákat, mint a felnőtt amatőr zenészek (Drake 1993).

Elengedhetetlen lépés a kottaolvasás folyamatában az a *tömbösítési* (chunking) folyamat, amely során a zenei szókincs, a zenei mintázatok szerveződnek és az emlékezetben tárolódnak. Gordon zenei módszere és elmélete, illetve a Kodály-koncepció is azt az elképzelést támogatja, hogy a gyermekek zenei képzését is vokális alapon, a ritmikai és dallami zenei mintázatok, a zenei szókincs kialakításával kell elkezdni.

A szövegértés és a szókincs fejlettsége szoros összefüggésben áll egymással, mely megállapítás a kottaolvasás területére is igaz. Schoonen és Verhallen (1998) szerint a szövegértő olvasás feltétele, hogy az olvasó a szöveg szavainak legalább 95%-ának jelentését ismerje. A NAEP (*National Assessment of Educational Processes*) 1998-ban publikált tanulmányában összegzésre került, hogy ki válhat jó olvasóvá: 1. akinek pozitív hozzáállása van az olvasáshoz; 2. elég folyékonyan olvas, hogy az olvasottak jelentésére koncentráljon; 3. felhasználja, amit tud ahhoz, amit olvas; 4. az olvasottak jelentését a szöveg kritikai értékelésével árnyalja (elvonatkoztatja), kiterjeszti, alakítja. 5. A jó olvasó hatékony olvasási stratégiák változatait használja, hogy fokozza és kivetítse saját szövegértését. 6. A jó olvasó különböző szövegeket képes elolvasni különböző célok elérése érdekében. Habár számos kutatás foglalkozik az olvasási stratégiák jelentőségével, kevés foglalkozik velük a kottaolvasás területén. Az olvasási stratégiák megtanítása szintén a szolfézs- vagy az ének-zene tanár feladata, amelyek segítségével sikeres kottaolvasókká válhatnak a diákok.

A tanulók olvasási motiváltságával kapcsolatban kiemelkedően fontos az olvasáskutatásban, hogy milyen szövegeket és módszereket alkalmazunk. Míg az olvasási kedv felkeltésére lehetőség az olvasmányélmények eljátszása (Józsa & Steklács 2012),

az igényes művészeti nevelés egyik komponense a művészeti intézmények látogatása (színház, hangverseny, múzeum, kiállítás), és az átélt közös élmények megbeszélése, értelmezése, illetve megjelenik az önálló koncertadás lehetősége is.

Az ének-zene tankönyvek tartalmának, feladatainak kiemelkedő szerepe van abban, hogy a pedagógusok megvalósítsák az ének-zene órákon a kottaolvasás fejlesztését. Az iskolai feldolgozásra szánt szövegek sokszínűsége, minősége, érthetősége, feldolgozhatósága szoros összefüggésben áll az olvasástanítás sikerességével (Józsa & Steklács 2012).

5. Szemmozgás-követéses vizsgálatok az olvasás területén

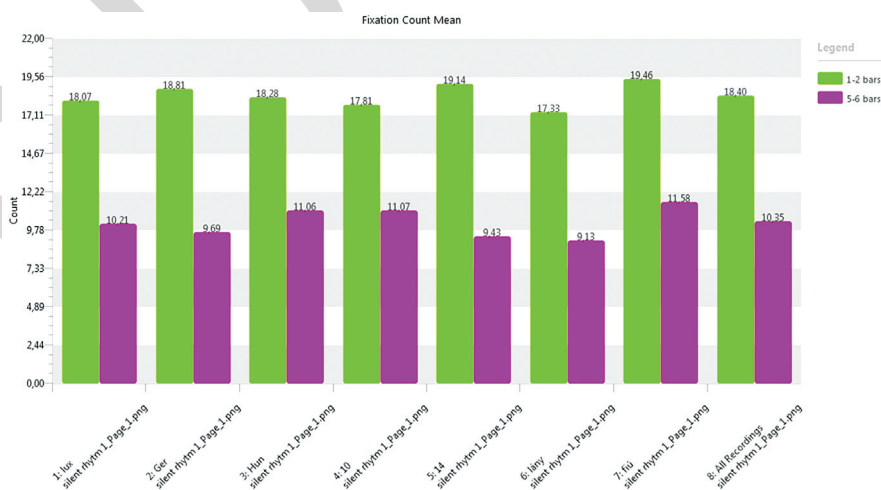
A kottaolvasás képessége, folyamata, stratégiái, ezek fejlődése és összefüggései a szolmizálással, az énekléssel, a hangszeres játékkal viszonylag keveset kutatott terület. A szemmozgásvizsgálatok lehetőségeket nyújthatnak mind a kottaolvasás modellezése, mind pedig a pedagógiai gyakorlatban a diagnosztika és az értékelés terén (Steklács 2014).

Louis Émile Javal nevéhez fűződik az olvasástudomány történetének talán legfontosabb állomása a 19. század végén. Javal általános iskolás tanulók szemét figyelte olvasás közben, és megállapította, hogy a szem nem folyamatosan halad a szövegeken, hanem egyik pontról a másikra ugrik. A szemmozgásos vizsgálatok segítségével, egy olvasási feladat megoldása során nyomon követhetőek a pislogás, a fixáció, illetve a fixációk közti ugrások, vagyis a szakkádok, valamint a pupilla méretének változásai is. Az információt a szem a fixáció alatt dolgozza fel, amikor a szem nem mozog, hanem körülbelül két-három centiméter átmérőjű, kör alakú területre fókuszál. A kottaolvasás, illetve az olvasás során is előfordul az, hogy a szem egy fixációs távolságnyi részt, motívumot visszaugrik, ha nem tud valamiért jelentést konstruálni. Ezt a jelenséget regresszióknak nevezzük, aminek száma szintén nagyban függ az olvasó gyakorlottságától, motiváltságától vagy a szöveg nehézségétől (Steklács 2013). A tapasztaltabb kottaolvasók előretekintve, nagyobb egységeket olvasnak. Ezt az előretekintést segíti, hogy a szem elsősorban a szerkezetileg fontos funkciókon fixáljon, például egyes akkordokon vagy ismert zenei frázisokon, majd továbbsiklik a kevésbé fontos részleteken. Az olvasáskutatásban ezt a távolságot szem-hang távolságnak nevezik, a kottaolvasásban a zongoristáknál Sloboda (1974) javaslatára szem-kéz távolságnak nevezték el (eye-hand span), illetve megjelentek a zongoristákhoz kapcsolódóan az eye-hand-pedal (szem-kéz-pedal), a vonós hangszerekhez kapcsolódóan eye-bow (szem-vonó) fogalmak is.

A normál prózai olvasásban a szem-hang távolság általában öt-hét szó lehet, a kottaolvasásban ez legtöbb esetben öt-hét hangjegy, ez a távolság összetettebb kottaképnél rendszerint csökken (Sloboda 1984). Több kutatás foglalkozott azzal, hogy milyen kapcsolatban van a kottaolvasási készség egyéb képességekkel. Elliott (1982) szerint szoros a korreláció a hangjegyek és a ritmus olvasása között. Drake és Palmer (2000) magas korrelációt mutatott ki a ritmus pontos bemutatása és az előadói készség

között. Számos kutatás szerint szoros a korreláció a kottaolvasás készsége és a zenei készségekre vonatkozó standardizált tesztek eredményei között (Cooley 1961). Kimutattak korrelációt a tonális zenei memória és hanghibakereső teszteknel (Kanable 1969), illetve az intelligencia- és olvasási képességet mérő teszteknel is (Hutton 1953; Luce 1965). Elmondható tehát, hogy a kutatások arra utalnak, hogy a szemmozgást befolyásolja a zenemű stílusa, szerkezete, valamint ezek ismerete. A tapasztaltabb zenészek előre akár hét hangot is el tudnak olvasni, és vezeti őket a zenei elemek struktúrája, valamint inkább hangjegyek csoportjait, egységeit olvassák, és nem különálló hangokat. Érdekes, hogy a kottaolvasás folyamán a kottaolvasók inkább a hangjegyek közötti fehér területre fixálódnak, az olvasásban is inkább a szavak belsejére történik fixáció. Goolsby (1994) szerint a kottaolvasónak a hangközők fontosabbak, mint az aktuális hangjegyek, ezért szándékozzák inkább ezt a relációt értelmezni. Goolsby kutatása szerint a tapasztaltabb kottaolvasók többet fixálnak a zenei frázisok határainál, és nem konkrétan egy hangra fókuszálnak, hanem a szimbólumot körülvevő területre. A fixációk követik a dallamkontúr, a legmagasabb és legmélyebb hangokra szintén több fixáció jut, míg az ütemvonalakra alig tekintenek az olvasók (Truitt et al. 1997).

A szemmozgásos kutatásokat zeneiskolákban és általános iskolákban folytattuk Németországban, Magyarországon és Luxemburgban 2013 és 2015 között. A vizsgálatok során 78 tíz-tizenéves diák néma és hangos ritmus- és dallamolvasási képességeit vizsgáltuk Kodály Zoltán olvasógyakorlatai segítségével. A szemmozgást követő műszer Tobii T120 with Tobii Studio 2.2.7. software volt, amely egyben video- és hangfelvételt is készített. A vizsgálatot minden alanynál kalibrációs eljárás előzte meg. Az infravörös kamera követte az alany szemmozgását a kutatás alatt. Miután a diákok tanulmányozták a kottákat a számítógép képernyőjén, elénekelték vagy el-tapsolták a zenei gyakorlatokat. A példák szolmizációval, ritmus- vagy betűkottával, illetve ABC-s hangnevekkel voltak lejegyezve.



1. ábra. A fixációk időtartamának átlagai Kodály olvasógyakorlatainak első és második felén

A kutatási eredményeink szerint a zenei mintázatok és a zenei szöveg jellegzetességei erősen befolyásolják a fixációk időtartamát. Kodály Zoltán olvasógyakorlatait speciális kutatási területekre (AOI-kra) osztottuk, pontosabban kétszer négy ütemre, tehát két fél periódusra, majd további kétütemes motívumokra. Kutatásunkban úgy találtuk, hogy Kodály gyakorlatainak zenei szerkezetei a diákok kottaolvasását megkönnyítik. A vizsgált nyolcütemes olvasógyakorlatokban azt találtuk, hogy valamennyi vizsgált csoportban és korosztályban a fixációk száma kétszer annyi az első szakaszban, mint a következő ütemeken, mivel a tanulók számára azok már ismerősek, mind formában, ritmikában és a dallamban.

A hőtérképeken pontosan látható, hogy a szem hova fixál a leghosszabban a kottaképen: ezeket a részeket piros szín jelzi, míg azokat a területeket, amelyekre kevesebb figyelem jut, zöld szín jelöli. A kottaolvasás folyamán a zenei feldolgozás, a fixáció hosszabb ideig az ütem közepére esik, elenyésző ideig az ütemmutatóra, illetve az ütemvonalakra jut.



2. ábra. Valamennyi tanuló ritmusolvasásának hőtérképe

A hőtérképek segítségével kimutatható, hogy a tízéves korosztályra jellemzőbb a hangról hangra történő kottaolvasás, míg az idősebbek nagyobb egységeket olvasnak.

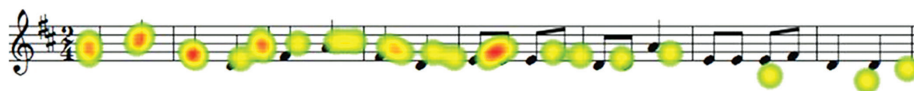


3. ábra. Tízéves tanulók kottaolvasásának hőtérképe Kodály gyakorlatán



4. ábra. 14 éves tanulók kottaolvasásának hőtérképe Kodály gyakorlatán


A zenei példák hőtérképein jól látható az az olvasás közbeni fejlődés, ahogyan a tanulók egyre jobbak és magabiztosabbak lesznek, miközben egyre jobban megismerkednek az olvasott zenei anyag jellemzőivel. A diákok kottaolvasása egyéni hőtérképek segítségével is vizsgálható.



5. ábra. 10 éves tanuló kottaolvasásának hőtérképe Kodály gyakorlatán

A dallamolvasás-részteszt feladatai a különböző kottalejegyzési rendszerek (betűkotta és kézjelek), valamint dallami elemek (például a hangközök, skálák, hármas-hangzatok, dalok és népzenei stílusok) felismerését vizsgálták.

Hányadik ütemben van a tiszta kvint (T5)?
Kattints a helyes válaszra!




1 2 3 4


Előző Következő


7. ábra. Példa a dallamolvasás feladattípusára

A vizuális és auditív ingerek megfeleltetése a kottaolvasás alapművelete. Hangfelvételekkel ellátott dallam- és ritmusfeladatokat is tartalmaznak a tesztek.

Melyik dallamot hallod a kettő közül? Kattints rá!
A dallamot többször is meghallgathatod!



a) 

b) 

Előző Következő

8. ábra. Példa a hangfelvétellel ellátott dallamolvasás feladattípusára

Ezenkívül hangszínnel, zenei jelekkel és zenei fogalmak olvasásával foglalkozó feladatokat is tartalmaz a kottaolvasásteszt.

Melyik ütemekre érvényes a *fokozatos halkulás* jele?
Kattints a helyes válaszra!



1-2
 3-4
 5-6
 7-8

Előző
 Következő

9. ábra. Példa a dinamikaolvasás feladattípusára

Az online tesztek három térképolvasási feladattal egészítettük ki, amelyekkel a diákok térbeli (tájékozódási) képességeit lehet mérni, mivel feltételezésünk szerint kapcsolatban állnak a kottaolvasási képességekkel.

A feladatok fejlesztésénél támaszkodtunk azokra a lehetőségekre, amiket a számítógépek nyújtanak, például a vizualizáció és különböző auditív lehetőségek. A diákok kottaolvasási képességeinek elemzéséhez a zenei példáinkat a *MuseScore 2.0* ingyenes kottairó programmal jegyeztük le.

7. Az online kottaolvasási vizsgálat eredményei általános iskolában

A nagymintás mérések mintavételében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének koordinátorai segítettek. A felmérésben 811 magyar felső tagozatos tanuló vett részt. A kutatási eredmények szerint a teszt megbízhatóan működik az általános iskolai mérésben (Cronbach- α = 0,839).

1. táblázat. A minta elemszáma és a teszt reliabilitásmutatói az általános iskolai mérésben évfolyamonként

Évfolyam	N	Cronbach- α
5.	184	0,807
6.	139	0,820
7.	168	0,865
8.	159	0,855
Összesen	650	0,839

A teszt nehézsége illeszkedett a választott korosztályok tudásszintjéhez. Az általános iskolások teljesítménye 55,23% volt, nem találtunk szignifikáns különbséget

az évfolyamok között. A résztesztek dimenzióinak vizsgálata során, a szakirodalmi megállapításokkal összhangban a kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a ritmusolvasást vizsgáló részteszt könnyebb volt az általános iskolás diákok számára, mint a dallamolvasás-szubteszt. A diákok a kézjelek olvasását vizsgáló tesztfeladatban érték el a legjobb eredményt. Közel a teljes populáció tudta a helyes választ, ami azt jelentheti, hogy az első négy iskolai tanévben, az alsó tagozatban sikeresen sajátították el a szolmizációs kézjelek ismeretét.

8. Zeneiskolai eredmények

Az online piloteszt után nagymintás keresztmetszeti mérést folytattunk, hogy feltérképezzük a zeneiskolás tanulók kottaolvasási képességét, és összefüggéseket tárjunk fel a háttérváltozók segítségével. A teszt reliabilitása ismét jónak bizonyult (Cronbach- $\alpha = 0,832$). A teszt megfelel az évfolyamok fejlettségi szintjének. A zeneiskolás diákok átlagteljesítménye 76,69% volt, 12,35-ös szórással.

A zeneiskolai mintán szintén jobb teljesítményt figyelhetünk meg a ritmusolvasásban, mint a dallamolvasásban. A teljes teszten, illetve a részteszteken a fiúk teljesítménye 76,90% volt, míg a lányoké 76,56%, nem volt szignifikáns eltérés a lányok és a fiúk teljesítménye között.

2. táblázat. A minta elemszáma és a teszten elért teljesítmény évfolyamonként

Évfolyam	N	Átlag (%p)	Szórás (%p)
5.	37	75,09	13,84
6.	43	73,07	11,61
7.	38	76,94	11,47
8.	42	81,60	11,18
Összesen	160	76,69	12,35

A zeneiskolások 43,1%-a közepesen nehéznek találta a tesztet, közel 40%-uk könnyűnek gondolta. Az egymást követő évfolyamok részteszteken nyújtott teljesítményének összehasonlítása során szignifikáns különbség a hallási képességek ($p < 0,01$) és a zenei jelek és fogalmak teszteredménye ($p < 0,01$) között mutatkozott.

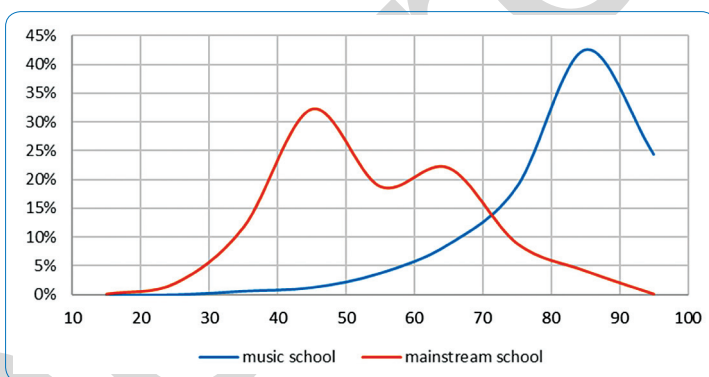
3. táblázat. A részteszteken elért százalékos teljesítmény és az eredmények közötti különbségek évfolyamonként

Résztesztek		5. o.	6. o.	7. o.	8. o.	F	Szign.
Ritmusolvasás	Átlag	80,74	76,89	81,74	85,57	2,03	n. sz.
	Szórás	16,03	16,39	16,40	16,42		
Dallamolvasás	Átlag	82,37	80,89	82,84	85,92	0,99	n. sz.
	Szórás	15,60	12,94	13,25	13,57		

Résztesztek		5. o.	6. o.	7. o.	8. o.	F	Szign.
Hallás	Átlag	60,00	57,67	62,11	71,43	4,89	p < 0,01
	Szórás	20,41	16,59	17,73	15,86		
Zenei jelek és fogalmak	Átlag	68,65	70,23	79,47	85,71	4,782	p < 0,01
	Szórás	28,49	30,76	18,88	17,82		
Vizuális/téri tájékozódás	Átlag	53,70	55,04	65,79	69,84	2,92	n. sz.
	Szórás	34,06	30,76	28,46	24,20		

Megjegyzés: n. sz. = nem szignifikáns

A két *iskolatípus* összpontszámát tekintve megállapíthatjuk, hogy az átlagok szignifikanciaszintje igen magas, $p = 0,001$. Valamennyi tesztfeladat megoldásánál szignifikánsan jobban teljesítettek a zeneiskolás diákok. Példa erre a 4/4 ütemmutató felismerésével kapcsolatos feladat: a zeneiskolások közel 80%-a oldotta meg hibátlanul, míg az általános iskolások csupán 14,46%-a. A 35 közös feladat gyakorisági eloszlási diagramjai a zeneiskolásoknál jelentősen jobbra, a magas teljesítménykategóriák felé tolódik, míg az általános iskolai teszten alacsonyban teljesítettek a tanulók.



10. ábra. A közös teszt gyakorisági megoszlása a két iskolatípusban

Amint feltételeztük, az általános iskolások kottaolvasási teszten elért eredménye, illetve a résztesztek eredménye magasan korrelált a térképolvasásos teszteredményekkel ($p < 0,001$). A térképolvasásos teszt valamennyi feladatában szintén szignifikánsan jobb teljesítményt értek el a zeneiskolás diákok.

9. A teszten elért teljesítmény összefüggése néhány háttérváltozóval

A háttérkérdőíveknek köszönhetően lehetőségünk volt a kottaolvasás és néhány háttérváltozó közötti kapcsolat vizsgálatára. A tesztet tartozó háttérkérdőívet kitöl-

tők többsége öt éve tanult szolfézszt. Nyilvánvaló, hogy a teszten elért teljesítmény és a szolfézsstanulás éveinek száma között erős összefüggés található ($r = 0,230$, $p < 0,01$).

A tanulók magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem, angol és rajz (csak 6. évfolyamon), ének-zene, biológia (7. és 8. évfolyamon) tantárgyakban elért eredményessége összefügg az általunk készített teszten elért eredményekkel.

4. táblázat. A teszten elért eredmény és az iskolai érdemjegyek összefüggése

Féléves érdemjegyek	5. évfolyam	6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam
Irodalom	0,131	0,446**	0,101*	0,105
Nyelvtan	0,028	0,476*	0,726**	0,632**
Matematika	0,149	0,439**	0,289	0,616**
Történelem	0,216	0,466**	0,654*	0,682**
Angol	0,151	0,569**	0,507**	0,632**
Biológia	–	0,523**	0,552**	0,511**
Fizika	–	0,115	0,333*	0,441*
Kémia	–	–	0,261	0,586**
Földrajz	–	0,231	0,680*	0,539**
Ének-zene	–	0,069	0,067	0,241
Rajz	0,011	0,499**	0,321*	0,327
Testnevelés	0,044	0,338*	0,371*	0,384*
Informatika	–	0,344*	0,165	0,042
Magatartás	0,065	0,492**	0,494*	0,311*
Szorgalom	0,159	0,437*	0,723**	0,577**

Megjegyzés: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

A zeneiskolai szolfézs és zenekar érdemjegyei mint teljesítménymutatók és a kottaolvasástezt eredményei között szoros összefüggést találtunk 6. osztályban ($p < 0,01$).

A vizsgált zeneiskolai populáció közel 30%-a énekarban énekel, 40%-a zenekarban játszik. 34,1% lép fel rendszeresen szólóban is. Vizsgálatunkban szoros összefüggés mutatkozott a funkcionális zenei műveltség kérdéskörébe tartozó énekkari vagy szólóénekes előadások, bemutatók iránti attitűddel kapcsolatban.

5. táblázat. A teszten elért eredmény és a fellépések iránti attitűd összefüggése

	Kórusal való fellépés iránti attitűd	Zenekari fellépés iránti attitűd	Szólófellépés iránti attitűd
Teszteredmény	0,214**	0,074	0,210**

Megjegyzés: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

Ötfokozatú Likert-skálán vizsgáltuk a tanulók szolfézs tantárgyi attitűdjét. Szoros a kapcsolat a teszten elért teljesítmény és a szolfézs tantárgy részterületei iránti tanulói attitűd között: ritmusolvasás ($r = 0,286$, $p < 0,01$), éneklés ($r = 0,237$, $p < 0,01$) és zenehallgatás ($r = 0,245$, $p < 0,01$). A zenehallgatás, illetve a közös éneklés a leginkább kedvelt tevékenységek a szolfézsórákon. Nem találtunk szignifikáns eltérést az évfolyamok között.

6. táblázat. A szolfézsórai tevékenységek iránti attitűd évfolyamonként

		5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	F	Szign.
Kottaolvasás	Átlag	3,38	3,50	3,64	4,22	0,444	n. sz.
	Szórás	1,85	1,58	1,91	1,56		
Kottaírás	Átlag	2,56	3,21	2,75	3,36	0,493	n. sz.
	Szórás	1,87	1,62	1,71	1,56		
Zenehallgatás	Átlag	4,62	4,63	5	5	1,340	n. sz.
	Szórás	1,20	1,07	0	0		
Új dal tanulás	Átlag	4,00	4,27	3,93	4,31	0,201	n. sz.
	Szórás	1,80	1,53	1,58	1,31		
Közös éneklés	Átlag	4,20	5	4,14	4,73	0,269	n. sz.
	Szórás	1,65	0	1,70	0,90		
Népzene	Átlag	1,67	2,29	1,75	2,14	0,507	n. sz.
	Szórás	1,21	1,25	1,03	0,90		

Megjegyzés: n. sz. = nem szignifikáns

Szintén ötfokozatú Likert-skálán vizsgáltuk a zeneiskolás diákok stratégiahasználatát. A tanulók közel 80%-a felismeri az alapvető zenei szimbólumokat, és könnyen memorizálja a dalokat. Több mint 80%-uk könnyedén eltapcsol ritmusgyakorlatokat, és 44% nem akad el az olvasás közben. Közel 80%-uk állítja, hogy szeretnének jól megtanulni kottát olvasni. Az eredmények egybevágóak Hollenbeck kutatásaival (2008), aki középiskolás hangszeres diákok metakognitív képességeit vizsgálta. Az összefüggések elemzése azt mutatta, hogy a teszten elért összteljesítmény szignifikánsan korrelál a kottaolvasás néhány metakognitív aspektusával.

7. táblázat. A teszteredmény-korreláció a kottaolvasás néhány metakognitív aspektusával

	Könnyen tapsol ritmust	Jól memorizál	Gyorsan olvas kottát	Ismeri az alapvető szimbólumokat	Gyakran elakad	Szeretne jól olvasni
Teszteredmény	0,275**	0,124	0,249**	0,506**	-0,164*	0,206*

Megjegyzés: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

10. Összegzés

Az értékelés lényeges része a zeneoktatásnak és a tanulási folyamatnak. Egy megbízható értékelési rendszerrel nem csupán a diákok zenei képességei fejlődnek, hanem ezáltal közelebb kerülnek a zeneoktatás alapvető céljához: az önálló zenészi, előadói képességhez. Mind a szemmozgás-követéses, mind az online tesztek megkövetelik a kottaolvasási képességek közvetlen alkalmazását realisztikus kontextusban, ezáltal érvényes és instruktív eszközt nyújtanak a diákok kottaolvasási képességeinek vizsgálatához. Kutatási eredményeink információval szolgálnak arról, hogy a felső tagozatos diákok mennyire ismerik a kottaolvasás összetevőit, mennyire tudnak kottát olvasni. A továbbiakban segíthetnek meghatározni a kottaolvasás koncepcióját, az olvasási stratégiákat mint tantervi célokat, így egy részletesebb ének-zenei vagy szolfézstanterv kidolgozásához is hozzájárulhatnak.

A diákok stratégiahasználatának online mérése további kutatási lehetőségeket nyithat, ideértve a szemmozgás-követéses módszert. Ez alapjául szolgálhat zenei szövegértés-segítő programok fejlesztésének az olvasási stratégiák tükrében. Továbbá megvizsgálhatjuk a tanulói meggyőződések és stratégiahasználat szövegértésre gyakorolt hatását, illetve a diákok motivációs jellemzőit. Egy saját fejlesztésű új EEG-készülékkel (EEG Mind Reader 1.0) agyhullámokat rögzíthetünk. Összekötve az EEG-t a Tobii szemmozgást vizsgáló műszerrel, megválaszolhatjuk azt a kérdést, hogy valóban koncentráltak-e a tanulók, miközben fixáció történik a kottaolvasás folyamatában.

A zeneoktatásban a kotta jelenti a szöveget. A jövőben zenei szöveganalízis is szükséges lehet – nyelvészeti kutatások alapján –, hogy elősegítsük a diákok kottaolvasási képességét. A diagnosztikus értékelés mellett az online rendszer nagyszerű lehetőséget biztosít a fejlesztésre is. Egy olyan fejlesztő program kialakítása szintén célunk, amely adaptív módon kottaolvasást gyakorló feladatokat biztosít a diákok számára.

Az online felület segítségével a kottaolvasás tesztelése kiterjeszhető több országra is, ezzel is alátámasztva a teszt eredményeinek általánosíthatóságát.

Felhasznált irodalom

- Block, C., Gambrell, B. & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena, Gustav Fischer.
- Cason, N., Astésano, C. & Schön, D. (2015). Bridging music and speech rhythm: Rhythmic priming and audio-motor training affect speech perception. *Acta Psychologica*, 155, 43–50.
- Cooley, C. (1961). A study of the relation between certain mental and personality traits and ratings of musical abilities. *Journal of Research in Music Education*, 9, 108–117.

- Cross, I. (1999). Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution. In S W Yi (szerk.): *Music, mind and science* (pp. 10–39). Seoul, Seoul National University Press.
- Csapó B. & Csépe V. (2012). Bevezetés. In Csapó B. & Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 9–16). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Drake, C. (1993). Reproduction of musical rhythms by children, adult musicians, and adult nonmusicians. *Perception & Psychophysics*, 41, 642–656.
- Drake, C. & Palmer, C. (2000). Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, 74, 1–32.
- Elliott, C. A. (1982). The relationships among instrumental sight reading ability and seven selected predictor variables. *Journal of Research in Music Education*, 30(1), 5–14.
- Erős I.-né (1993). *Zenei alapképesség*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Ester, D. (2010). *Sound Connections: A comprehensive approach to teaching music literacy*. Fishers, Educational Exclusives.
- Gibson, E. (2006). The interaction of top-down and bottom-up statistics in the resolution of syntactic category ambiguity. *Journal of Memory and Language*, 54, 363–388.
- Goolsby, T. (1994). Profiles of processing: Eye movements during sightreading. *Music Perceptions*, 12, 97–123.
- Gordon, E. E. (2004). *The aural/visual experience of music literacy*. Chicago, GIA Publications, Inc.
- Hodges, D. A. (2011). The acquisition of music reading skills. In *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. New York, Schirmer Books.
- Hollenbeck, L. (2008). Cognitive, Affective, and Meta-Cognitive Skill Development through Instrumental Music: A positive impact on academic achievement. Educational Resources Information Center.
- Hutton, D. (1953). A comparative study of two methods of teaching sight singing in the fourth grade. *Journal of Research in Music Education*, 1, 119–126.
- Jorgensen, E. R. (1981). School Music Performance Programs and the Development of „Functional Musical Literacy”: A Theoretical Model. *College Music Symposium*, 21(1), 82–93.
- Józsa K. & Steklács J. (2012). Content and curriculum aspects of teaching and assessment of Reading. In Csapó B. & Csépe V. (szerk.): *Framework for diagnostic assessment of reading* (pp. 129–182). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kanable, B. (1969). An experimental study comparing programmed instruction with classroom teaching of sightsinging. *Journal of Research in Music Education*, 17, 217–226.
- Koelsch, S., Gunter, T. C., Wittforth, M. & Sammler, D. (2005). Interaction between syntax processing in language and music: An ERP study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 1565–1577.

- Lehmann, A. C. & McArthur, V. (2002). Sight-reading. In Parncutt, R. & McPherson, G. E. (szerk.): *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 135–150). Oxford, Oxford University Press.
- Levy, R. (2008). Expectation-based syntactic comprehension. *Cognition*, 106, 1126–1177.
- Linnakylä, P. (2007). Finnish reading literacy challenged by cultural change. In Linnakylä, P. & Arffman, I. (szerk.): *Finnish reading literacy. When quality and equity meet*. Finnish Institute of Educational Research, University of Jyväskylä.
- Luce, J. R. (1965). Sight-reading and ear-playing abilities as related to instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 13, 101–109.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L. & Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19 (3), 712–723.
- Musacchia, G., Strait, D. & Kraus, N. (2008). Relationships between behavior, brainstem and cortical encoding of seen and heard speech in musicians and non-musicians. *Hear Res.*, 241 (1), 34–42.
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music – From timing deficits to musical intervention. The neurosciences and music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1 (4), 497–505.
- Schleuter, S. L. (1997). *A Sound Approach to Teaching Instrumentalists*. Belmont, Schirmer.
- Schnotz, W. & Molnár E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In Csapó B. & Csépe V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez az első hat évfolyamon* (pp. 87–136). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schoonen, R. & Verhallen, M. (1998). Aspects of vocabulary knowledge and reading performance. Előadás. Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, 1998. április 13–17.
- Sloboda, J. (1974). The eye-hand span—an approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music* 2 (2), 4–10.
- Sloboda, J. (1984). Experimental studies of music reading: a review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2 (2), 222–236.
- Steklács J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Steklács J. (2014). A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*, 7 (3), 2.
- Truitt, F. E., Clifton, C., Pollatsek, A. & Rayner, K. (1997). The perceptual span and the eye-hand span in sight reading music. *Visual Cognition*, 4, (2), 143–161.

Abstracts

SZÜCS TÍMEA: *The social effects of music education*

The aim of our research is to reveal the possible social and economic impact of learning music not only theoretically, but in practice as well. We analysed the possible main aspects of learning music based on the professional literature. We studied the practical side of its social impact by interviewing in several elementary art schools of the Northern Great Plain region in the academic year of 2014. During it we performed semi structured interviews with music school students (n = 30 persons), their parents (n = 30 persons) and their teachers (n = 30 persons). The analysis showed that all the three parties perceived the development of the children not only in music and their traditional school performance, but also in their personal development and community building skills. We can conclude that learning music can develop skills and personality traits that help the integration of the children into the society.

RÉVÉSZ JÓZSEF–SIMON ISTVÁN ÁGOSTON: *Changes in pre-school music education and paradigms of today*

The pre-school music education is as old as the kindergarten, which is defined for a given historical period, as well as various educational trends gaining ground. Our first goal is to summarize the major stations in the light of the tracked changes in society. The second purpose of the research is to get to know the form of its presence in music education in pre-school / nursery environment. We assessed whether musical skills and musical knowledge plays a role in their daily practice, and the knowledge acquired previously is incorporated to their attitudes toward teachers. The responses and their analysis meaningfully define their perception of early childhood music education, and teacher training around the structure. During our research we highlighted those skills which can be developed successfully in music education, and assessed whether experienced teachers use these development mechanisms in practice. To prove the hypotheses, we applied written questioning, closed- and open-ended questions, as well as a questionnaire containing five-stage attitude scale. We monitored the results by structured interviews. By the recorded data we processed and calculated the relative frequency, basic statistics and correlation tests using Statistica Stat Soft 12.5.192.5 program.

ÓVÁRY ZOLTÁN: *The Development of Teaching Material of According String Instruments in Reflection of Selected Bibliography of Music Schools*

In this study, we deal with the materials of basic musical education. Through the selective bibliography of three string-chordal instruments, the dulcimer, guitar and harp, we examine the Hungarian materials. First, we provide a short overview of the place and the figures they have in our national music education. Secondly, in the course of the analysis of the repertoire, we explore the proportion of the Hungarian and foreign materials. We would like to find out whether the popularity of some musical instruments goes with the dynamic development of the curriculum. Furthermore, we tend to categorize the Hungarian music sheets and examine their numerical distribution. Finally, our aim is to discover how much the reform of the music schools has contributed to the increase of the national-based publications in numbers.

HÉJJA BELLA EMERENCIA: *The differences in the parental background of music school students*

The grammar schools specialising in music are a special part of the Hungarian public education system. Though they function as vocational training, their students cannot get into the labour market efficiently as professional musicians even after higher education (Institutional data, 2016). Our research was conducted in a secondary school located in the capital city. This institution functions as a grammar school with higher than usual amount of music lessons and as a secondary school specialising in music as well. We tried to measure the differences in the family background of young students studying in various music trainings. Furthermore, we did compare the different types of hometown settlements these students live in. We interpreted our results in reflection of previous researches (Fónai, Hajdu & Estók 2005; Székely 2005). We established that the educational qualifications of parents whose children study in secondary school specializing in music were similar to those whose children studied in grammar school. In relation to the students residential data it is clear that due to their mobility the resulting data was completely unique. We used the 100 question Tennessee test which was supplemented with five extra questions, and we investigated the family self-image issues. Due to the lacking number of answers we were not able to make a clear conclusion. Nonetheless, these results can be good starting points for the future.

VÁRADI JUDIT: *Integrating the Possibilities of Non-formal Music Education into Formal Education*

In this study we examine the status and possibility of the curricular and extracurricular musical artistic education. The importance of introducing children to music is emphasized; live musical performances and various extracurricular cultural events are also given special consideration in this respect. The study also deals with the methods of how listening to music can be developed, the types of the music listeners. On the other hand, we also examine the question of how merely passive habits of listening to music can be developed into an adequate cultural attitude. We analysed students

studying at elementary level of music education. Most of the children choose music, in addition classical music in the frame of artistic education.

We made a research conducted to survey the attendance of cultural events (theatre, puppet theatre, classical musical concert) among children between the age of 8–12 (N = 135). The questionnaire was anonym, 5 classes of three schools in Debrecen took part in the survey.

With quantitative method we examined the frequency of listening to music in school.

In choosing the institutions the main factor was that they do not attend the concerts organised by us. Furthermore an answer is sought to the question of how extra-curricular education such as experience pedagogy can become part of the everyday pedagogical work of schools.

SZABÓNÉ FODOR ADRIENNE: *Community Relationships – Relationships of choir members within the choirs and outside*

In the 21st century, besides the technical innovations which have created new forms of contact, social relationships and the communities are still important.

One of the main forms of the preservation and passing on musical values is taking part in musical communities, for example taking part in a choir. Their active and constant presence connecting to the traditions of past centuries has been remarkable even nowadays in different social structures.

In our study we presented the various communities, community researches and analysed the social roles of the musical communities. In our quantitative research we have done a survey among the members of Hungarian adult choirs. The aim of our research was to get to know the forms of the relationships of choir members.

Our results show that the choir members like to spend their free time with each other and the members of other communities.

SZÉKELY CSILLA IMOLA: *Music and health education*

The purpose of the study is a summary of Kokas Klara's music understanding and reception concept which stands out from her publications. Its aim is to crystallize methods, procedures, principles of Kokas Klara's teachings, music sayings, which means a summary of her ability development involving the whole personality based on musical skills. Her music transmission is built on spontaneity, that's why setting up a scheme is impossible. Yet you can formulate key concepts that appeared on every class, or aims, interactions, for which Kokas Klara worked: silence, attention, ability development, transfer effect, imagination, transforming dances – important pillars of her classes.

My research methods were the analytic text interpretation, when I arranged my results round these keywords got out from her publications, books, essays, music sayings, life work DVD and short film collection.

Looking at this rich life work in unity the essence of Kokas Klara's pedagogy can be grabbed easier, although the manner how she approached the human soul remains a secret. This fact inclines all parents and educators to look up their own opportunities

to be part of the most individual stories and the most confidential relations of all time – into their pupil's personality development.

GYOMBOLAI ZSUZSANNA: *Music as legal doping*

The goal of my research was to examine the performance-enhance properties of music compared to a control group.

In the research two groups of (14, 15 students) 10–13 year-old students were examined. My main hypothesis was that with music we can improve efficiency in progression against the control group where we don't use music. Before the improvement period of training with music, I made baseline measurements for fitness and flexibility at both group without music. After that both of the groups took 10 training lessons to improve performance and flexibility. After the last occasion I made the baseline measurements again at both groups.

The hypothesis was correct, with music the group could perform significantly better at endurance tests and their flexibility also improved better than those in the control group.

GYOVAI ÁGNES: *Development of musical skills in traditional and digital environment*

In knowledge societies new competences are becoming dominant, the effect of which phenomenon will be measurable in the strengthening of the European education and training network (Kőfalvi 2006). The application of new technologies in the learning process, the use of computers ensures more effective learning, the acquired competences result in practical knowledge (Gerő 2008). In the e-learning environment, which encourages discovery, the learner also contributes to the extension of the knowledge base (Czeplédi 2009).

This paper introduces *Natural phenomena in music*, a digital material developed at the Department of Music Education, University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education, Institute of Art, as part of the TÁMOP-4.1.2 tender procedure. The course, taught by the authors Mrs Dr. Dombi Józsefné and Ágnes Gyovai, has been available at the department for 5 years as an XA course, which means that it is open to the students of any faculty of the university.

The material gives an opportunity to understand the interaction between nature and music and to develop musical reproductive and receptive skills in both the classroom and the virtual environment. The course is attended by music, art, biology, physics, chemistry, dentistry, medicine, IT and special education majors who are interested in the world of musical pieces depicting natural phenomena.

The aim of this empirical study is to examine the efficiency of learning music in the traditional and the virtual environment.

HUNYADI ZSUZSANNA: *Music appraising competency in musical education reflected by a survey*

My study is about a research of the competency-based musical education. The ambitious modern music teaching is not only the acquirement of skills and technics of arts but it targets the individual development of children and shapes their self-knowledge and world-view. These aims can be reached by active and complex music practicing. This practice develops performance, creation and appreciation as a unit. Recent studies suggest that one way to develop musical thinking is verbal development. Its possibilities can be utilized more efficiently. My pilot-survey turned out to be accurate in representing new trends. Furthermore, an extended research can give the possibility to explore prospects of verbal development in music appraisal. I found data about another music competency, which involves complexity, namely music creation. I got information about applied exercises and developing aims of teachers.

SZKORDILISZNÉ CZITROVSZKY ILONA: *Classical creativity*

The aim of the present study is to show the effect and elaborate a practical course of music improvisation in the process of developing a creative and innovative personality in pupils at an early age during classical piano teaching. Most methods used at present are based on jazz improvisation, elaborated as separate course with unlimited number of lessons and take into consideration extraordinarily gifted pupils, while most classical piano teachers are unprepared in this field. The present research and method aims the widest circle of average pupils of all grades in elementary music education within the classical piano teaching, and suggests a simple and easy material that can be used by all teachers of classical piano. The method takes into consideration the curriculum, basic professional requirements and timing of individual piano lessons at piano courses of Primary Art Schools in Hungary. The tools of the research are based on a series of practical activities during piano lessons with 17 pupils of the experimental group who have shown significant improvement in the performance. The results of the research and experimental course will be put down and published in a study and relating score of practical tasks. This material will be easily used by any piano teachers within the frames of classical piano teaching.

BUZÁS ZSUZSA: *Online testing of music reading skills*

Assessment and testing are essential components of the music teaching process. The aim of our researches was to develop valid and reliable tests that can be built into practice in mainstream and specialized music schools due to their easy use. With eye tracking technology we examined 10–14 year old students' rhythmic and melodic reading skills on the basis of Kodály's reading exercises. 811 upper-graders took part in our online tests. The tasks were displayed on eDia (electronic diagnostic assessment system). The test for music school students contained 55 tasks; the mainstream school test version had 35 tasks. In order to develop the tests, we took into consideration the curricular aspects.

The reliabilities of both test versions and their subtests proved to be good (in the mainstream school: Cronbach- α = 0.839, in specialized music school: Cronbach- α = 0.832). The achievement of mainstream and music school students was 55.23% and 76.69% respectively. Significant correlations were found between music reading and visual/spatial skills of the students. The findings of the researches can provide information for the educational system about the level of Hungarian upper-graders' knowledge on the components of music reading.

DUPRESS

Szerzőink

Buzás Zsuzsa, Pallasz Athéné Egyetem Pedagógusképző Kar, buzas.zsuzsa@tfk.kefo.hu

Gyombolai Zsuzsanna, Miskolci Egyetem, gyombolai.zsuzsanna@gmail.com

Gyovai Ágnes tanársegéd, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művészeti Intézet Ének-zene Tanszék, gyovai.agnes@jgypk.szte.hu

Héjja Bella Emerencia PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, bellaemerencia@gmail.com

Hunyadi Zsuzsanna tanár, Szabolcsi Bence Zeneiskola AMI, Budapest, PhD-hallgató, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger, hunyadi.zsuzsa1@gmail.com

Óváry Zoltán, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, zoltan.ovary@gmail.com

Révész József tanársegéd, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, josefrevesz@gmail.com

Simon István Ágoston PhD, egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, simon.istvan@nyme.hu

Szabóné Fodor Adrienne, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, adrifodor3@gmail.com

Székely Csilla Imola református lelképásztor, Oláhdellő, szcsillaimola@gmail.com

Szkordiliszné dr. Czitrovsky Ilona (DLA) kutatótanár, F. Chopin Zenei AMI, Gödöllő, skordilisi@gmail.com

Szűcs Tímea, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, szucstimea77@gmail.com

Várad Judit PhD, egyetemi docens, Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar, Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, judit.varadi.06@gmail.com

DUPress

A sorozatban eddig megjelent:

1. Kovács Klára szerk. Értékteremtő testnevelés
Tanulmányok a testnevelés
és a sportolás szerepéről
a Kárpát-medencei fiatalok életében
2. Pusztai Gabriella
és Márkus Zsuzsanna szerk. Szülőföldön magyarul
Iskolák és diákok a határon túl
3. Bacskai Katinka szerk. A felekezeti oktatás új negyedszázada
Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére
4. Váradi Judit
és Szűcs Tímea szerk. Sokszínű zenepedagógia
Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről,
módszereiről és társadalmi hatásairól

Előkészületben:

5. Vincze Tamás Alkotás és iskolateremtés
Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén
1918 és 1941 között

DUPress