

Váradi Judit–Szűcs Tímea (szerk.)

A ZENEPEDAGÓGIA MÚLTJA, JELENE ÉS JÖVŐJE

Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés
50 éves évfordulója alkalmából
rendezett konferencia előadásából

DUPRESS

Oktatáskutatás a 21. században

7.

A sorozatot szerkeszti:

Prof. Dr. Pusztai Gabriella

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

Váradí Judit–Szűcs Tímea (szerk.)

A ZENEPEDAGÓGIA MÚLTJA, JELENE ÉS JÖVŐJE

Tanulmánykötet a felsőfokú zenetanárképzés
50 éves évfordulója alkalmából
rendezett konferencia előadásából



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2018

A kötet megjelenését támogatta:



Lektorálta:

Bordás Andrea
Coca Gabriella
Duffek Mihály
Pusztai Gabriella
S. Szabó Márta
Szabó László Tamás
Szűcs Tímea
Váradi Judit

Angol nyelvi lektor:

Kovács Karolina Eszter

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 978-963-318-764-7

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 2018-ban

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
--------------	---

A zeneoktatás módszertani sajátosságai

ASZTALOS ANDREA

Énekhangképzési problémák az általános iskolai korosztályban	11
--	----

GÖNCZY LÁSZLÓ

Zenetörténet-kurzusok mint a művészeti felsőoktatás rendszerszintű tartalmi és módszertani problémáinak indikátora	20
---	----

HEGEDŰSNÉ TÓTH ZSUZSANNA

Egy innovatív zenepedagógiai módszer 3–9 évesek között	37
--	----

KOMPÁR-RÖMER JUDIT

A vonós magyar népzene oktatásának módszereiről	50
---	----

LEHOTKA ILDIKÓ

Albertné Balogh Márta: Negyedik daloskönyvem – A negyedik osztályos általános iskolai ének-zene tankönyv zenehallgatási anyaga	57
---	----

REIKORT ILDIKÓ

Zenepedagógia tradicionális és modern zenei eszközökkel – A ReikArt összművészeti megközelítés	69
---	----

SZALAI TAMÁS

Az éneklési képesség mérésére szolgáló kutatási eszközök áttekintése a zenepedagógiában	85
--	----

A zenepedagógia történeti háttere

DRAGONY GÁBOR

A népzeneoktatás múltjáról és jelenéről a művészeti nevelés tükrében	99
--	----

DUFFEK MIHÁLY

A zenetanárképzés fél évszázada – debreceni szemmel	114
---	-----

KOVÁCS GERGELY

Egyházzene és közösségteremtés: a kórusvezetők szerepe a Debreceni Református Kollégium Kántusának történetében	125
--	-----

SZŰCS Tímea	
Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskolákig	139

TOKODI GÁBOR	
A 18. századi mandorakéziratok, új repertoár a klasszikus gitár irodalmában	152

A zeneoktatás perspektívái

BANDI SZABOLCS–NAGY SÁNDOR IMRE–VAS BENCE	
A zenész személyiség pedagógiai és mentálhigiénés aspektusai	171

HAUSMANN KÓRÓDY ALICE	
A zenepedagógia multidiszciplináris lehetőségei és feladatai	183

HÉJJA BELLA EMERENCIA	
Zeneművészeti szakgimnazisták családi háttérének bemutatása a családszerkezet, testvérek száma, a szülők iskolai végzettsége és a szülők gyermekükkel való kommunikációja mentén	191

PINTÉR TÜNDE KORNÉLIA	
A zenei nevelés megítélése általános iskolás tanulók körében	205

SZÉKELY CSILLA IMOLA	
Szabad improvizációs tánc komolyzenére Kokas Klára zenepedagógiájában ...	220

VASS ÉVA–DESZPOT GABRIELLA	
A teljes figyelem és a flow-élmény a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában	230

Dimensions of music pedagogy

MÁRIA GLOCKOVÁ	
Politics and Art	249

GOCSÁL, ÁKOS–BANDI, SZABOLCS	
An assessment of pre-service teachers' entering beliefs about the teacher's role	259

EWA PARKITA–ANNA PARKITA	
Educating future music teachers in Poland – Theoretical assumptions and examples of good practice	274

MARIA STRENACIKOVA	
Music school teacher's preparation for educating children with special needs	286

Abstracts	291
-----------------	-----

Szerzőink	303
-----------------	-----

ELŐSZÓ

„A zenepedagógia múltja, jelene és jövője” konferencia tanulmánykötetéhez

A felsőfokú zenetanárképzés 50 évvel ezelőtti megszilárdulása révén – az egyes intézmények különböző utat bejárt fejlődése ellenére – szakmai és módszertani értelemben is megalapozott képzéssel jelentkező intézményhálózat szolgálta a jövő tanárgenerációjának képzését. Az a későbbi strukturális változás, melynek eredményeképpen a tanárképző főiskolák szervezetenként a tudományegyetemekhez kapcsolódtak, jóval kisebb hatással volt a képzés tartalmi elemeire, mint a többciklusú képzés bevezetéséről 1999-ben aláírt bolognai megállapodás.

Áttekintve a konferencia referátumait, könnyen juthatunk arra a következtetésre, hogy a zenetanárképzés múltjánál valószínűleg izgalmasabb annak jelene és jövője, az előadások döntő többsége erre fókuszált. Öröndetes, hogy a *láttelelet* felmutató előadók mellett jó néhányan mutatnak be pedagógiai kísérleti programokat, vagy adnak iránymutatást módszertani megközelítésben olyan területekről, melyek mára a periférikus létből a központi szerephez kerültek át.

Érdemes megemlíteni azt is, hogy az alapfokú művészeti iskolák és a specializációt felvállaló köznevelési intézmények számának gyarapodása felerősített olyan képzési irányokat is, mint az egyházzene vagy a népzene. (E két művészeti területnek a felsőfokú képzésben is mély gyökerei fejlődtek az utóbbi évtizedekben.) Az egyházzenei és népzenei oktatás területét érintő előadások reális képet festenek a területek múltjáról, jelenéről és a bennük rejlő lehetőségekről.

A frissen végzett pedagógusok a mindennapi életben talán a legkevésbé felvértezettek a speciális nevelési igényű tanulókkal történő foglalkozások során. Az integrált oktatási formákban való jártasság immár a zenei nevelésben is napi szükséglet, az ehhez szükséges pedagógiai eszköztár elsajátításának a (zenei) felsőoktatásban is teret kell biztosítani. E szempontból is rendkívül hasznos a tárgyban született előadás.

Különös fénytörésben láttatja a jelen kiadás köznevelést érintő dolgozatait az a tény, hogy az Emberi Erőforrások Minisztériuma éppen idén szeptemberben bocsátotta társadalmi és szakmai vitára a Nemzeti alaptantervet, melynek végleges változata megjósolhatóan hatással lesz a zenei pedagógusképzés tartalmi elemeire is. Ez a tény minden bizonnyal új forrásokat nyit meg a szakma előtt a következő konferenciára történő felkészüléshez is.

Jó szívvel ajánlom a kötetet a zenepedagógiával foglalkozó elméleti szakembereknek és gyakorló pedagógusoknak egyaránt.

Budapest, 2018. szeptember 20.

Dr. Kutnyánszky Csaba
egyetemi tanár

A zeneoktatás módszertani
sajátosságai

Énekhangképzési problémák az általános iskolai korosztályban

ABSZTRAKT

Tanulmányom célja bemutatni egyrészt a gyermekek éneklési képességének fejlődési folyamatát a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva, másrészt pedig a longitudinális self-study kutatásom eredményeit ismertetem, amely a gyermekhangképzési problémák, hibák és azok javítási lehetőségeinek feltárására, rendszerezésére összpontosult. Kutatásomban a dokumentum- és tartalomelemzés, a megfigyelés és a self-study módszereket alkalmaztam. A megfigyelési szakaszban 100 általános iskolás gyermek, míg a self-studyban nyolc 5–6. osztályos diák vett részt. A kutatás során négyfajta gyermekhangképzési hibát különböztettem meg. A hibák okainak, jellemvonásainak feltárása után kidolgozásra kerültek az e hangképzési problémák javítására alkalmas gyakorlat-típusok, melyek kipróbálására a longitudinális vizsgálati szakaszban került sor. Eredményességük a gyermekek énekhangképzési hibáinak javítása és az éneklési képesség fejlesztése terén bizonyítottá váltak.

Kulcsszavak: éneklés, énekhangképzés, gyermekhangképzés, hangképzési problémák

1. Bevezetés

A kodályi alapelveknek megfelelően a magyarországi zenei nevelés az énekhangra épül. Az emberi hang mindenki számára hozzáférhető hangszer, amely a zenei élménynyújtás és ismeretszerzés fontos eszköze. A hallás fejlesztésében rendkívül nagy jelentőséggel bír az éneklés, amely megalapozza a zenei írás-olvasás képességet és az erre épülő hangszer tanulást. Az éneklési képesség spontán fejlődése 7-8 éves kor körül véget ér és ezen a szinten marad, ha a gyermekek nem részesülnek további rendszeres, célzott zenei képességfejlesztésben, énekhangképzés-fejlesztésben. A nyelvelsajátítás-sal szemben a tiszta éneklés képessége nem fejlődik ki mindenkinél. Amíg a beszéd-fejlődés szakaszairól, zavarainak okairól számos tanulmány született, addig az éneklési képesség fejlődését akadályozó, lassító tényezők, hibák részletes feltárása tudomásom szerint eddig még nem történt meg. Kutatásom főként a gyermekek énekhangképzésének problémáira és azok fejlesztési lehetőségeire koncentrált, hiszen a fennálló énekhangképzési hibák teljes mértékben gátolják az egészséges, tiszta éneklést.

2. Elméleti háttér

2.1. Az éneklési képesség fejlődése

Csecsemőkorban a legfontosabb hangélmény a szülők – főként az anya – hangja és a saját hang észlelése, megtapasztalása. Az anya és a kisgyermek közötti hanggal való kommunikáció jól működik, még mielőtt a gyermek megtanulna beszélni. A csecsemő hangadásában egyéves kor körül válik szét az ének és a beszéd. Az éneklés kezdetben mint a hanggal való játék jelenik meg. Számos kutató megállapította, hogy a csecsemők első hangji megnyilvánulása ereszkedő glissandojellegű (Gembris 2006). A legtöbb gyermeknél az első életév végén válik lehetővé az ének és a beszéd különválasztása. A gyermekek hangjukkal való játszással fedezik fel saját hangjuk kifejezőerejét, hatását, lehetőségeit, mely 12 és 18 hónapos kor között jellemző. Dowling (1985, idézi Motte-Haber 1996) megfigyelése szerint a gögicséléstől és a beszédétől határozottan megkülönböztethető éneklés 18 hónapos kor tájékán fedezhető fel.

A második életév folyamán a gyermekek már alkalmasak egyszerű rövid dalfrázisokat elénekelni, de ennek interpretálása még gyakran fordul improvizációba és ismétlődésekbe (Moog 1976). A dálnak egy-egy rövid részletét ragadja meg, és ezt énekelve gyakran átcsúszik improvizálásba. A dal tanulással párhuzamosan visszaszorul az éneklésszerű spontán gögicselés, és a hangközök egyre jobban hasonlítanak a diatonikus hangrendszer hangközeire.

Hároméves kortól egyre jobban sikerül egy dal hallás utáni éneklése. Klanderman (1979, idézi Motte-Haber 1996) a dal tanulás folyamatának jellegzetességeit 3 és 5 éves kor között vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy ennek a korosztálynak még nehézséget okoz, ha egy dal folyamán többször ismétlődő dallamú motívumok után megváltozik a dallam iránya. Ilyenkor hajlamosak az előbbi motívumok dallamával folytatni a dalt.

A gyerekek 6-7 éves korukra alkalmassá válnak egy hallás után tanult dal helyes eléneklésére (Davidson 1994; Minkenberg 1991). Amennyiben nem találják el a megfelelő hangokat, az nem azt jelenti, hogy alkalmatlanok lennének felismerni az adott hangmagasságokat (Goetze, Cooper & Brown 1990).

Az éneklési képesség spontán fejlődése 8 éves kor körül véget ér. Általában a gyerekek erre a korra alkalmassá válnak egy dal pontos eléneklésére. További zenei instrukciók, gyakorlás – tehát zenetanulás, zenei képességek további tudatos, célzott fejlesztése – nélkül az éneklési képesség ezen a szinten reked felnőttkorra is. A nem zenész felnőttek éneklési képessége nem különbözik a 8 évesekétől (Davidson 1994; Minkenberg 1991; Gembris 2006).

2.2. Énekhangképzés gyermekkorban

Az éneklésnél ugyanazokat a hang- és artikulációs szerveinket használjuk, mint a beszédnél és az egyszerű hangok képzésénél. A különbségek mégis szembeötlők. A fo-

lyamatos beszéddel szemben az énekhang jellemzői: a kitartott zöngés hangok, a zene által meghatározott hangmagasság és hangerő, a rezonátorüregek speciális használata, ezáltal a tudatosan képzett hangszín és a zene által „diktált” légzésvezetés. A zenei énekhang hangulatokat, gondolati tartalmakat, esztétikai elképzeléseket közvetítő komplex produktum. A beszédhang, az egyszerű énekhang és a zenei énekhang képzésének központi idegrendszeri szabályozása közötti különbségek a tudomány számára egyre inkább ismertebbé válnak. Az énekhang képzése során aktiválódnak olyan agyi területek és idegpályák, amelyeket „song system”-nek, énekrendszernek is neveznek (Hirschberg és mtsai. 2013).

Bár nincs alapvető különbség a gyermek- és felnőtthang fiziológiája között, mégis a gyermek testének növekedése, fejlődése hatással van a hangra. Két jelenség, amely befolyásolja a gyermek hangadását: a fej és a törzs méretarány-változásai, illetve a gyermek testének változásai a pubertáskor előtt. A fej és a törzs méretaránya gyerekkorban erőteljesen változik. Egy újszülöttnél ez az arány majdnem 1 : 1, de a növekedés folytán a törzs fejlődése, növekedése erőteljesebb, mint a fejé. Egy kifejlett egyénnél a fej és a törzs méretaránya 1 : 5 és 1 : 7 között van. A gyermekek hosszúnövekedése során a hangszerv is folyamatos fejlődésen, változáson megy át. A testfejlődés időben nem teljesen egyenletesen zajlik a pubertáskorig, de messzemenően folyamatos, és eközben a hangadáshoz szükséges szervek, izmok relative szinkronban fejlődnek (Surján & Frint 1982; Hirschberg és mtsai. 2013). A pubertáskor előtti szakasz négy fejlődési fázisra osztható: 1. csecsemők és kisgyermekek (1–3 éves), 2. óvodás gyerekek (3–6 éves), 3. kisiskolás – alsó tagozatos – gyerekek (6–10 éves), 4. iskolás – felső tagozatos – gyerekek (10 éves kortól a pubertáskorig) (Mohr 1997). Fontos megállapítani, hogy a test nagysága és méretarányai hatással vannak a hang színére és a regiszterszerkezetére.

Az énekhang teljes szépségében akkor szólal meg, ha a légzés, a gége (a hangindítás), a rezonanciaviszonyok és az énekes zene fonetikai jelenségei is helyesen működnek. Ahogy a zenei elemek tanítása korosztályonként másfajta megközelítést kíván, ugyanúgy a hangképzésnek is minden szempontból alkalmazkodnia kell az ember életkorához.

2.3. Hangképzési zavarok vagy hangképzési hibák?

E téma tárgyalásakor különbséget kell tennünk hangképzési zavarok és a hangképzési hibák között.

Hangképzési zavarok alatt a beszédhang különösen rossz hangzását értjük, amely minden esetben károsító hatással van a beszédhangra és az énekhangra egyaránt. Ennek gyógyításához, javításához a képzett hangképzéstanáron kívül foniáter, logopédus, illetve terapeuta segítségére is feltétlenül szükség van. Hangképzési zavarokra utalhat, ha a gyermek beszédhangja jóval mélyebben szól, mint az ugyanilyen korú gyerekeké; jóval magasabban szól, mint a többi gyereké; élesen, visítva szól; túl halkán szól; túl hangosan szól; suttogva, akadozva, szinte hallhatatlanul szól; nyomottan, préselten, túlzott feszességgel szól; rekedten szól; fátyolosan szól; egyhangúan, monotonon szól.

Ezekon kívül erre utal, ha a gyermek hallhatóan, kapkodva veszi a levegőt; túl gyorsan, hadarva beszél; a beszédhang torz és érthetetlen (Fischer 1993; Mohr 1997).

Ha a gyerekek beszédhangja rekedten, préselve vagy túl mélyen szól, akkor az ének-lésnél egyáltalán nem találják a hangokat. Hosszabb, tartósabb terhelés következtében az izmok teljesen elfáradhatnak, és a hangszálak komplett zárása teljesen lehetetlenné válik. Ennek következménye a levegős és erőtlen beszédhang és a kapkodó levegő-vétel. A hiperfunkcionális diszfónia a hangképzési zavarok leggyakoribb formája a gyerekeknél, ami a hangképző szervek túl erőteljes használatán, túlerőltetésén alapszik, melynek következtében a hangszálak állandóan túlterheltek (Surján & Frint 1982).

A hangképzési hibák esetén a hangproblémák elsősorban az énekhangban jelentkeznek, itt hallhatók jól, melynek, bár nincs nagyon veszélyes, károsító hatása a beszédhangra, de az esetek többségében megfigyelhető negatív következmény a beszédhangban is (pl. levegős énekhang – levegős, fátyolos beszédhangot is eredményezhet). Ezek a hibák megfelelő gyakorlatokkal, célzott fejlesztéssel, kitartással, türelemmel és idővel javíthatók, hangilag képzett, a gyerekhangok sajátosságait jól ismerő hangképzéstanárok, illetve kórusvezetők segítségével. Egy rekedt vagy rikácsoló hangzású gyermekhang nem természetes! A hangképzési hibák okai a következők lehetnek:

- Megbetegedés. A gyakorlás hiánya. Ha a gyerekekkel egyáltalán nem vagy csak keveset énekelünk, akkor ők nem tudnak a hangképzéssel kapcsolatban tapasztalatot szerezni. Ennek következtében a hangérzékelésnek és a hang produkálásának együttműködése nem jön létre. Pl. a hiányzó gyakorlás miatt van az, hogy a gyerekek egy része „dörmögve, morogva” énekel.
- Hibás, rossz példakép. Sok fiatal az ő popkedvence hangjának utánzásában találja meg a saját hangi kifejezési lehetőségeit. Ezt gyakran jelentős erőfeszítéssel (nyomással, préseléssel) vagy egyes rezonanciaterületek túlhangsúlyozásán keresztül (pl. izolált mellregiszter vagy nazalitás), illetve üres, gyerekes vagy durvább rekedtes hangadással éri el.
- „Magas légzés”. A belégzés többnyire a mell- és a bordaközi izmokkal történik, melynek látható jele a mellkas és a vállak felemelkedése, magasra húzása. A felső bordák megnagyobbodnak, megemelkednek, hogy több levegőt tudjon beszívni a gyerek, eközben a rekeszizom csak kicsit vagy egyáltalán nem vesz részt aktívan a légzésnél. Ennek következményei: a túl hangos belégzés; rövid lélegzet, nagyon rövid motívumra elegendő lélegzet; magas gégeállás; túl mély éneklés; kemény hangindítás; durva, rekedt és préselt hangadás.

A gyermekhangokat fokozatosan, lépésről lépésre, az életkornak megfelelően fejleszteni kell. A test lanyhasága vagy túlfeszítettsége egyaránt hangképzési problémákat eredményeznek. Központi szerepet játszik a hangképzésnél a fül, az agy és a hangképző szervek közötti harmonikus kapcsolat. Ha e három terület között nem megfelelő az együttműködés, akkor keletkeznek a hangképzésben hibák és zavarok (Mohr 1997).

3. A kutatás céljai

A kutatásomnak a céljai a következők voltak:

- A gyermekek énekhangjával, éneklési képességének fejlődéséről szóló szakirodalom feltárása és feldolgozása.
- Az általános iskolai korosztályban jelen lévő gyermekhangképzési problémák, hibák feltárása, megfigyelése és vizsgálata.
- Kidolgozni, hogy hogyan javíthatók a feltárt gyermekhangképzési problémák.
- A fejlesztő gyakorlatok kipróbálása self-study keretében.

4. Résztvevők és módszerek

A megfigyelési részben 100 általános iskolás diák, míg a self-study szakaszban, amely 2 évig tartott, 8 diák vett részt.

A szakirodalom feldolgozásához a dokumentum- és tartalomelemzés módszerét, a gyermekhangképzési problémák feltárásához a megfigyelést mint módszert alkalmaztam. A fejlesztő gyakorlatok kipróbálására, hatékonyságának tanulmányozására egy két évig tartó longitudinális self-studyban került sor.

A kutatás megfigyelési szakaszában részt vevő gyerekeket az alábbi szempontok alapján figyeltem meg, miközben ők énekeltek:

1. Testtartás (a teljes test, különös tekintettel a fej, áll, nyak, vállak, karok, hát tartása)
2. Levegővétel
3. Artikuláció (mássalhangzók, magánhangzók formálása, szájnyitás, szövegmondás)
4. Énekhang hangzása

5. Eredmények

A megfigyelések során négy énekhangképzési problémát figyeltem meg a gyerekeknél és jegyeztem fel a rájuk jellemző vonásokat, majd ezekre készítettem el a fejlesztő gyakorlatok sorozatát, amelyek a self-studyban kerültek kipróbálásra. Az alábbi négy leggyakrabban előforduló énekhangképzési hiba tehát a következő:

- Levegős hangon éneklés
- Préselt, forszírozott hangon éneklés
- Izolált mellhangon éneklés
- Morogva éneklés

5.1. Levegős, fátyolos hangon éneklés

Az énekhangképzési probléma oka ebben az esetben, hogy a hangszálak nem zárnak teljesen. A testtartást, légzést, artikulációt és az énekhang hangzását tekintve is rendellenességeket figyeltem meg, melyek együttesen, egymásra hatva okozzák a problémákat az énekhangképzésben.

A levegős hangon éneklő gyerekek testtartása petyhüdt, beesett. Légzésükre az ún. magas légzés vagy éppen az üres légzés jellemző, melyhez hiányzó levegőtámasz társult. Hiányos artikuláció, csekély ajakaktivitás és petyhüdt mimika figyelhető meg az ilyen módon éneklő gyermekeknél. Ezek következtében az énekhang hangzása levegős, fátyolos, a hangereje kicsi és intonációs problémák vannak jelen. Ezek a gyerekek gyakran csak igen rövid dallamokat tudnak elénekelni egy levegővétellel.

A hibák korrigálásához először is rendbe kell tenni a testtartást. Fontos a testtartás kiegyenesítése és a belső tágasságra való odafigyelés. Ehhez elengedhetetlen a test aktivizálása mozgásokkal, mely mozgásformákra az intenzitás, élénkség és az energikuság jellemző (pl. húzómozgások, vezetett körmozgások). A légzés staccato gyakorlatokkal jól javítható, tudatosítható. A helyes légzés begyakorlásához a következő képek, képzetek is segítenek: 1. Énekelni a belégzés képzetével, de semmiképpen sem visszatartani a levegőt! Húzómozgások elképzelése, miközben a hang befelé áramlik. 2. Képzetben a száj elé helyezett gyertya lángja nem aludhat ki énekléskor. Az artikuláció javításához a helyes szájnýtásra kell felhívni a figyelmet, tehát a szájnýtás legyen hosszú és keskeny. Az artikuláció javításához hasznosak a rágómozgások, az olyan artikulációs gyakorlatok, melyekben a hangsúly a mássalhangzók intenzitásán és fűréségén van. Kutatásom során meggyőződtem arról is, hogy a levegős énekhang az i, e, ü magánhangzók és a b, d, g, c, r mássalhangzók kombinációiból összeállított hangképző gyakorlatokkal javíthatók a legeredményesebben. Hasznos a különböző karakterek alkalmazása, és az affektáló, drámai, energikus játék, beszéd, éneklés.

5.2. *Préselt, feszített hangon éneklés*

Préselt hangon történő éneklés során a túl erős fújónyomás, levegőnyomás szétfeszíti a hangszalagokat, mely recsegő hangzáshoz vezet. A préselt hangon éneklő gyerekek testtartására az alábbiak jellemzők: feszes, megfeszített test, gyakran görcsösség a vállakban, térdekben, kezekben, torokban, felhúzott vállak, magasra nyújtott és előretolt fej, előretolt áll, a fej követi a dallamot. Megfeszített görcsös hasfal. Légzésükre a túl erős levegőnyomás jellemző, mely során a fújónyomás szétfeszíti a hangszalagokat. Tipikus jellemző a „magas légzés” és az ezzel együtt járó passzív rekeszizom. Mervev arckifejezéssel énekelnek ezek a gyerekek. Az énekhangra az erőltetett és préselt hangadás, reszelőzajok, túl nagy hangerő, hiányos flexibilitás, kemény hangindítás, gyakran regiszterváltás (hangmegtörés) jellemző. A kicsi hangterjedelem, a csekély hangmagasság, intonációs problémák, hiányos fejrezonancia is a jellemző vonások közé tartoznak.

Elsőként a helyes testtartás javítása a legfontosabb. Különösen a fejtartásra kell ügyelni. Fontos az alsó állkapocs és az arcizomzat lazítása, a test lazítása mozgással (pl. járás, rázómozgások a térdből és különösen a kezekből, kicsi fejmozgások: „igen-nem”, „jobbra-balra”). A légzés helyreállításához nélkülözhetetlen a hasfal lazítása és az alábbi képzetek, képek használata: 1. a hangot „lélegeztessük”, levegőt küldeni a

hanggal, de nem kilehelni; 2. a levegő nem rekedhet el, hanem folyik, áramlik; 3. a hang puha és bársonyosan/puhán simogat. Az artikulációs gyakorlatok is hasznosak, melyekhez a legelőnyösebb magánhangzók az u, o és a leghasznosabb mássalhangzók: p, t, k, f, s, sz. Új hallási szokások kialakítása és az énekléskor alkalmazandó fejrezonancia használatának gyakoribbá tétele nagyon fontos. Lényeges elem a nagy hangerőről, fortéról való lemondás, és helyette inkább „simogatjuk” a hangot (puha, lágy hangindítás). Könnyed, játékos gyakorlatok és a lágy karakterű dalok éneklése is hasznos.

5.3. Izolált mellhangon éneklés

Ezt a hangképzési problémát a túlzott mellrezonancia használata, a mellregiszter túlhangsúlyozása okozza. A testtartásra a testi túlfeszítettség, feszes testtartás, magasra felhúzott vállak, magasra emelt fej, alsó állkapocs előretolása jellemző. A légzés felszorult, ún. magas légzés (a hangszalagok teljes rezgésének megtartása annak fizikai határa felett). Az artikulációra a túl nagy szájnyitás jellemző, amely rendkívül megtévesztő lehet, hiszen látszólag aktív, lelkes összehatást mutat. Az énekhang hangzása ebben az esetben túl hangos, túl mély, terjedelmesebb, de durvább hangzású. Ezenkívül a magas hangok hiánya jellemzi, miközben a hang megtörik a regiszterváltás területén, így nem lehetséges egy regiszterben énekelni. A hang kevésbé rugalmas és mozgékony, kevés a dinamikai és kifejezési lehetőség. Veszélyes huzamosan így énekelni, mert tartós károsodás kialakulása lehetséges az ének- és a beszédhangban egyaránt.

Ezen énekhangképzési probléma javítása esetén is az első és legfontosabb teendő a helyes testtartásra való odafigyelés, melyhez a mozgások elengedhetetlenek (pl. lendületes, lágy, folyékony mozgások, testtől elvezetett mozgások, rázó-, lazító mozgások). A légzés szempontjából fontos a mélylégzés, tudatos rekeszlégzés és ezzel együtt a rekeszizom aktiválása. Az énekhang hangzásának rendbetételéhez átmenetileg le kell mondani a mély légében való éneklésről, de legalábbis tilos mélyen a forte éneklés. Ajánlott a „mezza voce” és hogy az éneklés mindig pianóból induljon. A hang fejlesztése a fejregiszterből, többnyire fentről lefelé menő gyakorlatokkal: glissandogyakorlatokkal m, ng, u, o, ü hangzókkal történjen. A részrezgést elősegítő magánhangzók: i, e, ü, ö, u, o. Előnyös mássalhangzók: n, m, ng, z. Ezenkívül nagyon fontosak a hallásgyakorlatok a szép és fényes hang érzékelésének kifejlesztésére. A lágy, precíz belépések, hangindítások könnyed ásitás- és mosolyérzéssel együtt (csodálkozás, szemek területe nyitott, élő) történjenek, melyek sokat segítenek a hangzás javításában. Képek, képzetek e hangképzési hiba esetén is hasznosak lehetnek, mint pl. a hangokat egy fonálra felfűzzük; „Ha te szép és kellemes hangot akarsz énekelni, akkor ezt egy szép, vidám arcba kell ültetned”.

5.4. Morogva éneklés

Azokat a gyerekeket nevezzük „morgósoknak”, akik nem tudják a dallamot annak valódi irányának megfelelően visszaénekelni. Ezek a gyerekek a hallás, az agy és hangképző szervek közötti funkciókapcsolat hiányosságában szenvednek. Koordinációs zavar lép fel a hallás és a hangadó szerv között. A „morgósok” nem tudják felvenni együtténekléskor a hangmagasságot, légét. A „morgósoknak” három típusát különböztethetjük meg: 1. beszédlágéban éneklők; 2. hamisan éneklők; 3. mélyen éneklők (Pfordresher & Brown 2007).

A „morgósok” mindaddig nem tudják, hogy hamisan énekelnek, amíg valaki nem mondja ezt meg nekik. A hang és a hallás koordinációja a legtöbb „morgós” megtanítható, de ehhez sok idő, türelem, tapasztalat és megfelelő gyakorlatok szükségesek.

Az alábbi gyakorlatok alkalmazhatók eredményesen a morgós éneklés javítására:

- testkontaktus: a dallam irányát, hangmagasság-különbségeket kézzel mutatni kell;
- szemkontaktus: „énekelj a hangot a szemembe!”;
- hallásgyakorlatok: mély, magas;
- koncentrációs gyakorlatok: egy kis szünetet adjunk a felfogáshoz, mielőtt az adott hangot kiénekelné (meghallás – átgondolás, felfogás – éneklés);
- zümmögő gyakorlatok alulról felfelé (pl. rakéta, lift, hegymenet-völgymenet);
- imitációs gyakorlatok (állathangok utánzása);
- „hanglabda” hordozása, dobása, átadása;
- „együttes hang, közös hang” megtalálása.

6. Konklúzió

Összegzésképpen elmondható, hogy mind a négy e tanulmányban említett énekhangképzési hiba két éven belül eredményesen javítható a felsorolt módon a gyerekeknél. Végezetül összeszedtem, hogy hogyan szólhat és nem szólhat egy gyermek énekhangja:

Milyen az egészséges gyermekhang?

- világos színű, könnyű, vékony, fejhangszerű, lebegő, fénylő, csillogó, csengő, mozgékony, nem levegős, nem mesterkelt, nyomás nélküli, természetesen nem túl hangos, mély regiszterben könnyű

Hogyan nem szólhat a gyermekhang?

- keményen, nehézkesen, túl hangosan, sötét színezetben, fénytelenül, durván, nyersen, érdesen, levegősen, rekedten, préselve, rikácsolva, nem mozgékonyan, görcsösen, mély regiszterben túl vastagon (testesen) és ugyanakkor magas regiszterben gyéren, üresen

A közeljövőben e kutatási eredményekre alapozva a négy énekhangképzési hibára kidolgozott fejlesztési módszer nagyobb mintán is kipróbálásra kerül két éves longitudinális kutatás keretében.

Hivatkozott irodalom

- Davidson, L. (1994). Songsinging by young and old: a development approach to music. In Aiello, R. (szerk.): *Musical perceptions* (pp. 99–130). New York, Oxford University Press.
- Fischer, P.-M. (1993). *Die Stimme des Sängers. Analyse ihrer Funktion und Leistung – Geschichte und Methodik der Stimmbildung*. Stuttgart/Weimar.
- Gembis, H. (2006). The development of musical abilities. In Colwell, R. (szerk.): *MENC handbook of musical cognition*. New York, Oxford University Press.
- Goetze, M., Cooper, N. & Brown, C. J. (1990). Singing in the general music classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 16–37.
- Hirschberg J., Hacki T. & Mészáros K. (2013). *Foniatríia és társtudományok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Minkenberg, H. (1991). *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren*. Frankfurt, Peter Lang.
- Mohr, A. (1997). *Handbuch der Kinderstimmgebung*. Mainz, Schott Verlag.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the pre-school child* (trans. C. Clarke). London, Schott.
- Motte-Haber, H. (1996). *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber, Laaber-Verlag.
- Pfordresher, P. Q. & Brown, S. (2007). Poor-pitch singing in the absence of „tone deafness”. *Music Perception*, 25, 95–115.
- Surján L. & Frint T. (1982). *A hangképzés zavarai, beszédzavarok*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.

Zenetörténet-kurzusok mint a művészeti felsőoktatás rendszerszintű tartalmi és módszertani problémáinak indikátorai

ABSZTRAKT

Észak-amerikai és európai publikációk sokasága foglalkozik a zenetörténet tanításának tartalmi és módszertani kérdéseivel. A magyar zeneművészeti felsőoktatásban is elkerülhetetlen a zenetörténet-kurzusok hatékonyságának javítása. Ehhez azonban fel kell mérni a képzés teljes struktúrájának problémáit, a tantárgyak funkcióit, az oktatásszervezés problémáinak okait, tüneteit. A legfontosabb teendő a képzésbe lépő új hallgatók zenei attitűdjének, preferenciáinak, igényeinek, szokásainak, előzetes tudásának megismerése. Ehhez kívántam mintát adni egy kérdőíves felméréssel, amelynek eredményei világosan mutatják a jelenlegi kulturális és szakmai környezet hatásait.

Kulcsszavak: zenetörténet, oktatási rendszer, kulturális környezet, attitűdvizsgálat

A jelenlegi szerteágazó és mélyreható társadalmi változások közepette az oktatás bármely szintje világszerte permanensen szembesül célrendszerének, módszertani repertoárjának felülvizsgálati kényszerével. A felsőoktatást, ezen belül a zeneművészeti felsőoktatást különösen sokféle kihívás érte és éri – ennek csupán kicsiny, de fontos és sokféle problémára mutató szegmense a zenetörténet-tanítás gyakorlata. A nemzetközi szakirodalomból már annak felületes vizsgálata révén képet alkothattunk az útkeresés, megújulás igényéről (Balensuela 2010; Briscoe 2010; Beckerman 2010; Burkholder 2000; 2011; Cryderman-Weber 2009; Heuchemer 2009; Holloway 2004; Seaton 2010; van der Merwe 2009). Különösképpen észak-amerikai egyetemi közegben folyik intenzív eszmecsere a zenetörténet-kurzusok tartalmi, módszertani kérdéseiről. Hazánkban kevés jele mutatkozik annak az igénynek, hogy akár a szakirodalomban, akár az egyes képzőhelyek gyakorlatában átfogó módszertani vizsgálat tárgyává tegyünk a zenetörténet-tanítás koncepcióját. Informális eszmecserek, anekdotikus helyzetelemzések személyes tapasztalataim szerint szép számmal előfordulnak, ezek azonban nem pótolhatják a „mi célból?”, „miről?” és „hogyan?” kérdéseire épülő alapos elemzéseket. Ez illeszkedik a hazai gyakorlat egészéhez, amely általánosság-

ban is megrekedni látszik a sokszor lehangoló napi tapasztalatok leltározásánál (ami bármely zenei kurzus kapcsán előfordulhat), híján az igénynek, hogy a zenetanár-, ill. zeneművészképzést egységes rendszerként újraértelmezve próbáljuk megtalálni az eddigieknél hatékonyabb problémamegoldási lehetőségeket.

Ha azonban valóban lehangolóak tanítási élményeink, ha a gyorsan változó működési körülmények között valóban tovább akarunk lépni, megőrizve a szakma, a zenészmesterség, a zenepedagógia alapértékeit, ha komolyan gondoljuk egy ezen értékeket átörökítő hatékony és magas színvonalú felsőoktatás jövőbeni létének fontosságát, ezen a helyzeten sürgősen változtatnunk kell. Ehhez első lépésként a hazai professzionális zeneművészeti képzés egészét kell történeti, szervezeti, tartalmi és tanuláselméleti szempontokból egyaránt vizsgálat tárgyává tennünk.

A zenetörténet-kurzusok komplex módon támaszkodnak meglévő attitűdökre, rész-képességekre. A magyar felsőoktatási hagyomány az értelemszerűen középpontba állított európai (ezen belül a magyar) zenetörténet szoros kronologikus feldolgozásával közelít céljához, egy a zenészmesterség gyakorlásához elegendőnek ítélt, átfogó zene-, illetve stílusismeret, zenei világkép, ízlés kialakításához. Az így elsajátítandó tananyag terjedelme azonban az adott időkeretben permanens időhiányt generál, rendre felmerül a „mindenről keveset vagy kevésről alaposan” dilemmája. Egy szolfézs- vagy zeneelmélet-kurzusorozat esetében mindig van lehetőség a kurzus tartalmának redukálására, minimumelvárásainak csökkentésére, egy a többség számára még éppen teljesíthető célrendszer konstruálására, így a felmerülő problémák egy részének kirekesztésére az értékelésből. Ha magasabb szakmai szempontból aggályos is ez a reakció, arra lehetőséget ad, hogy az oktató ne szembesüljön valamiféle folyamatos distresszélményben egy értékvesztő, hanyatló képzési rendszer élményével. Egy zenetörténet-kurzus(sorozat) oktatójának azonban elkerülhetetlenül zenei örökségünk teljességéhez kell mérnie az elért eredményeit. Amennyiben számol tevékenysége valós funkcióival a jövőbeni muzikusok, zenetanárok felkészítésében, ezen eredmények visszaigazolására a végzett hallgatók zenebefogadó, zeneértelmező részképességeinek, önálló zeneismeret-bővítési hajlandóságainak és igényeinek meglétében, színvonalában találhat. Persze, ahogy a modern tömegoktatás sokféle területén tapasztaljuk (Dolinszky 1993), itt is van mód a lényeggel való szembesülés elkerülésére, a szakma műveléséhez szükséges attitűdök és képességek ellenőrzése helyett interiorizálatlan, így a hallgatók számára haszontalan zenetörténeti adatok számonkérésével.

A zenetörténeti kurzusmunka kimenetelét – az oktató felkészültségén, összeszedettségén, előadói stílusán, szemléltetési technikáján túl – alapvetően meghatározza, hogy az újonnan beiskolázott hallgatók magukkal hozott zeneismereti tudása, élményvilága, zenebefogadói attitűdje, valamint az oktatói szempontrendszer és tárgyalásmód illeszkednek-e egymáshoz vagy sem, másképpen fogalmazva mutatkoznak-e az értelmes kommunikációt gátló kulturális szakadékok a hallgatók és az oktató között. Utóbbi esetben az órai információk befogadása, értelmezése, interiorizálódása csak nagy veszteségekkel, töredékesen vagy egyáltalán nem történhet meg. Ha tehát létezik az igény arra, hogy a zenetörténet-órákon motivált oktatók és hallgatók értelemgazdag tevé-

kenységet folytassanak, fel kell tárni a képzésbe lépők kulturális és attitűdbeli jellemzőit. Ha a jelen felvételi igényszintjét és gyakorlatát tekintjük, nem kétséges, hogy erre a felmérésre minden egyes felsőoktatási kurzus esetében szükség volna. Azonban az egyes kurzusokat azok diszfunkcionalitásaival nem elegendő önmagukban elemezni, azokat egy nagyobb koncepcionális egység szegmenseiként kellene kezelni. Bármely részterületen a képzést meghatározó tantárgyi struktúra árnyalt értelmezése és a képzésbe belépők előzetes tudásszintjének gondos felmérése együttesen vezethet jó válaszokhoz.

Történeti meghatározottságok

A zenészképzés számunkra releváns időszaka a francia forradalom utáni koncepcióváltással kezdődik, amely megteremtette a máig meghatározó konzervatoriális modellt (Harnoncourt 1989). Az e témával foglalkozók Harnoncourthoz hasonlóan a zenészképzés bármely, a következő jellemzésnek alapvetően megfelelő csúcstípusára általánosan alkalmazzák e kifejezést, jelölik bár az adott intézményt konzervatóriumnaként, zeneakadémiaként, zeneművészeti főiskolaként, egyetemenként vagy egyetemi karként különféle nyelveken. Ez a modell a korábbi holisztikus, közvetlen, mester-tanítvány kapcsolatra épülő képzést intézményes, tagolt, szabályozott szerveződéssel váltotta fel. Ez a tagoltság részint a zenésszé váláshoz szükségesnek tartott részdiszciplínák, azaz „tantárgyak” megjelenésében, részint a zenészetben belüli tevékenységi területek, az egyes foglalkozási ágak tudatos elkülönítésében mutatkozott meg. Mindez egybeesett az autonóm zene intézményrendszerének megszilárdulásával, azaz a zene korábban társadalmi életbe szervesülő megjelenéseit háttérbe szorítva immár egy javarészt intézményesült, önálló rendszert képező koncert- és operajáték, valamint az ezek háttérében működő zeneoktatás örökölte tovább a zenekultúrát. A fokozatosan kiépülő intézményhálózat a stabilitás és autonómia érzésével tölthette el a szakma művelőit, és legalább részben kiiktatta a korábbi esetleges, informális elemeket a zenei tudás átörökítésének rendjéből. Korábban általában egy-egy neves mestert kerestek fel a leendő tanítványok, a standardként számon tartott, megkerülhetetlen készség- és tudáselemek túl e mester személyes zenei világképeinek tartalma határozta meg formálódásukat. A kifejlett konzervatoriális modell már intézmények hírnevére épül. Ez a hírnév természetesen szorosan összefügg a kereteikben tevékenykedő muzsikusi tanárok szakmai presztízsével, azonban közbeiktat egy oktatásszervezési lépcsőt a tantárgyak rendszere és a párhuzamosan ugyanazt oktatók jelenléte révén. A zenei tudás részterületekre parcellázása elkerülhetetlenül csökkenti a tudás- és készségterületek integrációjának esélyét, nézzük akár egy-egy tanítvány, akár egy-egy szakmai ág (zeneszerzés, hangszeres előadó-művészet stb.) szempontjából. Ezt a negatív hatást a „céhbeliség” tudatos felvállalása – részint egy az intézményen belüli szoros együttműködés, valamiféle műhelyjellegű kapcsolatrendszer, részint az intézmény tágabb zeneéletbe szervesülése – ellensúlyozhatja, amilyen mértékben sajátja az adott intézménynek.

A konzervatoriális modell lényegi változásokon nem ment keresztül a létrejötté utáni mintegy kétszáz évben. Nem nehéz tehát érvelni amellett, hogy e tényt és az időközben lezajlott óriási társadalmi, gazdasági és kulturális változásokat egymás mellé téve igazoltnak lássuk egy anakronisztikus helyzet kialakulását. Ennek közvetett bizonyítéka az is, hogy a kortárs zene, majd az 1950-es évektől fokozatosan felvirágzó, történetileg tájékozott, stílusismereten alapuló régizene-játék egyaránt csak nehezen és máig korlátozottan talált befogadásra ebben az intézményrendszerben, amely lényegénél fogva a romantika zeneszemléletét és zenei attitűdjeit konzerválja. Mostani gondolatmenetemben azonban mindez elhanyagolható, mivel kiindulópontnak a 20. század kilencvenes éveit megelőző struktúrát, viszonyrendszert tekintem, és csak az ezen állapotokhoz képest tapasztalható változásokat mérleylem.

A szakirodalomban egyértelműen az 1990-es évektől erősödött fel a radikális társadalmi, kulturális változásokra nem vagy nem jól reagáló iskolarendszer, ezen belül a zeneoktatási intézményrendszer kritikája. Már néhány összefoglaló áttekintésre (Dobszay 2010; Dolinszky 1993; Gönczy 1992; 2010) támaszkodva kirajzolódik a mély kulturális válság előterében mind feltűnőbbben diszfunkcionálissá váló iskolarendszer képe. A válság egyetemes, azonban az egyes kulturális régiók, országok oktatási rendszerei jelentősen eltérőek. A fejlett világ zeneművészeti felsőoktatását általánosságban az intézményi pluralitás, a heterogén szervezeti keretek (egyetemi rendszeren kívül vagy abba többféleképpen integrálva), a párhuzamosan egymás mellett élő szervezeti modellek (csupán német nyelvterületen Universität für Musik/der Künste, Hochschule für Musik, Musikhochschule), valamint egymástól felépítésükben, szerkezetükben, követelmény- és vizsgarendszerükben, valamint időbeosztásukban jelentősen eltérő oktatási programok jellemzik. Az intézményi keretek, programok heterogenitása az intézményi és művészi autonómia természetes érvényesülésének tekinthető.

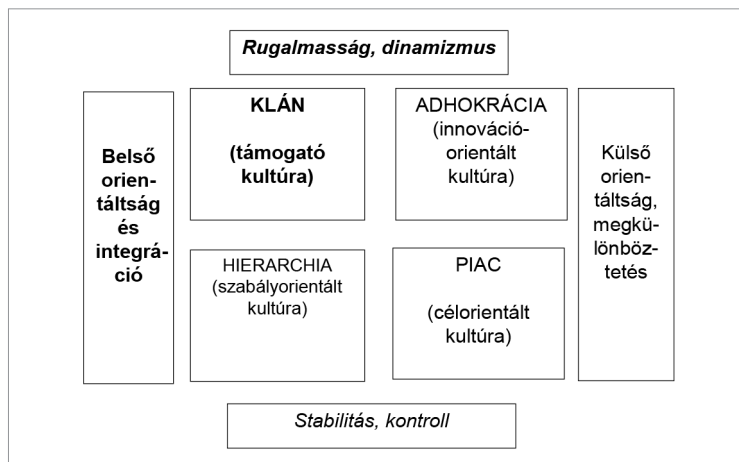
Magyarországon a felsőoktatás szükségszerűként elfogadott átszervezési kényszere az ezredforduló környékén egy a modernizálást, tartalmi megújulást célzó alapos vita lehetőségét is magával hozta. Ez azonban a gyakorlatban inkább vezetett intézményi/hierarchikus érdekellentétnek kiéleződéséhez, semmint a problémákkal való szembenézéshez, egy világos jövőkép és szakmai igényrendszer felvázolásához. Az oktatáspolitikai az Európára hivatkozás jegyében egy olyan bürokratikus uniformizált szervezeti és működési rendet kényszerített rá a meglévő képzőhelyekre, amely a fentebb vázoltak értelmében valójában teljesen idegen az európai gyakorlattól. Aki oktatóként végigélte a bolognai rendszer előkészületeit, emlékezhet a fordulatra, amidőn egy korábbi (vélt vagy valós) szakmai konszenzus és érvrendszer ellenére a felkínált lehetőségek közül mégsem az osztatlan képzést választotta a zeneművészeti felsőoktatás. Ezen első döntés következtében keletkezett szakok jelenlegi kivezetésekor már fel sem merül a permanensen alulinformált oktatók véleménynyilvánításának igénye. Jelen tanulmánynak nem feladata, mégis alapos kutatásra érdemes annak felmérése, hogy a szakok létrehozásában, megszüntetésében, illetve átnevezésében, az órahálók rendjében, a kurzusok, kurzuscsoportok be- és kivezetésében, az óraszámok megállapításában a hazai képzőhelyek összességében hányféle változás történt 1990-től napjainkig, ezen változások

indoklása mennyire alapult széles körű oktatói/szakmai konszenzuson, mennyire vált előzetesen vagy legalább utólag publikussá, és hogy az ilyen döntések indokai milyen koherenciát, jövőképet, szakmai igényrendszert fejeznek ki. Érdeemes a humánerőforrás-gazdálkodás szempontjaiból is mérlegelni, hogy a korábban – fennállása óta – lényegében változatlan intézményrendszer szereplőire miként hatott ez a változássorozat, amely összességében még jelentős forráskivonással, a szakmai autonómia csorbulásával is együtt járt. Tegyük hozzá, az utóbbi három évtized történései nemzetközi léptékben is érzékelhető anómia, értékválság előterében zajlottak. E körülmények nyilvánvalóan a distressz, a „tanult tehetetlenség” erősödését, a hosszú távú tervezés és döntések elmaradását generálták, pedig éppen e körülmények miatt válik elodázhatatlanná a jövővel kapcsolatos elgondolások, a legalább középtávú szakmai célok megfogalmazása, és az ezekhez rendelhető eszközkészlethez felmérése, formálása.

Oktatásszervezés és tantárgystruktúra

A zeneművészeti felsőoktatás ideáltipikus modellje egy a tehetségeket hatékonyan kibontakoztató, az egyéni fejlődésmenetekre nagy figyelemmel lévő, a tehetség spektrumban tapasztalt különbségeket tág határok között toleráló, nem utolsósorban a tanárok és diákok szoros, bizalomteli együttműködésére alapozott műhelyként írható le. A műhelymunka keretében jó esetben többé-kevésbé sikerül új életre kelteni a francia forradalom előtti mester-tanítvány viszonyt, az egyes tantárgyak oktatói között valódi együttműködés zajlik, amely a tudáselemek integrációját, egy holisztikus zenei tudás megalapozását szolgálja. Kutatásra, ellenőrzésre érdemes hipotetikus kijelentés, hogy az egyes képzőhelyek egyes oktatói általában szeretnék ilyennek látni munkahelyüket, és ugyancsak ellenőrzendő állításom, hogy a leghatékonyabban működő, legnagyobb hatású tanárok személyes tevékenységüket lehetőségeik függvényében ezen ideáloknak megfelelően végzik.

Informális eszmecserékben, ideértve egyes szakmai konferenciák jelenlévőinek beszélgetéseit is, gyakran felmerül, hogy az 1990-es évek óta végrehajtott átalakítások nyomán a zenei felsőoktatás éppenséggel távolodni látszik ettől a modelltől. A folyamatok értékeléséhez érdemes a szűk szakmán kívüli támpontokat is mérlegelni. Ilyet kínál Quinn gyakran hivatkozott, de a zeneművészeti felsőoktatás szereplői által eddig figyelmen kívül hagyott szervezetikultúra-modellje (Cameron & Quinn 2005: 37–48), amely gyakorlati példákból kiindulva az irányítás, stratégia, belső kapcsolatrendszer és a meghatározó célok tekintetében négy nagy kategóriát különböztet meg. E kategóriák ismérveit tekintve a zeneművészeti felsőoktatás imént vázolt ideális képe nagy pontossággal egybevág a „klán” szervezeti kultúra típusával, ezért emeltem azt ki az itt következő összefoglaló vázlatban. Fontos látnunk, hogy Quinn rendszerében a „piac” kultúrátípusa minden ismervében szöges ellentéte a klánnak. Ez utóbbi tény jellemző adalék a képzőhelyeket (igaz, részben államilag finanszírozott) piaci versenyhelyzetbe hozó oktatáspolitikai hozzáértésének, realitásérzékének megítéléséhez.



1. ábra. Quinn szervezetikultúra-modelljének vázlata

Az illeszkedés akkor válik nyilvánvalóvá, ha Cameron és Quinn leírása alapján a klán mint kultúrátípus részletes jellemzőit az általuk kiemelt hat fő szempontból tekintjük át. Ezek a következők: 1. **Domináns jellemzők:** *összetartás, részvétel, teammunka, családiasság, személyesség.* 2. **Vezetői stílus:** *mentor, facilitátor.* 3. **Beosztottak menedzsmenete:** *csoportmunka, konszenzus, participáció.* 4. **Összetartó erő:** *lojalitás, hagyomány, kohézió, kölcsönös bizalom.* 5. **Stratégiai hangsúly:** *személyes fejlődés, magas bizalom, nyitottság, elköteleződés, morál.* 6. **Sikerkritérium:** *humán erőforrások fejlesztése, csoportmunka, törődés az emberekkel.*

Az ideáltípus zeneművészeti felsőoktatás tehát egy bizalomteli, rendkívül rugalmas, az egyéni képességeket magas fokon mozgósító, ezáltal az egyéni fejlődésnek tág kereteket és folyamatos ösztönzést biztosító rendszerként írható le. (Mégfontolás tárgya, hogy bármely hatékony, minőségorientált oktatási rendszer működhet-e másképpen. Gyanítom, nem.) Hogy a jelenlegi magyar zeneművészeti felsőoktatás mennyiben felel meg ennek a modellnek, az akár képzőhelyenkénti részletes kutatások tárgya lehet. Könnyű belátni azonban, hogy az oktatásszervezés kiépült rendszerre egyértelműen szöges ellentétben áll vele. Oktatói körökben jó ideje közhelyszerű megállapítás, hogy minőségi eredmények semmiképpen nem az oktatásszervezés és oktatási rendszer támogató erejére támaszkodva, hanem a működési körülmények *el-lenére* születhetnek.

Amikor a konzervatoriális rendszer integrált, átfogó zenei tudáshoz nem vezető képzési struktúráját (Harnoncourt 1989) általánosságban kritizáljuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a modern tömegtársadalmak és tömegoktatás megoldatlanul halmozódó problémáit (Dolinszky 2007), a tudás interiorizálásának, személyessé tételének háttérbe szorulását, amely már a két világháború között kibontakozó életreform-mozgalmak és reformpedagógiai törekvések kibontakozásának is elsődleges indítéka volt. Jelen gondolatmenetünk tárgyán ugyancsak túlmutat az is, hogy a magyar oktatási

rendszer egészét (Lannert 2017) a feladatok formális teljesítésére irányuló, a tehetség-gondozásban rendre diszfunkcionáló működés jellemzi.

Csak mindezek tudatában értékelhetjük reálisan a zeneművészeti felsőoktatás jelenlegi működésmódját. A hazai oktatáspolitikai azon törekvése, hogy egy az oktatók megrendszabályozását és a felsőoktatásból történő jelentős forráskivonást egyszerre lehetővé tevő bürokratikus vezérleést valósítson meg, gyakorlatilag még a kritizált konzervatoriális rendszer szakmaiságát és felelősségvállalását is erodálta. A művészet-oktatásban a kreditrendszer látszólagos célját, a hallgatók önálló döntési, választási lehetőségeinek bővülését egyáltalán nem mozdíthatja elő, viszont mennyiségi szemléletével, a minőségi teljesítés iránti tökéletes érzéketlenségével kifejezetten ellenérdekelte tesz a minimálisnál nagyobb munkabefektetéssel szemben. Az oktatók értékelésének mérőeszközei az oktatáson kívüli teljesítményekre épülnek, a kurzusok pedagógiai hozzáadott értékét még érintőlegesen sem veszik figyelembe, így a karrierszempontokat előtérbe helyező oktatókat teljesítményük visszatartására, illetve kurzusaikon kívülre koncentrálására ösztönzik. Érdemes lenne tételesen áttekinteni, hogy egy kamarazene-, szolféz- vagy hangszermetodika-kurzus (a felsorolás bármely tantárgyra kiterjeszthető) hozzáadott értékét miként befolyásolja a tudományos, akadémiai térből átvett minősítési rendszer, de ilyen irányú munkának eddig még szándékáról sem ismeretesek publikációk.

A „pedagógiai hozzáadott érték” (Vidákovich 2008), a modern oktatáskutatás egyik kulcsfogalma a hazai zeneművészeti oktatás gyakorlatában semmilyen szerepet nem játszik. A képzési és kimeneti követelmények mindenkor törvényi szabályozása hivatott garantálni a zeneművész-tanári professzióra felkészítés tartalmát, azonban annak felmérése hiányzik, hogy az újonnan képzésbe lépett hallgatók honnan indulva, és ennek függvényében milyen eszköz- és időszükséglet hozzárendelésével juthatnak el a kívánt célokig. A finanszírozási feltételek, valamint a jelentkezések és létszámkeretek arányai radikálisan átformálták a belépő hallgatókkal szemben támasztott igényeket, a képzési program hasonlóképpen radikális átalakítása azonban nem történt meg, így a rendszer a szakmai felelősség minden permanens továbbhárításának terévé vált, a fenntartótól a képzőhelyen, majd az egyes oktatókon át egészen a hallgatók túlélési stratégiái, manőverezési képességei szintjéig tolva. Ennek a hárításnak manifeszt jelei mindennaposak a felsőoktatásban. Amikor a képzőhelyek még az órarendi teljesíthetőségért sem vállalnak felelősséget, azaz óráütközéseket hagynak a rendszerben, ezzel csakis normaszegéssel teljesíthető követelményeket generálnak, vagyis az egyes hallgatók és egyes oktatók különalkuinak körébe utalják egy szemszögükből vis major helyzet, egy nem általuk generált probléma megoldását. Amikor a fenntartó nem garantálja azokat a munkakörülményeket, amelyek a törvényileg előírt képzési tartalom biztosításához szükségesek lennének – így a nem elégséges teremméret, technikai felszereltség, hangszerellátottság okán romlik a munka színvonala –, ez az érintett oktatókat és hallgatókat a minőségi igények feladására kondicionálja. Sok ilyen engedmény végül is elvezet ahhoz az állapothoz, amelyben a minőség számonkérése maga válik etikátlanná.

Az alulfinanszírozottság, a szervezeti támogatás hiánya hazánkban olyan külső adottságnak tekinthető, amely ellen jelenleg kizárólag a rendszerből való kilépéssel lehet védekezni. Ezért jelen gondolatmenet a szakmai közösség saját hatáskörében felvállalandó felelősség kérdéseire fókuszál. Ha – többek között a törvénybe foglalt képzési és kimeneti követelmények létében igazolást nyerve – feltételezzük, hogy jól meghatározható egy-egy képzési program célrendszere, azaz mindazon képességek, attitűdök, instrumentális tudás és tárgyi ismeretek köre, amelyek a szakma elégséges műveléséhez feltétlenül szükségesek, akkor egyrészt gondoskodni kell az e körbe tartozó elvárások teljesülésének korrekt ellenőrzéséről egyes hallgatókra bontva, másrészt alaposan fel kell mérni, hogy a célba jutáshoz különféle előzetes képzettségi szinten beiskolázott hallgatók esetében milyen munka- és időráfordítás szükséges. A neveléstudomány bőséges elméleti segédletet szolgáltat az elvégzendő munkához, csak élni kellene vele. Legfontosabb kiindulópontként adódik Carroll *mastery learning* elmélete, valamint ennek a Bloom általi továbbfejlesztése, amely ehhez az előzetes kognitív, affektív tulajdonságokat, valamint a tanulási motivációt is hozzákapcsolja. Évtizedek óta ismert pedagógiai alapfogalmakat kifejtő elméletekről lévén szó, e tanulmánynak nem lehet feladata azok ismertetése. Az azonban feltűnő, hogy ezen elméletek alkalmazása mindeddig elkerülte a hazai művészeti felsőoktatást, jóllehet épp itt van meghatározó jelentősége az ezekben feltárt összefüggéseknek.

A szakmai felelősségvállalás minimuma területünkön a következő munkamenet szerint lenne elérhető: 1. az egyes tantárgyak funkcióinak pontos tisztázása a professzió elfogadható műveléséhez eljuttató képzési programban; 2. ezen funkciók alapján az egyes tantárgyak programjának körvonalazása, tartalmi jellemzőinek és ehhez illeszkedő optimális metodikai eszköztárájának tisztázása; 3. a beiskolázott hallgatók előzetes tudásának, motivációjának, attitűdjeinek pontos feltérképezése minden egyes tantárgycsoportra vonatkoztatva; 4. a képzésbe beléptetett hallgatók ekképpen felmért felkészültségét alapul véve annak minél pontosabb meghatározása, hogy az egyes tantárgycsoportok céljainak eléréséhez átlagos motiváció és munkavégzés mellett milyen kontaktórai és egyéni időráfordítás szükséges; 5. szemeszterenkénti bontásban annak ellenőrzése, hogy a valós teljesítéshez ily módon kurzusonként meghatározott időszükségletek, kiemelten számolva a hangszeres/magánénekes gyakorlás, valamint a zeneéletben való aktív részvétel igényével, illeszkednek-e a rendelkezésre álló idő szabta objektív keretekhez vagy sem; 6. amennyiben irreális elvárásokra derül fény (a napok, hónapok, szemeszterek hosszát és a biológiai működés szükségleteit semmibe vevő időmérleg képződik), az egész képzési program felülvizsgálata annak érdekében, hogy a teljesíthetetlenség ne maradjon a képzési program minőségromboló alapvonása.

Van egy területe a zeneművészeti képzésnek, ahol mindez rátermett, felkészült tanárok kezében részben megvalósul: a hatékony főtárgyi munka elképzelhetetlen az előzetes tudásszint, az egyéni képességspektrum jó megismerése, az egyéni terhelhetőség, erősségek, gyengeségek, kognitív és szociális kompetenciák figyelembevétele, valamint a munka időszükségletének előzetes tervezése nélkül. Hogy aztán az ilyen

módon is felkészülten működő, diákjaikért valós felelősséget vállaló főtárgytanárok miként küzdenek meg az óráháló egészében generálódó konfliktusokkal, annak csak ők maguk lehetnek hiteles tolmácsolói.

Kismintás zeneismereti és zenebefogadói attitűdvizsgálat elsőéves hallgatók körében

Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy összesen tizenegy éves zeneművészeti szakközépiskolai tevékenységem mellett, illetve után a felsőoktatásban töltött évtizedeim során több ezer kamarazene-óra mellett félévenként legalább három zenetörténet-évfolyam, valamint zeneelmélet-, analízis-, zenepedagógia- és zeneközvetítés-kurzusok párhuzamos feladatai együttesen segítenek hozzá, hogy a magam számára definiáljam egy adott tantárgy jelentőségét, szerepét a képzési program egészében. Sokszor ugyanazokkal a hallgatókkal különféle tevékenységek közben találkozáva szembesülök az összefüggések, integráció, interiorizáció, tudástranszfer problematikájával. Ennek alapján a zenetörténet/zeneismeret tanításának céljait radikálisan át kellett értékelnem az idő előrehaladtával. Ha ma egy zenetörténet-kurzust csakis egyfajta konzervatív, pozitivista muzikológia szemléletének, tudásanyagának közvetítésére szánunk, azzal lerázunk magunkról egy sor olyan feladatot, amelyet pedig igen fontos lenne elvégezni, és amelyre a képzés jelenlegi rendszerében más tantárgyi keretekben aligha nyílik lehetőség. Ha túllépünk a Dolinszky (2007) által a „másodlagos kultúra” ismérveként leírt, már Kodály által is kárhoztatott műveltségi célú oktatás korlátain, a zenetörténet-órákban a szakma biztonságos gyakorlásához szükséges zeneismeret, stílusismeret, befogadói attitűdök, zeneértői gyakorlat megszerzésének, a zene és lehetséges interpretációi iránti elmélyült érdeklődés kialakításának természetes színterét kell látnunk. Ezek egy részét jó esetben a zeneelmélet-kurzusok is megcélozzák, különös tekintettel a kognitív, illetve posztkognitív zeneértés Stachó (2005) által vázolt képességszintjének közös kialakítására.

Ahogy a 18. századi mester-tanítvány viszonyban természetes volt, bármilyen modern zenei képzésben is természetesnek kellene lennie, hogy valamely tudáselemnek pontosan annyi értelme van, amennyivel jobb, igényesebb, professzionálisabb zenész/tanár lesz annak birtokosa. E felismerés meghatározója kell hogy legyen a zenetörténet-órák felépítésének, az elhangzó információk, narratívák, illusztrációk teljes rendszerének. Az 1970-es, 80-as években még lehetett némi alapja egy afféle elképzelésnek, miszerint a képzésbe lépők zene iránti elkötelezettsége, előképzettsége, zenei ismeretanyaga, egyáltalán: magával hozott kultúrája szilárd alap egy a meglévő zeneismeretet főként történeti adalékok, életrajzi adatok, feltáró elemzések révén megszilárdító, elmélyítő előadás-sorozathoz. Ma ez már csak a vágyvezérelt gondolkodás példajaként említhető. Sarkalatos kérdés ezért az egyes hallgatók előtörténete, magával hozott kultúrája. A tanulási attitűd, mint az közismert, döntően befolyásolja az elsajátítás eredményességét. Magát az attitűdöt viszont az alakítja, hogy az órákon milyen

kognitív és affektív élmények érik a hallgatókat. Ha az órák anyaga, az oktató stílusa nem biztosít kapcsolódási lehetőségeket a hallgató előzetes tudásához, élményvilágához, az elsajátítási motiváció gyorsan hanyatlani kezd, és ahogy a jelenlegi kreditalapú felsőoktatásban rendre történik, a szakmai érdeklődést felváltja a kényszeres minimumenteljesítés igénye.

Mindezeket szem előtt tartva, a konkrét célra használható előzmények híján saját kérdőív összeállításával végeztem kismintás ($n = 47$) felmérést 2017 márciusában, melynek célja volt ismereteket szerezni az elsőéves hallgatók zene iránti érdeklődéséről, ízléséről, zenehallgatási szokásairól, a zeneéletben való jártasságáról. Hipotézisem az volt, hogy a belépő hallgatók nem rendelkeznek olyan kialakult és általánosítható zeneismereti, ízlésbeli jellemzőkkel, amelyek alapján egy imént vázolt hagyományos, gazdag előismeretekre alapozott, tudásrendszerező zenetörténeti kurzussorozat programjához csatlakozni tudnának. Kutatási előzménynek csak általános zenei/könnyűzenei attitűdvizsgálatok tekinthetők, ezek legfontosabbja Hausmann Alice (2011) doktori értekezése volt. Az ekképpen pilotvizsgálatnak tekintendő felmérés két részmintája a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának, valamint a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának BA és osztatlan tanár szakos első évfolyamaiból adódott. A két részminta ($n = 22$ és $n = 25$) között semmilyen szignifikáns eltérést nem tapasztaltam a vizsgálat tárgyát illetően, ezért a továbbiakban nem térek ki ezzel kapcsolatos részletekre.

A kérdőív (lásd a függelékben!) 18 kérdésből 17 nyílt végű volt, kitöltésekor viszonylag gyors és spontán válaszokra törekedtünk. A kérdőívet elsősorban későbbi folytatólagos vizsgálatok lehetőségével számolva kiegészítette néhány háttérváltozó felvétele (képzési szak, az előzetes tudás megszerzésének környezete – iskola, család, településtípus –, valamint a pályaválasztással kapcsolatos döntés időpontja). A nyílt végű kérdések aránya mutatja, hogy nem statisztikai elemzésre szánt, hanem kvalitatív, átfogó helyzetértékelést adó feldolgozás volt a cél. A próbamérés nyomán többféle fejlesztési lehetőség kínálkozik: 1. az elsőévesek körében évente végzett felmérések az időben bekövetkező esetleges változásokra mutathatnak, egyben jelzik az esetleg kiugróan erős vagy gyenge évfolyamok jelentkezését az egyes képzőhelyeken; 2. rendszeressé tett longitudinális vizsgálattal már a pedagógiai hatások is kimutathatók, természetesen csak a képzési időt egy képzőhelyen eltöltő hallgatókra vonatkoztatva; 3. a kérdőív, illetve a vizsgálat ösztönzőleg hathat más tantárgyak, kurzusok attitűd-, illetve előzetes tudásvizsgálatának mérőeszköz-fejlesztésére, ami a korábban vázolt okokból fölöttébb szükséges volna a képzési programok fejlesztéséhez.

A kérdések iránya a következőkben foglalható össze:

1. A hallgatók előzetes zeneismereti jellemzői, ezen belül
 - 1.1. műismeretük kiterjedtsége és
 - 1.2. alapossága.
2. A hallgatók jártassága a zeneéletben, azaz
 - 2.1. a jelenkori koncertélet iránti érdeklődésük irányai és
 - 2.2. intenzitása.

3. Általános zenehallgatási szokásaik
 - 3.1. zenehallgatásuk műfaji spektrumának,
 - 3.2. preferált eszközeinek és
 - 3.3. az életükben kialakult gyakoriságának és időtartamának tükrében.
4. Befogadói attitűdjük jellemzői
 - 4.1. az új művek megismerése iránti igényük és hajlandóságuk, valamint
 - 4.2. a zenehallgatással, zenei élménnyel kapcsolatos elvárásaik tekintetében.

A 18., mint egyetlen nem nyílt végű kérdés a 4.2. pontnak megfelelően a kitöltő zenehallgatási szokásaira, igényeire jellemző tetszőleges számú kijelentés kiválasztására szólított fel. A bejelölt válaszok számát a következő táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A 18. kérdés válaszlehetőségei a bejelölések csökkenő sorrendjében (n = 47)

Válaszlehetőségek	Válaszok száma
Szeretem, ha értem is, amit hallok.	36
Az igazi zene felkavar, megindít.	34
A zene kellemesen ellazít, kikapcsol.	34
A zene kiragad a hétköznapiakból, spirituális szintre emel.	27
Zenehallgatás közben szinte megfedkezem az időről.	27
Sajnálom azokat, akiknek mindegy, milyen zenét hallgatnak.	26
Sokszor hallgatok valamit háttérzeneként.	26
Szinte mindig figyelek a zenére, ami szól körülöttem.	25
Az élet rövid ahhoz, hogy középszerű zenékre pazaroljam.	08
Mindegy, hogy milyen, csak szóljon valami. Gyűlölöm a csendet!	03
Utálom, ha egy zenemű túl bonyolult.	01
Unom a hosszú darabokat!	0

A bejelölt válaszok gyakoriságának sorrendje önmagában pozitív képet fest a hallgatók befogadói igényeiről. A zeneértés iránti igény első helyre kerülése mögött természetesen ugyanúgy állhat a hallgatók intellektuális énképéből fakadó reflexszerű reakció, mint az analitikus befogadás iránti igény. A 2–3. válasz jellemző holtversenye a zenehallgatási szokások ellentétes pólusainak párhuzamosságát tükrözi, ami a zene többfunkciós voltából fakadó természetes, tradicionális emberi igény. A 4–5. válaszlehetőség azonos számú kiválasztása a háttérzenével szembeni alternatíva fontosságát tükrözi a hallgatók életében, akár a spiritualitás, akár a flow rendszeres megélése áll mögöttük. Az ugyancsak egyenlő számban kiválasztott 7–8. válaszok látszólagos ellentmondásossága könnyen feloldható, minthogy a háttérzene-hallgatás sem jelent szükségszerűen válogatás nélküli igénytelenséget. A zene iránti folyamatos érdeklődést, a zenei impulzusoktól függetlenedni nem tudást (9. hely) tekinthetjük egy egészséges zenész attitűd megnyilvánulásának, még ha órai tapasztalatok olykor elmentmondani látszanak is ennek. A „sajnálom azokat, akiknek mindegy, milyen zenét

hallgatnak” és „az élet rövid ahhoz, hogy középszerű zenékre pazaroljam” mondatok első közelítésben hasonló attitűdre utalnának, ennek ellenére kiugró különbség mutatkozott a válaszok számában. E mögött a kérdőív többi válaszából kirajzolódó kép magyarázó ereje húzódnak: a hallgatókra egyáltalán nem jellemző valamely hagyományos zenei arisztokratizmus; inkább egyéni preferenciák, személyes bevonódás (vagy hiánya) alapján szeretnek (vagy utasítanak el) valamely zenét, nem pedig valamely zenetörténeti minőségrangsor, kánon magukéva tételével. A hallgatók szakmai énképébe az utolsó három helyen szereplő mondatok vállalása általában még a teljes anonimitás ellenére sem férhetett bele, ezzel együtt voltak néhányan, akik magukra érvényesnek érezték őket.

A felmérés általános tanulságai teljes mértékben megerősítették hipotézisemet. E tanulságokat néhány pontba foglalva jó kiindulópontot kaphatunk a zenetörténet-tanítás lehetséges útjainak, programjainak fejlesztéséhez. Ezek:

1. Nem találtam meghatározó jelenlétét olyan, a középiskolás években kialakult koherens zenei világképnek, amely a további zenetörténeti fejlesztés természetes bázisa lehetne.
2. Ízlésben, ítéletalkotásban, értékválasztásokban nem mutatkoztak általánosítható normák. (Mindkét megállapítás a zeneművészeti szakközépiskolákból – ma szakgimnáziumokból – érkezett hallgatókra, a minta nagy többségére is vonatkozik.)
3. Feltűnő, bár számomra várható volt a konvencionális mintázatok háttérbe szorítása: a műfaji preferenciák, igények összefüggései rendkívül változatos képet adtak a hallgatókról, a nyílt válaszokban sok volt a hagyományos kulturális térben egymással alig megférő műfaji preferenciák, zenei stílusok együtt járása. A kérdőívek egyáltalán nem mutatják valamiféle vélt vagy valós intézményi elvárásnak megfelelő mintázat szerinti válaszadás szándékát, amit én egy jövőbeli programfejlesztés szempontjából kulcsfontosságú nyíltság öröndetes jelének tekintek.
4. Az aktuális zeneéletbe való bevonódás, a mintának, példának választott vagy éppen határozottan elutasított zenészegyénségek megítélése ugyancsak rendkívül esetleges, vélhetően lokális hatások, tanári értékítéletek, minták, preferenciák lenyomata, bár ez – tekintettel az alacsony mintaelemszámra – csupán hipotetikus megállapításnak tekinthető.
5. Végül fontos kiemelni a vizsgálat azon tapasztalatát, hogy a kérdezetteknek csak igen alacsony hányada volt képes értékelhető szinten verbalizálni vonzódásainak, választásainak okait, illetve eddigi élete meghatározó zenei élményeit, ezen élmények rá gyakorolt hatásait.

Összegezve megállapítható, hogy a zenetörténeti kurzusmunka ma sok tekintetben új és számunkra alig ismert kulturális környezet előterében zajlik, és ha nem teszünk erőfeszítéseket e környezet, ezen keresztül oktatásunk alanyai alapos megismerésére, majd a tartalom, közlésmód, stílus e körülményekhez igazítására, mindinkább kudarcos, lényegi eredmények nélküli, formális teljesítések lesznek az órák hozadékai.

A probléma azonban messze túlmutat a zenetörténet-kurzusokon, és rávilágít az utóbbi évtizedek elvégzetlen fejlesztési feladataiból adódó, fentebb részletezett strukturális és tartalmi ellentmondásokra. Ezek feloldása nélkül nem várható, hogy nagy általánosságban is motivált hallgatók és értelemgazdag tevékenységek jellemezzék a zeneművészeti képzés színtereit.

Hivatkozott irodalom

- Balensuela, C. M. (2010). A Select Bibliography of Music History Pedagogy Since 2000 with a List of Papers Read at the 2009 Teaching Music History Day. *Journal of Music History Pedagogy*, 1 (1), 61–66.
- Beckerman, M. (2010). “How Can You Teach What You Don’t Know? ...and Other Tales from Music History Pedagogy.” In Briscoe, J. (szerk.): *Vitalizing Music History Teaching* (pp. 3–18).
- Briscoe, J. (szerk.) (2010). *Vitalizing Music History Teaching. Monographs and Bibliographies in American Music*. Hillsdale, NY, Pendragon Press.
- Burkholder, J. P. (2000). Peer Learning in Music History Courses. In Natvig (szerk.): *Teaching Music History* (pp. 204–224).
- Burkholder, J. P. (2011). Decoding the Discipline of Music History for Our Students. *Journal of Music History Pedagogy*, 1 (2), 93–111.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Hoboken, John Wiley & Sons.
- Conway, C. M. & Hodgman, T. M. (2009). *Teaching Music in Higher Education*. New York–Oxford, Oxford University Press.
- Cryderman-Weber, M. (2009). Active Learning in the Music History Classroom. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Dobszay L. (2010). Kései utóhang 2. *Muzsika*, 53 (3), 5–8.
- Dolinszky M. (1993). Iskola és közepszer. *Muzsika*, 36 (2), 4–9.
- Dolinszky M. (2007). A Kodály-pedagógia. *Parlando*, 49 (6), 13–20.
- Gönczy L. (1992). Kodály zenepedagógiai öröksége a ’90-es években. *Muzsika*, 35 (3), 6–9.
- Gönczy L. (2010). Zeneelmélet a művészetoktatásban – művészetoktatás a normák nélküli társadalomban. *Parlando*, 52 (4), 8–16.
- Gönczy L. (2011). Korrekt pedagógiai értékelés lehetőségei a magyar zeneművészeti felsőoktatásban. Előadás: IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2011. április 29–30.
- Harnoncourt, N. (1989). *A beszédszerű zene. Utak egy új zeneértés felé*. Budapest, EMB.
- Hausmann A. (2011). *Ízlés vagy sodródás? Összefüggések a romániai magyar középiskolások zenei ízlése, zenével kapcsolatos magatartása és értékrendje, kulturális fogyasztása között*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem BTK.

- Heuchemer, D. (2009). Time for Reevaluation: Content vs. Process in Teaching Music History in Tumultuous Times. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Holloway, M. S. (2004). The Use of Cooperative Action Learning to Increase Music Appreciation Students' Listening Skills. *College Music Symposium*, 44 (Fall 2004): 83–93.
- Howe, M. J. A. & Davidson, J. W. (2003). The Early Progress of Able Young Musicians. In Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (szerk.): *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp. 186–212). Cambridge, Cambridge University Press.
- Körmendy Zs. (2013). Koncertpedagógia és közoktatás. *Neveléstudomány*, 1 (3), http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_84-94.pdf. Megtekintés: 2014. 12. 27.
- Lannert J. (2017). *Oscar-díjas a magyar tehetséggondozás?*, http://koloknet.blog.hu/2017/03/06/oscar-dijas_a_magyar_tehetseggondozas. Megtekintés: 2017. 11. 02.
- Malone, M. J. (2009). Reconceptualizing Music History: Some Thoughts on Categories Versus Chronology in Music History Survey Courses. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363–377.
- Quinn, R. E. (1991). Mastering competing values: An integrated approach to management. In Kolb, D. A., Rubin, I. M. & Osland, J. S. (szerk.): *The organizational behavior reader* (pp. 30–41). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall International Editions.
- Seaton, D. (2010). Teaching Music History: Principles, Problems, and Proposals. In Briscoe, J. (szerk.): *Vitalizing Music History Teaching* (pp. 59–72). Hillsdale, NY, Pendragon Press.
- Stachó L. (2005). Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? – A zeneértés velünk született, mélylélektani, kulturális és kognitív útirányjelzői. In Lindenbergerné Kardos E. (szerk.): *Zeneterápia* (szöveggyűjtemény) (pp. 235–250). Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Van der Merwe, A. (2009). Broadening the Music History Curriculum: Suggestions for Success. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Vidákovich T. (2008). A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában, kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. In Korom E. (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság*. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem Évkönyve (pp. 121–137). Szeged, Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.

Függelék

Zenebefogadói attitűd kérdőíve professzionális zeneművészeti képzésben részt vevők számára

Köszönjük, hogy válaszaival segíti a zeneművészeti felsőoktatás-program fejlesztésére irányuló törekvéseinket! A több képzőhelyre kiterjedő kutatás általános tendenciákra és semmiképpen sem egyes hallgatók attribútumaira irányul. Éppen ezért szigorú anonimitásban kell válaszolnia. Kérjük, hogy a kérdőívet *folyamatosan, eredeti kérdéssorrendben haladva, a válaszadásra legfeljebb minimális gondolkodási időt hagyva, spontán válaszait beírva* töltse ki!

1. Nevezzen meg olyan zeneszerzőket, akiknek műveit, tevékenységét különösen kedveli!
2. Válasszon közülük egy szerzőt, majd soroljon fel minél többet az Ön által is kedvelt művei közül!
3. Válassza ki bármelyiket a felsorolt zeneművek közül, és jellemezze röviden ezt a művet, illetve írja le, hogy milyen jellegzetességei miatt szereti!
4. Nevezzen meg olyan zeneszerzőket, akiknek műveit nem szívesen hallgatja, illetve játssza/énekli!
5. Válasszon ki közülük egyet, és írja le, miért taszítják a művei, esetleg milyen konkrét élménye nyomán alakult ki róla negatív véleménye!
6. Nevezze meg azokat a közelmúltban és/vagy a jelen zeneéletében tevékenykedő profi előadóművészeket, akik nagy hatást gyakoroltak/gyakorolnak Önre!
7. Ezek közül kiket volt már módja élőben, koncerten, esetleg kurzuson hallgatnia, megismernie?
8. Nevezzen meg olyan profi zenészeket (ha vannak ilyenek), akiknek zenélését, a zenéhez való hozzáállását kifejezetten ellenszenvesnek tartja!
9. Milyen műfajokba tartozó zenéket hallgat szívesen, rendszeresen? Ne csak „komolyzenei” területen gondolkodjon! Próbálja meg rangsorolni kedvenc műfajait (1 = a legfőbb kedvenc)! Nem probléma, ha holtversenyt jelöl több műfaj között. Ha pedig úgy érzi, nem szívesen rangsorolna, ne írjon számokat!
10. Milyen (nem csak „komolyzenei”) műfajok azok, amelyeket kifejezetten utál, lehetőség szerint kerül?

11. Válassza ki közülük a legellenszenvesebbet, és írja le röviden, hogy miért nem szereti!
12. Próbálja összeszámolni, hogy egy szokványos, átlagos héten kb. hány órát tölt *figyelmes* zenehallgatással, ideértve a szakmai feladatokból, illetve a személyes érdeklődésből fakadó zenehallgatási időket is! (A háttérzenét, egy-egy buli résztvevőjeként hallott zenét, valamint mások hallótávon belüli gyakorlását ne számítsa bele az időbe!
13. Mióta zenei pályára készül, évente nagyjából hány alkalommal hallott zenét professzionális koncerteken? (Az intézményi növendékhangversenyeket ebbe ne számítsa bele, akkor sem, ha csakis hallgatóként van jelen rajtuk!)
14. Nevezze meg azokat a hangversenyeket, amelyek eddigi élete legemlékezetesebb élményei voltak! (Az előadókat és – ha tudja – a programot is jelezze, utóbbit persze csak vázlatosan!)
15. Amikor nem élőben hallgat zenét, milyen technikai eszközöket, hanghordozókat vesz ehhez igénybe? Ha többfélét használ, igyekezzen a leggyakoribbal kezdeni és a legritkábban használttal befejezni a felsorolást!
16. Mennyire számít a hifi minőség Önnek egy tízes skálán, amikor nem élő zenét hall? (1 – egyáltalán nem fontos, 10 – döntő fontosságú)
17. Mennyire érzi magát (egy tízes skálán) motiváltnak arra, hogy még nem hallott zenéket megismerjen? (1 – majd ha játszom, úgyis megismerem őket, 10 – minden lehetőséget megragadok, hogy bővítssem látókörömet)
18. Jelölje x-szel az Ön zenehallgatási igényeire, szokásaira jellemző kijelentéseket!
 - ☐ A zene kellemesen ellazít, kikapcsol.
 - ☐ Szinte mindig figyelek a zenére, ami szól körülöttem.
 - ☐ Unom a hosszú darabokat!
 - ☐ Mindegy, hogy milyen, csak szóljon valami. Gyűlölöm a csendet!
 - ☐ Szeretem, ha értem is, amit hallok.
 - ☐ Sokszor hallgatok valamit háttérzeneként.
 - ☐ Az igazi zene felkavar, megindít.
 - ☐ Utálom, ha egy zenemű túl bonyolult.
 - ☐ Zenehallgatás közben szinte megfeledkezem az időről.
 - ☐ Sajnálom azokat, akiknek mindegy, milyen zenét hallgatnak.
 - ☐ A zene kiragad a hétköznapiakból, spirituális szintre emel.
 - ☐ Az élet rövid ahhoz, hogy középszerű zenékre pazaroljam.

Jelenlegi felsőoktatási szakja:

- ☐ billentyűs
- ☐ vonós
- ☐ fafúvós
- ☐ rézfúvós
- ☐ magánénekes
- ☐ zeneismeret/karvezetés

A település, ahol családja él:

- ☐ falu
- ☐ nagyközség
- ☐ kisváros
- ☐ megyei jogú város
- ☐ főváros

A település neve, ahol középiskoláit végezte:

Hány éves korától érezte egyértelműen, hogy a zenei pályát szeretné választani?

.....

Egy innovatív zenepedagógiai módszer 3–9 évesek között

ABSZTRAKT

A tanulmány egy 2010 óta működő – a Szerző által kidolgozott – zenepedagógiai módszert mutat be, amelynek újszerűsége abban rejlik, hogy a zenei nevelést, a zenei képességek fejlesztését az adott – bölcsődés, óvodás, kisiskolás – korosztály környezetében fellelhető eszközök (játéktárgyak, hétköznapi tárgyak, sporteszközök, újrahasznosítható tárgyak) célzott beemelésével gazdagítja. A módszert részben az az elv keltette életre, hogy minden gyermek képes a zene megértésére, a zene általi önkifejezésre, ugyanakkor fontos számukra a személyesen megélt tapasztalás, a tevékenykedés. A tanulmányban bemutatásra kerül a módszer elméleti háttere mind általános didaktikai, mind zenepedagógiai szempontból. Többek között érinti a gyermekekre vonatkozóan a kapcsolatigény, kompetencia és autonómiatörekvés fogalmait, a tanítás-tanulás szempontjából pedig a differenciálás, adaptivitás, motivációs közeg és a kreativitásra serkentő munkáltató módszer gondolatköreit. Ez a tevékenységorientált módszer azon túl, hogy a mindennapos éneklés elképzeléséhez jól adaptálható, sokoldalúan képes támogatni a gyermekek önkibontakozását, kognitív, affektív és szociális képességeit, s ezáltal iskolai sikerességét is.

Kulcsszavak: jó gyakorlat, korszerű zenei nevelés, adaptív oktatás, kreativitás, tevékenységorientáltság

Bevezető

A zene kapcsolatot teremt az emberek között, és a beszéd mellett a legfontosabb kifejezőeszközünk. Közösségformáló és hangulatot befolyásoló ereje van. Az ember a hangokon, ritmuson keresztül és általa ismeri meg, érzékeli a világot. A gyermekek elsősorban érzékszervi és mozgásos tapasztalatok útján szerzik a világról a benyomásaikat. Ezért fontos tudni, hogy a hangok is mozgásokat indukálnak. Az életkor előrehaladtával is igaz, hogy a zenei tevékenységhez kapcsolódó mozgásformák lehetőséget adnak a feszültségoldásra, szabad önkifejezésre, elmélyülésre. Ám az sem mellékes felfedezés (Harmat 2013), hogy minél intenzívebb mozgással reagálunk egy adott zenére, dallamra, annál inkább aktiváljuk a jutalmazásért felelős agyi területeket, fokozódik a dopamintermelés a szervezetben. Amennyiben közös énekléssel, zenei tevékenységgel is társul a mozgásos tevékenység, oxitocin szabadul fel, s ezáltal a hűség és az összetartozás érzése is erősödik. Amikor a gyermek önfeledten játszik, arcán, mozgásán tükröződik a belső érzelem. Az óvodáskorú kisgyermek még gyakran minden figyelmét képes egy dologra összpontosítani, ez segíti a tanulását. Lehet, hogy nem is

maga a fejlesztés tartalma ragadja meg figyelmét, hanem csupán az, hogy koncentrált figyelmet kap egy számára fontos személytől vagy közösségtől. Úgy érzi, hogy fontos, és ennek következtében növekszik az önbizalma. Magabiztosabban fog viselkedni a környezetében, nem fog félni, szorongani, ha valami ismeretlennel találkozik. Ez az érzelmi stabilitás adja meg számára azt a lehetőséget, hogy merjen a világban bátran, kreatívan, vagyis akár rendhagyóan új dolgokat kipróbálni és elsajátítani, és ezzel saját maga önnön fejlődését, képességeinek kibontakoztatását serkentsse.

A zenei nevelés hatásai

A teljesség igénye nélkül vegyük számba a zenei nevelés egyes hatásait. A zenei nevelés elősegíti a magasabb rendű pszichés funkciók gyorsabb ütemű fejlődését. A gyermek zenélés közben érzelmeket él át, érzelmeket hoz létre, vagyis a zenei nevelés olyan élménymintákat ad számára, amelyek alapjai lehetnek későbbi tapasztalatainak szerveződéséhez. A zenei játékok, zenei tapasztalatok segítik értelmének „építkezését”, a világról, önmagáról szerzett ismereteinek feldolgozását, rendszerezését, elmélyítését. Gerald Hüther (2000) az agyról úgy vélekedett, hogy az sokkal inkább szociális, mint kognitív idegrendszeri egység. Vagyis jelentős hatással bír a kognitív fejlődésre a szociális környezet is. Nem csupán ismeretadásban, hanem elfogadással, törődéssel, kommunikációval, a kiegyensúlyozott, harmonikus légkör megteremtésével. Amit ma mindinkább bizonyított tényként állíthatunk az az, hogy minél több külső inger vagy impulzus éri a gyermekeket, annál több szinapsziskapcsolat jön létre az agyában, amelynek következtében az agy jobban fog differenciálódni. Agykutatások bizonyítják, hogy a két agyfélteke más és más képességek elsajátításához köthető. A beszédközpont például a bal agyféltekéhez, míg a zenei képességek nagy része a jobb agyféltekéhez kapcsolható. A két agyféltekét mintegy 200 millió idegrostból álló hálózat köti össze. Minél sűrűbb az idegrosthálózat, annál több szálon érkezik az információ az egyik agyféltekéből a másikba, vagyis annál több környezetből érkező jelet képes érzékelni, felfogni, értelmezni, beépíteni az agy. Ahhoz, hogy minél jobban összekapcsolódjon a két agyfélteke, az általuk irányított képességeket arányosan kell fejleszteni. Ez azt jelenti, hogy a kisgyermekek korai zenei fejlesztése a legteljesebb személyiség kialakulása érdekében éppen olyan jelentőséggel bír, mint a beszédképesség fejlesztése (Hámori 2002). A fejlődés későbbi szakaszában is egyértelmű – így a 3–9 éves gyermekek fejlődésének tárgyalásakor sem felejtethjük el –, hogy azok az agyterületek, amelyeknek szerepe van a zenei információ feldolgozásában, más feladatokban, például emlékező és nyelvi funkciókban is részt vesznek. Mönks és Ypenburg (1998) írja, hogy akik folyamatosan és rendszeresen énekelnek és zenélnek, magasabb intelligenciahányadossal rendelkeznek. Kimutatható, hogy a rendszeres zenélés növeli a hallott információ feldolgozásának megbízhatóságát, nemcsak a zenei hangok, hanem a beszéd esetében is. Egyes szerzők ezen túlmenően amellet érvelnek, hogy a magasabb szintű zenei jártasság akár az intelligenciára általában is kedvező hatással lehet (Víg 2010).

A zenei cselekvések

A zenei emlékezés – az emlékezés általános természetéhez hasonlóan – nem egyszerűen passzív cselekvés, hanem jellemzi egyfajta aktivitás. Az elhangzott zenei elemeket az ember nemcsak megőrzi, hanem a visszatérő egységeiből (dallam, hangintervallum, ritmus) struktúrákat alkot, az újabb tapasztalatokat pedig majd ezek szerint a létrejött kezdeti struktúrák szerint azonosítja, szelektálja, rendszerezi. A 'belső hallásban' történő rögzítés is a struktúrák felismerése, azok módosulásának követése mentén történik. Az emlékezést nagymértékben segíti, ha vannak ismétlődő motívumok. A zenei elemek ennek gazdag világát mutatják. Spencer (1909, idézi Decker-Voigt 2004) szerint a zenei emlékezést kettős folyamatként is értelmezhetjük. Egyrészt a megkülönböztethető elemek differenciálódása, másrészt az elemek összekapcsolódásának mind magasabb integrációja révén. A zenei egységek viszonylag kicsik (lásd motívum, zenei gondolat), lehetnek egyformák vagy hasonlóak, de fontos tulajdonságuk, hogy szervezetlenek, azaz részeik fölcserélhetőek és viszonyuk mellérendelt (Vitányi 1969). A zenei emlékezet azon túl, hogy az észleletek adattára, maga is adattárul szolgál a zenei gondolkodás számára. Az emlékezetnek e kettős szerepét Kovács Sándor (é. n.) felismerő és közlő szerepnek nevezte. A két folyamat különbözősége, hogy a felismerő emlékezet a részadatoktól halad az egész felé, azaz a részek őrzik meg az egészet. A közlő emlékezetben az egész képe halad a részek felé. Kurth (idézi Vitányi 1969: 168) is hasonlóan gondolkozik, amikor így ír: a zenei élmény tudatosítása a tudattalanban létrejövő egész jellegű élmény részekre való tagolásával jár.

A zenei gondolkodás szerves része a képzelet, amely a valóság letükrözésén alapszik. A zene önmagától fogva képzeletszerű. Folyamatokat és tevékenységeket képzelünk el, amelyeket nem tudunk konkrét személyekhez, tárgyakhoz kötni. Azonban nem csupán képzeleti tevékenység, mert annál jóval nagyobb mértékben meghatározott a valóság által. A zenében tehát a gondolkodás és a képzelet kiegészíti egymást. A zene hatására létrejövő lelki jelenségek között hangsúlyos helyet foglal el a belső zenei tevékenység kérdésköre. A belső zenei tevékenység minden zenei tevékenységünk alapfeltétele. Benne gyökeredzik a zenei gondolat és zenei képzelet csakúgy, mint a zene befogadása és megalkotása. A tudatnak ez tehát egy aktív tevékenysége. Ha nem tudnánk elképzelni dallami, harmóniai, ritmikai stb. struktúrákat, észlelni sem tudnánk őket. A zenehallgatás során hallási képzetek válnak belsővé, interiorizálódnak tudatunkban. A képzetek nem egyszerű kópiák, hanem egyfajta átdolgozás eredményei. Ezekhez a már hallott és belsővé vált zenei elemekhez kapcsolódnak később az újabb zenei képzetek. A belső zenei tevékenység a legtöbb embernél szorosan összefügg az érzelmi állapottal. A zenei képzetek vagy közvetlenül, egyértelműen kapcsolódnak az érzelmi állapothoz (örömhöz, bánathoz), vagy azzal éppen ellentétesek. Szélső esetben elszakadnak az érzelmi állapottól és közömbösek vele szemben (Vitányi 1969: 197). Ujfalussy József *A valóság zenei képe* című munkájában így tekinti át az asszociatív körök rendszerét:

„I. A zene sajátos mozgás és tér-idő rendszerének közvetlen összekapcsolása a valósággal, külső mozgás- és tér-jelenségekkel:

1. a térszerűen kivetített, külső mozgások asszociatív köre, az ehhez kinesztéziás áttétellel kapcsolódó vizuális asszociációk (a zenei kép képzőművészeti felülete, impresszív oldala);
2. a tagolatlan, muszkuláris társítású, és életműködéshez vezető mozgás-képzetek (a zenei kép tánc- és pantomim-rokonsága, expresszív zónája).

II. A zene szenzuális-akusztikus, közvetlen tárgyi asszociációi:

1. a hangszín-élmények közvetlen jelzői áttétele, a természethangok utánzása, és a hangszeres zene vokális asszociációinak területe;
2. az utánzott természethangok zenei alakzatként való idézése, ezek közvetlen tárgyi jelentése.

III. A zenei képleteknek mint komplex egységeknek saját társadalmi körükkel kapcsolatos asszociatív jelentéstartalma:

1. hangszínszerű idézetek, a hangszerek társadalmi használatával összefüggő jelentés-tartalmak (trombita-, kúrhangok), műfaj-meghatározó szerepük;
2. zenei műfajok, népeket, korokat, néposztályokat jellemző zenei stílusok átvétele idézetszerű karakterképként;
3. a műfajok és stílusok beolvasztása a zenei képrendszerbe: a zene társadalmi intonációs jelentésköre.” (Ujfalussy 1962: 118)

Jean-Marie Guyau szerint: „A művészet hajlamos ugyanolyan természetű cselekvésre készíteni, mint aminőket kifejez.” (Guyau é. n.: 26–27) Ez a zenére is igaz. Hermann Lotze konkrét megfigyeléseket végzett a zenei mozgalmasság és a hallgató cselekvéses megnyilvánulásai tekintetében:

„Semmilyen hangemlékkép vagy hangképzet nem létezik anélkül, hogy halkan ne intonálnánk azt beszéddel vagy énekléssel. Ezért minden hangképzet annak az izomérzetnek gyöngé aktuális megmozdulásával asszociálódik, amelyet mi a hang reprodukálásánál éreznénk.” (Idézi Vitányi 1969: 225)

Tyeplov (1963) is kitér a zenei észlelés és tudat alatti produkálás kapcsolatára:

„a zene minden ritmikai észlelése aktív folyamat, amely nem pusztán hallgatást, hanem 'együttműködést' is feltételez, ráadásul ez az 'együttműködés' nem pusztán pszichikai aktus, hanem igen különböző »testi« jelenségeket, mindezekelőtt mozgásokat foglal magában. Ennek következtében a zene észlelése sohasem csupán hallási folyamat, hanem mindig hallási-mozgási folyamat.” (Tyeplov 1963: 316)

Guyau szerint: „bármely művészeti alkotásban – művészeti ágak és műfajnak megfelelően – az ember különböző magatartásformákat él át” (Guyau é. n.: 26). A zene sajátos kommunikációs közegét tehát három összetevő alkotja: az alkotás, a művészi önkifejezés és a közlés. Halász László (1973) a művészetet épp e közlő funkciójánál fogva emeli magasabb szintre a katartikus élményen belül. A művészet feladata a maga sajátos kifejezőeszközeivel, hogy mások felé közöljön, közvetítsen, és ehhez meglegyen a közeg, ahol ezt megvalósíthatja. Gyulai Elemér megállapította a zene érzelmi hatásaira vonatkozó kísérletei során, hogy a zenében átéljük saját érzelmeinket, és azon túl átvesszük a zenében kifejtett érzelmeket is. Az igazi zenei élmény akkor jön létre, amikor a hallgató személyesen hozzá szóló üzenetként fogja fel a zene egészét, és nem csupán hangok érdekes sorának, hangzások sokaságának, bonyolult ritmusok rendszerének érzi. A hangnak, a zenének hatásait aknázza ki a gyógypedagógia és a pszichoterápia is. Oliver Sacks (2010) angol neurológus és pszichiáter így ír a *Zeneboldok – Mesék a zenéről és az agyról* című könyvének előszavában:

„Gyakorlatilag ...majd mindnyájunkra nagy hatással van a zene, függetlenül attól, hogy vágyunk-e rá, vagy különösebben muzikálisnak gondoljuk-e magunkat. Ez a zenei hajlam – a »muzikofília« – már kisgyermekkorban megmutatkozik, minden kultúrában központi szerepet tölt be, és minden valószínűség szerint fajunk megjelenésétől velünk van.” (Sacks 2010: 9)

A gyermeket érő énekes, zenei benyomások segítségével folyamatosan nő önkifejezési repertoárja, és fokozatosan építi fel magában a kommunikáció és a kölcsönös megértés képességét. Harmat László (2011; 2013) kutatásai nyomán a gyermekek zenei megnyilvánulásai kapcsán is feltételezhető, hogy az aktív zenélésnek kognitív és élettani hatásai vannak, hozzájárul az általános fizikai, szellemi jólléthez. A közös zenei tevékenység során felébred a közösséghez tartozás társas élménye, fokozott koncentrációra serkent, és pozitív érzelmekkel tölt el. Segíti az egyénnek leküzdeni a szorongását, félelmeit, kisebbségi érzéseit, ugyanakkor folyamatos tanulásra ad lehetőséget. A mindennapi éneklés, mondókázás, zenei játékok beépítésével a gyermek személyiségének igen fontos tulajdonságai formálódnak észrevétlenül, csupán az intenzív érzelmi-fizikai és értelmi kapcsolat révén. Hatással van alkalmazkodó-, együttműködő képességére, nyitottá válik az új, ismeretlen befogadására, és a folyamatos megújulásra. A szeretettel, igényesen, nagy szakértelemmel végzett, énekkel-zenével támogatott nevelés nagymértékben fejleszti a gyermek önszabályozó képességét, motiválja a közös játékban való részvételre, fegyelemre szoktatja – ami a játék kibontakozásának feltétele, lételeme. Nem retten majd meg az új helyzetekben, kapcsolatot tud teremteni felnőtten és gyermekkel egyaránt, megtalálja a kapcsolatban a helyét (vezetőként vagy alárendeltként). Kreatív, új információkat befogadó, hatékony problémamegoldó lesz. Tapasztalatai lesznek a gesztusok, mimikák, érzelmek kifejezésének világában, azaz korát meghaladó empátiás készséggel rendelkezik majd. A gyermeknek a játék ad lehetőséget érzelmeinek kifejezésére, indulatainak, érzelmeinek ellenőrzésére, levezetésére, ugyanakkor hozzásegíti, hogy felmérje teljesítményét, megismerje önmagát.

Adaptivitás a zenei nevelésben

A zene mint kommunikációs eszköz igen közel áll a 3–9 éves korosztályhoz. Az óvodáskorúak nyelvi szinten még nem tudják pontosan kifejezni érzéseiket, akarataikat, azonban annál inkább ki tudják vetíteni a zene dimenzióiba (dinamika, ritmus, hanghordozás stb.). Sőt zenei önkifejezésüknek nem szab határt a társas közeg, hiszen még a szocializálódás kezdeti stádiumában vannak. Nem épültek be olyan szociális gátak, amelyek feszélyeznék spontán önkifejezésüket. Például gyakran látunk közösségében spontán dúdolgató, fennhangon halandzsázó, dinamikus kalapáló, önfeloldott táncoló gyermeket. A nevelés során tehát tudatosan építhetünk a gyermekek személyiségformálásakor a zenei nevelésre. Az innovatív módszert bemutató tanulmány ugyanakkor az adaptív szemléletet is tükrözni kívánja, vagyis azt, hogy a tudatos nevelői tevékenységnek alapja kell, hogy legyen az egyéni bánásmód, a differenciált foglalkoztatás, a gyermek igényeinek, egyéni fejlődési ütemének figyelembevétele. Az adaptív tanulási-tanítási stratégia kiindulási tétele az a felismerés, hogy az egyes gyermekek tanulási képességei, adottságai egymástól lényegesen eltérnek (Nádasi 2001). Ennek következtében az óvodai és iskolai neveléssel szemben is felmerül az igény az eltérő tanulási környezet, eltérő fejlesztési eljárások biztosítására, amelynek során alapvető feladat az egyes gyermekek jellemzőinek a feltárása. A feltárás alapján valósulhat meg a nevelői tevékenység tudatos, célirányos szervezése, valamint az egymástól lényegesen eltérő fejlesztési alkalmak lehetővé tétele. Az adaptivitás elvén alapuló nevelés során megvalósul a szeretetteljes odafordulás, aktivitás, önmegvalósítás, a képességek kibontakoztatása, valamint az, hogy a lassúbb fejlődés miatt semelyik gyermek ne kerüljön hátrányos helyzetbe. A fejlesztés egyéni, páros, kiscsoportos és teljes létszámú csoportkeretben is megvalósulhat. A gyermekek megismeréséhez, optimális fejlesztéséhez a legideálisabb lehetőséget a játék és a szabadidős tevékenységek biztosítják. A nevelő észrevétlenül kapcsolódhat be a gyermekek szabad játéktevékenységeibe, vagy segítheti spontán kezdeményezésével a „csellengők” játékba merülését. A kötetlen énekes tevékenységek adekvát tevékenységekben történő, az egyéniséghez maximálisan igazodó képesség- és személyiségfejlesztés gazdag lehetőségét kínálják. Az eltérő zenei megnyilvánulások mögött a mindenkire egyénileg jellemző aktivitás, motiváltság, érzelmi-esztétikai fejlettség, önállóság, igény szint, valamint a tudás és érdeklődésbeli eltérés, együttműködési készség húzódik meg. Az ének-zenei tevékenységeket is lehet differenciáltan, adaptívan, az egyes gyermekekre hangolódva tervezni, hogy az egyéni képességekhez, személyiségvonásokhoz való alkalmazkodás lehetőségeit megvalósítsuk. A tevékenységek optimális megszervezéséhez, ahhoz, hogy az egész foglalkozás időtartama alatt az átlagos és az eltérő sajátosságokra is tekintettel legyünk, figyelembe kell venni az életkori és az egyéni sajátosságokat, ismerni kell a gyermeket. Eltérő lehet a gyermekek játék- és valóságigénye, a cselekvéses és verbális tevékenysége. Az énekes, zenei megnyilvánulások, a zene iránti attitűdök, az ének-zenei képességek egyéni eltérései a gyermekek játéka során, illetve az ének-zene, a dalos játék

tevékenységében való részvételének megfigyelései során jól körvonalazhatók. A zenei tevékenységek, benne a fejlesztések differenciálásához az egyéni teljesítőképességen túl szükséges az egyes zenei képességfejlesztést célzó feladatok nehézségi fokának alapos ismerete, egymásra épülése. Szintén fontos az életkornak megfelelő differenciálás a foglalkozáson használt eszközök esetén. A zenei képességrepertoár igen összetett, a gyermekek nagy része a zene egy-egy területén kiemelkedő teljesítményt tud produkálni. A zenei tevékenységek iránt kevésbé fogékony gyermek nagyobb, személyre szóló motivációt, több megerősítést, támogatást igényel. A nehezen beilleszkedő, alacsony teljesítményt produkáló gyermeknél a legkisebb eredmény is elismerendő. A jó időben, jó helyen elhangzó értékelés motiváló, serkentő erejű. Az ismétlődő hibánál, de a jó megoldás reményteliségekor is célszerű kívánni a sikeres önálló teljesítményt és megerősíteni azt. A gyermeki felfedezés önállóságának nem kedvez az állandó nevelői jelenlét, a folyamatos foglalkoztatás, gyakori ellenőrzés, értékelés, de az alultervezett tevékenységszervezés sem. Lénárd és Rapos (2004) úgy véli, az adaptív pedagógus három alapvető szükségletre összpontosít:

1. a kapcsolatigény kielégítésére: azaz tartozzon valahova, fontos legyen;
2. a kompetenciaigény kielégítésére: képes legyen megcsinálni valamit, higgyen benne;
3. az autonómiatörekvés kielégítésére: önállóan tudja irányítani saját cselekedeteit.

Az adaptív pedagógus legnagyobb erénye a rugalmasság, az, hogy tudja egyeztetni saját szándékait a gyermeki képességekhez, lehetőségekhez, igényekhez. A zenei nevelésben benne rejlik annak a lehetősége, hogy építkezzünk a gyermekek motívumai szerint, az ő ötleteikből, megnyilvánulásaikból, kifejezési eszközeikből. A zene alkalmas lehet annak éreztetésére, hogy a gyermekben tudatosuljon, hogy foglalkozunk vele, hogy az ének, a dal üzenetet közvetít még akkor is, ha nem vagyunk testi kontaktusban vagy egy tevékenységi közegben. Amikor arra ösztönözzük a gyermekeket, hogy fedezzék fel a zenét, akkor tudatosítani kell magunkban, hogy a társadalmi és kulturális hatások, a meglévő zenei ismeretek, de a személyiségbeli tulajdonságok is ténylegesen befolyásolják a zenében történő kibontakozást. A zene felfedezése egy olyan feladat, amelyre már a korai gyermekévekben különös figyelmet kell szentelni, mert biztosítani tudja a gyermek számára, hogy „ön maga tapasztaljon”, keressen, kipróbáljon és felfedezzen hangzásokat, hogy megtalálja, létrehozza ön maga zenei beállítódottságának alapjait. A zene felfedezése kreativitást generál a gyermekben, s egyúttal fejleszti az önfegyelmét, az emancipációt, rugalmasságot és az eredetiséget, és felkészíti arra, hogy optimális legyen az ismeretszerzése. Alapfeltételezés az, hogy minden gyermek természeténél fogva kreatív lehetőségeket rejt magában, amennyiben az érdeklődését és tanulási kedvét megőrizzük. A nevelő feladata az, hogy ezt a lehetőséget mozgósítsa megfelelő impulzusok és ötletek által, amelyhez a zene felfedezése minden kétséget kizáróan az egyik legjobb mód lehet.

A zene elemei

A zene felfedezésének az alapja a tudatos viszonyulás az olyan zenei paraméterekhez, mint az időtartam, hangmagasság, hangerősség és hangszín. A megfelelő zenei elemekkel történő játék segít megérteni az önkifejezésben fontos „hatáselemeket”, fokozatosan vezet be a zeneértés rejtjelmeibe, az alkalmazás lehetőségeibe, ugyanakkor játszva rögzülnek a zenei elemekkel kapcsolatos egyéb törvényszerűségek is, úgymint méretek és hangmagasság, hosszúság és hangmagasság, fizikai erő és hangerő, testtömeg és hangerő összefüggése.

A zene építőköve lehet tulajdonképpen minden, ami hallható – a hangok, szavak, hangzások, zene, zaj, zörej –, értelmezhető, elemekre bontható részekből áll. Ilyen alkotórész a ritmus, a dinamika, az együtthangzás, a dallam, a forma. A ritmus nem más, mint az idő tagolása, más megfogalmazásban úgy is mondhatjuk, hogy segítséget nyújt a rendszerezéshez. A ritmus két komponense, a metrikus lüktetés és a folyamatos mozgás az, ami változatosságot, egyediséget visz a zenébe. A dinamika, vagyis hangerő és a hangmagasságok (magasabb–mélyebb) változásának megtapasztalása hozzásegíti a gyermekeket később a dallamok megértéséhez, érzelmi töltetük átéléséhez. A zenei improvizációk során a gyermek által képzett, létrehozott dinamika összefügg a személyiséggel, az aktuális lelkiállapottal, életérzéssel. A hangzás és dallam, amelyek szintén a zene építőkövei, tulajdonképpen frekvenciák, akkordok, egy időben létrejövő akár különböző minőségű hangok. A zenei önkifejezés során a dallami kibontakozás tükrözi a gyermek identitását talán leginkább. A hangzás, ami alatt tehát az egynél több hang egyidejű megszólalását értjük, a gyermek számára ennek létrehozása a közelség, az intimitás, az odaadás és az egybeolvadás érzését adja. Az együtthangzások alkalmával egyrészt ki kell szűrnie a számára fontos, neki szóló, őt segítő hangokat, míg az egységbe tudnia kell belehallani saját hangkeltetését. Ezekben a helyzetekben cél, hogy felül tudjon emelkedni saját műveletén, cselekvésén, alkotásán, a nagy egységet, a közösen létrehozott hangzást is észlelnie kell. Így, ezeken az elemeken keresztül – ritmus, dinamika, hangzás, dallam – jutunk el ahhoz a formai kerethez, amelyben a zene egységgé áll össze.

Kreatív zenei játékok

A gyermek nyitott a világra, az új, kreatív, esetleg meglepő ötletek elől nem zárkózik el, sőt inspirálja az. A számos játéktevékenységbe ágyazott érzékeléses, cselekvéses tapasztalat szellemi fejlődésének, gondolkodásának lehet alapja (Kalmár 1980). A zenei játékok során ösztönözhetjük a gyermeket újabb tárgyak, eszközök kipróbálására, vagy már ismert eszközök újszerű felhasználására, bővítve ezzel tapasztalatait és kreatív gondolkodását. Megnyitjuk értelmét arra, hogy más aspektusból, más nézőpontból is lássa, értelmezze környezetét, annak tárgyait. Teret engedünk alkotó képzetének. Sok és változatos játékra van szüksége. A bemutatásra kerülő játékok

fejlesztik a gyermek képzeletét, fantáziáját. Arra serkentik, hogy belelássa a játékhelyzetbe azt, amit szimbolikusan közvetít. Asszociáljon egy-egy jellemző tulajdonság, mozdulat, cselekvéssor, hangulat, hasonlóság alapján a zenei történetre. A képzelet világában lehet a légykapó az egyik játékhelyzetben pillangó, aki magasan és mélyen száll, a másokban csiga szarva, amely szintén magas és mély hangokra mozdul, majd palacsintasütő, amelyen egyenletesen dobja fel a palacsintát, de akár a gólya kelepelő csőre is, amely ritmusokat visszhangoz vagy kígyót, békát szállít. A kiskendők lehetnek virágok, amelyek halk és hangos hangra csukódnak és nyílnak, a gombok utasok, akik zenei jelekre szállnak vonatról le vagy vonatra fel stb.

A kreativitás, absztrahálóképesség mindenkiben benne rejlik, azt élethelyzetek, sajátos tevékenységek hívják elő, és korábbi tapasztalatokból, élményekből táplálkozik. A flexibilis, rugalmas gondolkodásnak nélkülözhetetlen alapja a korábbi tapasztalat. A meglévő ismeretekből, világról való tudásból, kipróbált cselekvésekből építkezik tovább ez a fajta gondolkodás. A gyermek a környezettől kapott impulzusokat játékában, cselekvéseiben alkalmazza, továbbviszi, sőt újragondolja, átértelmezi. Heinrich Ullrich német gyógypedagógus a következőképpen határozza meg a kreativitást:

„Képesség arra, hogy a tárgyakat új- és eredeti módon megismerjük (eredetiség, újdonságok kombinációja); szokatlan módon, értelmesen felhasználjuk (rugalmasság); meglássuk az új problémát ott, ahol látszólag nincs (érzékenység); elvonatkoztatassunk a szokásos gondolkodási sémáktól és semmit se tekintünk véglegesnek; kibontakoztassunk a normáktól eltérő ötleteket a külvilág ellenállása dacára is (nonkonformitás), ha képesek vagyunk valami újat felfedezni, ami hasznos a kultúra és a társadalom számára.” (Ullrich 1987: 36)

A bemutatásra kerülő zenepedagógiai módszer olyan eszközökkel dolgozik, amelyek konkrét rendeltetéssel nem bírnak, semleges tárgyak vagy könnyen asszociáció tárgyát képezhetik, a gyermeki fantáziavilágba kisebb elvonatkoztatással beilleszthetők. Az egyes eszközökhöz több funkciót, mozgás- és hangzásformát is lehet társítani. Az alapelv az, hogy a gyermek ráérezzen, megtalálja a kapcsolatot a tárgy vagy a vele végzett tevékenység és a mondóka, dal, illetve zenei történet között. Ezért fontos, hogy egyszerű, tiszta képzettársításokra törekedjünk, és amellet, hogy szabadjára engedjük fantáziánkat, figyeljünk a gyermeki megnyilvánulásokra is. A gyermekek fantáziavilága ugyanis igen rugalmas, kevésbé köti őket a realitás, mert kevés tapasztalatuk van a világról, így beleláthatnak tárgyakba olyan funkciót, tartalmat, ami a felnőttek eszébe sem jut. A módszer másik, nem titkolt célja bemutatni azt, hogy ezek az eszközök, hétköznapi tárgyak és a velük történő kreatív játék támogatni képes a gyermekek zenei kibontakozását, magában rejtheti a zenei képességek indirekt fejlesztését, a zenei fejlődés támogatását.

Számos eszközzel kelthetünk hangokat változatos használatuk során. Ezek természetesen nem tiszta zenei hangok, inkább effektusok, zörejek, amelyek spontán módon vagy tudatosan kísérik a tevékenységet. Ezeket a hangai lehetőségeket, élményeket fel lehet használni a zenei fejlődés támogatásához, az életkorokhoz igazodó zenei fej-

lesztéshez. A játékoságot megőrizve, minél nagyobb a gyermek, annál tudatosabban irányíthatjuk rá figyelmét a zenei elemekre, az azokkal történő játékokra. Ilyen zenei elemek lehetnek a tempó, vagyis a gyorsabb-lassabb, gyorsuló-lassuló hangkeltés, a hangerőjátékok, amikor halkabb-hangosabb hangokat generálunk finomabb és erőteljesebb eszközhasználattal, vagy megpróbálkozunk folyamatos dinamikai változtatással, halkuló-hangosodó játékkal. A hangmagassággal csak akkor tudunk játszani, ha egzakt, gyermekfülek számára is jól értelmezhető hangmagasságbeli különbségeket tudunk létrehozni. Ilyen eszközök lehetnek a karton- vagy műanyag csövek, különböző méretű kövek, csengettyűk, harangok, cserépedények, üvegpotharak. A ritmusérzék fejlesztésére alkalmas, amikor a tárgyak, színek, formák szótagolása a játék alapja. A hallás fejlesztésére, amikor a tárgyak színei vagy méretek társulnak adott hangmagasságokhoz. A belső hallás fejlesztésének színesítésére, változatossá tételére adhat lehetőséget, amikor sajátos tárgyakkal jelezzük a szöveg vagy dallam bűjtatását, mint például legyező, zseblámpa, újság, tölcserbáb.

A zenei játékokhoz használt eszközök nem csupán hangot adó, hangkeltésre alkalmas tárgyak, sőt! Az énekes, zenei tevékenység egyes pillanatai jól megragadhatóak képi, vizuális, taktilis tapasztalásokkal is. Gondolok itt a hangerő és méretbeli változásokra, a hangmagasság és színbeli vagy térbeli változásokra, hangszín- és anyagbeli változásokra stb. Ilyenkor nem kimondottan hangadásra, hangkeltésre alkalmas eszközök kerülnek a középpontba, hanem olyanok, amelyek valamilyen asszociáció, képzettársítás során képesek a zenei élményeket megtámogatni, és a gyermekek számára több érzékelési csatornán keresztül megéreztetni, megértetni, hogy mi történik az énekes-zenei tevékenységek során. A zenei elemekkel átszőtt játékos tevékenységek előkerülhetnek a nap bármely szakában, felszabadult játékhoz vagy fejlesztő feladatokhoz, délelőtti játékidőben vagy a délutáni kötetlen tevékenységbe ágyazottan, ad hoc vagy direkt formában. Az egyes játékok több nehézségi szinten is játszhatók, illetve szabadon formálhatók a csoportlétszám, játékosok átlagéletkora, fejlettségi szintje szerint. Beépülhetnek egy-egy „ének, zene, énekes játék, gyermektánc” tevékenységbe, mikrocsoportos kezdeményezés vagy csoportos kezdeményezéséskor, spontán játékhelyzetben vagy fejlesztés céljával kezdeményezett játékhelyzetben, zeneóvodai programon vagy néptáncprogramon, iskolák énekóráin vagy napközis játékidőben, esetleg vetélkedők feladataiként.

Az eszközök kreatív felhasználásával dolgozó zenepedagógiai program tárgyai lehetnek:

1. Hétköznapi tárgyak: fakanalak, csipeszek, gombok, kendők, legyezők, elemlámpák, esernyők
2. Játéktárgyak: plüssállatok, babakonyhai eszközök, kisautók, műanyag vagy gumi játékfigurák, lendkerekes játékok, bűgöcsigák, zenélődobozok
3. Konstruáló-építő játékok: Lego, Babylon, építőkészletek, homokozóformák
4. Finommotorikát és szem-kéz koordinációt fejlesztő játékok: pötyi, fa félgömb, díszkő, zsenília, koordinációs és írás-előkészítő táblák, gyurmák, összefűzhető lánckészletek

5. Észlelést, érzékelést fejlesztő játékok: Montessori-torony, Montessori-henger-sor, különböző méretű és színű tüsilabdák, formabeillesztők
6. Logikai (matematikai) képességet fejlesztő játékok: számlálópálcikák, számlálókorongok, abakusz, logikai készlet
7. Sporteszközök: pingponglabdák, puha falú sportbóják, műanyag színes labdakészletek
8. Társasjátékok: Twister hopp, Peppino, Colorino, színes fajtékók, Tantrix, memóriajátékok
9. Kiselejtezésre szánt játékok: elromlott szippantós vízi pisztoly, puha labdák, hiányos matrjoskababa
10. Újrahasznosítható tárgyak: kupakok, filctolltestek, üres kindertojások, régi újságok

A fejezet végén álljon itt egy-egy konkrét példa azzal a szándékkal, hogy szemléletesebbé tegye a módszer játékeit az olvasó számára.

- A De jó a dió... kezdetű Kodály-dalra tapsolhatunk a fakanalainkkal egyenletesen, ügyelve, hogy folyamatos legyen a lüktetés jelzése, vagyis a szünetek alatt is tapsoljunk. Nagyobbaknál még szemléletesebb és nagyobb koncentrációt, tudatos mozgáskoordinációt igénylő játék, hogy a tapsolást a szünetekre eső lüktetéskor földre vagy asztalra csapással törjük meg. Vagyis a folyamatos vízszintes mozgást egy ütés erejéig függőleges irányú mozgás váltja fel.
- Izgalmas játék és nagy logikai felfedezés, amikor adott ideig villogó labda vagy más villogó, ketyegő játéktárgy – amely fix időkeretet ad – kerül be a zenei játékok középpontjába. Ezekhez az adott időkeretekhez igazíthatjuk mondókázásunk, dalunk tempóját. Például keressük azt a tempót, amely alatt épp be tudjuk fejezni a dalt vagy mondókát, addigra, mire a villogás/hanghatás abbamarad. Felfedezzük, hogy ha hamarabb végzünk, vagyis tovább villog, akkor lassítanunk kell a tempónkon, nyújtánunk kell az időt. Ha mi futunk ki az időből, nem tudjuk végigmondani vagy énekelni, amit szeretnénk, akkor gyorsítanunk kell tempónkon.
- A Korong építő lapjait vagy a Lego elemeit is lehet egymás mellé rendezni sorban úgy, hogy hol egy áll magában, hol egymáson kettő van. Így kapjuk a ritmust: egy (tá), kettő (titi) emeletet látunk. És már hangoztathatjuk is: egy egy kettő egy; kettő kettő kettő egy. (Ecc-pecc kimehetsz, holnapután bejöhetsz...)
- 1-2 dobókockával dobhatunk, és a véletlenszerűen kapott pöttyökből megpróbálhatunk ritmusképleteket, motívumokat alkotni, és keresni hozzájuk dalból/mondókából a ritmusnak megfelelő szövegrészt. Például öt pöttyöt dobtunk, tá titi tá tá ritmust kreálunk, ami azonos a Bábica Panna... mondóka kezdő motívumával. Vagy nyolcat dobtunk, az lesz a ritmusunk, hogy titi titi titi titi, „felfedezzük”, hogy a Bújj, bújj, itt megyek... kezdetű dal utolsó motívuma ilyen ritmusú („harmadikra rátalálók”).
- Minden szempontból megfelelő eszköz a hangerőjátékhoz a hálólabda. Látványos a tágulása és szűkülése, sőt még hallható is, amikor nyílik-csukódik. A gyermekekkel

asszociálhatunk tudónk tágulására, a nagyobb mennyiségű levegő bent létére, így a hangerő növekedésére és viszont. Lehet hirtelen változtatni a méretén, és folyamatos átmenetet képezve, vagyis hirtelen hangerőváltozás és folyamatos hangerőváltozás is mutatható vele.

- Dallamot tudunk bújtatni olyan zseblámpával, amelynek a ki- és bekapcsolása egy mozdulattal megoldható, és ahhoz egy hangi jel kapcsolódik. Képzletben barlangban járhatunk, és sötétben nem énekelünk, nem zajongunk, mert félelmetes a sötét, de ha felkapcsolódik a zseblámpa, bátran, hangosan énekelünk tovább. Amikor magunkban énekelünk, hallatjuk az egyenletes lüktetést, mint a barlangban a cseppkövekről lecsöppenő vízcseppeket. De a kindertojás-kapszulák kipattintása és bepattintása is remek kísérőjele a dallambújtatásnak.

Összegzés

A tanulmányban bemutatásra kerültek egy innovatív zenepedagógiai módszer szervező elvei, egyrészt a kutatásokkal is alátámasztott elképzelések, amelyek szerint a zene hatásai, a zenei nevelés túlmutat önmagán, képes hozzásegíteni a gyermekeket az önkifejezéshez, együttműködéshez, a világban való tudatos létükhöz, másrészt az adaptív, differenciált, élményszerű oktatás-nevelés elve. A módszer a hagyományos zenepedagógiai értékeket (kodályi koncepció), a hagyományos módszertant (Ádám, Forrai, Szőnyi, Dobszay stb.) folytatva alapul tevékenykedtetésen, hétköznapi tárgyakkal a zenei nevelésbe történő kreatív beemelésén. A bemutatott tevékenységorientált zenepedagógiai koncepció zenei játéka – például a szótagolás és ritmus, a színek és hangmagasságok, a mennyiség és hangerő, méret és hangerő, a vizuálisan érzékelhető és auditívan érzékelhető időbeliség megfeleltetése, a zene mozgásos leképezése – által a gyermekek spontán fedezhetik fel a zene alkotóelemeit, a tempót, ritmust, hangerőt, hangszínt, dallamot, hangzásokat, hangzatokat, zenei struktúrákat, valamint azt, hogy az együttes zenélés, közös alkotás öröm. A hétköznapi tárgyakkal történő kreatív játékok észrevétlenül vezetnek be a gyermekeket a zene rejtelseibe, sokoldalúan fejlesztik személyiségüket, színesebbé, tartalmasabbá teszik a kötött és kötetlen zenei tevékenységeiket (foglalkozások, órák), de akár a szabadidős tevékenységeiket is.

Hivatkozott irodalom

- Decker-Voigt, H. H. (2004). *Zenével az életbe. A hangok szerepe a várandósság idején és a gyermekkorban*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Forrai K. (1991; 1998). *Ének az óvodában*. Budapest, Educatio Musica.
- Guyau, J.-M. (é. n.). *A modern esztétika problémái*. Budapest, Révai-kiadás.
- Halász L. (1973). *Művészetpszichológia*. Budapest, Gondolat.

- Hámosi J. (2002). Az emberi agy és a zene. In Urbánné Varga K. (szerk.): *Hang és lélek: Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Budapest, Magyar Zenei Tanács.
- Harmat L. (2011). *A kóruséneklés hatása a testi és lelki egészségre*. A Psalmus Humanus Egyesület által, „A művészeti nevelés mint gazdasági tényező – a családban és a társadalomban” címmel 2011. április 11-én rendezett konferencián elhangzott előadása.
- Harmat L. (2013). *A kóruséneklés hatásai a testi és lelki egészségre*. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszéke által 2013. január 24-én rendezett Zenepedagógia – innovatívan! című zenepedagógiai konferencián elhangzott előadása.
- Kalmár M. (1980). A gyermeki alkotóképesség. In Kabainé Huszka A. (szerk.): *Tanuljunk meg gyermeknyelven*. Budapest, RTV-Minerva.
- Kovács S. (é. n.). Lélektan és zenetanulás. In Kovács S. & Popper I.: *Kovács Sándor dr. hátrahagyott zenei írásai* (pp. 51–71). Budapest, Rózsavölgyi és Társa Kiadása.
- Lénárd S. & Rapos N. (szerk.) (2004). *Magtár. Ötletek az adaptív oktatáshoz*. Budapest, OKI.
- M. Nádasi M. (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Pécs, Comenius Bt.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I. H. (1998). *A nagyon tehetséges gyerek*. Budapest, Akkord Kiadó.
- Sacks, O. (2010). *Zenebolondok – Mesék a zenéről és az agyról*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Tyeplov, B. M. (1963). *A zenei képességek pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Ujfalussy J. (1962). *A valóság zenei képe*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.
- Víg J. (2010). *Faculty of 1000 Biology Reports*, eLitMed.hu, http://test.lam.hu/ilam/agykutatas/_b_a_zene_hatasa_a_kognitiv_kepessegekre_b_4914/. 2010. 10. 18.
- Vitányi I. (1969). *A zene lélektana*. Budapest, Gondolat.

A vonós magyar népzene oktatásának módszereiről

ABSZTRAKT

Aki a népzene tanulásával foglalkozik, annak legfontosabb célja, hogy játéka a lehető legjobban hasonlítson a falusi – még a tradícióba belenevelkedett – zenészekéhez. Ez azonban egy bizonyos fokon túlmenően nagyon nehéz. Nehézsége abban rejlik, hogy a tradícióba belenőtt zenészek játékmódjában meghatározó szerepe van adottságaiknak, képességeiknek. Olyan egyéni mozgáskombinációkat alkalmaznak, amely számukra kézenfekvő, számunkra azonban nem feltétlenül. Ezek a mozgáskombinációk a hangképzésben, a hangsorok megfogalmazásában, a díszítésmódokban, technikai megoldásokban nyilvánulnak meg, melyek fontos részét képezik játékstílusuknak. Mivel azonban nagyjából minden zenész különböző mozgáskombinációkkal dolgozik, ezért nem elég egyféle technikát megtanulnunk. Ezzel a problémakörrel foglalkozik e rövid tanulmány.

Kulcsszavak: szocializáció, autodidakta tanulás, szituatív zenélés, csoportos muzsikálás, komplex látásmód

Alábbi kutatásom célja a magyar falusi zenészek tanítási módszereinek, elemeinek beemelése a mai magyar vonós népzeneoktatásba.

Problémafelvetésem abban gyökerezik, hogy miként tudnánk sokféle stílusban autentikusak lenni. A teljes kérdéskörre e rövid dolgozat nem ad elég helyet, így annak csupán egy részét emelem ki, mégpedig a hagyományos faluközösségben élt zenetanítás példáit, tanulságait.

Tanulmányommal az alábbi kérdésekre keresem a választ:

- Hogyan tanultak muzsikálni jeles cigányzenész adatközlőink?
- Hogyan váltak ilyen sokrétű igényrendszer kielégítőivé?
- Milyen módszerekkel tettek szert ilyen magas fokú zenei tudásra – intézményesített zeneoktatás nélkül, zenei (sőt sok esetben teljes) analfabetizmusban?
- Miként tudnánk ezt a nagyon komplex tudást hatékonyan előkészíteni?

Az alap-, közép- és felsőfokú vonós népzeneisképzésnek és az alternatív zenetanulásnak egyaránt célja, hogy olyan komplex tudású zenészek szülessenek, akik koncertezésre, tánczenei kíséretre, tánc házi zenélésre egyaránt alkalmasak. Emellett műhelymunkára is fel kell készíteni őket, ami egyéni zenetanulást, zenei anyagok lejegyzését, feltárását, összeállítását, megfogalmazását, egyszerűen a népzene sokrétű alkalmazását jelenti. Ez a tudás a zene és a zeneelmélet, valamint a népzeneelmélet ismeretének legkülönbözőbb aspektusait is érinti, hiszen nem kész műveket játszunk, hanem meglévő

elemekből építkezünk az adott igényeknek, céloknak megfelelően. Ezeket a célokat szem előtt tartva tehát elengedhetetlenül szükséges:

- magas fokú hangszerteknikai felkészültség;
- kottaismeret, szolfézs;
- zeneirodalmi, zenetörténeti ismeretek;
- népzeneelméleti, népzenetörténeti ismeretek;
- néprajzi ismeretek.

A játéktechnikai kérdések sok vitát szülnek. Alapvetően a hangszertartás és vonófogás, illetve a fekvésváltások megvalósításában ismereteseke nézetkülönbségek. Egyesek a klasszikus technikai alapokat, mások egyfajta „népi tartásmódot” javasolnak. Nem véletlen, hogy a mai magyar népzeneoktatás egyik legszembetűnőbb problémája az oktatás módszertana. Annak forrása pedig abban rejlik, hogy maga a népzeneélés egy ösztönszerű cselekvés, helyi és egyéni stílusjegyekkel, speciális technikai elemekkel, melyeket nehéz elsajátítani, pláne ha azt minden zenei stílusban érvényesíteni akarjuk. Ezenfelül, amíg egy adatközlő egy komplex kultúrába született bele, addig ma már mi annak a kultúrának csupán a zenéjét tanítjuk az órán (legalábbis javarészt). A zenélés ösztönszerűségét legegyszerűbb ösztönösen – szocializációs, autodidakta eszközökkel tanítani. Ez utóbbi jelen esetben a hallás utáni, utánczásos tanulás módszerét jelenti.

Az utánczásos módszerekkel ezen a téren hatalmas eredmények érhetőek el. Lényegretörő és gyakorlatias megközelítésű, emellett remek zenei memóriát biztosít a hallás utáni tanítás. Viszonylag nagy mennyiségű anyagot hamar el tud sajátítani a tanuló, a zenei gyakorlatban is jól tudja alkalmazni, és ez az idő a tanulási folyamat során egyre rövidül, a hatékonyság erősödik. Ez tehát azt támasztja alá, hogy a szocializációs, utánczásos módszer remekül működik. Azonban csak egy bizonyos határig, avagy csak kiemelkedő tehetségek esetében lehet teljességgel sikeres. Az ilyen módszerekkel tanult zenészek ugyanis hiányos kottaismerettel rendelkeznek, ami a népzene további felhasználhatóságának szab komoly gátat. Bizonyos ismereteket tehát nem elegendő gyakorlati aspektusból tanítani. A hangszeres órákon is alkalmazni kell a kottaismeretet, néprajzi, zeneelméleti tudnivalókat, hiszen minden elméleti anyag jelentősége a gyakorlatba emelve mutatkozik meg (arról nem beszélve, hogy egyik inspirálhatja a másikat). A teljességhez tehát elengedhetetlenül szükséges az ösztönszerű zenetanítás kiegészítése a tudatosítással, elméleti háttéranyaggal.

A tanuló korához mérten fontos eleme az órának a zenehallgatás. A kisebbeknek ugyan még a tanár az elsődleges minta, példakép, de fokozatosan beépíthető az órába az autentikus anyagok hallgatása, nézése. Alapvetően az adatközlőket kell követnünk, és meg kell tanulni a zenét hallgatni is, illetve önállóan zenét tanulni. Így a tanulási formák bővíthetők az önálló, hallás utáni tanulással, lejegyzéssel (ez egyébként nagy sikerélményeket is rejt magában). Együtt hallgatni és értékelni a felvételeket pedig újabb élményeket és motivációt adhat, valamint erősítheti a tanár közvetítő szerepének meghatározását, túleszményítésének egészséges síkra terelését, a zenéről való helyes gondolkodást.

A teljesebb zenei tudás és az autentikus játékmód technikáinak megismeréséhez érdemes megvizsgálnunk, hogyan tanították utódaikat a falusi zenészek. A vizsgált csoportok mind falusi „profi” cigányzenész közösségek, akik falusi folklórt játszanak saját közösségüknek. Minden esetben vonós kiségyüttesben (hegedű, brácsa, bőgő, esetleg cimbalommal, klarinétal, harmonikával kiegészülve) alkalmazzák a zenei anyagot. Az őáltaluk játszott zenét tekintjük a vonós népzeneoktatás tananyagának.

Nagyjából két iskola rajzolható ki. Az egyik az Erdélyből ismert, teljességgel az ösztönösségre épülő szocializációs tanulás, a másik a Felföldön alkalmazott tudatos taníttatás, ahol egy fizetett mester foglalkozik egy tanulóval.

Az „erdélyi iskola”

Az erdélyi zenészek nem sokat szólnak a tanításról alkotott különösebb előkép-zésről, felépítettségről. Bár ez fakadhat némi büszkeségből is, de tény, hogy tudásuk legjavát utánzásos tanulással, gyakorlatban, szituációba emelve sajátították el. Néhány dallam ismeretével már vitték őket szüleik a különböző táncalkalmakra, egész kicsi koruktól beálltak a zenekarba (számtalan történet szól a „cigánypad” alatt alvó gyermekzenészekről). Így nem csupán a hangszeres tudást és dallamanyagot, hanem a zenészmesterséget – annak viselkedés- és normarendszerével, életformájával együtt – gyakorlati síkra emelve, teljes egészében, azaz szocializáció útján sajátíthatták el. Többnyire minden zenész tudott kísérő hangszereken játszani, ez egyrészt a tanulási folyamatból fakad, másrészt bizonyos helyzetekben szükségessé válhatott hangszercsere, kiségités vagy hiánypótlás. Bizonyos falvakban először bőgőzni/csellózni, majd kontrázni, végül hegedülni tanultak a zenészek. Mire a hegedűhöz kerültek, azaz „kijárták az iskolát”, ismerték a vonósegyüttes összes szólamát, kiváló ritmikussággal játszották a tánczenét.¹

Nagyon fontos a hallás utáni tanulás ténye, ugyanis mivel ezzel a módszerrel dolgoznak kisgyermekkoruktól, így a későbbiekben is ez lesz az automatikus tanulási módszer. Az így tanult zenészekről általában elmondható, hogy kiváló a zenei memóriájuk, gyorsan tanulnak. A falusi zenészeknek ez a képessége olyan magas szintre jutott, hogy egy adott dallamot akár első, második hallás után is meg tudnak jegyezni (minél több minta, séma kerül az agyba, annál több „kapaszkodó” lesz az új dallamok megjegyzéséhez).

¹ Az erdélyi hagyományos falusi zeneoktatás, szakmai örökítés témában olvashatunk még: Pávai Istvántól (Pávai 1993), Virág völgyi Mártától (Virág völgyi 2008; 2013), illetve a tánc tanulását/tanítását illetően Pesovár Ferencről (Felföldi-Pesovár 1997), Varga Sándortól (Varga 2016), Kőnczei Csongortól (Kőnczei 2011). A zenészmesterség örökítéséről általánosságban olvashatunk Sárosi Bálinttól (Sárosi 1971; 1980; 2003).



Gyermektáncalkalom

Forrás: ismeretlen

A „kicsi tánc” a falusi gyermekek saját szervezésű táncalkalma Erdélyben, melyre többnyire zenészt is fogadtak (magyar zenészt, gyermekzenészt). Ezen alkalmakon sokat tanultak egymástól zenészek és táncolók egyaránt, jó gyakorlási lehetőség volt a tánc alá muzsikálásra.

A szocializációs tanulás metódusa sok lényeges részletében hasonlít a Suzuki-módszerhez. Azzal közös pontjai a következők:

- utánzásra építi gyakorlati oldalát;
- már óvodáskortól lehetővé válik mindenki számára a zene megismerése, a hangszeres játék elsajátítása;
- a szülők – tevékeny részvételükkel – közelről figyelemmel kísérhetik, sőt hozzájárulnak az eredményes haladáshoz;
- az egyéni foglalkozások mellett nagy szerepet kap a csoportos muzsikálás;
- a haladás gyorsaságát, ütemét nem osztályba való sorolás, hanem az egyes személyek képessége határozza meg;
- kis lépésekben való haladás;
- ismétlés, repertoárbővítés;
- kezdetektől fogva nagy szerepe van a zenehallgatásnak;
- a különböző korosztályok együtt muzsikálnak, ezáltal a tanulás komoly érzelmi alapokra épül;
- nem a száraz technikai tananyag, hanem az összefüggésekre való nevelés dominál (kompetenciaalapú oktatási forma).²

² Suzuki 2004.



Erdélyi gyermekzenészek szocializációja

Fent: Kodoba Martin „Florin” – hegedű, Radák Mihály „Rémusz” – brácsázik

Lent: Moldovan Emeric – brácsás, Kodoba Márton – primás,

Kovács Márton „Puki” – bőgős, háttérben a fenti képen szereplő gyermekek

Forrás: Magyarpalatka, Tészary Miklós, 1986

A „felföldi iskola”

A „felföldi iskola” már egy sokkal tudatosabban felépített, az intézményes oktatáshoz hasonlatos módszert tükröz. A mesterséget ugyanis specialisták adták át, akik ugyan nem voltak iskolázott zenetanárok, de nagy tiszteletnek örvendő szakmai tudásuk és tapasztalataik révén oktatóvá váltak. Ők is hallás után tanítottak, kottát nem ismertek, mégis kidolgozott, felépített zenei oktatást nyújtottak. Egyéni és zenekaros

foglalkozásokba szervezték a munkát. Az egyéni órák technikai problémák kezeléséből, ujjrend- és hangsorgyakorlatokból, dallamtanulásból, transzponálási feladatokból és az előadásmód kialakításából álltak (hasonlóan a klasszikus hegedűoktatáshoz). Egy bizonyos tudásszint után a mester elvitte magával a tanulót, hogy saját zenekarában gyakorlati síkra emelhesse megszerzett tudását. Az oktatási időszakot egy vizsgabemutató zárta, melyen, ha megfelelt a tanuló, teljes értékű zenésszé vált.³



Valentiny János (1842–1902): Cigányiskola

Ez az oktatási módszer sem teljes a mai képzés, tanulás céljaihoz. Mindkettőnek vannak jól alkalmazható elemei, úgymint a hallás utáni tanulás, a technikai segédanyagok, a szocializációs tanulás. Hiányzik azonban belőlük az elméleti háttér, a kotta ismerete, illetve módszerükkel a tanuló csupán egyféle gondolkodásmódot, egy stílust tud elsajátítani. Ezek az „iskolák” ugyan pótolhatatlan módszereket nyújtanak, ám nem adnak megfelelően sokrétű tudást egy mai népzeneész számára. Eszközeiket feltétlenül be kell építenünk az oktatásba, hogy közelebb kerülhessünk az autenticitáshoz, a stílusos, funkciójában kiteljesedő előadásmódhoz, de ki is kell egészítenünk azt.

Összegzésként tehát elmondható, hogy a mai népzeneoktatásban egyidejűleg érdemes alkalmaznunk a hagyományos autodidakta módszereket és az intézményesített zeneoktatás (értem ezalatt a klasszikus zeneoktatás) módszereit, ezenkívül általános zeneelméleti, szolfézs- és folklórismereteket nyújtani. A gyakorlati zenélést pedig a lehető legtöbbféle szocializációs közegben kell gyakoroltatni (úgymint tánc kíséret, színpadi megnyilvánulások, spontán és előre átgondolt, betanult zenei összeállítások gyakorlásával, a tanárokkal közösen vagy egyénileg is). A hangszertechnikai kérdése-

³ A Felföldön használatos hagyományos zeneoktatásról bővebben: Agócs 1994; 1996; 2002.

ket tekintve (tartás, fekvésváltás, vonókezelés) szem előtt kell tartanunk, hogy növendükünknek sokféle zenei gondolkodásmódot, ízlést, mozgáskombinációt kell alkalmaznia, így egy kompatibilis technikai eszközkészletet szükséges kidolgoznunk.

Hivatkozott irodalom

- Agócs G. (1994). Bevezetés. In Varsányi Ildikó: *Gömöri népzene. Népzenei füzetek. Hangszeres népzenei példatár*. Budapest.
- Agócs G. (1996). *Az Ipoly mente hagyományos zenei kultúrájáról. Börzsönyvidék 2.* (pp. 1–8). Szob.
- Agócs G. (2002). A mesterség elsajátításának társadalmi intézménye a cigányzenészek körében (szlovákiai magyar példák). Pozsony, *Fórum Társadalomtudományi Szemle*.
- Könczei Cs. (2011). A kalotaszegi cigányzenészek társadalmi és kulturális hálózata. Kolozsvár, BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék – Kriza János Néprajzi Társaság.
- Pávai I. (1993). *Az erdélyi és a moldvai magyarság népi tánczenéje*. Budapest, Planétás Kiadó.
- Pesovár E. (1997). Tánccsület és táncos szokások. In Felföldi L. & Pesovár E. (szerk.): *A magyar nép és nemzetiségeinek táncgyománya*. Budapest, Planétás Kiadó.
- Sárosi B. (1971). *Cigányzene...* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Sárosi B. (1980). *Hivatásos és nemhivatásos népzeneészek*. Zenetudományi Dolgozatok. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézete.
- Sárosi B. (2003). *Zenei anyanyelvünk*. Budapest, Planétás Kiadó.
- Suzuki S. (2004). *A szeretet pedagógiája*. Budapest, Aelia Sabina Alapítvány.
- Varga S. (2016). *A tánczenei szolgáltatás Visában és környékén az 1900-as évek elejétől az 1970-es évekig*. Folkrádió, Folkszemle, http://folkradio.hu/folkszemle/varga_tanczenei_szolgaltatas_visaban/index.php.
- Virágvölgyi M. (2008). *Beszélgetés Dobos Károly széki primással*. Folkrádió, Folkszemle, http://folkradio.hu/folkszemle/viragvolgyi_doboskaroly/index.php.
- Virágvölgyi M. (2013). *Beszélgetés Zerkula János gyimesi primással*. Folkrádió, Folkszemle, http://folkradio.hu/folkszemle/viragvolgyi_zerkula/index.php.

Albertné Balogh Márta: Negyedik daloskönyvem – A negyedik osztályos általános iskolai ének-zene tankönyv zenehallgatási anyaga

ABSZTRAKT

Dolgozatom tárgya az általános iskolák negyedik osztályos, az alcímben jelzett ének-zene tankönyvének zenehallgatási anyaga. Az ének-zene órák feladatai között szerepel a kerettanterv szerint a gyermekek komolyzenével való ismerkedése, amelynek célja a *„befogadói kompetenciák fejlesztése és a zenehallgatás igényének kialakítása, amely biztosítja az egész életen át tartó zenei érdeklődést”* (Kerettanterv, 2016/17). Segíthet-e a zenehallgatási anyag abban, hogy a tanulók érdeklődését felkeltse és fenn is tartsa a tanár az igényes zene iránt? Megfelelő művek, műrészletek segítenek eligazodni a zene világában? A negyedikes ének-zene tankönyv zenehallgatási anyaga vízváltó; az alsó tagozatos tanulmányok szintetizálása, egyben előkészítés is a későbbi feladatokra. A művek többféle csoportosításával keressük a választ arra, hogy megfelelő-e a negyedik osztályos zenehallgatási anyag a rendszerezésre, továbbhaladásra, a kerettantervben jelzett zenehallgatási anyag lefedi-e a tankönyvben szereplő szemelvényeket.

Kulcsszavak: zenehallgatás, művészi zene, szórakoztató zene, kerettanterv

Bevezetés

A zenehallgatás az ének-zene órák része, az órák legfontosabb célja, ezért több figyelmet, segédanyagot érdemelne meg a tanórák e résszel-részképességgel foglalkozó szakasza. A kerettanterv felsorolja azokat a zeneműveket, amelyeket meghallgatásra ajánl, ugyanakkor az alsó tagozatos énekkönyvekben más darabok szerepelnek. Szintén itt olvassuk, hogy az egyes műfajok és a különböző zenei stílusok bemutatása is fontos célkitűzés.

Egy középiskolások körében végzett tanulmány (Dohány 2014) szerint a zenehallgatás mind a szakközépiskolások, mind a gimnáziumi tanulók véleménye szerint az ének-zene órák legelfogadottabb órarészlete (ezt követi a népdaléneklés, az új dal tanulása, a zenei ismeretek bővítése, végül a szolfézs). A 8–16 éves diákokkal készített

– még publikálatlan – félig strukturált interjúk alapján elmondható, hogy a zenehallgatás a legtöbb kérdezett számára elsőbbséget élvez a tanóra szakaszai közül. Értékes-érdekes válaszokat kaphatunk arra, vajon miért szeretik a tanórai zenehallgatást a diákok. Azért, mert nem kell sok energiát fektetniük a figyelemre, kikapcsolódásnak tekintik a zenehallgatást.

Az alsó tagozatban nagyon ritkán tanít ének-zene tanár, a szakos tanárok a felső tagozatban vagy középiskolában oktatnak. A 6–10 éves gyermekek óráit az osztálytanító vagy ének-zene speciálkollégiumot is végzett kolléga tartja. A tanító kompetenciája eldönteni, hogy milyen zenét hallgattat, akár a tankönyv repertoárját, akár a kerettantervben ajánlottat. Eddig 18, alsó tagozatban ének-zenét tanító választás ismerhettem meg az órai zenehallgatási szokásokról, ők szinte kivétel nélkül a tankönyvben szereplő zenei anyagból választották ki a meghallgatandó darabot. Kevés pedagógus él a lehetőséggel – eltérve az ajánlott zenehallgatási jegyzéktől és a tankönyvben jelzett daraboktól –, hogy saját maga által választott felvételt is bemutasson az osztálynak.

Megvizsgálva a tankönyv zenehallgatási anyagát, érezhetően háttérbe szorult az óra (és a könyv) e szakasza, nem illeszkedik sok esetben a tanult dalhoz, zenei jelenséghez a szemelvény (Gönczy 2015). Kevés a megfigyelési szempont, a darabok megnevezése több esetben hibás. A tankönyv zenehallgatási szempontrendszere nem segíti sem a tanárok, sem a tanulók munkáját, bár a művek kínálata bőséges.

A zenehallgatás fontossága

A zenehallgatás, a zenére koncentrálni képessége tanítható, fejleszthető, a zenehallgatás szokássá és közösségi élménnyé válhat az órákon. Közösségi élménnyé válhat akkor is, ha az osztály ellátogat egy-egy hangversenyre, opera-előadásra, népzenei eseményre. Ugyanolyan élményforrás lehet az is, ha az osztály felvételtől néz-hallgat meg egy hangszert, egy darabot vagy tételt, egy áriát, ugyanis számos kérdés megvitatására nyílik lehetőség. A látvány kiegészítheti a hangzásélményt, felkeltheti a kíváncsiságot. *„A zenei nevelés egyik feladata a zenehallgatási szokások megalapozása”* (Katonáné 2004: 41), ezért fontos, hogy a gyermekek minél több és többféle művel ismerkedjenek meg, ezzel megszerezve az aktív zenehallgatás képességét.

A zenehallgatás olyan tevékenység, amikor a zenét hallgató koncentrálni követi a zenei folyamatokat, képes behelyezkedni a darab világába, hangulatába. A zenehallgatás nagyon *„komoly tudati aktivitás, a szellemi energiák mozgósítását kívánja meg”* (Laczó 1985). Nagy fokú figyelem, nyitottság szükséges tehát a zenehallgatáshoz. A zenehallgatási készség folyamat, ezért a rövidebb, világos szerkezetű, kis apparátusú művekkel célszerű kezdeni az ismerkedést. A zenei hallást, (zenei) memóriát is fejleszti a zenehallgatás, ha aktív. Az aktív zenehallgatás tehát feltételezi a teljes odafordulást a műhöz, a teljes odafigyelést, a külvilág kizárását. Fontos cél a passzív zenehallgatás helyett az aktív zenehallgatásra nevelés, a koncentrált figyelem kialakítása.

Tanári és tanulói vélemények az ének-zene órai zenehallgatásról

Mint azt korábban említettük, egy kutatást előkészítve előzetes, félig strukturált interjú készült 18 ének-zene tanárral, valamint 26 harmadik–negyedik osztályos tanulóval (26 osztályból), hogy miként történik a zenehallgatás az órán. A beszélgetések főbb pontjai, kérdései arra vonatkoztak, hogy fontosnak tartják-e a zenehallgatást, van-e minden órán zenehallgatás, egy részletet meghallgat(t)nak-e többször is, vannak-e megfigyelési szempontok, rajzolhatnak-e zenehallgatás alatt stb. A tanítók mindegyike fontosnak tartja a zenehallgatást, közülük kilencen azonban az éneklést, az elméleti ismereteket, a kottázást helyezik előtérbe, ők az óra színesítésére mutatnak be valamilyen zeneművet.

Bár a tanítók közül mindenki fontos feladatnak tartja a tanórai zenehallgatást, azonban csak egy tanító válaszolta azt, hogy minden órán beiktatja egy mű, műrészlet bemutatását. Öt tanító a kéthetenként való zenehallgatásról számolt be, a többi kérdezett ennél ritkábban mutatott be zeneművet az órán, gyakran egy-egy ünnephez kapcsolódó népdalt vagy művet. A kevesebb zenehallgatási alkalmat az idő hiányával indokolták, illetve azzal, hogy a teremben nincs zenelejátszó eszköz, ami eléggé érthetetlen a 21. században...

Egy-egy mű, műrészlet bemutatása csak egyetlen alkalommal történik meg szinte minden esetben. Egy részlet többszöri meghallgatása kapcsolódik egy ünnephez, illetve maguk a gyermekek kérik a darab újbóli meghallgatását. Megfigyelési szempontot rendszerint adnak a tanítók, a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve, így a hangszínt, tempót, hangulatot, illetve az előadói apparátust (szóló vagy több előadót foglalkoztató mű) figyeltetik meg a gyermekekkel.

A tanítók többsége nem mindegyik énekórán hallgattat zenét, rajzolni csak kivételes esetben lehet órájukon. Kezdeti lépésnek természetesen érdekes (a gyermek szempontjából mindenképp) ez a megoldás, jól szolgálja a figyelemfelkeltést, különösen akkor, ha a zenei anyaghoz kötődő rajzolási feladatot kapnak a gyermekek. E két tevékenység összekapcsolása fejleszti az asszociációs készségeket, a figyelemmegosztást, az analitikus hallási készséget, valamint a gyakorlatban demonstrálja azt, hogy a művészetek kapcsolatba hozhatóak egymással.

A tanítók többsége a tankönyvben szereplő zenehallgatási anyagot mutatja be, a kerettantervben ajánlott műlistából nem választanak darabot. Csak 5 tanító számolt be arról, hogy olyan felvételeket mutatott az órán több esetben is, mely nem szerepel sem a tankönyvben, sem az ajánlott listában.

A tanulók szeretik a zenehallgatást, többségüknek az óra e szakasza a legkedveltebb része. Öt tanuló az éneklést szereti jobban, hárman az éneklést és a zenehallgatást egyformán várják. Zenehallgatás nincs minden órán, sőt van olyan tanuló, aki csak ünnepek előtt (karácsony, anyák napja) hallhat zenét a foglalkozáson. Minden diák említette a zenehallgatás alatti rajzolást. A tanulók nem emlékeztek arra, hogy milyen műveket hallottak az órán, aminek az lehet az oka, hogy csak egyszer hallották a da-

rabot, vagy nem volt megfelelően előkészítve a zenehallgatási anyag. A 26, más-más iskolába járó gyermek közül három tudott megemlíteni zeneszerzőt, 7 gyermek a Hány Jánosra emlékezett (a Bécsi harangjáték című részletre). Mindössze 8 kisdíák emlékezett arra, hogy meg kellett figyelni egy-egy jelenséget a hallott darabban.

A tanítók bár fontosnak tartják a zenehallgatást, mégsem használják ki az időt a zenehallgatásra, holott a gyermekek későbbi életük során a zenehallgatás élményére fognak emlékezni, az elméleti ismeretek pedig az idő múlásával elhalványulnak.

A negyedik osztályos tankönyv felépítése

A 2016/2017-es tanév hivatalos tankönyvjegyzékében (Hivatalos tankönyvjegyzék a 2017/2018. tanévre) két kötet szerepel, az egyik az általános tantervű, míg a másik az emelt szintű ének-zene tantárgy tanításához (Szabó Helga: Ének-zene emelt szintű tankönyv az általános iskola 4. osztálya számára). Az OFI által 2016-ban kiadott (az első változat az Apáczai Kiadó gondozásában jelent meg) könyv címe: Negyedik daloskönyvem (írta: Albertné Balogh Márta). A kötet a kerettanterv A és B változatához egyaránt használható. A kerettanterv két változatot kínál az ének-zene tanításához, a tankönyv azonban ugyanaz. Egy-egy órához általában egy dal vagy (kottázott) zeneműrészlet tartozik, a tanulandó dal kezdő sora vagy a műzenei szemelvény mellett, a jobb felső sarokban található az elméleti fogalom vagy a jeles nap megnevezése. Az oldalon pontokba szedve, piktogrammal ellátva szerepelnek a feladatok, illetve a zenehallgatási anyag. Nem minden órához rendeltek zenehallgatási részt. A zenehallgatási anyag a dalok után szerepel, általában az oldal alján, megfigyelési szempontot is kap a gyermek, de nem minden esetben.

A színes, szép tankönyvet bevezető nyitja, a végén *Mit tanultatok a 4. osztályban?* címmel egy nagyon rövid, szemléletes összefoglaló szerepel, találunk mellékletet is néhány érdekességgel, valamint egy kislexikont (és a tartalomjegyzék sem hiányzik). Azonban nem sorolja föl a könyv a zenehallgatási anyagot, nincs műjegyzék, így a szülőnek, tanulóknak nincs rálátása, hogy milyen szemelvény hangzott el az órán. A könyvhöz munkafüzet is tartozik.

A zenehallgatási anyag

A kerettanterv általános rendelkezése szerint *„a rendszeres és figyelmes zenehallgatás a tanulók zene iránti fogékonyságát és zenei ízlését formálja. [...] A zenehallgatási anyag kiválasztásakor a zenei teljességre kell törekedni.”* Az elgondolással egyetérthetünk, de mit jelenthet a zenei teljesség? Zeneszerzők, műfajok, stílusok bemutatását, a hangszerek csoportosítását vagy a zenei korszakok jellemzőit, esetleg a szórakoztató műfajok bemutatását?

A kerettantervben az szerepel, hogy az első hat osztály zenehallgatási anyaga nem követi a kronologikus sorrendet, sokkal inkább „*az életkori sajátosságok gondos figyelembevételével*” kétéves ciklusokba rendezték az anyagot, így a „*zeneirodalom, a zenei stílusok és műfajok teljes spektrumából*” válogathatnak a tankönyvszerzők, a tanárok. Az alsós tankönyvek zenehallgatási anyaga tehát a figyelemfelkeltést szolgálja, kitekintést ad a hangzó zene világára. A zenék válogatása nem teljes körű, erre nem is lehet törekedni a gyermekek életkori sajátosságai és az időkeretkorlát miatt.

A kerettanterv A változata szerint a zenehallgatás minden óra része, de az osztályok szerinti (3–4. osztály) lebontásban ez már nem szerepel. A B változat nem írja elő a minden órán szereplő zenehallgatást. A kerettanterv a zenehallgatáshoz évi 7 (A változat), illetve 15 órát (B változat) rendel a harmadik–negyedik osztályban, a tanár saját belátása szerint állíthatja be az óra menetébe a zenehallgatást.

Harminchárom mű, illetve műrészlet szerepel a tankönyv zenehallgatási anyagában. Az anyag gerincét, körülbelül 10 százalékát Kodály Hány János című daljátéka képezi, a 45. oldaltól az 51.-ig olvasható a cselekmény – számos dalt tanulhatnak meg a gyermekek. Két műrészlet meghallgatását kéri a tankönyv, a Toborzót (két alkalommal) és a Bécsi harangjátékot. Egyetlen résznél szerepel csak megfigyelési szempont; a tanár szabadsága, felelőssége, mely részeket emeli ki a darabból daltanulásra, meghallgatásra vagy mindkét feladatra. A Hány János feldolgozására négy tanórát javasol az OFI által kiadott tanmenet, de e blokk előtt és után is találunk zenehallgatási feladatot a műből. A Hány János tananyagbeli szerepeltetése több szempontból hasznos és fontos: a gyermek megismerkedik részben a meseszerű történettel, a népdalfeldolgozással, a verbunkossal, a cimbalommal, mindezt egy hosszabb lélegzetű mű keretében, melyben a tételek rövidek. Hét magyar és tizenegy külföldi zeneszerző szemelvényét találjuk a tankönyvben, de több a magyar zeneszerző által írt darab, műrészlet. A szerzők a következők: Gryllus Vilmos, Sebő Ferenc, Bárdos Lajos, Kodály Zoltán, Liszt Ferenc, Rózsavölgyi Márk, Kolompós együttes.

A külföldi szerzők: Saint-Saëns, Delibes, Muszorgszkij, Csajkovszkij, Mozart, Schubert vagy Caccini, Orff, Mancini, Grofé, Glenn Miller. A magyar és két cigány himnusz is szerepel a meghallgató darabok közt.

A műfaji megoszlás változatos képet mutat. Éppúgy szerepel rövid időtartamú darab, mint hosszabb lélegzetű mű, a nagy(obb) terjedelmű darabok nem szólnak meg végig az órán. A tételekből, számokból álló kompozíciók műfaja mellett a tétel/szám műfaja más, így Saint-Saëns, Carl Orff, Delibes és Csajkovszkij, valamint Kodály Hány János című kompozíciójának részlete(i) esetében. A beás és romani himnusz a népzene kategóriájába is tartozik.

1. Műfaji megoszlás a művek tükrében

Műfaj	A mű szerzője, címe
Dal	Gryllus Vilmos: Ősz szele zümmög; Hallgatag erdő; Őszi falevel; Kárókatona Sebő Ferenc: Rejtelmek Glenn Miller: Chattanooga Choo Choo Franz Schubert: Ave Maria Giulio Caccini: Ave Maria
Világi dalok szólóénekesekre és kórusokra, hangszerkísérettel és mágikus képekkel	Carl Orff: Carmina Burana
Karakterdarab	Camille Saint-Saëns: Az állatok farsangja – A hattyú; Elefánt
Induló	Egressy Béni: Klapka-induló (Komáromi induló)
Kórusmű – népdalfeldolgozás	Kodály Zoltán: Karácsonyi pásztortánc; Gergelyjárás; Villő; Pünkösdlő Bárdos Lajos: Kossuth Lajos táborában
Daljáték	Kodály Zoltán: Hány János
Zongoraciklus	Mogyeszt Muszorgszkij: Egy kiállítás képei
Szvit	Ferde Grofé: Grand Canyon
Szimfonikus költemény	Liszt Ferenc: Mazeppa
Balett – mazurka, keringő	Léo Delibes: Coppélia – Mazurka, Keringő Pjotr Iljics Csajkovszkij: A diótörő – Virágkeringő
Verbunkos	Rózsavölgyi Márk: Verbunkos
Himnusz	Erkel Ferenc: Himnusz romani himnusz beás himnusz

Az **előadói apparátus** szerinti megoszlás szintén színes: duó (szólóének és zongora), kórus, kamarazenekar, kiségyüttes, szimfonikus zenekar, big band, fúvós zenekar, elektronikus hangszereket is foglalkoztató apparátus, vonósnégyes, szólószingora is szerepel a kínálatban.

A kerettanterv jelzi, hogy az abban bemutatott *„anyagokon keresztül a tanulók megismerik népzeneink és más népek zenéje, nemzeti zenei kultúránk és a klasszikus zene, a jazz, valamint a populáris műfajok igényes szemelvényeit”*. Valóban fontos, hogy a gyermekeknek legyen rálátása a műfajokra, de a tantárgy elsődleges célja a klasszikus zene, művészi zene megismertetése, csak másodsorban, és egy bizonyos életkoron túl, lehetőleg ne az alsó tagozatban, ének-zene órán foglalkozzanak a szórakoztató zenével az osztályok. Szórakoztató zene mindenhol szól, művészi zenét csak a gyermekek egészen kis hányada hall otthon, koncerten. Ezért kiemelten fontos, hogy az iskolai keretek között a művészi zene hallgatása legyen a cél.

Ha a negyedik osztályos zenehallgatási anyagot rendszerezzük, kiviláglik, hogy öt szemelvény (a Gryllus-dalok, Sebő Ferenc dala, a Kolompós együttes zenéje) inkább a szórakoztató zene kategóriájába tartozik, a verbunkos, a Klapka-induló a maga korában (19. század) is szórakoztató zene volt, mára a klasszikus zenéhez soroljuk. Mancini filmzenéje, a Grofé-részlet, valamint Glenn Miller darabja is inkább a szórakoztató zene kategóriájába illik. Nincs tehát súlyozva a művészi és szórakoztató zene aránya, különösen ebben az életkorban érdemes lett volna a már klasszikussá vált stílusok, művek elsődlegességét hangsúlyozni. A repertoár összeállításában egyéb tekintetben is hiányolható a koncepcionális válogatás, a pedagógiai célok által meghatározott szempontok precízebb és felépített érvényesítése.

A **szórakoztató zene** kategóriájának zeneszerzői: Gryllus Vilmos, Sebő Ferenc, Glenn Miller, Henry Mancini.

2. A szórakoztató zene kategóriájába tartozó művek

Gryllus Vilmos	Ősz szele zümmög	dal
Gryllus Vilmos	Hallgatag erdő	dal
Gryllus Vilmos	Őszi falevél	dal
Gryllus Vilmos	Kárókatona	dal
Sebő Ferenc	Rejtelmek	dal
Mancini, Henry	A rózsaszín párdúc	filmzene

A táblázatból látszik, hogy a hat darabból négy Gryllus Vilmos dala, túlsúlyban vannak a szerző darabjai. Csak Kodály darabjaiból szerepel több a tankönyv kínálatában.

A dzsessz műfajához Glenn Miller szerzeménye tartozik, Ferde Grofé Grand Canyon szvitje bár szimfonikus zenekarra készült, mégis közelebb áll az igényes, szórakoztató zenéhez, mint a hagyományos értelemben vett komolyzenéhez. L. Nagy Katalin (2012) a „tantárgyat érő kihívások” között említi a minden pillanatban jelen lévő „függönyzenét”, azonban szükségesnek tartja, hogy „korrekt szakmai információk szintjén” említse meg a tanár a szórakoztató zene funkcióit. A Kolompós együttes feldolgozása inkább tartozik a szórakoztató zene kategóriájába, mint a népzenehez.

A **művészi zene** csoportjába tartozik a többi szemelvény – nem lehet jól kategorizálni a verbunkost, az indulót, a két himnuszt (kitekintés más népek zenéjére), a művészi zenéhez soroltam ezeket.

Az autentikus, eredeti, hangszeres népzenei felvételek sajnálatos hiánya szembeötölő, Rózsavölgyi Verbunkosa mellett a cigány himnuszok sorolhatók ide. A Kolompós együttes feldolgozása (Gergelyjárás) a mai, világzenei előadásmóddhoz áll közelebb; előadói apparátusa nem tisztán népi zenekari. A népdalfeldolgozások (Bárdos egy, Kodály öt műve) nem helyettesíthetik az eredeti népzenei felvételeket.

A **stílusorszakok** szerinti besorolás 20. századi magyar kórusművek és a romantikus korszak elsőbbségét mutatja, de szerepelnek Egressy Béni, Camille Saint-Saëns,

Léo Delibes, Liszt Ferenc, Csajkovszkij, Schubert, Erkel Ferenc műveinek szemelvényei is. A reneszánsz-kora barokk korszakba Caccini dala tartozik (mely választható Schubert Ave Mariája mellett), barokk zenei szemelvényt nem tartalmaz a könyv. A bécsi klasszikából Mozart egy tétele szerepel, a 20. századi zenét Carl Orff képviseli. A stíluskorszakok bemutatása tehát majdnem teljes, bár például Bartók szerepeltetése ugyancsak indokolt lenne.

A kerettanterv előírása és a 4. osztályos zenehallgatási anyag összevetése

A kerettanterv 3–4. osztályos ének-zene tananyagának nevelési-fejlesztési célja a *„zenehallgatásra irányuló teljes figyelem képességének további fejlesztése. A tanulók zeneértővé nevelése a rendszeres zenehallgatás által. Hangszínhallás, a többszólamú halláskészség és a formaérzék fejlesztése.”*

Nehéz mérni a zenehallgatásra irányuló teljes figyelem képességének fejlesztését, a zeneértővé nevelés sikere csak a későbbiekben mutatkozik meg. A hangszínhallás fejlesztésére, a hangszerek hangjának megfigyeltetésére szerepel műrészlet, azonban formaérzék fejlesztésére ebben a tankönyvben nem találunk feladatot – a tanár azonban ezt a hiányosságot pótolván talál több olyan darabot, amely alkalmas a zenei forma megfigyeltetésére.

A 3–4. osztályos, kétéves ciklus eredményeképpen a gyermekek *„megkülönböztetik a tudatos zenehallgatást a háttérzenétől”* (A változat); *„zenehallgatásuk tudatos”* (B változat). Az ének-zene óra egyik zenehallgatási feladata valóban az, hogy a gyermekeket az értő, tudatos zenehallgatásra neveljük, tudjanak különbséget tenni az aktív (csak a zenére figyelő, a környezet zajait kizáró) és a passzív zenehallgatás között.

Célként szerepel, hogy a tanulók *„tudják megnevezni a zeneművekben megszólaló ismert hangszertípusokat”*. A tankönyv anyaga szerint ez megvalósulhat. A *„formaérzék fejlődése, a formai építkezés jelenségei”* (azonosság, hasonlóság, különbözőség, variáció) a zenehallgatási szemelvények alapján nem erősödik. Fejlődhet a gyermekek *„zenei memóriája, a belső hallás fejlesztése”*, ez azonban nem a zeneműveken keresztül történik, sokkal inkább a ritmuson, a tanult énekes szemelvényeken keresztül.

„Figyelmesen hallgatják az életkori sajátosságaiknak megfelelő zenei részleteket.” A negyedik évfolyam végére olyan gyakorlati tapasztalatokat szereznek a zenehallgatásról, amelyre építve a zenei stílusérzék és zeneértés egyre árnyaltabbá válik. A magyar kórusművek szerepeltetése közel áll a gyermekekhez, hiszen szövegesek (értik, miről szól a zene), sok esetben a diákok által is tanult népdalokon alapulnak, lehetőség van a népi életről, kultúráról, népszokásokról beszélgetni.

A kerettanterv ajánlott (kétéves) A és B változatának zenehallgatási anyaga és a tankönyvben található szemelvények nem fedik egymást, Kodály Gyermek- és nőikarai, a Háy János és Saint-Saëns Az állatok farsangja szerepel mind a tankönyvben, mind az A és B változat tantervében.

3. A kerettanterv A és B változatában jelzett zenehallgatási anyag

A változat	B változat
A tanult népdalok felvételei, népi hangszerek bemutatása felvételtől, idegen népek zenéje	A tanult népdalok, hangszeres népzene felvételei, népi hangszerek megismertetése felvételtől
Népdalfeldolgozások: Bartók Béla: Negyvennégy duó két hegedűre; Magyar népdalok Kodály Zoltán: Magyar népzene sorozat	Bartók Béla: Negyvennégy duó két hegedűre – részletek
Kodály Zoltán: Hány János	Kodály Zoltán: Hány János
Régi magyar táncok (Kájon- és Vietoriszkódex)	Régi magyar táncok (Kájon- és Vietoriszkódex)
Antonio Vivaldi: A négy évszak	Antonio Vivaldi: A négy évszak – részletek
Wolfgang Amadeus Mozart: A-dúr szonáta, KV. 331. III. tétel Alla Turca	Wolfgang Amadeus Mozart: A-dúr szonáta, KV. 331. III. tétel Alla Turca
Camille Saint-Saëns: Az állatok farsangja	Camille Saint-Saëns: Az állatok farsangja
Bedřich Smetana: Moldva a Hazám ciklusból	Bedřich Smetana: Moldva a Hazám ciklusból
Zenés mese, meseopera, gyermekopera, daljáték Britten: A kis kéményseprő; Csináljunk operát	Szergej Prokofjev: Péter és a farkas
Clément Jannequin: A madarak éneke	Orlando di Lasso: A visszhang
Thomas Morley: Fyre, fyre	Madrigálok – szabadon válogatva
Johann Sebastian Bach: Karácsonyi oratórium BWV 248	Georg Friedrich Händel: Vízizene, D-dúr szvit Allegro tétel
Johann Sebastian Bach: Mer hahn en neue Oberkeet (Parasztkantáta), BWV 212	Frédéric Chopin: Esőcsepp-prelűd
Leopold Mozart: G-dúr (Vadász) szimfónia	Liszt Ferenc: A Villa d'Este szökőkútjai
Johann Strauss: Kék Duna keringő, Radetzky-induló, Terefere polka	Bartók Béla: Gyermek- és nőikarok – Cipósütés; Lánycsúfoló; Legénycsúfoló
	Kodály Zoltán: Gyermek- és nőikarok – Túrót eszik a cigány; Lengyel László; Karácsonyi pásztortánc; Angyalok és pásztorok; Gergelyjárás; Pünkösdlő; Esti dal

Mindkét műlista gazdag kínálatot, zenei szemelvényt tartalmaz, mindkét változat felöleli a zenetörténeti korszakokat. Mindkét listában első helyen áll a népzenei felvételek hallgatása, a népi hangszerek megismerése.

A tankönyv zenehallgatási anyagának kérdései és problémái

A zenehallgatási anyag meglete hasznos, a tárgyat tanító tanár belátása szerint mutathat be szemelvényeket, a szórakoztató és művészi zene aránya azonban a tankönyv szemelvényei alapján eltolódott az előbbi irányába. Ahogyan az Oktatókutatás

és Fejlesztő Intézet kerettantervének zenehallgatási anyagából ugyanakkor kiviláglik, az ajánlott listában egyáltalán nincs a mai értelemben vett szórakoztató zenei szemelvény. A műlista tehát követi a kodályi elvet: „csakis művészi érték való a gyermeknek!” (Kodály 1982: 41)

Nehéz feladat hárul a tanítóra, hogy milyen darabot válasszon – igazodjon-e a tankönyvben ajánlottakhoz, vagy a kerettantervben javasoltakhoz? Vagy saját maga keresen zenei anyagot az órára? Ha szórakoztató zenét is szeretne hallgattatni, hányat és melyiket tervezze az éves anyagba? Külföldi vagy magyar könnyűzenét mutasson-e be? Ha a kerettanterv zenei anyagából szeretne bemutatni egy művet, van-e felvétele otthon vagy az iskolában?

A kötet kevésbé átnézett szakaszai éppen a zenehallgathoz kapcsolódó részekben találhatóak. A tankönyvben kijelölt (házi) feladatok között számos zeneművet az interneten keresztül hallgathat meg a tanuló (ha van lehetősége rá), az IKT-eszköz vélt használata tehát eleget tesz a mai kor elvárásának. Azonban az interneten található zeneművek pontos webcíme hiányzik; több felvétel is található, de melyiket hallgassa meg a tanuló? Olyan művek is szerepelnek az interneten meghallgatandók között, melyek időtartama hosszú (Liszt: Mazeppa, Grofé: Grand Canyon – szvit), nincs jelezve, melyik rész az, amelyet meghallgatásra ajánl a könyv.

A tankönyv zenehallgatási anyagához nem következetesen tartoznak megfigyelési szempontok. A tanító számára a tankönyv egyfajta igazodási pont, a tanító feladata az, hogy a megfelelő műhöz a megfelelő feladatot, szempontrendszert társítsa. Olyan szempont is van (Orff: Carmina Burana – In taberna), melyet mással célszerű helyettesíteni: *„Figyeljétek meg, ahogy a kórus hosszan sorolja a finom borok kedvelőinek listáját, sokféle ütőhangszer kíséretében!”* Ez a megfigyelési szempont nem veszi figyelembe az életkori sajátosságokat. Nagyon fontos, hogy az értő zenehallgatás kialakítását valamilyen módon segítsük, a megfigyelési szempontok ezt tennék lehetővé. Ha van meghatározott célja a zenehallgatásnak, akkor a gyermek figyel a zenére.

Ahogy minden kiadványban, úgy ebben is szerepelnek tévedések, hiány(osság)ok. Egy tankönyv kiadása esetén is előfordulhatnak hibák, így az ének-zene tankönyvekben is (Huszár 2011). A vizsgált kötetben számosat találunk, a névelőhiánnyal közölt címtől kezdve a műfaji besorolásig, sőt a mű szerzőjének neve, vagy a mű címe is pontatlan, vagy hiányzik olykor. A jegyzékszámok egyetlen esetben sem szerepelnek. Műfaji besorolás nem szerepel Glenn Miller Chattanooga Choo Choo; Saint-Saëns: Az állatok farsangja; Muszorgszkij: Egy kiállítás képei; Mozart: Utazás szánon; Liszt: Mazeppa című műve kapcsán. A címek megnevezése sem pontos, így nem tudja meg a tanuló, hogy a Delibes-részlet, a mazurka a Coppélia című balettben szerepel, Kodály Háryjából a Toborzó csak egy ismételt zenehallgatási feladatnál szerepel pontosan, Csajkovszkij balettjének részlete a Virágkeringő. A Klapka-induló zeneszerzőjének neve nincs a kötetben. Két magyar tánc is szerepel a könyvben, magyar táncként megnevezve, nincs pontosítva, hogy melyik kéziratban, kódexben találhatóak. Súlyos szakmai hiba is jelen van a kötetben: Mancini A rózsaszín párdúc zenéje kapcsán a feladat a klarinét hangjának megfigyelése. A hangszer, amit hallunk, tenorszaxofon.

Végül a kötet címe – Negyedik daloskönyvem – nem utal arra, hogy az éneklési feladatok mellett zeneelméleti tudásanyagot és zenehallgatást is tartalmaz. 1968-ban a tantárgy nevét ének-zenére változtatták, a megnevezés jelzi, hogy nemcsak éneklés, dalolás a tantárgy feladata, hanem benne foglaltatik az elmélet mellett a zenehallgatás is.

Összegzés

Az ének-zene tantárgy nem tartozik a legkiemeltebbek közé, bár érettségivizsgatárgyként (emelt szinten is) választható, de az egyetemi felvételi pontszámát nem növeli az elért eredmény. A kevés óraszám a felső tagozaton és a gimnáziumban, a szaktanárok megfelelő képzettsége, illetve hiánya (Laczó 2002; L. Nagy 2012) – főként az alsó tagozaton – csökkenti a tárgy megbecsültségét, a tanár respektusát. Egy 2002-es, a PKT Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervféjlesztési Központja által végzett felmérés arra mutat rá, hogy a tantestületek az ének-zene tárgyat az utolsó előttinek, a szülők és gyermekek pedig utolsónak rangsorolják a tantárgyak közül (L. Nagy 2004: 180).

A zenehallgatás a diákok számára kellemes időtöltés, de azt tartalmassá is kell tenni. A negyedik könyv zenehallgatási anyaga szerteágazó, több zenei korszakot felölelő. Azonban nincs minden tanórához zenehallgatási anyag rendelve a kötet alapján. Az otthoni feladatként szereplő zenehallgatás, mely az interneten való keresést is magába foglalja, nem minden gyermek számára lehetséges. A táblázatokból, csoportosításokból látszik, hogy a műfaji kínálat, a korszakok és az előadói apparátus szerinti felosztás lehetőséget ad a gyermekeknek a zenében való tájékozódásra. A kerettanterv ajánlása a zenehallgatási részt is tanítók részére rendkívül hasznos, itt stíluskorszakok szerint találunk válogatást, csak az úgynevezett komolyzenei művekből – a szórakoztató zenei szemelvények hiányoznak mind az A, mind a B változatból.

Az interjúkból – úgy a tanárokkal, mint a diákokkal készítették alapján – kitűnik, hogy a zenehallgatás nem tölti be azt a szerepet, amiért fontosnak tartották már 1932-től (Tanterv és utasítás, 1932) e részfeladat fontosságát. Kevés az óraszám a megfelelő mennyiségű és minőségű zenehallgatáshoz, nincs idő arra, hogy a műveket többször meghallgassák a gyermekek, belemélyedhessenek egy-egy tételbe, szemelvénybe – nem válik ismerőssé egy-egy hallgatott anyag.

Az alsó tagozatban – ha az osztálytanító tartja a tárgyat – elmaradhatnak a tanórák, hiszen az olvasást, számolást fontosabbnak tartják, ezekből a tárgyakból felmérőkkel alátámasztott jó teljesítményt várnak a diákoktól. A zenehallgatásnak csak néhány mozzanatát lehet számon kérni, így a hangszínhallást, tempót, hangulatot, a zenemű címét, szerzőjét nem.

A mai világban a zene kéretlenül zúdul ránk. A gyermekek a ma népszerű zenét hallják, sokszor otthon is – a televízióból, a rádióból, a videomegosztó oldalakról. A mai zene tehát megkerülhetetlen, a tantervbe emelése indokolt (Janurik 2008; Laczó 1985). A klasszikus zenével való ismerkedést sok diák csak az iskolában kezdi el, és

ezek az évek meghatározhatják, hogy a szervezett, általános és középiskolás évek után, felnőtt korában ellátogat-e komolyzenei hangversenyre vagy egy opera-előadásra.

Hivatkozott irodalom

- Albertné Balogh M. (2016). *Negyedik daloskönyvem*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Dohány G. (2014). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében. *Magyar pedagógia*, 19 (2), 91–114.
- Gönczy L. (2015). A zenei nevelés közoktatási funkcióját és programját meghatározó oktatáspolitikai és pedagógiai tévképzetek. *Gradus*, 2 (1), <http://gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/view/152/151> 2015. Megtekintés: 2017. 10. 17.
- Huszár L. (2011). Egy énekkönyv-sorozat margójára. *Parlando*, 1, http://www.parlando.hu/2011/2011-1/Huszar_Lajos.htm. Megtekintés: 2017. 06. 22.
- Janurik M. (2008). Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 9–10.
- Katonáné Malmos E. (2004). Zene és egészség. *Ének – Zene – Nevelés*. Trezor Kiadó, [on-line] <http://mek.oszk.hu/08800/08890/08890.pdf>. Megtekintés: 2017. 08. 22.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyamára. 1. melléklet. OFI, http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html. Megtekintés: 2017. 10. 22.
- Kodály Z. (1982). *Visszatekintés I*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.
- Köznevelési tankönyvjegyzék a 2017/2018. tanévre, http://www.kir.hu/kir_tkv_jegyzek. Megtekintés: 2017. 08. 20.
- Laczó Z. (1985). *Zenehallgatás az általános iskola alsó tagozatában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Laczó Z. (2002). A morális nevelés lehetőségei az iskolai zenehallgatásban (Amit a magyar kerettanterv magába foglal). *Parlando*, 6, 7–13.
- L. Nagy K. (2012). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Parlando*, <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-10-LNagy.htm>. Megtekintés: 2017. 08. 20.
- L. Nagy K. (2004). Zene”Oktatás – rejtett kincs”? A tantárgyi ének-zenetanítás szakmai jelen- és jövőképe. *Ének – Zene – Nevelés*. Trezor Kiadó, [on-line] <http://mek.oszk.hu/08800/08890/08890.pdf>. Megtekintés: 2017. 08. 22.
- Tanterv és utasítások a Népiskola számára (1932). Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Zenepedagógia tradicionális és modern zenei eszközökkel – A ReikArt összművészeti megközelítés

ABSZTRAKT

Világunk jelentős változása miatt a különböző pedagógiai területek, így a zenepedagógia is megújulásra várnak. Korunk technokommunikációs világában az interszónális kapcsolatok lényegi elemei látszanak elsekélyesedni. A megoldásban segítséget nyújthat az összművészeti területek újszerű alkalmazása, az élményszerű oktatás egyéb területei mellett. A különféle területek, mint a mozgás, a képzőművészet, az irodalmi, mese- és dramatikus szálak bevonásának fókuszában a zenei élmény feldolgozása áll. Az improvizatív módon történő alkotások a nonverbális kapcsolati kifejeződések tartják életben, a kommunikáció elveszőnek látszó elemeinek megértését szolgálják. Az élményszerű feldolgozás támogatja a mentális állapot egyensúlyban tartását, növeli a közösségi tevékenységek kohézióját.

Kulcsszavak: összművészeti orientáció, improvizáció, zene-mozgás, dráma, képzőművészet

1. Az összművészet jelentősége a pedagógiában

„Vannak mély dolgok, amelyek a művészet fényében sokkal világosabban érthetők, mint a tudomány fényében.”¹

A művészeti nevelés fontossága évek óta tudományosan alátámasztott tény. Ma-napság mégis azzal a tendenciával szembesülünk, hogy a művészetekhez kapcsolódó szférák mostoha szerepükből próbálnak érvényt szerezni a pedagógiai tevékenységekben belül.

Kodály országában élünk, ahol gyökeret vert az éneklés, a zene szeretete. Rohanó világunkban a pedagógiai intézményekben a művészeti tárgyak helyébe a legtöbb helyen viszont a továbbtanulást biztosító tantárgyak kerültek, így sajnálatos módon peri-

¹ Lucian Blaga román költő, drámaíró, filozófus. Arcanum Kézikönyvtár, uo. 11, 2017. 09. 12-i megtekintés, <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Gondolattar-kristo-nagy-istvan-gondolattar-1/1800-ota-szulett-szerzok-33E3/blaga-lucian-18951961-roman-kolto-dramairo-filozofus-60E5/>.

fériára szorult a művészeti nevelés. Pedig zeneoktatásunk világraszóló irányzatokban bővelkedik.

Az elmúlt hatvan év is termékeny volt újításokban. A zenepedagógia területén többek között Kodály Zoltán, Ádám Jenő, Kokas Klára, Dobszay László voltak azok, akik megteremtették jelen korunk zenetanításának fundamentumát, sőt mi több, a világ országaiban is elismertségre tettek szert.

Azonban egyre gyorsabban változó létünkben a 21. század gyermekeinek oktatása kiegészítést kíván, de fontos az is, hogy a hagyományos zenepedagógia értékeit ne tagadjuk meg.

Mindehhez lehetőséget nyújtott a Kokas-pedagógiából kiinduló, modern zenei eszközökkel való megközelítés, amit sokéves tapasztalatom bontakoztatott ki korunk gyermekeinek élményszerű zeneoktatásához. Ennek gyökerei mesterem módszeréig, a Kokas-pedagógiáig nyúlnak vissza.

2. Kokas Klára útravalója

Kokas Klára (Szany, 1929 – Arlington, 2010) azon úttörő zenepedagógusok közé tartozott, aki Kodály Zoltán tanítványaként új módszert hozott létre, mégpedig a zene, mozgással együtt történő befogadását. Bizonyította, hogy széles spektrumú beilleszthetőségi lehetőségeket nyújt ez az irányzat: különböző életkorokra és a képességekre is kiterjed. Kokas Klára módszerének időtállóságát nem kell alátámasztani, hiszen a mai napig országunk alternatív zenetanításának egyik fő ágát képezi.

Mesterem lényét, tevékenységét átítatta a mindig megújulásra kész, a pillanat lényegét megragadó szemléletmódja. Ő maga fontosnak tartotta a világgal együtt való folyamatos változást.

Az egyik fő szellemi útravaló, amit tőle kaptam, ez volt. Nem szabott gátakat; nem volt ellene, hogy a tőle tanult dolgokat, amelyeket már évek óta alkalmaztunk, kiegészítsük más tudásokkal. Ellenkezőleg, inspirált az új befogadására. Hiszen az ő metódusa is így született meg és kristályosodott ki a hosszú évek során.

Tudjuk azt is, hogy egy módszer csak akkor tud igazából és hatékonyan működni, ha az időről időre meghaladja önmagát. A mai pedagógiai szemléletre vonatkozó változó, korszerű igények engem is fejlődésre sarkalltak, mint megannyi tanártársamat. De melyek azok a lehetőségek és okok, amelyek a Kokas-metódus gazdagodását, továbbfejlesztését jelenthetik?

Az általam fokozatosan kibővített változat gyakorlati tapasztalatai megerősítettek abban, hogy az autentikus Kokas-pedagógia mellett újszerű, aktív zenehallgatásra vonatkozó kiegészítésekkel és különböző feldolgozási területekkel ötvözzem az eddigi tevékenységemet. Mivel a Kokas-pedagógia autentikusságát *kódex*, ezenkívül *cím-kézhető rendszer* védi, az ettől eltérő tevékenységek és zenei szemelvények már a Kokas-módszer keretein kívül esnek. A mai zenei jelenlét (pl. kortárs improvizatív zene,

elektronikus effektek) alkalmazhatósága is továbbgondolásra készíti a korosztályi és az információrobbanás által folyamatosan alakuló életünk sajátosságai mellett.

A két módszer nem zárja ki egymást, a keretek tiszteletben tartása mellett külön-külön is alkalmazható mindkettő.

A Kokas-pedagógia a következő alapokra épít:

- a gyermekdalokkal és népdalokkal való kreatív alkotás;
- csak klasszikus zene és autentikus népzenei szemelvények szolgálhatnak hangzó alapként a mozgásélményhez a Kokas-kódex előírása szerint;
- a zenei élmények feldolgozása képzőművészeti alkotásokban is sajnos csak ideális esetben és csak ritkán tud megjelenni a folyamat során.

3. Különböző művészeti ágazatok és pedagógiai területek találkozási lehetőségei

Miért érdemes több művészeti területet bevonni a tanításba?

Egyrészt azért, mert az emberi kultúrának olyan értékek képezhetik alapját, amelyek magukba foglalják az interdiszciplináris kapcsolatokat, biztosítva ezzel a folyamatos fejlődést, nyitottságot, kiteljesedést és haladva a korral. Már az antik görög társadalomban megjelent az értékek átfogó érvényesítése, és ebben a művészetek tanítása ugyanolyan jelentőséggel bírt, mint a ma fontosnak tartott, kiemelt szerepet kapott tantárgyak. Minél több tanulási területet vonunk be az élményszerű oktatásba, annál több átjárhatóságot teremtünk közöttük. Így az alkalmazhatóság lehetőségei is megnyílnak, amely a mai pedagógia hiányosságaként szerepel a nemzetközi mérések skáláján.

Másrészt azért, mert érdemes azokat a kifejeződési lehetőségeket is megragadni, amelyek az életkori sajátosságokat és körülményeket is figyelembe veszik. Nem minden iskola rendelkezik olyan nagy szabad térrel, ahol a Kokas-féle zene-mozgás teljes osztálylétszámmal, fesztelenül megoldható. Tapasztalatom szerint a korosztályi jellegzetességek is alkalmazkodásra, akár változtatásra sarkallják a pedagógust: például a serdülők nehezebben fejezik ki magukat zenére a szabad mozgás útján. Így ezt a nehézséget kiválthatja olyan tevékenység, mint a hangszeres improvizációs játék vagy a zenei élmény dramatikus feldolgozása.

Fontos adalék az is, hogy jelen korunk technokommunikációs módozatai elsőkélsítik az interperszonális kapcsolatok lényegi elemeit: a nonverbális jelentések gazdag színezetei generálszimbolikákba egyszerűsödnek. A művészeti oktatás az érzelmek gazdag skálájának aktivizálásával hidat kövácshat a techno- és az érző emberi lélek valódi létezése között.

Éppen ezért egyre elengedhetlenebb, hogy belső világunkkal kapcsolatot tudjunk teremteni, majd az ott rejlő tartalmakat másokkal is meg tudjuk osztani, hitelesen

átadni. A művészeti tevékenység az a terület, mely a leginkább alkalmas a szavakkal ki nem fejezhető érzelmek kinyilvánítására.

Ehhez viszont a kreatív kibontakozási lehetőségek tárházát is érdemes bővíteni, az élményszerű oktatás útjának több találkozási pontját felfedezni, aktív feldolgozási lehetőségeket nyújtani. Ezzel, ha csak egy kis rést nyitunk azon az ajtón, amellyel felfedjük azt, hogy hogyan tudják a tanulók elméleti tudásukat aktív tevékenységbe fordítani, máris láthatjuk, segítséget tudunk nyújtani az elsajátított tudás alkalmazhatóságához. Több mint harminc, gyerekekkel és felnőttekkel eltöltött év és tapasztalat csokorba gyűjtötte azokat a lehetőségeket, amelyek mára már a gyakorlati tevékenység útját járják különböző pedagógiai területeken: óvodákban, iskolákban, művészetoktatási intézményekben, felnőtt csoportokban.

4. A ReikArt megközelítés: az összművészeti területek zenefókuszú társításának újabb lehetőségei

- Nyitás más stílusok felé is (kortárs improvizatív zene bevonása is a zene és mozgás integrációjába)
- Egyszerű hangszerekkel történő zenei improvizáció
- Improvizáció az improvizációban (két improvizatív alkotótevékenység azonos időben)
- A zene keltette élmények dramatikus feldolgozása
- Dramatikus élmények hangszeres improvizációval történő megjelenítése
- Zene által festett bábtánc
- „Hangfestés”: vizuális művészet akár hangszeres improvizációra is

A különböző művészeti ágak perceptuális összekapcsolásával lehetőségeink tárháza megnyílik, előnyei a következőkben mutatkoznak:

- A zene és mozgás integrációja során elmélyültebb módon történik a zenei anyag feldolgozása.
- Az egyszerű hangszerekkel történő improvizáció számtalan lehetőséget rejt a kibontakozásra.
- Az improvizáció az improvizációban az itt és most pillanatát ragadja meg.
- A zenére történő mozgás leírható történetekkel, drámajáték kerekedhet belőle.
- A zene indukálta történetek is kifejezhetők hangszereken.
- A zene keltette érzelmek képzőművészeti alkotásokban formálódhatnak tovább.
- A képzőművészeti alkotás megjeleníthető hangszereken.
- A zene hallgatásakor kialakuló történetek írásos formában is láthatóvá válnak.
- A képzőművészeti alkotás bábjáték során újra életre kelhet.

Az alkotás során a gyerekek/fiatalok/felnőttek egy közös kompozitorikus folyamatban képessé válnak a másikat mélyebb szinten is megérteni, és társukhoz nagyobb elfogadással és empátiával fordulni. A tevékenység során lehetőségük van arra is, hogy

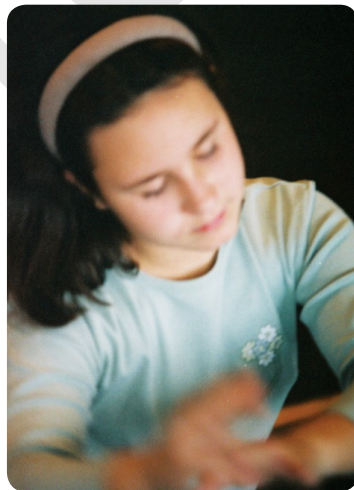
kibontakoztassák saját képességeiket és tehetségüket. Megtapasztalják azt is, hogy miként tudják érzelmeiket megélni, elfogadni, kinyilvánítani, igényeiket kifejezni, korlátaiknak határt szabni, és ebben az összefüggésrendszerben az intellektuális és lelki szintet együtt működtetni. Összefoglalva: a maguk teljességét érzéklni a zenei, illetve a zene hatására történő alkotás folyamán.

4.1. Zene és mozgás integrációja: ahol a testben zendül a muzsika

E tevékenységhez a Kokas-pedagógia zenebefogadás-módszere adott ihletet. Azonban, ami a Kokas-kódex által meghatározott határokon túlra nyúlik, az már nem sorolható a Kokas-módszer hiteles alkalmazásához. A Kokas-kódex zenei szemelvények választására vonatkozó pontja: *„Kizárólag komolyzene és autentikus népzene lehet a felhangzó mű, kiváló előadásban! Legyen tudatosan válogatott a nemes dal és zene a nevelés folyamatában.”*²

Az iskolák zenehallgatási anyagának tetemes részét legfőképpen a klasszikus zenei szemelvények teszik ki. Idegenkedünk a mai zenei (kortárs zene) alkotások befogadásától, nem beszélve a kortárs improvizatív jellegű darabokról, azokról pedig főleg, ahol különböző stílusok fúziójával találkozunk. Ha arra gondolunk, hogy a 21. század nemzedékét neveljük, nem mellőzhetjük oktatási anyagunkból ennek a századnak az aktuális kortárs zenei megnyilvánulásait, alkotásait. Tanítási tapasztalatom azt mutatja, hogy korunk megkomponált vagy improvizatív zenei szerzemény, mozgással integrálva is pozitív élményt nyújt minden korosztály számára, a legkisebbeket is beleértve.

A rögzített kortárs improvizatív zene egyébként is szorosan kapcsolódik tevékenységemhez azért, mert improvizatív zenei területeket aknázunk ki akár mozgás által, abban alkotunk, és e kettő találkozása hatalmas inspirációval bír. Foglalkozásokat, órákat 2000 óta vezetek gyerekek és felnőttek között egyaránt. Ebben a folyamatban a zene által generált testbeszéd és nonverbális kommunikáció felnagyított változatait éljük meg, zene és mozgás összeolvadásában. Mint ahogy látjuk a fényképen is, a Kalász Művészeti Iskola gyermekcsoportjában a zenetanulás kezdetén is olyan elmélyülést eredményez a zene-mozgás, amit a tanulók csak érettebb vagy magasabb tudásszinten tudnak átél.



Kokas-foglalkozáson a Kalász Művészeti Iskolában Budakalászon, 2001-ben

² Kokas-kódex (2011-ben véglegesítve): *A Kokas-pedagógia alapelvei a következő célmondatokkal közelítendő meg a nevelő számára rész 2.* pontja, http://www.kokas.hu/media/KOKAS-KODEX_vegl.pdf.

4.2. Egyszerű hangszerekkel történő improvizációs zenei alkotások

Ahol a hangszerek beszélnek.

Az improvizáció megjelenése a pedagógiai területekről többnyire hiányzik. A közoktatási intézmények rendelkeznek olyan egyszerűen használatos ritmushangszerekkel, amelyek alkalmasak erre a tevékenységre. Nem csoda, hogy a tanárok félszegen bánnak a hangszerekkel, hiszen a felsőoktatás sem bővelkedik a pedagógusok felkészítésére ezen a téren. Pedig az ebben rejlő, egyéb területen is megmutatkozó jellemzők, mint akár a gyors reagálás, válaszadás, a kreatív megnyilvánulás az életben való boldogulás alapvető alkotóelemét képezik.

Kiváló kibontakozási és alkotási lehetőséget nyújthat a megszólaltatáshoz tudást nem igénylő hangkeltő eszközök vagy hangszerek használata, amelyekkel többnyire ritmikus hangzást lehet létrehozni. Ebben az esetben a zenét nem készen kapják a gyerekek, hanem ők hozzák létre, a zenei folyamatok elindítása és kibontakoztatása szinte végtelen lehetőségekkel bír. A figyelem, a türelem, az érzelmek kifejezése, magának a zenélésnek az öröme felülmúlhatatlan élményt jelent majdnem minden gyermek számára. Felfedezésszámba megy a csend értékének jelentősége, amit a hang és a csend váltakozása során fedezhetnek fel.

A fotón Binder Károly szabad alkotásához illeszkedik a tanulók improvizatív tevékenysége, ami nagy fokú figyelmet és összehangolódást kíván minden egyes résztvevőtől.



Közös improvizáció Binder Károllyal a Budaker Gusztáv Zeneiskolában,
Kőszegen

Gyermekek csoportjaiban, de még zeneiskolai szinten is megalapozott tudást igényel a saját hangszeren való rögtönzés. Tapasztalatom szerint nehezen mozdulnak ki mind a gyermekek, mind a felnőttek a betanult sémákból. Az egyszerűen használt hangszerek kiválthatják ezt a nehézséget, mivel nem szükséges a technikai elemekkel megküzdniük: felszabadító erővel bírnak, amely során az improvizációkból kompozíciók is kerekedhetnek.

A zenepedagógia alappillérei ebben a tevékenységben is a csoportvezető figyelmének középpontjában állhatnak a csoporttagokra vonatkozólag akkor is, ha szabad improvizációs folyamatban létezünk éppen.

Fókuszunk zenepedagógiai aspektusból tekintve:

- a zene lüktetésének átvétele
- a hang és zaj minősége közötti különbség felismerése
- külső és belső ritmus összehangolásának képessége
- dinamikai illeszkedés a csoportban
- zenei motívumok memorizálása és beillesztése a közös kompozícióba
- a kellő pillanatban való bekapcsolódás spontán vagy előre megbeszélt szabályok szerint
- kellő figyelemmel követi-e a folyamatot
- milyen elmélyültséggel vesz részt az alkotásban
- saját ötletekkel gazdagítja-e a kompozíciót
- mennyire tudja követni egyidejűleg, hogy körülötte mi zajlik, miközben ő is zenél
- a közös muzsikálás során mennyire tudja a saját „szólamát” megtartani a folyamat végéig

A személyiségfejlődés oldaláról nézve:

- hangszerválasztás: milyen hangszert választ az egyén (csendes, apró, alig hallható vagy domináns hangzású, harsány hangú, kemény hangszert)
- elfogadja-e a szabályokat, az instrukció szerint cselekszik-e vagy saját utakat keresgél
- a közös (alap)lüktetésbe bele tud-e illeszkedni, vagy elkezd „hajtani” a tempót (ő akar-e irányítani)
- mennyire vonódik be a folyamatba
- milyen mértékben mélyül el saját tevékenységébe, eközben illeszkedik-e a társai tevékenységéhez
- mennyire tudja a tevékenység során átélni mások érzelmi állapotát, és a sajátját hitelesen átadni
- szabályok esetén tudja-e azokat tartani és milyen mértékben
- mennyire tud a másikkal összehangolódni (milyen mértékben tud a másikkal együttműködni)
- mennyire élvezi a közös munkát, vagy újabb kezdeményezéseket indít
- mennyire marad háttérben vagy dominál
- a zenei-érzelmi reakciókra milyen érzékenységgel reagál
- végig benne marad-e a folyamatban

A felsorolt szempontok nem csupán a hangszerez improvizatív tevékenység esetén érvényesek, a többi tevékenység esetén is többnyire figyelmünk fókuszában állhatnak. Kivételt képez az egyéni képzőművészeti alkotás folyamata, amikor a csoporttagok saját alkotásukban mélyülnek el.

Mindenképpen előny, ha hozzáállásunk és a nézőpontok sokasága nem a nehézségek felé közelít, hanem a lehetőségek tárházát bővíti.

4.3. Improvizáció az improvizációban

Ahol az „itt és most”-ban szinkronszerűen alkotunk.

Zeneterapeuta tanulmányaim során megmerítkezhettem a lélek rejtelmes labirintusaiban, elméleti és gyakorlati téren egyaránt. A ritmus, ami nemcsak létünk evidenciájának, hanem a zene alapját képező alkotóelemének is tekinthető mozgatórugó is egyben, arra ösztönzött, hogy módszerembe olyan zenéket rendszerezsek, melyeknek alapja a *ritmus*, a *lűktetés*, így ez a mód alkalmat ad ritmusdominanciájú zenei alkotások létrehozására.

Tovább bátorodva kipróbáltam a hangszeres és mozgásos, egy időben történő improvizációs tevékenységet is. A kettéosztott csoport felkínálja a lehetőséget a mozgás és a zenei improvizáció azonos időben való átélésére. A nagymértékű koncentráció a nonverbális megnyilvánulások mélyebb megértését eredményezte, és igazi élményt nyújtó játék kerekedhetett belőle.

4.4. A zene keltette élmények dramatikus feldolgozása

Ahol a történetet a zene írja.

A zene indukálta történetek a lélek hangzó mélységeit pendítik meg, a szavakban megjelenített, verbalizált képek megjelenhetnek dramatikus formában.

A szavakkal történő mesélés, a közös játék hatalmas korrekciós erővel bír. Mint tudjuk, a mese a kollektív érzések összehangolója, és az életbeli dolgaink megoldásaira ad receptet. A dramatikus feldolgozás a feszültségoldást, a csoport kohéziós erejének létrejöttét segíti. Ez a feldolgozási tér azoknál a kamasz korosztályú tanulóknál vált be leginkább, akiknek életkori sajátosságaikból adódóan nehézséget okoz a zenére való spontán mozgásban való kifejeződés. Viszont annál inkább megmutatkozott a humor, önirónia, a kritika és önkritika a művészeti keretek közé rejtve.



Zenéből formálódott dráma a kőszegi Jurisics Miklós Gimnáziumban

Az alábbi felvételen a kőszegi Jurisics Miklós Gimnázium tanulóinak egy csoportja által kitalált történet dramatikus feldolgozásának pillanatait láthatjuk, amit a hangszeres remix követett.

4.5. A dramatikus élmények hangszeres improvizációval történő megjelenítése

Amiben a szöfűzések hangcsoportokká válhatnak.

Ez a mód a drámajátékban megjelenő érzéseket eleveníti fel, illetve a megfogalmazhatatlan érzések közölhetővé válnak a hangszereken, a *vitalitási affektusok*³ (Daniel Stern) szavakba nem önthető színezeteivel egészülnek ki. A közös játék nagymértékben fejleszti a másokban rejlő érzések hangokban jelentkező megnyilvánulásait és annak megértését, átélését. A saját érzések tükröződései a hangszerben segíthetnek az érzelmek kontrollálásában, a kimondatlan élmények közlésében. A hangokba ágyazott, közösen alkotott történet keretét a zenében megjelenő hangszerek között zajló párbeszéd, hangesztusok képezik.



Drámajáték-feldolgozás hangszerekkel a kőszegi Jurisics Miklós Gimnáziumban

A felvételen a kőszegi Jurisics Miklós Gimnázium tanulói a dramatikus előadást hangszereken jelenítik meg nonverbális módon. Markánsan kirajzolódott, hogy a zenébe ágyazott mondanivalók érzelmekkel voltak telítve, így a nonverbalitás adta lehetőségek, melyekben a gesztusok, a hangszín, a hang dinamikája hordozta a jelentést, nagyobb figyelmet és ráhangolódást követelt a résztvevőktől. Nem hallgathatjuk el a játékosságot és a humor megjelenését sem, ami az élményszerűséget fokozta.

4.6. „Zene festette” bábtánc

Amiben az apró festmény életre kel.

A gyermekek a zenehallgatás során szerzett élményeiket vizuális formában is megjeleníthetik, melynek során temperával festenek a tenyerükre. A következő fázisban

³ Daniel Stern [1985] (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Budapest, Animula Kiadó.



Bábtánc gyermektáborban

pedig a paraván mögött, a megfestett „zenei mikrovilágok” táncra perdülnek, és szavak nélküli zenés bábjáték formájában kerülnek kifejezésre. Lehetőség van a paraván mögé bújni, így nem teljes arccal, személyként kell megnyilvánulniuk, és a félénkebbeknek is lehetőséget teremtünk a kibontakozásra.

4.7. Hangfestés, képzőművészet

Ahol a zene az állandóságban jelenik meg.

A zene keltette képzőművészeti alkotásokban a zene időbelisége az állandóság és megfoghatóság alakzatában mutatkozik meg. A hangok színekbe fordulnak, a zene elillanó pillanatai plasztikában vagy képi illusztrációban állandósulnak. Fontos, hogy a zene keltette élmény kézzel fogható alkotásai érzésminőségeket és ne a megszokott sematikus elemeket tükrözzék: így főleg nonfiguratív alkotások születnek. Az állapot, ami a zenehallgatás és feldolgozás során kialakul az alkotóban, a zene által generált érzelmeket hitelesen tükrözik a papíron, agyagban vagy egyéb módon, tetszőleges technikával. Ezt megfelelő instrukciókkal a legkisebbeknél is könnyedén elérhetjük. Ezek az alkotások lehet, hogy nem a konvencionális kiállítási tárgyak szépségét hordozzák, de értékük szintén nagy jelentőséggel bír, és fontos információhordozó a pedagógus számára.



Pasztellrajz Mozart zenéjére

A fotó felnőtt foglalkozás produktuma, amelyet közösen készítettek a résztvevők Mozart zenéjére. A csoporttagok a rajzélmény és a színek, hangok gazdagságának párhuzamán túl beszámoltak arról, hogy milyen fontos az alkotás során egymás rajzterületeit figyelembe venni, azaz egymás határait tiszteletben tartani, mindebben non-verbális módon egyezkedni a folyamat során.

5. Híd a hagyomány és az új között

Ha tiszteletben akarjuk tartani a pedagógia tradícióit, viszont egyben megújulásra is törekszünk, azt az egyensúlyi állapotot érdemes keresnünk a hagyományos és modern pedagógiai módozatok együttes létrehozásának folyamatában, amely számunkra is leghitelesebben megvalósítható.

A kétfajta megközelítés összehangolása izgalmas feladat a pedagógusok számára. A mai pedagógia fejlődésének alap-alkotóelemét képezi az innováció, sőt elvárás is, amely végtelen kibontakozási lehetőséget nyújt bármely területen. Ne feledkezzünk meg azokról a pedagógusokról sem, akik még a régi rendszerben nevelkedtek, illetve akkor kezdték pályájukat, más értékrendek, szabályok szerint éltek életüket és munkálkodtak.

A generációs szakadékok egyre nagyobb alkalmazkodást kívánnak a különböző korosztályok között, nemcsak az IKT-eszközök használatát, hanem a nevelési elveket, a világról való gondolkodást, az értékrendek és azok különbségeit áthidalva.

A mai kor gyermeke viszont már más viszonyulást igényel, mint akár tíz évvel ezelőtt. A 21. századi gyermek nevelésében egyik fontos feladatunk közé tartozik a *szabadosság és a belső szabadság közti különbség*, valamint a belső egyensúly feltérképezése és megértése.

Fontos feladatomnak tartom a zene és ösztönművészeti értékek közvetítésén túl, hogy munkám erre a problémakörre is kiterjedjen: a keretek között biztonságban és a belső szabadságból táplálkozó lét és az ebben való alkotás lehetősége képezze tevékenységemet.



Felnőttek és Mozart

6. Szintézis és analízis egységet teremtő párhuzama

A zene- és énektanítás során az apró részletek begyakorlásával jutunk az egész eljáratás felé. Miközben zenét oktattunk, a zene egészével, teljességével nem tudjuk tanítványainkat átítani. Sajnálatos módon a ritkán adódó koncertlátogatások sem adnak rendszeres lehetőséget a zeneélményhez. Zajos világunkban az értékes zene is egyre inkább háttérzene funkcióját tölti be. Ezáltal a figyelem is felületessé, szórttá válik.

Éppen ezért egyre fontosabb, hogy a zenét tanuló gyermekek számára alkalmat teremtsünk a minőségi zenék megismeréséhez és élményszerű feldolgozásához, zenei alkotásokhoz, amelyek a különböző művészeti területeket is bevonják. Ráadásul az élmény többszintű megélése mélyebbre hat. A tanulás lajstromán a részletekből való összeillesztéshez már ismert és megélt élmények biztosítják az építőköveket, amelyek ráadásul a memória mély rétegében raktározódnak. Tanítási gyakorlatom során tapasztaltam, hogy a gyermekek zenei megfogalmazásukba beleilleszthetik azokat a zenei élményeket, amelyeket korábban már átéltek.

Hosszú évek tanítási gyakorlatával a hátam mögött kijelenthetem, hogy előnyt jelent a szintézis és analízis tanítási területeinek bevonása a zeneoktatásba. Az összművészeti foglalkozások során a rengeteg hallott zene, annak szerkezete, dinamikája, a zenei gesztusok a gyermek zenei emlékének birtokába kerültek, és a későbbi tanulás során közvetlenül vagy áttételes módon megjelennek a tanulás folyamán. A hangszeres improvizációs tevékenység, a képzőművészeti és dramatikus feldolgozás pedig lényegesen több hozadékkal bővelkedik, mint amit a direkt tanítási módszerekkel elérhetünk, és a személyiségre is kihat.

7. A lélek rejtelseinek labirintusában

Nem tagadhatom meg zeneterapeutai mivoltomat, így a lélektani aspektusok is fontos szerepet játszanak tevékenységemben. A tudomány és a lélektani diszciplínák fejlődése ma is nagymértékben gazdagítja azt a fajta tudásunkat, melynek segítségével más kontextusban láthatunk bizonyos folyamatokat.

A mozgás az emberi kommunikáció egyik legősibb eszköze. Gesztusaink alapját adja, ami az ember teljes megértésének elengedhetetlen adaléka. *„A hang és a mozgás az embereknek talán a legjellemzőbb tulajdonsága”* – írja Agatha Christie a *Lord Edgware meghal* című könyvében.⁴

A zene hatására keletkezett ősi gesztusok, a spontán mozdulatok a személyes és kollektív tudattalan tartalmainkat, vágyainkat tükrözik. Így kerülünk kapcsolatba saját magunk mélyebb rétegeivel, azokkal a tartalmakkal, amelyek verbálisan nem előhívhatók. Kifejezési készségeink információk lehetnek csoporttársaink számára. Ezek egyfajta viszonymintát adhatnak rólunk, amelyek a *vitalitási affektusok*⁵ voltát tükrözik. A szavakban nem megjeleníthető élmények ilyen módon mégis kifejeződhetnek, a zene testélménnyé lesz, a milyenség, a „hogyan”-ság válik fontossá. A képzelet aktivizálása során az imaginatív elemek a zenei és mozgásélmény gazdagodását eredményezik.

A mozgásban megélt zene és a képzelet aktív összekapcsolása révén az érzékek átjárhatóságainak csatornáját is megnyitják. Így jöhet létre az, hogy a zene állandó alakot ölthet papíron rajz, festmény formájában, vagy akár egy agyagszoborban.

⁴ Agatha Christie (2008): *Lord Edgware meghal*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

⁵ Daniel Stern [1985] (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Budapest, Animula Kiadó.

Az út továbbvezet, mert a képzőművészeti alkotás újra zenében, akár egy improvizációs formában ölt testet. Így járhatjuk végig saját belső világunkat, és a benne rejlő alkotás különböző módon való leképeződését, továbbá az érzékek összekapcsolását összművészeti kifejezhetőségi területein. Amit nem tudunk kifejezni szavakkal, azt számtalan módon megmutathatjuk. A perceptuális átjárhatóság – vagy Daniel Stern szavaival élve az *amodális percepció*,⁶ ami az ember veleszületett képessége – segít az élmények minél több szinten való átélésében, mivel az összművészeti tevékenység során az információk átfordíthatók egyik érzékletből egy másik érzékelési területre. (A hallott élmény megjelenhet mozgásban, a mozgás és zene együttes élménye papírra vetett színekben, a kialakult történet hangszertusokban...)

Ez a magunkkal és másokkal való együttlét, az anya és gyermek korai kapcsolatában zajló szintre emlékeztet. Ez a fajta illeszkedés az interszubjektív cseréket hangsúlyozza, az affektív hangolódást, a kölcsönösség finom megjelenési formáit, a kapcsolat finom szabályozását, a másik feszültségeinek tárolását vagy áthangolását eredményezheti. Az emberek egymás közötti kapcsolatának alapját is egyfajta tudás adja, amit nem tanönyvekből, hanem tapasztalat útján sajátítunk el sok-sok gyakorlással.

8. A képességek fejlesztése az összművészet által a Gardner-féle elmélet szerint

Az elmúlt évtized folyamán korunk újabb és újabb pedagógiai kihívásokhoz kell, hogy megoldásokat találjon. Módszeremben az elvárások között elsősorban a gyermek személyiségének fejlesztésére fókuszálok.

Ha az összművészeti tevékenység során az egyénre a maga komplexitásában tekintünk, akkor magával ragadja azt a szemléletváltást is, amelyben a gardneri elmélet alátámasztja az összművészeti tevékenységek előnyeit.

Howard Gardner 1983-ban megjelent könyvében megkérdőjelezi a hagyományos nézetet, és kibővíti az intelligencia fogalmát fejlődés-lélektani, neuropszichológiai, biológiai és antropológiai kutatások alapján. Meghatározása szerint az „*intelligencia annak képessége, hogy az ember hasznos dolgot hozzon létre, vagy saját kultúrájában értékesnek számító feladatot végezzen*”, „*olyan képességegyüttes, amelynek segítségével az ember az életben felmerülő problémákat megoldja*”, „*új megoldásokat talál, és új tudást szerez*” (Gardner 1983: 60–61). Szerinte nem egyetlen, egységes és változatlan értelmi képesség létezik. Gardner több – jelenlegi kutatásai szerint nyolc –, egymástól függetlenül is létező intelligenciát azonosított. Ezek a következők: a nyelvi-verbális, a logikai-matematikai, a képi-térbeli, a testi-mozgásos, a zenei, a természeti, a társas (interperszonális) és a személyes (intraperszonális, önismereti) intelligencia (Nolen 2003; Rettig 2005; Moran, Kornhaber & Gardner 2006; Armstrong 2009).

⁶ Daniel Stern [1985] (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Budapest, Animula Kiadó.

A nyolc intelligencia

1. Nyelvi-verbális intelligencia

A nyelvi-verbális intelligencia képessé tesz arra, hogy a szóbeli és az írásbeli kommunikációt megértsük, nyelvet tanuljunk, gondolatainkat szavakba öntsük, ismereteinket átadjuk és elmagyarázzuk.

2. Logikai-matematikai intelligencia

Logikai-matematikai intelligenciánkat problémamegoldásra használjuk, segítségével megértjük a számokat és a műveleteket, összefüggést és rendszert találunk a látszólag elszigetelt jelenségek között. Alkalmazásával megtanulunk következtetni, elvonatoztatni, kategorizálni, általánosítani, valamint hatékonyan érvelni.

3. Képi-térbeli intelligencia

A képi-térbeli intelligencia a háromdimenziós térben való tájékozódásnak, a vizuális és a térbeli ingerek pontos észlelésének, valamint létrehozásának a képessége. Színre, formára, vonalvezetésre, térbeliségre és a közöttük lévő kapcsolatra való fogékonyság jellemzi. Magába foglalja a belső képalkotás, a grafikus ábrázolás és a térképen vagy a táblázatokban való eligazodás készségét.

4. Testi-mozgásos intelligencia

A testi-mozgásos intelligencia segítségével mozdulataink urává válunk, testünket érzések és gondolatok kifejezésére vagy egy meghatározott cél elérésére használjuk; két kezünkkel tárgyakat hozunk létre vagy változtatunk meg. Ez az intelligencia sajátos nagymozgásos és finommotorikus képességeket is magában foglal: mozgáskoordinációt, erőt, hajlékonyságot, gyorsaságot és egyensúlyérzékletet jelent, de idetartozik a kéz ügyessége és a tapintás kifinomultsága. A mozgásos intelligencia az emberi tudás egyik alapja, mert a világról való tudásunk lényegében szenzomotoros tapasztalatainkban gyökerezik.

5. Zenei intelligencia

A zenei intelligencia a ritmus, a hangmagasság, a dallam és a harmónia észlelésének, megkülönböztetésének, valamint létrehozásának és a zene előadásának a képessége. Ez az intelligencia egyaránt magában foglalja a teljes zeneművek és az apróbb zenei elemek befogadását, élvezetét, emlékezetbe vésését.

6. Természeti intelligencia

A természeti intelligencia az a képesség, amellyel megkülönböztetjük és osztályozzuk a természeti jelenségeket, a növény- és állatfajokat. Elsősorban a városi környezetben ez az intelligencia nyújt segítséget az élettelen tárgyak, az autó-, a ruha- és a sportszermárkák közötti eligazodásban is. Az állattenyésztő, az állatkerti gondozó, a botanikus, a kertész, a biológus, a környezetvédő leginkább természeti intelligenciáját használja munkájában.

7. Társas intelligencia

A társas intelligencia más emberek érzéseinek, hangulatának, szándékának és indítékainak megértését jelenti. Magában foglalja a sikeres kommunikáció képességét, mások jelzéseinek, arckifejezésének, hangszínének, kézmozdulatainak megértését, valamint az ezekre adott helyes reakció, a konfliktuskezelés és az együttműködés képességét. Egy pszichológusnak, papnak, politikusnak, tanárnak, rendezvényszervezőnek vagy csapatkapitánynak erős társas intelligenciával kell rendelkeznie.

8. Személyes intelligencia

A személyes intelligencia az önismeretet és az annak alapján meghozott döntések képességét jelenti. Segítségével megismerjük tehetségünket és korlátainkat, természetünket, vágyainkat, gondolatainkat, érzéseinket, szándékainkat, és megértjük választásainkat, valamint önuralmat és önbecsülést tanulunk. A művészek, a filozófusok, a teológusok, a pszichiáterek munkájuk végzésekor elsősorban személyes intelligenciájukra támaszkodnak.⁷

Ha összevetem a nyolc képességet és az összművészeti tevékenységet, elég markánsan megmutatkozik, hogy megközelítem elég sok képességet fejleszt:

- *a zene mozgásos befogadásában* a zenei, a testi-mozgásos és képi-térbeli vagy a társas intelligencia fejlődik leginkább;
- *a hangszeres improvizációban* a zenei, a matematikai, a társas és személyes intelligencia;
- *az egy időben történő hangszeres és mozgásimprovizációban* a zenei, a társas, a testi-mozgásos intelligencia;
- *a zene keltette dramatikus feldolgozásban és a dramatikus élmények hangszerekkel való feldolgozásában* a társas és személyes intelligencia, a nyelvi-verbális, a testi-mozgásos, képi-térbeli és társas intelligencia;
- *az összművészeti tevékenység során a dramatikus feldolgozás* az, ahol a csoporttagok szavakba önthetik a zenei élményeiket;
- *a képzőművészeti alkotások során* a képi-térbeli és a személyes intelligencia fejlődik leginkább.

Biztos vagyok abban, hogy az iskolai tanulás során is több képesség fejlődik a gyerekekben külön-külön is, és együtt is, de olyan mértékben, amit az összművészeti folyamatok érintenek, talán egyik sem fejleszt ilyen átfogó módon. Az általam alkalmazott módszer hiányolja ugyan a természeti képességekre vonatkozó kibontakozást, de pótolja azokat a hiányosságokat, amelyek a valós világban való lét alappillérei. Ezek pedig a társas és személyes, önismereti szegmensek.

⁷ Lengyel Zsuzsa *A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban* című cikke. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata, Szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak. 2017. 10. 14-i megtekintés, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289>.

A fő cél az élményközpontú alkotás, illetve az az út, amely az impressziókon keresztül vezet a gyermekekhez/felnőttökhöz. A pedagógus/csoportvezető fő feladata, hogy terelgesse, mederben tartsa és a helyes irány kialakulásakor erősítse az útkereső vagy az éppen élmény útját járó gyermeket. Remélem, hogy ezen a kalandos felfedezőúton, ahol gyermek és felnőtt egyaránt megérdemlik a zene fókuszában teremtdőtt benyomások forrásából, a szépségek és nehézségek természetes módon férnek meg egymással.

Végül pedig úgy érzem, hogy Kodály szavai az idők során nem veszítik érvényüket, ellenkezőleg, mai világunkban egyre aktuálisabbá válnak:

„Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelemre szoktat. Hogy egész embert mozgat, nemcsak egy-egy résztét... Fejleszti a közösségi érzést. Kifejleszti a csírájában minden emberben meglévő zene-érzékét, ezzel megadja a műveltség alapját, amivel aztán szebbé, gazdagabbá teszi egész életét.”⁸

Hivatkozott irodalom

- Blaga, Lucian román költő, drámaíró, filozófus (p. 11). Arcanum Kézikönyvtár, <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Gondolattar-kristo-nagy-istvan-gondolattar-1/1800-ota-szulett-szerzok-33E3/blaga-lucian-18951961-roman-kolto-dramairo-filozofus-60E5/>. Megtekintés: 2017. 09. 12.
- Christie, A. (2008). *Lord Edgware meghal*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Kodály Z. (1964). *Visszatekintés* I. kötet (p. 304). Budapest, Zeneműkiadó.
- Kokas-kódex (2011-ben véglegesítve): *A Kokas-pedagógia alapelvei a következő célmondatokkal közelítendő meg a nevelő számára* rész 2. pontja.
- A Kokas-kódex szerkezeti koncepcióját, szövegének tartalmát a Kokas Klára Agapé Zene-Életöröm Alapítvány Kuratóriumának egyetértésével dr. Deszpot Gabriella dolgozta ki és szerkesztette meg. Lezárva 2011, http://www.kokas.hu/media/KOKAS-KODEX_vegl.pdf. Megtekintés: 2017. 11. 03.
- Lengyel Zsuzsa: *A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata, Anyanyelv-pedagógia, Szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289>. Megtekintés: 2017. 10. 14.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York, A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology.
- Stern, D. (2002). *A csecsemő személyközi világa*. Budapest, Animula.

⁸ Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés* I. kötet. Budapest, Zeneműkiadó, 304.

Az éneklési képesség mérésére szolgáló kutatási eszközök áttekintése a zenepedagógiában

ABSZTRAKT

Magyarországot a Kodály-koncepció szülőhazájaként ismerik el és tartják számon a zenei szférában világszerte. A magyar zenei nevelés már 1948-tól, az iskolák államosítását követően Kodály elveire épült. A köznevelés szinterein az Európában elterjedt egyéb, a 20. században útnak induló irányzatokat kevésbé vagy egyáltalán nem alkalmazzák. A zenepedagógiai irányzatok aktualizálása az adott igények figyelembevételével kiemelt jelentőségű, amelyre kézenfekvő lehetőséget nyújt a különböző módszerek elemeinek az integrálása. Ahhoz, hogy az eltérő zenepedagógiai irányzatok alapján tanuló gyermekek zenei képességeit megvizsgáljuk és differenciálni tudjuk a módszerek egyes területeit, mérőeszközökre van szükségünk. Jelen tanulmány az éneklési képesség felmérésére alkalmas mérőeszközök bemutatására vállalkozik.

Kulcsszavak: éneklési képesség, mérőeszköz, zenepedagógiai irányzat

Bevezetés

A Kodály-koncepció már a 20. századtól a köznevelés alapját képezi Magyarországon, majd a koncepció terjesztőinek köszönhetően hamarosan világszerte ismertté vált a zenei nevelés különböző oktatási szintjein.

Hazánkban a zenei nevelés teljes mértékben összeforrt a kodályi elvekkel, azonban Gönczy (2009) tanulmányában a Kodály-koncepció alkalmazásának nehézségeit tárgyalja. Említést tesz arról a korszellemről, amelyben Kodály Zoltánnak lehetősége volt véghez vinni a népnevelői attitűddel társuló törekvéseit, kiemelve a korra jellemző oktatáspolitikai helyzetet. Gönczy szerint a jelen oktatáspolitikai körülmények nem teszik lehetővé a Kodály-koncepció hatékony alkalmazását, erre példa a heti 1 – alsó tagozatban heti 2 – órászámmal zajló ének-zene oktatás az általános iskolákban, amelyet a Nemzeti alaptanterv határoz meg.

Asztalos és Csapó (2015) kutatása a technikai fejlődés által okozott negatív hatásokról számol be, amelyek a zenehallgatásra és az egyéb zenei tevékenységekre irányulnak. A mindennapok során a minket körülvevő környezetben folyamatosan zene

szól, például a bevásárlóközpontokban. Ezáltal a nem élményszerű zenehallgatás egy passzív zenei közeget hozott létre, amelyben passzív zenehallgatásról beszélünk. Ezt a jelenséget a populáris zenei műfajok övezik, melyek kétségkívül kevesebb zenei és esztétikai értéket közvetítenek a hallgatóság felé. Csökkent a családon belüli éneklés és közös hangszerjáték, ez a jelenség a robbanásszerű technikai fejlődés aspektusából vizsgálva párhuzamba állítható a videomegosztók és a különböző internetes tömegkommunikációs eszközök elterjedésével. Továbbá hazai és nemzetközi szinteken is népszerűtlen az ének-zene tantárgy a közoktatásban (Asztalos & Csapó 2015).

A folyamatosan változó világban a zenepedagógiai irányzatok aktualizálása kiemelt jelentőségű az adott igények figyelembevételével, amelyre kézenfekvő lehetőséget nyújthat a különböző módszerek elemeinek az integrálása (Turpin 1986; Scott 2008). A 20. században elterjedt egyéb zenei nevelési irányzatokat (Szőnyi 1988; Widmer 1994; Comeau 1995; Váradai 2010; Anderson 2011; Daragó 2012) – mint például Orff, Dalcroze – csak kevés hazai intézményben használják (Andorka 2013), vagy egyáltalán nem alkalmazzák azokat kurrikuláris és extrakurrikuláris szinten sem. Ahhoz, hogy differenciálni tudjunk az egyes zenei nevelési irányzatok között, komparatív vizsgálatra (Olson 1964; Flohr 1981; Hudgens 1987; Mueller 1993; Womack 2008) van szükség: a gyermekek zenei képességeinek felméréséhez mérőeszközökre van szükségünk. Ehhez elsőként a képesség mint fogalom tisztázására kerül sor.

Készség, képesség fogalma

A témakör megközelítéséhez elsőként a készség és képesség fogalmát szükséges rögzítenünk, amely a pedagógiában, a zenepedagógiában és a pszichológiában is a sokat vitatott kérdések körébe tartozik. Számos tanulmányban és írásban találkozhatunk a két fogalom összemosódásával, azonban e két szó használata nem tekinthető kommutatívnak. A zenepedagógiai nézetek azt vallják, hogy a zenei készségek a zenei tevékenységek azon folyamatai, amelyek automatizáltak – de nem öntudatlanul – mennek végbe (Michel 1964). Összehasonlítva az általános pedagógiában használt készség definíciójával, teljes egyezést kapunk (Nagy 1997).

Ezzel szemben Michel szerint a képesség az ember szellemi és fizikai alkalmasságát fejezi ki valamilyen tevékenységre, továbbá a zenei képességek a zenei ráhatás és a zenei tevékenységek közben formálódnak ki. Michel a zenei képességek négy csoportját különbözteti meg (Michel 1964, idézi Balogh & Czíkó 2000):

- zenei hallás – perceptuális képességek, érzékelési képességek, differenciálóképességek,
- emlékezeti képességek,
- motorikus képességek,
- szellemi képzelőerő.

Egy másik nézőpontot véve alapul Turmezeyné et al. zenepszichológiai írásában a következőket idézi: *„A zenei képességen sok faktor összessége értendő. Idetartoznak a*

hangszeres és éneklési képességek, a zenéspecifikus kognitív folyamatok, az érzelmi és zenei tapasztalatok, a motiváció, a zenei preferenciák, attitűdök és érdeklődés.” (Gembris 2002, idézi Turmezeyné et al. 2005: 2).

Mivel a tanulmány elsődleges célja az énekteljesítmény mérésére szolgáló eszközök áttekintése, így az éneklést mint fogalmat az előzetes definíciók alapján a képesség fogalmával párosítjuk.

Kutatási módszerek

A kutatás célja

Jelen tanulmány a zenei képességfelmérésben használt mérőeszközök áttekintésére fókuszál, amelyeket a zenei képesség- és készségfejlesztés terén alkalmaznak. A kutatás célzottan az éneklési képesség felmérésére alkalmas eszközök feltárásával foglalkozik. A vizsgálat legfőbb célja az olyan kutatási módszerek és mérőeszközök feltárása, amelyek a leginkább alkalmasak, illetve relevánsak lehetnek a zenepedagógiai irányzatok empirikus összehasonlításában. A kutatás kérdése:

- Mely típusú mérési módszer, illetve mérőeszköz alkalmas egy zenepedagógiai irányzatokat összehasonlító empirikus kutatás elvégzéséhez?

Az éneklési képesség mérésének lehetséges módszerei

Hargreaves (1986/2001) (idézi Asztalos 2015) három csoportra bontja a zenei képességek mérési lehetőségeit:

1. *Zeneiképesség- és zeneiadottság-tesztek*, amelyek nem veszik figyelembe az előzetes zenei tudásanyagot, például Seashore zenei teszt, Kwalwasser–Dykema-féle zenei teszt, Wing-féle standard zenei intelligenciateszt.
2. *Teljesítménytesztek*, amelyek az elsajátított zeneelméleti ismeretanyag mérését teszik lehetővé.
3. *Attitűdtesztek*, amelyek a zenéhez való hozzáállást, viszonyulást teszik tesztelhetővé.

Füller (1974) egy negyedik csoportot hoz létre, amelyet az énekes és *hangszeres tesztek* alkotnak, idesoroljuk a tanulmányunkkal kapcsolatos mérési lehetőségeket, amelyek a következőkben mutatok be (Füller 1974, idézi Asztalos 2015).

Salvador (2010) a zeneoktatás területén folytatott kutatásai alapján négy csoportban különbözteti meg az éneklési teljesítmény mérési lehetőségeit osztálytermi környezetben, amelyeket abból a szempontból veszünk górcső alá, hogy alkalmasnak bizonyulnának e az eltérő zenepedagógiai irányzatok összehasonlítására, illetve mérésére. (a) Az *akusztikai mérés* (acoustic measurement) a tanulók énekhangját fizikai

aspektusból vizsgálja: a tanulók által kiénekel hangokra frekvenciaként tekintenek, amelynek segítségével az abszolút hangmagasságtól való eltéréseket hertzekben határozzák meg. (b) *A kutató mint akusztikai mérőeszköz* (researcher-as-acoustic measurement tool) típusú mérési lehetőséget azokban a tanulmányokban alkalmazták, amelyekben a kutató személye mint képzett zenei hallással rendelkező szakember – ének-zene tanár – jelentette a mérőeszközt. (c) *A kutató által kifejlesztett mérőeszközök* (researcher-developed measures) nagy számban jelentek meg különböző tanulmányokban. Idesoroljuk azokat az eszközöket, amelyeket célzottan hoztak létre az egyes kutatások érdekében, különböző szemléletmódból kínálva mérési lehetőségeket az éneklési képesség felmérésére. (d) Végezetül az utolsó csoportot a *korábban kiadott skálák* (previously published scales) alkotják. Tanulmányunkban a (c) és a (d) csoportot összevontuk, mivel az ott felsorolt énekteljesítmény mérésére alkalmas eszközök mindegyike értékelési skála, így a kutatás vizsgálati szemszögét tekintve nem okoz jelentős változást a két csoport összevonása.

Az akusztikai mérés

Az akusztikai típusú mérések során a tanulmányok legnagyobb részében számítógépekre, illetve egyéb elektronikus hangeszközökre hagyatkoznak, amelyek segítségével meghatározhatják a gyermekek éneklési teljesítményét. Az akusztikai mérések során különböző stimulusokat játszanak le – vagy akár énekelnek el – a kutatásban részt vevő tanulóknak: a hangközöktől indulva a több hangból álló dallammotívumokon keresztül a rövid gyermekdalogig állítanak össze mintákat az eddigi kutatási gyakorlat szerint (Hedden 2012). A mintákat mikrofon segítségével rögzítették, majd a minták kiértékelésére frekvenciamérő szoftvereket használtak. Az eddigi kutatásokban legtöbbször a Kay Elemetrics cég által gyártott hardvereket és szoftvereket használták mérőeszközként, amelyeket egyébként elsődlegesen az orvostudományban használnak beszéd és nyelvi terápiákon (Cooper 1995; Western 2002; Watts et al. 2006).

Cooper (1995) 169 elsőől ötödik osztályos tanulóval végzett kísérletet: a gyermekekkel rövid dallammotívumokat hallgattattak meg, majd azt a feladatot kapták, hogy énekeljék vissza az elhangzottakat. Az éneklést úgynevezett torokmikrofonokkal rögzítették a tisztább hangzásképp érdekében, ezt követően Visi-pitch szoftverrel elemezték a visszaénekelte dallamokat (Kay Elemetrics, model 6087PC, Pine Brook, NJ), majd ezek kiértékelésénél pontozásos módszerrel (vocal pitch accuracy = VPA) határozták meg a visszaénekelte hangok pontosságát a hangmagasságot vizsgálva. Eltérően azzal, hogy a számítógépes mérések eredendően megbízhatónak mondhatóak, a kutatásban létrehozott pontozásos mérőeszköz nem minősíthető teljes mértékben megbízhatónak, mivel az csak a lejátszott dallam abszolút hangmagasságához viszonyította a gyermekek által visszaénekelte dallamokat. Ha egy visszaénekelte dallam hangjai egymáshoz képest megfelelő távolságra vannak, de nem a helyénvaló

abszolút hangmagasságban, akkor az természetesen nem egyenértékű azzal, mintha a dallam teljes egészében hamisan, a hangok eltalálása nélkül került volna visszaénekelésre (Cooper 1995).

Western (2002) kutatásában szintén a Kay Elemetrics által kifejlesztett Computer Speech Laboratory 4100 szoftvert használta fel a hangmagasság mérésére, azonban ez a Cooper kutatásában használt installációtól annyiban különbözik, hogy valós időben képes a kiénekelte hangok mérésére. A kísérletben részt vevő gyermekeknek lehetőségük volt egy képernyőn nyomon követni az énekelte hangok kontúrvonalát. Western – Cooperhez hasonlóan – a visszaénekelte dallamokat csupán az abszolút hangmagassághoz képest viszonyítva végezte el a mérést (Western 2002).

Nézőpontunkat tágitva a Kay Elemetrics szoftvereinek további felhasználási lehetőségeiről szerezhetünk tudomást. Watts et al. (2006) a képzett és a képzetlen éneklés közötti különbség mérését végezték el, a kutatásra 39 nő jelentkezett, akiket két professzionális énektanár sorolt a „*tehetséges énekesek*” vagy a „*tehetségtelen énekesek*” csoportjába az alábbi szempontokat figyelembe véve: intonáció és hangminőség. A kutatás egyik fő célja a hangképző traktus vizsgálata volt, amelyet kvantitatív módszerrel, az SPR (singing power ratio) mérésével végeztek el. Az SPR a rezonáns üregben visszatükröződő felhangok gazdagságát fejezi ki. A hangminták rögzítésére, valamint kiértékelésére Kay Elemetrics Computerized Speech Lab (CSL, model 4400; Kay Elemetrics Corporation, Lincoln Park, NJ) berendezést használtak.

Az akusztikai típusú mérések alapvetően megfelelőnek bizonyulhatnak egy összehasonlító elemzés elvégzéséhez, mindössze azt szükséges egészen pontosan meghatározni, hogy milyen mértékű hangmagasságbeli (hány hertzes) eltérések, ingadozások számíthatnak még érvényesnek az éneklendő hangok abszolút hangmagasságához képest egy esetleges mérés elvégzésénél. Továbbá a minták hanghordozóra való rögzítése praktikus és időtakarékos megoldást nyújthat akár egy nagyobb elemszámot felmérő kutatás során is. Az akusztikai típusú méréseknél nyilvánvalóan a legrelevánsabb problémaforrást elsősorban az eszközök beszerzése, illetve azok magas ára jelenti, másfelől a különböző szoftverek kezelése és működtetése jelenthet további nehézségeket a kutatók számára. Meglátásom szerint a fentebb említett tanulmányokban használt installációk mellett más egyéb eszközök is bőségesen kielégítőek lehetnek egy hasonló, az éneklési teljesítményt vizsgáló kutatásban, példaként a frekvenciamérésre alkalmas ingyenes szoftverek futtatásához mindösszesen egy megfelelő hangkártyával felszerelt laptop is elengedő.

A kutató mint akusztikai mérőeszköz

Az éneklési teljesítmény mérési lehetőségeinek következő csoportjában azon tanulmányok kerültek bemutatásra, amelyekben a zeneileg képzett kutatók az észleléssükre és ítéelőképességükre támaszkodva végezték el a begyűjtött énekminták kiértékelését. Az alábbi tanulmányokban szintén a kiénekelte hangok tisztasága szolgált

alapkritériumként. A hangmintákat rögzítették, mivel az énekhang valós idejű értékelése számos nehézséget vet fel. A pontozók, avagy a bírák a lejátszott hangmintákon szereplő hangokat egyesével ítélték meg szimplán tisztának vagy hamisnak.

Moore et al. (1995) kutatásában 480 hat és kilenc év közötti gyermek vett részt. Azt a feladatot kapták, hogy egy előre felvett CD-n hallható tizenhat darab hangközött visszhangszerűen énekeljék vissza. Minden gyermek teljesítményét rögzítették, melyeket később két bíráló értékelt ki. A két bíráló 85%-ban értett egyet, ha elosztjuk az egyetértések számát az egyetértések és egyet nem értések összegével. Egyikük a begyűjtött adatok egészét értékelte, a másikuk csak a 25%-át. Miután lekottázták az összes hangmintát, a következőképpen ítélték meg a válaszok helyességét: ha az énekelt hangok abszolút hangmagassága nem volt megfelelő, de a hangközöket helyesen énekeltek, akkor azt a bírálók helyes válaszadásnak jelölték meg. Ettől eltérő módon Phillips et al. (2002) széles körű csoportos felmérést végzett általános iskolás diákok körében az *Intermediate Measures of Music Audiation* (Gordon 1982) teszt alkalmazásával, amelynek részét képezi az éneklési képesség felmérése: a diákoknak szintetizátoron megszólaltatott – majd ugyanazt a megfigyelők egyike által elénekelte – három hangból álló dallammotívumokat kellett visszaénekelniük (*szó-mi-dó, szó-dó-ti, fá-mi-ré, mi-szó-dó*). Az elhangzottakat két bíráló pontozta, azonban a hangsúlyt kizárólag az abszolút hangmagasságra helyezték. Abban az esetben, ha transzponálva, de tisztán szólalt meg az adott dallammotívum, azt helytelennek ítélték meg. A két bíráló döntései 100%-os egyezést mutattak. A felmérésben alkalmazott értékelési módszer nagyvonalúsága, miszerint nem vették figyelembe a transzponáltan, de helyesen elénekelte dallammotívumokat, erősen kétségbe vonható. Az ilyen esetekben az adott diákról feltételezhető, hogy megfelelő (belső) hallással rendelkezik, mivel a lediktált, elénekelte példákat egy – a példában megadottól – eltérő abszolút hangról kezdve is a megfelelő hangközökkel tudja produkálni, ebből következik, hogy megfelelő zenei hallással rendelkezik. Ezt alátámasztja, hogy minél több hangból áll egy dallampélda, annál nehezebb feladatot jelent annak transzponálása. Amennyiben átformálnánk a tesztben alkalmazott módszert egyszerű dallamírásra, a szóban forgó eset példája szerint nagy valószínűséggel helyesen kottázná le a feladatban elhangzó háromhangos dallammotívumot a diák egy megadott kezdőhangra.

Brophy (1997) osztálytermi környezetben elvégzett kutatásában játékos gyermekdalokat használva mérőeszközként mérték a gyermekek énekteljesítményét a *szó-mi* hangköz, illetve a *dó-ré-mi* hármashangzat éneklésével. A felmérésben 236 diák vett részt és négy olyan gyermekdal énekeltek, amelyek tartalmazzák az imént említett hangkapcsolatokat sorvégi szólók formájában. Ez az „*autentikus*” típusú teszt megbízhatónak bizonyult. A teszt bírától függő megbízhatóságát feltüntették a tanulmányban, amelynek értéke $r = .73$.

A kutató mint akusztikai mérőeszköz típusú mérési módszerek a fentebb említett példák alapján kevésbé bizonyulnak alkalmasnak egy zenepedagógiai módszerek összehasonlító kutatás elvégzése kapcsán. Az első két tanulmányban – csakúgy, mint az előző fejezetünkben bemutatott alkalmazott mérések során – különböző 2 és 3

hangos mintákat kellett visszaénekelniük a kutatásban részt vevőknek. Ezekben az esetekben nem frekvenciaméréssel, hanem a bírálók hallása által határozták meg a visszaénekelte hangminták pontosságát. A bírálók egyet nem értése természetesen a szubjektivitás irányába tereli a mérést, ami veszteséges a teszt reliabilitása kapcsán. A Brophy (1997) tanulmányában használt úgynevezett autentikus mérőeszköz szintén kevésbé nyújt megfelelő lehetőséget egy összehasonlító mérésre, mivel a különböző zenepedagógiai módszerek eltérő zenei repertoárjából kiindulva szinte lehetetlen lenne olyan dalt, illetve stimulust találni, amely a nyelvi és kulturális akadályokat áthidalva alkalmas lehetne egy ilyen kutatáshoz.

Kutató által kifejlesztett mérőeszközök

Ezen csoport részét képezik azok a mérőeszközök, amelyeket célzottan hoztak létre az adott kutatások elvégzéséhez. Majd számos esetben használták fel újra ugyanazokat a mérőeszközöket más kutatásokban az adott mérések elvégzésére (Aldrich 1944; Mursell 2014). Az eddigi mérési módszerektől való legnagyobb különbséget az jelenti, hogy a lentebb felsorolt mérőeszközök túlmutatnak azokon a típusú teszteken, ahol pusztán csak a megadott, illetve előre lejátszott hangokat kellett visszaénekelniük a felmérésben részt vevő tanulóknak, majd a visszaénekelte hangokat az abszolút hangmagassághoz viszonyítva igen/nem értékeléssel gép vagy bíráló pontozza. A következő kutatásokban úgynevezett értékelő skálákat hoztak létre a kutatók az éneklési teljesítmény és az énekhang használatának árnyaltabb meghatározásához. A továbbiakban néhány példát bemutatunk a teljesség igénye nélkül.

Smith (1963) a következő skálán határozta meg a gyermekek által énekelte hangközöket (idézi Asztalos 2015: 6):

- „1. Az énekhangképzési képesség teljes hiánya.
2. A gyermek csak 1-2 hangot képes énekelni.
3. Pontosabb éneklés, de gyakran csúszik a hangköz első vagy második hangjára.
4. Teljes pontosság a hangköz reprodukálásakor.”

Roberts és Davis (1975) ötpontos értékelőskálát használtak (idézi Asztalos 2015):

- „0 pont – a hang teljesen felismerhetetlen
- 1, 2, 3 pont adható – felismerhető hangrészek arányában
 - 4 pont – korrekt, pontos előadás”

Az „1, 2, 3 pont adható” értékek határainak a pontos lefektetésére nem került sor a skála létrehozásakor, ezért csökken a mérés objektivitása, tehát a mérőeszköz problémásnak ítéltető meg.

Mathias (1997) felmérésében a Boardman-skálát használta, amely hét pontban teszi lehetővé a résztvevők énekteljesítményének értékelését (idézi Salvador 2010):

1. Éneklés beszédhangon vagy egyáltalán nem válaszol

2. A válaszoló figyelmen kívül hagyja a dallamvonalat
3. Általánosan követi a minta irányát, de nem pontosan
4. Követi a dallamvonalat, de helytelen hangközöket énekelve
5. A minta pontos transzponálása
6. A válaszoló lecsúszik az intonációval
7. Határozott, pontos egyezés a mintával

Az értékelést elvégző három bíráló között csupán 48%-os egyezés volt megfigyelhető. A fenti értékelő skála 3. pontja számottevő különbségeket eredményezhet az egyes bírálók szubjektív megítélésére bízva, hogy mi minősül „nem pontos” dallamkövetésnek, valamint kérdésessé válik, hogy az 5. és a 6. pont között pontosan hány hangcsúszás jelenti a tűréshatárt az intonáció és a transzponálás között.

A Hornbach és Taggart (2005) felmérésében használt mérőeszköz öt lépcsőfokban határozza meg az éneklési teljesítmény értékelését (idézi Salvador 2010):

1. A minta dallamvonalától való eltérés énekhangon/beszédhangon
2. A minta dallamvonalának követése énekhangon/beszédhangon
3. Bizonyos pontossággal való éneklés a megadottól eltérő hangnemben elkezdve vagy a minta éneklése közbeni modulálással
4. Bizonyos pontossággal való éneklés a megadott hangnemben elkezdve
5. Tökéletesen vagy közel tökéletesen visszaénekelt minták

A teszt értékelésében három bíráló vett részt, a teszt megbízhatóságának értéke $r = .76$ -tól $.93$ -ig, amely magasnak mondható.

Az értékelőskála alapvetéseiben a gyermeki hang fejlődési szakaszainak az ellenőrzésére és nyomon követésére biztosítanak mérési lehetőségeket. Használatukat elsősorban longitudinális vizsgálatok terén alkalmazták az eddigi kutatási gyakorlatban. Mint ahogyan azt fentebb bemutattuk és a szakirodalomban is megjelenik, számos értékelőskála reliabilitása alacsony, érdemes felmérni és szelektálni azokat, amelyek valóban alkalmasak az éneklési képesség és teljesítmény objektív vizsgálatára. Úgy találtuk, hogy az értékelőskálák szintén szubjektív értékelési faktorokat hordoznak magukban, amelyeket érdemes elkerülni egy zenepedagógiai irányzatokat összehasonlító kutatásban.

Javaslatok jövőbeni kutatásokhoz

Az éneklési képesség mérésére alkalmas módszerek, illetve eszközök kerültek feltárássra tanulmányunkban. Számos kutatásban nem tüntették fel a tesztek reliabilitását, amelyek közlése elengedhetetlen fontosságú a további tudományos kutatói munkához való hozzájáruláshoz. Ugyan Magyarországon, valamint nemzetközi szinten is léteznek olyan kutatások, amelyek képességfelméréssel foglalkoznak, azonban több

olyan kutatásra lenne szükség, ahol a zenepedagógiai módszerek összehasonlításának céljából történne képességfelmérés. Természetesen nemcsak az éneklési képességet vizsgálva, hanem a ritmusképességet és az improvizációs képességet is. Továbbá feltételezhetően érdekes kutatási eredményekkel találkozhatnánk egyes összehasonlító kutatásokban, ha azt elvégeznék különböző korosztályú tanulók esetében. Ezenfelül a nemek közti különbségek vizsgálatával kapcsolatosan is érdemes lehet kutatást elvégezni, ezzel fényt derítve arra, hogy szerepet játszanak-e a zenepedagógiai irányzatok a fiúk és a lányok esetében összevetve a különböző nemű tanulók preferenciáival. Valamint longitudinális vizsgálatokra is szintén szükség volna az irányzatok közti árnyaltabb differenciáláshoz az ilyen típusú kutatások eredményeinek a bemutatásával. Az akusztikai mérések csoportjába tartozó fizikai értelemben vett mérőeszközök drágának és praktikátlannak bizonyultak. A kutatások elvégzéséhez elegendő és kielégítő felszereltséget jelenthet egy hangkártyával vagy külső hangkártyával ellátott laptop, amelyhez mikrofont csatlakoztatunk. A mai szoftveres stúdiótechnika teljes mértékben lefedi azokat az igényeket, amelyek a minták kiértékelésénél kerülhetnek középpontban, például frekvenciamérés, a hangtartományok vizuális megjelenítése vagy akár a hangminták szerkesztése, összeollózása. Mindezen felszerelés összköltsége és a programok kezelésének ismerete lényegesen alacsonyabb, mint a bonyolult orvosi hardvereké és szoftvereké.

Összegzés

Tanulmányunkban a zenei képességfelméréssel foglalkoztunk, azon belül az éneklési képesség mérésére alkalmas módszereket és mérőeszközöket tekintettük át. A vizsgálati szempontunk olyan mérőeszközök feltérképezése volt, amelyek relevánsak lehetnek egy zenepedagógiai irányzatokat összehasonlító empirikus kutatás elvégzésénél. Salvador (2010) a zeneoktatás területén folytatott kutatások alapján négy csoportban különböztet meg az éneklési teljesítmény mérési lehetőségeit osztálytermi környezetben: (a) *Az akusztikai mérés* (acoustic measurement) a tanulók énekhangját fizikai aspektusból vizsgálja. (b) *A kutató mint akusztikai mérőeszköz* (researcher-as-acoustic measurement tool), amelyekben a kutató személye jelentette a mérőeszközt. (c) *A kutató által kifejlesztett mérőeszközök* (researcher-developed measures), idesoroljuk azokat az eszközöket, amelyeket célzottan hoztak létre az egyes kutatások érdekében, különböző szemléletmódból kínálva mérési lehetőségeket az éneklési képesség felmérésére. (d) *Az utolsó csoportot a korábban kiadott skálák* (previously published scales) alkotják. A szakirodalmi példák áttekintése után az akusztikai mérőeszközöket ítéltük meg a legmegfelelőbbnek kutatásunk szempontjából objektivitása okán egy zenepedagógiai irányzatokat összehasonlító empirikus vizsgálathoz. A kutató mint akusztikai mérőeszköz csoportba tartozó mérőeszközök megbízhatósága alacsonyabb, mint az akusztikai mérőeszközöké, mivel a tesztek kiértékelését bírálók végzik el, az értékelésre ható szubjektív faktor jelen van ezek-

ben a kutatásokban. Az értékelőskálák a képességfejlesztés terén nyújtanak megfelelő lehetőségeket a mérésekre. A jövőben szükséges az akusztikai mérőeszközökkel kapcsolatos installációk egyszerűsítése, amely növelheti az ilyen típusú mérésekhez tartozó felszerelések költséghatékonyságát és gyakorlatiasságát. További javaslat még több kutatás elvégzése az adott témakörben, longitudinális vizsgálatok, valamint más egyéb aspektusokból is vizsgálatokat elvégezni az összehasonlítások során.

Hivatkozott irodalom

- Aldrich, C. K. (1944). The Effect of a Synthetic Marihuana-like Compound on Musical Talent as Measured by the Seashore Test. *Public Health Reports*, 59 (13), 431–433.
- Anderson, W. T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*, 26 (1), 27–33.
- Andorka P. (2013). Az Orff-koncepció bemutatása. Szakdolgozat, http://www.andorkapeter.hu/letoltes/andorka_peter_szakdolgozat.pdf.
- Asztalos A. (2015). Az éneklési képesség fejlődése és vizsgálata. *Parlando*, 5.
- Asztalos K. & Csapó B. (2015). Zenei képességek online diagnosztikus mérése. In Csapó B. & Zsolnai A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 245–267). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Balogh M. & Czíkó G. (2000). Az óvodai zenei nevelés módszertana – I. rész. Losonc, Losonci Pedagógiai Akadémia.
- Brophy, T. S. (1997). Authentic assessment of vocal pitch accuracy in first through third grade children. *Contributions to Music Education*, 24 (1), 57–70. Consortium of National Arts Education.
- Comeau, G. (1995). *Comparing Dalcroze, Orff and Kodaly: Choosing your approach to teaching music*. Centre Franco-Ontarien de Ressources Pédagogiques.
- Cooper, N. A. (1995). Children's Singing Accuracy As A Function Of Grade Level, Gender, And Individual Versus Unison Singing. *Journal of Research in Music Education*, 43, 222–231.
- Daragó R. L. (2012). Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai. In *Iskolakultúra*, 5, 3–10.
- Flohr, J. W. (1981). Short-term music instruction and young children's developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 29, 219–223.
- Füller, K. (1974). *Standardisierte Musiktests*. Frankfurt, Moritz Diesterweg Verlag.
- Gembris, H. (2002). The Development Of Musical Ability. In *The new handbook research of music teaching and learning* (pp. 487–509).
- Gordon, E. E. (1982). *Intermediate Measures Of Music Audiation*. Chicago, G.I.A. Publications.
- Gönczy L. (2009). Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109 (2), 169–185.

- Hargreaves, D. J. (1986/2001). *The developmental psychology of music*. New York, Cambridge University Press.
- Hedden, D. (2012). An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing. *Applications of Research in Music Education*, 30 (2), 52–62.
- Hornbach, C. & Taggart, C. (2005). The relationship of developmental tonal aptitude and singing achievement among kindergarten, first-, second-, and third-grade students. *Journal of Research in Music Education*, 53, 322–331.
- Hudgens, C. K. K. (1987). A Study Of The Kodaly Approach To Music Teaching And An Investigation Of Four Approaches To The Teaching Of Selected Skills In First Grade Music Classes. Disszertáció, http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc331823/m2/1/high_res_d/1002715504-Hudgens.pdf.
- Mathias, S. L. (1997). A teaching technique to aid the development of vocal accuracy in elementary students. Disszertáció, https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1392903367&disposition=inline.
- Michel, P. (1964). *Zenei képesség – zenei készség*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Moore, R. S., Fyk, J., Frega, A. L. & Brotons, M. (1995). Influences of culture, age, gender, and two-tone melodies on interval matching skills of children from Argentina, Poland, Spain, and the USA. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 127–135.
- Mueller, A. K. (1993). The effect of movement-based instruction on the melodic perception of primary-age general music students. Disszertáció. Arizona State University.
- Mursell, J. L. (2014). Measuring Musical Ability and Achievement a Study of the Correlations of Seashore Test Scores and Other Variables. *The Journal of Educational Research*, 25 (2), 116–126.
- Nagy S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Mogyoród, Volos Kiadó.
- Olson, R. G. (1964). A comparison of two pedagogical approaches adapted to the acquisition of melodic sensitivity in sixth grade children: The Orff method and the traditional method. Disszertáció, http://www.jstor.org/stable/40316991?seq=1-page_scan_tab_contents.
- Phillips, K. H., Aitchison, R. E. & Nompula, Y. S. (2002). The relationships of music aptitude to singing achievement among fifth-grade students. *Contributions to Music Education*, 29 (1), 47–58.
- Roberts, E. & Davies, A. D. M. (1975). The response of „monotones” to a programme of remedial training. *Journal of Research in Music Education*, 23 (4), 227–239.
- Salvador, K. (2010). How Can Elementary Teachers Measure Singing Voice Achievement? A Critical Review Of Assessments, 1994–2009. *Applications of Research in Music Education*, 29 (1), 40–47.
- Scott, S. (2008). Kodaly? Orff? *Early Years Music Methods*, 65 (365).

- Smith, R. B. (1963). The effect of group vocal training on the singing ability of nursery school children. *Journal of Research in Music Education*, 11 (2), 137–141.
- Szőnyi E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Turmezeyné H. E., Máth J. & Balogh L. (2005). A zenei képességek fejlődésének vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 7 (4), 100–123.
- Turpin, D. (1986). Kodály, Dalcroze, Orff, and Suzuki: Application in the Secondary Schools. *Music Educators Journal*, 72 (6), 56–59.
- Váradi J. (2010). How To Educate An Audience To Acquire A Taste For Classical Music? Disszertáció, <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1>.
- Watts, C., Barnes-Burroughs, K., Estis, J. & Blanton, D. (2006). The Singing Power Ratio as an Objective Measure of Singing Voice Quality in Untrained Talented and Nontalented Singers. *Journal of Voice*, 20 (1), 82–88.
- Western, B. (2002). Fundamental Frequency And Pitch Matching Accuracy Characteristics Of First Grade General Music Students. Disszertáció.
- Widmer, M. (1994). Orff-Schulwerk – Az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója. In *Parlando*, 36 (4), 19–26.
- Womack, S. (2008). A comparison of the effects of Orff Schulwerk and traditional music instruction on selected elements of music achievement in third, fourth, and fifth grade students. Disszertáció, https://getd.libs.uga.edu/pdfs/womack_sara_c_200808_edd.pdf.

A zenepedagógia történeti hátttere

A népzeneoktatás múltjáról és jelenéről a művészeti nevelés tükrében

ABSZTRAKT

Doktori hallgatóként kutatási témám a népzeneoktatás szerepe kurrikuláris és extrakurrikuláris helyszíneken. Jelen tanulmányban a hazai népzeneoktatás történetét mutatom be vázlatosan. A népzeneoktatás szinte egyidős a népzennel, és kezdetben nem intézményesült formában valósult meg. A 70-es évek elején kezdődött Budapesten a táncházmozgalom, mely meghatározó jelentőségű volt abban, hogy elindult az intézményes népzeneoktatás. Elsőként – az 1974/75-ös tanévtől – a mai Óbudai Népzenei Alapfokú Művészetoktatási Iskolában tanítottak népzénét. A következő évtizedekben sorra alakultak az országban alapfokú, népzénét (is) oktató iskolák. A művészeti nevelés középiskolái ma szakgimnáziumként működnek, és két felsőfokú intézmény képez népzeneészeket. A népzeneoktatás extrakurrikuláris nevelési-oktatási szinterei változatosak. Ezek teljes körű hazai tudományos vizsgálata nem történt még meg, kutatásom ehhez szeretne hozzájárulni.

Kulcsszavak: népzeneoktatás, történet, kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterek, művészeti nevelés

1. Népzeneoktatás a hagyományban

A művészeti nevelés, azon belül a zenei/népzenei oktatás Magyarországon ma különböző szervezeti keretek között zajlik. Ezek iskolai – tanórai (kurrikuláris) és tanórán kívüli –, valamint iskolán kívüli (extrakurrikuláris) szintereken valósulnak meg. A népzeneoktatás megjelenése a kurrikuláris oktatás helyszínein csupán néhány évtizedes múltra tekint vissza. Az extrakurrikuláris helyszíneken azonban korábban és a jelenlegi rendszerrel párhuzamosan is megjelentek olyan oktatási formák, amelyekről tudományos értelemben keveset tudunk. A népzeneoktatásnak a művészeti nevelésen belül számos funkciója, célja, feladata van, azonban a különböző oktatási helyszíneken ezek nagyon eltérőek lehetnek. Fontos – egy készülő doktori kutatás keretében – arra a kérdésre választ keresni, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a népzeneoktatás szerepeit tekintve a kurrikuláris és extrakurrikuláris helyszíneken.

Gyakorló népzeneitanárként sokszor tapasztalom a terület feltáratlanságából, a kutatások és a szakirodalom kis számából fakadó hiányosságokat. A népzeneoktatásban az extrakurrikuláris szintér nyújtotta lehetőségekről köznap i értelemben sok szó esik

(például menjen a növendék táborba, mert nemcsak szakmai tudással, hanem közösségi élményekkel gazdagodhat), az előnyeit, jelentőségét tudományos alapra helyezve, empirikus kutatással is szükséges lenne bizonyítani, vagy adott esetben cáfolni.

Mi is a népzene, amit tanítunk? A népzene egyik legújabb, korszerű és széles körű fogalmi leírását Sebő Ferenc 2009-ben kiadott *Népzenei olvasókönyvében* találjuk: „A népzene az írásos szerkesztettség körein kívül maradó, szájhagyomány útján terjedő, egységes stílusokba rendeződő zenei köznyelv, melyet a társadalomnak egy bizonyos történetileg meghatározott része hosszú időn át használt, vagy használ” (Sebő 2009: 13).

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

A hagyományban létezett és még néhány területen ma is meglévő népzeneoktatás példáit népzene kutatók vizsgálták. A hagyományos népzeneoktatás a népzene szék képzésére vonatkozott.

Eleinte mindenhol az „apáról fiúra szálló” tanítás-tanulás volt jellemző, ami sok helyen (leginkább Erdélyben) máig fennmaradt. A mai Magyarország, illetve a Felvidék területén a kedvezőbb társadalmi-gazdasági feltételeknek köszönhetően a tudásátadás egy újabb formája is elterjedt. A jó muzsikuskok híressé váltak mint tanítómesterek, és a szülők a tehetségesnek vélt gyermekeiket ilyen mesterekhez adták tanítani. Ez csak a cigányzenészek által használt hangszerekre volt igaz (hegedű, brácsa, nagybőgő, cimbalom, klarinét), a parasztok által használt hangszereknél (citera, duda, tekerő, furulya) a korábbi modell maradt meg. Ez a céhes rendszerhez közel álló tanítási forma áll legközelebb a mai intézményesített népzeneoktatáshoz. Itt már fellazultak a zenészdinasztiák, nem volt feltétele a zenetanulásnak az, hogy a szülők is ezt a hivatást műveljék (Agócs 2010).

A hivatásos falusi népzene szék a népi tánczene előadói voltak. A falu társadalmi hierarchiájában külön helyük volt. A falu közösségétől fizetséget kaptak akkor is, ha nem ebből éltek kizárólag. Jobban őrizték a hagyományt, és ők vették át legelőször az új darabokat, hiszen a régi és új tudásától függött, hívják-e őket legközelebb is muzsikálni (Pávai 1993). A hivatásos népzene szék az is jellemezte, hogy ismerte a régiesebb dallamanyagot, így eljuthatott a zenei tudatosság magasabb szintjére. Ez jelenthette például azt, hogy rájöhetett melódiák hasonlóságára, vagy pontos meghatározás nélkül tudatosulhatott benne a dallamtípus fogalma (Pávai 1993). A táncosok szoros kapcsolatban voltak a zenészekkel. A jó táncosok mindig a zenészek előtt táncoltak, és a zenész is másképpen muzsikált, ha jó táncost látott. A falusi népzene szék nagy része jó táncos is volt, így a ritmikai kapcsolattartás is jobban ment (Pávai 1993).

A cigányzenészek meghonosodása a magyar népzeneben a 16. században kezdődött és hosszú folyamat volt. Stílusukra, repertoárjukra hatással volt a helyi hagyo-

mány, helyi igény. A 19. század második felében indult meg nagyobb mértékben a magyar nyelvterület nagy részén a paraszti zenei életben a hivatásos cigányzenészek térhódítása. Asszimilációjuk akkora mértékű volt, hogy ma a cigányzenész kifejezés nem elsősorban faji, hanem zenei szakmai megkülönböztetés (Sárosi 2003). A cigányzenekarok története a 18. századtól datálódik. A közép-európai zenekarok hangszerösszetétele európai mintán alapul. Az a cigányzenekar, amelyik legalább négy tagból áll, hangszerei pedig: prímhegedű, kontra vagy ma inkább brácsa, cimbalom és bőgő. Egy képzett és gyakorlott magyar cigánymuzsikus bármikor be tudott és tud illeszkedni bármelyik zenekarba (Sárosi 2003).

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

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

Egy-egy oktató egyszerre több tanítványt is vállalhatott, így körülötte valóságos „iskola” alakult ki. Voltak olyan meghatározó zenészegyéniségek, akik muzsikusok több generációját is tanították. Ezek a „mesterek” oktatási módszerükkel kialakították egy-egy kisebb tájegység zenészeinek stílusát, így meg lehet állapítani például a hangszeren játszott dallam díszítményeiből vagy a játékmód egyéb jellemzőiből, hogy ki melyik zenésztől tanult. Agócs leírja, hogy a „mesterek egy-egy körzet hangszeres zenéjében egységesítő szerepet játszottak, és fontos közvetítői voltak a zenei divatok, az »új nóták« terjedésének” (Agócs 2010).

A cigányzenészek zeneoktatásának általában auditív volt a módszertana, nem volt sem kottája, sem más írásos anyaga. Agócs Gergely azokból a tanulásra vonatkozó történetekből, melyeket adatközlőitől hallott, egy öt „lépésből” álló „tanmenetet”, tanulási-tanítási folyamatot határozott meg. Első „lépésként” az a gyermek, aki zenész családban született, már háromévesen megtanult énekelni egyszerűbb dallamokat. Hatévesen már képes volt számtalan dal előadására is. Ez a „zene alapszintű elsajátítása” (Agócs 2010). Hat-hét évesen a gyermek hangszeret vehetett a kezébe, és gyakran az édesapja vagy valaki más a családból tanította meg neki a hangszerjáték alapjait. Aki tehetséges volt, nagyon hamar képessé vált arra, hogy alapszinten el tudja játszani az ismert dallamokat. A tanítványjelöltet ekkor általában a szülők elkísérték a mesterhez, aki meghallgatta a gyermeket, és kipróbáltatta vele a hangszeret.

Ezek alapján döntött az oktató arról, tanítja-e a gyermeket. Ez tulajdonképpen felvételi vizsga volt, ekkor állapotok meg a szülők a mesterrel a fizetéséről is. Az oktató saját házában „tanítási órákat” tartott. A képzésen zajlott az egyéni foglalkozás és a zenekarral való együtt zenélés. A képzés részei voltak többek között: a dallam megtanulása, helyes előadásmód, vonókezelés, ujjrend, ritmizálás, dinamikai fokozás stb. A dallamtanulásban az oktatók fontosnak tartották a stílusos előadásmód elsajátíttatását. A mester 20–40 dallamot tanított meg a hallgatójának a legapróbb részletekig kidolgozva. Így rögzültek azok a stílusbeli jellemzők, amelyek a tájegység sajátosságai voltak. Néha egy-egy nótát több hangnemben is meg kellett tanulni, például a parlando dallamokat, mert a multságokon alkalmazkodni kellett az ének hangneméhez. Ha a tanítvány már megfelelően játszott és kísért dallamokat, részt vehetett a mester zenekarának próbáin, vagy a mester elhívta a tanításra a „bandáját”. A tanulási-tanítási folyamat utolsó, lezáró része, „lépése” a vizsgabemutató volt. A zenész édesapa az oktatónál meghallgatta a gyermekét. Ez általában olyan alkalom volt, amikor a növendék a mester zenekarával zenélt. Ha megfelelt, teljes értékű zenésszé vált. Ezután már ő is megkapta a fizetését (Agócs 2010).

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

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

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

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

Ahhoz azonban, hogy valaki zenésszé váljon, feltételeknek kellett teljesülni, melyek közül az első volt az adekvát zenei nevelés. A Könczei Csongor által kutatott

cigányzenészek közösségében a kisgyerekekkel tudatosan foglalkoztak, rendszeres volt a gyakorlás, gyakoroltatás (Könczei 2011). Fodor Sándor Neti (1922-ben született) primás már hatévesen kapott hangszert a kezébe, és a primás apja és brácsás nagyapja is tanította (Könczei 2011). A „taníttatás” mellett következő állomásként folyt az önálló muzsikálás, és folyamatos volt a tapasztalatok megszerzése az idősebbek mellett. Meg kellett tanulniuk a repertoárt, a fogásokat, a különböző alkalmak szokásait (Könczei 2011). A fiatalok repertoárját, játékstílusát meghatározta a más zenészekkel való együttzenélés. Sokszor látogattak idősebb zenészeket, gyakran tettek eredményes „tanulmányutakat” (Könczei 2011). A képzési folyamat egyben zenei „ranglétrát” is jelenthetett. A zenész családokban meg volt határozva, melyik családtag milyen hangszeren játszik, és mikor cserélhet hangszert (hiszen az is követelmény volt, hogy többféle hangszeren tudjanak játszani). Az sem volt mindegy, kitől, milyen környezetben tanult a gyermek. A kalotaszegi cigánymuzsikások körében a hangszerek hierarchiája egyrészt megvolt a dallamjátszó hegedű és a kíséret hangszerei között, másrészt a kíséretben belül is volt sorrend: a brácsa előrébb volt, mint a bőgő. Általában az elsőszülött fiú örökölte az apja hangszerét és helyét a cigányzenész családban, és egy brácsás fia valószínűleg szintén brácsás lett. Ha a család férfi tagja katona vagy beteg lett, esetleg meghalt, a fiú elfoglalhatta helyét a zenekarban (Könczei 2011).

A fenti kutatási eredményeket, megfigyeléseket támasztja alá még néhány erdélyi példa. Dobos Károly széki primást az anyai nagyapja tanította meg zenélni. Egy idő után dohányt kellett vinnie a nagyapjának, csak akkor volt hajlandó tovább tanítani (Virág völgyi 2008a).

A gyimesi Zerkula János korán elvesztette zenész édesapját. Gyermektelen nővére vette magához, akinek a férje szintén muzsikus, primás volt. Zerkula János már gyermekkorában „odavolt” a muzsikáért, sógora hatévesen kezdte tanítani. Később a nővére özvegyen maradt, így ketten jártak zenélni, a nővére gardonozott (Virág völgyi 2013).

Az erdélyi Visában közel negyvenen tudtak valamilyen hangszeren muzsikálni a 20. század elején, közepén. Az 1970-es években a harminc-negyven éves korosztályban is voltak néhányan, akik tangóharmonikán, hegedűn, nagybőgőn tudtak zenélni, bár inkább kezdetleges módon. A zenekarban való zenélés hagyománya több családon belül itt is apáról fiúra öröklődött, a zenélni tudók nagyobb része azonban soha nem muzsikált bandában. Néhányan készültek a zenészpályára, még a környékbeli hívatásos zenészeket is megkeresték, hogy tanuljanak tőlük (Varga 2016).

2. A táncházmozgalom

1972-ben szervezték az első táncházat Budapesten. Zárt körű klubestnek tervezték, de akkora sikere volt, hogy meg kellett ismételni nyilvános programmá téve. 1974-től már két táncház volt hetente. „A szervezők-rendezők a nyitottsággal az ok-

tatás kötelezettségét is vállalták” (Halmos 2006: 15). A városokban működő táncházak közönsége nem örökölte a hagyományokat a családban, így meg kellett tanulniuk a táncot és a hangszeres tánczenét. A táncházak így a kezdetektől az oktatás helyszínei is voltak, az oktatók kiváló zenészek és táncosok (Halmos 2006). A mozgalom jelentős fejlődési állomása volt a zenészek és a táncmuzsika tanárok képzésére 1976 és 1978 között szervezett kétéves tanfolyam. Ennek hatására vidéken is megkezdődtek a táncházak, Budapesten pedig megnőtt a számuk. Az évtized végétől rendszeresen képezték a zenészeket és a táncmuzsikákat vezető tanárokat, de nem a hivatalos oktatás keretében, hanem alkalmilag szervezett, művelődési házak és táncgyűttek által támogatott tanfolyamokon, nyári táborokban (Halmos 2006).

A népzeneoktatás intézményen kívüli színhelyei közül a Népművelési Intézetnek volt hatalmas szerepvállalása az 1970-es években a mozgalom, azaz az új szórakozási és tanulási forma terjesztésében. Tanfolyamokat, nyári intenzív táborokat szervezett, hiszen a továbblépéshez szükségessé vált a megfelelő utánpótlás nevelése. Az évtized közepére a táborok már „hivatalosan” országos táncmuzsika vezetői tanfolyamok is voltak, amelyek az intézet közreműködésével, rendszeres összejövetelekkel a népzene- és néptáncoktatás színtereivé váltak (Jávorszky 2013). 1982 novemberében a Népművelési Intézetben 14 szakember részvételével tanácskozás zajlott a népzeneoktatás időszaki kérdéseiről. A tanácskozás egyben a táncmuzsika zenészképzést előkészítő szakmai egyeztetés is volt. A jelenlévők megállapították, hogy a népzene oktatása, benne a népi hangszerek oktatása nem elégséges, annak ellenére, hogy ez már az 50-es évek elején elindult, és a 70-es évek táncmuzsika mozgalma fontos eredményeket hozott. A szakemberek szerint megoldást – kilépve a táncmuzsika mozgalom kereteiből – az intézményesített, zeneiskolában folyó népzeneoktatás jelentene. Az volt a véleményük, hogy ezzel szélesebb körben válna hozzáférhetővé „a népi hangszereken való játék aktív élménye, szeretete” (Eredics 1983: 2). A tanácskozás emlékeztetője felsorolta a már meglévő képzéseket: a Népművelési Intézet tanfolyamai, a kaposvári dudaiskola, a pécsi Tanárképző Főiskola szakkollégiuma, a budapesti III. kerületi zeneiskola népi hangszeres tagozata 1981-ben kiadott kivonatos tantervvel, négy népi hangszerrel. A megbeszélés megállapította: „Ezek bővítése, ha szükséges folyamatos javítása és általánossá tétele fontos feladat” (Eredics 1983: 2). A szakemberek a legnagyobb problémának a tanárok képzésének megoldatlanságát tartották. Ennek vizsgálatát már minisztériumi megbízásból egy szakbizottság végezte, és javaslatot dolgozott ki a képzésre. Felvételi követelményként a jó hangszertudást írták elő legalább két népi hangszeren. 1981 májusáig 16 gyakorló népzeneész jelentkezett arra, hogy részt venne ilyen képzésben. Második feladatként a szakemberek az oktatási segédanyagok, például kísérleti tankönyvek elkészítését tekintették. Azt javasolták, hogy a megírást munkabizottságok végezzék, legyen például a hangszerek kiadványai mellett kézikönyve a táncmuzsika zenélésnek, társas muzsikálásnak, és szeretnék volna a népi hegedűjáték tanítását a többi hangszertől különválasztva, a klasszikus oktatásra alapozva továbbképzésben megoldani. Mindehhez kell a tudományos meg-

alapozottság, a Népművelési Intézet mint módszertani központ, külföldi tapasztalatok felhasználása, hangszerek beszerzése, javíttatása (Eredics 1983).

A táncházban zenélő muzikusok „átmenetet”, összekötést jelentettek az adatközlők és a népzeneoktatás későbbi résztvevői között. Sokuknak volt lehetőségük találkozni személyesen akár gyűjtőutakon, akár a táncházakban, fellépéseken még élő zenészekkel, akik át is adták tudásukat. A táncházmozgalom alapító/kezdő vagy később csatlakozó népzeneészei közül napjainkban is sokan zenélnek nagy múltú zenekarokban, és a mai hazai népzenei élet vezető muzikusai. Tanulásuk, népzeneásszé válásuk a hagyományban meglévő hangszerstanulás és az iskolai keretek között történt művészeti zenei nevelés összefonódása volt. Sok népzeneész kiváló népzenekutató is lett.

3. Kurrikuláris népzeneoktatás

Elsőként Magyarországon az Óbudai Népzenei Iskola (mai hivatalos nevén Óbudai Népzenei Alapfokú Művészetoktatási Iskola) indult az 1974/1975-ös tanévben a III. kerületi Állami Zeneiskola népzenei tagozataként. A megalakulás Béres János furulyaművész, zenetanár nevéhez fűződik. Kezdetben az iskolában csak furulya, citera, cimbalom, duda, tekerő hangszereket oktattak, majd egyre több népi hangszer és a népi ének oktatására is lehetőség nyílt (Kiss 2013).

A táncházmozgalom korábban említett hatása itt – az iskola alapításában és működésében – tetten érhető. A mozgalomból indult zenészek közül többen az Óbudai Népzenei Iskola tanárai lettek (például ifj. Csoóri Sándor, Jánosi András, Budai Iлона, Fábíán Éva, Havasréti Pál, Lányi György, Ökrös Csaba, Juhász Zoltán). Gyűjtési tapasztalataikat kiválóan kamatoztatták a tanítási munkában (Kiss 2013).

1991-ben kapott az iskola önállóságot, így talán Európában is egyedülálló módon állami népzenei iskola jött létre. (Bár több helyen működik Európában főiskolai szintű gyakorlati népzene-tanítás – például Finnországban, Svédországban, Norvégiában, Görögországban, Bulgáriában, Észtországban, Szlovákiában –, az alapfokú oktatás általában tanfolyamokon, táborokban zajlik.) 1991 szeptemberétől 2015-ben bekövetkezett korai haláláig a Kossuth-díjas Kobzos Kiss Tamás volt az iskola igazgatója, aki tanárként 1986 óta dolgozott az intézményben, és aki meghatározó egyénisége volt a hazai népzeneoktatás ügyének (Kiss 2013).

Az iskolában a tanítás módszere a személyes átadáson és eredeti felvételek hallgatásán, elemzésén alapul. A tanítás módszertana hasznosítja a klasszikus zene tanításának tapasztalatait, de számos olyan elemet is tartalmaz, amelyeket a tanári közösség dolgozott ki. E módszer segítségével a növendékek népzenei anyanyelvet sajátítanak el, és akár újabb variánsokat is létrehozhatnak. Az iskola kiadásában számos olyan kiadvány, tankönyv látott már napvilágot, amelyek nagy segítséget nyújtanak a népzene-tanároknak. A népzene-tanítás jelenleg használatos tanterveinek jó

részét is az iskola tanárai írták. Az iskola aktívan tevékenykedik a népzeneoktatás országos méretű összefogásában (Kiss 2013).

1991-ben a növendéklétszám meghaladta a 250 főt, néhány évben megközelítette a 300 főt is. Az iskola törekszik arra, hogy minél hosszabb ideig megtartsa meglévő növendékeit, és növelje az általános iskolás korú zeneiskolások létszámát. Ehhez szükséges volt a belépési életkor leszállítása (bár a népzeneitanuláshoz ez általában valamivel magasabb, mint a klasszikus zenénél) (Az Óbudai Népzenei Iskola pedagógiai programja 2013). A pedagógiai program nem indokolja meg, erre miért volt szükség, talán az akkori szabályozás miatt így tudtak a növendékek elő- és/vagy továbbképzőt is elvégezni az alapfokú képzésben. Nagy hangsúlyt szentel az iskola a tehetséggondozásra és a továbbtanulásra való felkészítésre (Kiss 2013).

A három tanár által alapított népzenei tanszak az önállósulásig, 1991. január elsejéig folyamatosan bővült. Az önálló intézmény már 12 tanárral működött, ők szinte valamennyi népi hangszert tanították a népi ének mellett. Tantervek csak öt hangszerre (furulya, hegedű, citera, duda és cimbalom) léteztek, és a tanárok nem voltak megfelelő pedagógiai képzettségűek. 1991-ig nem létezett főiskolai szintű népzeneitanítás. Három tanár 1996-ban elvégezte a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola ének-zene/népzene szakát, Jánosi András Norvégiában egyetemi végzettséget is szerzett 2006-ban. A tanárok területük kiváló ismerői, általában maguk is gyakorló előadóművészek, fellépéseiken gyakran szerepelnek tehetséges diákjaik is, ez nagyon segíti a nevelési-oktatási munkát. Az intézmény 1997-ben megbízást kapott az Oktatási Minisztériumtól a népzeneoktatás tantervi munkálatainak megszervezésére, illetve a tantervek nagy részének megírására. A tantervek 1999-ben megjelentek kötet formájában. Több tanár részt vett a középfokú tantervek elkészítésében is (Kiss 2013).

A másik, régóta működő, népzenei tanszakkal is rendelkező iskola a mai Budapest XXII. kerületi Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti Iskola és Általános Iskola. Budafokon és Nagytétényben már a 20. század elején is működtek zeneiskolák. Ezek meglétét, változásait, megszűnését jelentősen meghatározták a hazai és a világpolitikai események. A XXII. kerületi zeneiskolát 1970-ben alapították. Kezdetben hegedűt, gordonkát, zongorát, gitárt, magánéneket, szolfézszt és néhány fúvós hangszert oktattak. A tanított tanszakok száma évről évre bővült, és a 70-es évek végére már szinte minden fúvós, vonós hangszer tanszaka megtalálható volt az intézményben. Már az első években beindult az ütőhangszerek és a gitár oktatása is. 1981-ben kezdtek el nagy jelentőségű művészetoktatási kísérletüket, amelynek sikeres lezárása után, 1988-ban az intézmény átalakult művészeti iskolává. A társművészetekkel párhuzamosan kezdték el oktatni a népi hangszereket is. Az iskola máig is egyike azoknak az intézményeknek Budapesten és az országban is, ahol szinte teljes művészetoktatás, illetve tanszakrendszer működik, komplex művészeti nevelés folyik (Arató 2013).

1996-ban az addig különállóan működő általános iskolát és a művészeti iskolát összevonták, ekkor vette fel az intézmény a Nádasdy Kálmán Művészeti és Általános Iskola nevet. Az intézmény új irányvonalat képviselt, ez az általános iskolai nevelés-oktatás összekapcsolását jelentette a művészeti neveléssel (Arató 2013).

Az alapítás óta több mint 150 tanuló választotta a művészeti pályát, és ma már kevés hivatásos zenekar, művészeti együttes van, amelyben ne működne innen elszármazott művész. A művészeti iskola a magyar művészetoktatásban országos hírre tett szert, a pedagógusok alkotó módon részt vesznek ma is a tartalmi fejlesztésben (Arató 2013). Mindkét intézményre jellemző tehát, hogy tanáraik leginkább a népzenei mozgalom első és második generációjának zenészei közül kerültek ki.

Harmadik, népzenei műhelyként, módszertani központként is működő, több évtizedes múlttal rendelkező intézmény a székesfehérvári Hermann László Zeneművészeti Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola, a székesfehérvári Állami Zeneiskola, majd a Hermann László Zeneiskola jogutódja. 1982-ben indult a népzene – népi hangszerek, népi ének – oktatása az intézményben. Az első tanárok a Székesfehérváron működő Tilinkó zenekar tagjaiból kerültek ki: Kneifel Imre cimbalmot, Szabó József „furulyás” klarinétot, tekerőt, Varró János citerát, éneket, a tanszak vezetője, Bódi Árpád a népi vonós hangszereket tanította. Az 1980-as évek második felében került a tanszakra többek között Vakler Anna népiének-tanár. A tantestület munkájába az 1990-es évektől kapcsolódott be Virágvölgyi Márta. A tanszak megalakulásától kezdve működik a székesfehérvári Állami Zeneiskola népzenei együttese, a későbbi Bakony népzenei együttes és az Állami Zeneiskola citerazenekara, a későbbi Pengető citerazenekar. A Hermann László Zeneiskolában a szakközépiskolai képzés 1994-től bővült a népzeneoktatással. Fokozottan és lassan kapcsolódhatott be a népi ének mellé a többi hangszer. 2001-ben indult az első osztály, amely teljes egészében itt kapta meg a zenei és a közismereti képzést egyaránt (a testnevelést kivéve). Az iskola azoknak a művészetoktatási intézményeknek egyike, amelyekben egy épületen belül folyik az alap- és középfokú művészeti képzés. A művészeti szakközépiskolában a párhuzamos képzés alapján a közismereti és zenei képzés egymással mellérendelt viszonyban, ugyanakkor szerves egységben működik. A közismereti oktatás nemcsak az érettségire készít fel, hanem a növendékek esetleges kényszerű pályamódosításai esetén biztosítja, hogy az ilyen tanulók felsőfokú intézményekbe sikerrel felvételizhessenek. Egy épületen belül folyik az alapfokú, illetve középfokú oktatás, így a konzervatóriumban a gyerekek az átlagostól eltérő, sajátos rendben járnak iskolába. Délelőtt vesznek részt az egyéni és csoportos zenei órákon (szolfézs, néprajz, a magyar népzene alapjai, zeneelmélet, zenetörténet, főtárgy, kötelező zongora stb.), és ekkor jut a legtöbb idő a gyakorlásra. Délután részesülnek a közismereti oktatásban, körülbelül 18 óráig. Ezután még lehetőségük van gyakorolni, tanulni, készülni a következő napra. Többéves gyakorlat bizonyítja, hogy ez a fajta komplex oktatási rendszer sokkal hatékonyabb, a növendékek népzenei, néprajzi, szemléletbeli ismeretei sokkal árnyaltabbak. Az iskolában ma az alábbi népi hangszereket tanítják: népi ének, furulya, klarinét, tárogató, duda, hegedű, brácsa, bőgő, cimbalom, tambura, citera, tekerő.

A népzeneoktatás kezdetének felsőoktatási állapotát tükrözi Sárosi Bálint egy korabeli cikke. A népzene kutató 1972-ben – a táncházmozgalom elindulásának évében – írásában arra a kérdésre kereste a választ, miből áll az átlag népzenetudás. A kérdés

feltevését követően felsorolta a népzene néhány „ismertebb” jellemzőjét, majd elismerte, hogy ezeken kívül a magyaroknak nincs ismeretük arról, hogyan kapcsolódik a népzene a magyarsághoz, a történelemhez vagy az emberiséghez. Sárosi ennek okát az oktatás hiányosságaiban látta, szerinte a felsőoktatási és a magas szintű zenei intézmények nem tettek eleget a népzeneért (Sárosi 1972).

A rendszerváltást követően sorra alakultak az országban a népzene (is) oktató iskolák alapfokon. A Jelentés a magyar közoktatásról 2003 kötet szerint az 1998/1999-es tanévben az alapfokú művészetoktatásban 2329 tanuló, a 2001/2002-es tanévben 3005 tanuló tanult népzene (Vágó 2003). A Jelentés a magyar közoktatásról 2010 kötetben a 2004/2005-ös tanévben 5289 növendék, a 2009/2010-es tanévben 5117 növendék járt az alapfokú művészetoktatásban népzene tanszakra (Vágó, Simon & Vass 2011). A 2016. március 1-jei statisztikai adatok szerint az alapfokú művészeti iskolákban 2015-ben 6219 gyermek tanult népzene. Arra ugyan nem találtam statisztikai összesítést, hogy az intézmények száma pontosan hogyan változott az évtizedek alatt, de a tanulók létszámának szinte folyamatos növekedése az iskolák számának bővülését is feltételezi. Szintén 2015-ös adat,¹ hogy a 696 alapfokú művészeti iskolából 165-ben jártak a tanulók népzene tanszakra.

Fontos megemlíteni a népzeneoktatás iskoláinak vizsgálatában, hogy a Budapesti Művelődési Központ az 1990-es évek végétől több mint tíz éven keresztül megrendezte a Zeneiskolák a népzene tükrében című rendezvényét. Ez egyrészt népzenei találkozó, verseny és fellépési lehetőség volt a népzene oktató iskolák növendékeinek, másrészt a felkészítő pedagógusoknak és a zsűri szakembereinek szakmai fórumként működött. Így lehetőség adódott kérdések megfogalmazására, megválaszolására. Kezdetben csak fővárosi intézmények vettek részt, később egyre több vidéki és határon túli iskola is csatlakozott. 2003-ban 21, 2004-ben 19 intézmény növendékei versenyeztek. Egy 2002-es meghívó szerint a következő települések iskoláinak tanulói, együtteseie léptek fel a rendezvényen Budapest mellett: Üröm, Hajdúböszörmény, Pásztó, Szeged, Kazincbarcika, Törökszentmiklós, Bonyhád, Mezőtúr, Eger, Tállya, Szentendre, Miskolc, Nyíregyháza, Záhony, Újvidék. Egy 2008-as meghívón találkozhatunk többek között Salgótarján, Gyomaendrőd, Budakalász, Bugyi települések nevével.² A fenti adatok ugyan nem tükrözik hitelesen egy-egy év, tanév népzeneoktatási intézményrendszerét, mégis talán képet adnak (területi) terjeszkedéséről.

A felsőfokú népzenei képzés először a tanárképzésben jelent meg Nyíregyházán. A Nyíregyházi Egyetem (korábban Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola) Zenei Intézete (2013. augusztus 31-ig Ének-Zene Tanszéke) 1969 óta működik. A hallgatók kétszakos tanári diplomát kaphattak, majd 1989-től ének-zene tanár, karvezetés szakot, 1991-től pedig közel két évtizeden át ének-zene, nép-

¹ Népzene oktató alapfokú művészetoktatási intézmények adatai és pedagógusainak száma az Oktatási Hivatal honlapján található adatbázisban (www.oktatas.hu).

² www.bmknet.hu.

zenetanár szakot végeztek az ide járók. 2007-től az ének-zene alapszak (karvezetés és népzene szakiránnyal), illetve az arra épülő ének-zene tanári mesterszak keretei között folyt a munka. 2013 szeptembere óta osztatlan tanárképzés keretében kaphatnak a hallgatók ének-zene tanári oklevelet. 2015-től új tartalommal, új struktúrával, az ének-zene tanár szakkal párban, népzene- és népi kultúra-tanár képzés indult a Zenei Intézetben. 2007-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen indult felsőfokú gyakorlati hangszeres és énekes népzeneész alapképzés. 2009-ben hozták létre a Népzene Tanszéket. 2010-ben indult a népzene tanári mesterképzés, és 2014-ben vezették be – a tanárképzés átalakításával – az osztatlan, kétszakos tanárképzést (Bolya & Fügedi 2016). A művészképzésben megmarad az osztott rendszer.

A népzeneoktatás mai helyzete egyrészt eredménye a korábban leírt eseményeknek, állapotoknak, változásoknak, a szakemberek munkásságának, másrészt függ a hatályos törvényektől. A népzeneoktatásban tanítók publikációikban ellentmondásosan ítélik meg az intézményesített oktatást. Az iskolák és a tanulók száma, a fellépések, versenyek színvonala stb. mind hatalmas sikerként, értéként könyvelhető el, de az oktatás tantervi tartalma, hiányossága és a szabályozás folyamatosan vitatott.

Ha a korábban már hivatkozott országos statisztikát³ megnézzük, érdekesség, és valószínűleg több okkal magyarázható tény, hogy a legtöbb, népzenei tanszakkal is rendelkező alapfokú művészeti iskola Pest megyében van (30), Budapesten pedig majdnem ugyanannyi (17), mint Borsod-Abaúj-Zemplén (14) vagy Szabolcs-Szatmár-Bereg (16) megyében. A borsodi növendéklétszám is kimagasló, 873-an tanulnak népzenét a megyében. Az Óbudai Népzenei Iskola tanulóinak száma országosan is kiemelkedő, 328 gyermek jár az intézménybe.

A középfokú oktatás ma a szakképzés része, és a 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosítása szerint a 2016/17-es tanévtől a szakközépiskolai nevelés-oktatást szakközépiskolában kell megszervezni. Így szakközépiskolaként működik több nagy múltú művészeti szakközépiskola Miskolcon, Nyíregyházán, Debrecenben, Székesfehérváron, Vácott, Békéscsabán, Szegeden, Budapesten.

4. Extrakurrikuláris népzeneoktatás

A népzeneoktatás extrakurrikuláris nevelési-oktatási színterei a következők: szakcsoportok, táborok, szakmai fórumok (népzenei tanodák, ismeretterjesztő előadások, tanfolyamok, továbbképzések, népzenei kurzusok), versenyek, magánórák, gyűjtőutak, népdalkörök, népzenei együttesek, táncházak, népzenei találkozók, fesztiválok. A népzeneoktatás sajátosságai miatt nem került bele a felsorolásba az extrakurrikuláris oktatásnak tekinthető táv- és médiaoktatás (e-learning).

³ Az AMI-ban oktatott tanszakok és ott tanulók száma az Oktatási Hivatal honlapján található adatbázisban (www.oktatas.hu).

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

Az extrakurrikuláris színterek közül a táboroknak Mihály Gábor és Szathmári Edit szerint három célt kell megvalósítania: közösségépítés a résztvevők között, fejlesztés a tábor tematikájában és általános társas készségekben, valamint maradandó, kellemes élmények szerzése (Mihály & Szathmári 2010). A népzenei tábor szaktábornak tekinthető, hiszen egy speciális terület fejlesztésével foglalkozik. Komplexitás is jellemzi, a népzenehez gyakran járul néptánc, népi játszóház, kézműves tevékenység. Erre utalhat az is, hogy ezeknek a táboroknak nincs egységes „elnevezésük”, a következőkkel találkozhatunk: nyári népzenei továbbképzés, hangszert megnevező (dudaiskola, citerás), családi, népművészeti, folktábor, alkotótábor, népzenei alkotótábor, néptánc és életmód, kézműves, népzene-néptánc, hagyományörző népzenei, személyről elnevezett (Balogh Béla), földrajzi neveket tartalmazó (Gömöri, Őrségi), szervező zenekarról (Méta, Dűvő), szervező civil szervezetről elnevezett (Tiszafolk). A táborok népszerűek, a Folkrádió 2017-es eseménynaptárában több mint 80 nyári tábor szerepelt. Köztük volt már 33. alkalommal szervezett, és volt első is. Felhívásaikban az élményszerűséget és a hagyományápolást emelik ki programkínálatukban. Ritkán olvasható a részletesebb szakmai tartalom: A közös beéneklés után a napi program a tábor témáját adó népszokás megismertetésével és a hozzá kötődő népdalok tanulásával folytatódik. A csoportos foglalkozásokon párhuzamosan tanítják a hangszerteknikát és a népzenei ismereteket. A szervezők szeretnék minél több hangszeresnek (citerás, furulyás) módot adni arra, hogy kipróbálja magát, tudását, hogy megtapasztalja azt az érzést – ami a vonósoknak többnyire természetes –, milyen látni maga előtt a táncosokat. A magasabb szintű csoportokhoz az utolsó nap táncpár csatlakozik, akik megmutatják az adott tájegység táncait, segítenek a táncrendek megértésében, a tempók beállításában, és megtanítják ezeknek a táncoknak az alaplépéseit. Igény szerint zenekarvezetők részére külön csoportot indítanak, melyben a tábori munka mellett segítséget kaphatnak vezetői feladataik ellátásához (csokorkészítés, elemzés, néprajzi ismeretek, speciális hangszerteknikák stb.). A legfelső szintű csoportban külön oktatják a prím- és kísérőciterásokat, és a technikai-gyakorlati képzésen túl nagy hangsúlyt fektetnek az elméleti és stílusismeretekre is (Koncz 2017). A táborok általában magas szakmai színvonalon működnek, hiszen gyakran hazai vezető muzsikuskok, népzeneészek az oktatók, és a szakgimnáziumi kérettantervek elő is írják a tanulóknak lehetőség szerint a tábori részvételt. Kutatásom kiterjed a táborok szakmai dokumentumainak elemzésére is.

A tanfolyamok, szakmai fórumok általában kulturális, művelődési intézményekhez és szakmai szervezetekhez köthetők. Báthory Zoltán az „iskolához csatolt” közművelődési intézményekben szervezett tanfolyamoknak is tulajdonít pedagógiai célokat (Báthory 1997). Hosszú lenne a felsorolás, így az egyik „fellelő”, a korábbi Magyar Művelődési Intézet mellett csak a népzeneoktatás jelentős bázisát, a Hagyományok Háza említtem tanulmányomban. A Hagyományok Háza módszertani központ, többek között hiánypótló kiadványokat publikál, ismeretterjesztő foglalkozásokat tart gyermekeknek, alkotóműhelyeket üzemeltet, tanfolyamokat szervez. Aktuális ebben az évben például a népi ének oktatása kezdőknek és haladóknak, hiteles népdaléneklés oktatása mesterkurzus keretében. A Hagyományok Háza szervezi a Mesterek és tanítványok koncertsorozatot, mely kapcsolódik az extrakurrikuláris oktatáshoz, és lehetőséget ad a fiatal zenészeknek a mesterekkel való közös játék élményére.

A szakgimnáziumok kerettantervében szerepel, hogy a tanulók látogassanak és szervezzenek folklórrendezvényeket (és szakmai rendezvényeket is), például táncházakat, táncháztalálkozókat, és azokon aktívan muzsikáljanak is. Ugyancsak extrakurrikuláris szintérhez köthető fejlesztendő szakmai ismeret a népzeneész kerettantervben „a népzenei revival mozgalom, szakmai és civil szervezetek története, a táncházmozgalom volt és jelenlegi kiemelkedő képviselői, szakmai műhelyei, közössége”.

A szólistaként és zenekarban való muzsikálás az alap- és középfokú tantervekben is megjelenik, utalva az extrakurrikulumban való részvételre is, fellépések vállalására. A terepen, gyűjtőutakon való részvétellel megismerheti a tanuló a hangszeres és vokális népzene gyűjtésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismereteket.

A szinterek sajátosságainak és a résztvevők szinterek közötti „átjárásának” tudományos feltérképezése segíti a szakterületen érintett pedagógusok munkáját, és közvetve hozzájárulhat a népzeneoktatás mint pedagógiai tevékenység eredményességének, hatékonyságának növekedéséhez.

Hivatkozott irodalom

- Agócs G. (2008). *A Felső-Bodrogi hangszere zenei hagyománya*, http://folkradio.hu/folk szemle/agocs_bodrogi/index.php. Utolsó letöltés: 2017. 01. 10.
- Agócs G. (2010). *A mesterség elsajátításának társadalmi intézménye a cigányzenészek körében*, http://folkradio.hu/folk szemle/agocs_amestersegsajaitasa/index.php. Utolsó letöltés: 2016. 01. 10.
- Arató L. (2013). *Pedagógiai program* (pp. 15–19), http://nadasdy.suli.hu/images/Nadasdy_Pedagogiai_Program_2013.pdf. Utolsó letöltés: 2017. 01. 07.
- Báthory Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek* (pp. 146, 158, 160, 179–190). Budapest, Okker Kiadó.
- Bolya M. & Fügedi J. (2016). *A magyar népzenei képzés szakterületi megújítása és a képzési szintek szerinti harmonizációja* (p. 1). *Parlando*, 2016. május, <http://www.>

- parlando.hu/2016/2016-5/Bolya_Fugedi_Nepzeneszkepzes.pdf. Utolsó letöltés: 2016. 11. 18.
- Dobszay L. (2009). A népzene pedagógiai jelentősége. In *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kecskemét, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézete.
 - Eredics G. (1983). Tanácskozás a népzeneoktatás időszerű kérdéseiről – Emlékeztető az ANOT népzenei bizottságának kibővített üléséről (Táncház Archívum Al 165-01,02,03,04) 2. In Sándor I. (szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról* (pp. 18–19). Budapest, Hagyományok Háza.
 - Halmos B. (2006). A táncházmozgalomról. In Sándor I. (szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról* (pp. 7–20). Budapest, Hagyományok Háza.
 - Jávorszky B. Sz. (2013). *A magyar folk története* (pp. 106–180). Budapest, Kossuth Kiadó–Hagyományok Háza.
 - Kiss T. (2013). *Az Óbudai Népzenei Iskola Pedagógiai programja* (pp. 6–9), http://www.nepzeneiskola.hu/_UJXXegyeb/PEDPROGRAM2013.pdf. Utolsó letöltés: 2016. 04. 23.
 - Koncz L. (2017). *A Tiszafolk Alapítvány XXXIII. Népzenei Táborának programja*, <http://www.tiszafolk.hu/index.html>. Utolsó megtekintés: 2017. 11. 14.
 - Könczei Cs. (2011). *A kalotaszegi cigányzenészek társadalmi és kulturális hálózata* (pp. 108–117). Kriza Könyvek 36. Kolozsvár, Kriza János Néprajzi Társaság.
 - Mihály G. & Szathmári E. (2010). *A gyermektáborok világa* (p. 17). Budapest, Aromo Kiadó.
 - Pávai I. (1993). *Az erdélyi és a moldvai magyarság népi tánczenéje* (pp. 173–178). Budapest, Teleki László Alapítvány.
 - Sárosi B. (1972). Élő népzene. Új Írás, 1972. In Sebő F. (2007): *A táncház sajtója – Válogatás a korai évekből 1968–1992* (p. 16). Budapest, Timp Kiadó.
 - Sárosi B. (2003). *Zenei anyanyelvünk* (pp. 201–217). Budapest, Mezőgazdasági Lap- és Könyvkiadó Kft.
 - Sebő F. (2009). *Népzenei olvasókönyv* (pp. 13–94). Budapest, Hagyományok Háza.
 - Vágó I. (2003). Az oktatás tartalma. Függelék. In Halász G. & Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (p. 467). Budapest, Országos Közoktatási Intézet, <http://mek.niif.hu/01300/01399/01399.pdf>. Utolsó letöltés: 2017. 01. 08.
 - Vágó I., Simon M. & Vass V. (2011). A tanítás-tanulás tartalma. Függelék. In Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (p. 468). Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf>. Utolsó letöltés: 2017. 01. 08.
 - Varga S. (2016). *A tánczenei szolgáltatás Visában és környékén az 1900-as évek elejétől az 1970-es évekig*, http://folkradio.hu/folkszemle/varga_tanczenei_szolgaltatas_visaban/zenei_onellatas_visaban_es_kornyeken/index.php. Utolsó letöltés: 2017. 01. 10.

- Virágvölgyi M. (2008a). *Beszélgetés Dobos Károly széki prímással – Részletek egy 1977-es széki gyűjtésből*, http://folkradio.hu/folkszemle/viragvolgyi_doboskaroly/index.php. Utolsó letöltés: 2017. 01. 10.
- Virágvölgyi M. (2013). *Beszélgetés Zerkula János gyimesi prímással*, http://folkradio.hu/folkszemle/viragvolgyi_zerkula/index.php. Utolsó letöltés: 2017. 01. 10.
- *Az AMI-ban oktatott tanszakok és az ott tanulók száma* (forrás: KIRSTAT-2015, KIR-2-INT 2016. 03. 01.), <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>. Utolsó letöltés: 2016. 12. 14.
- *Népzenei oktató alappfokú művészetoktatási intézmények adatai és pedagógusainak száma* (forrás: Köznevelési statisztika 2015, 2016. 02. 10-i állapot), <https://dari.oktatas.hu/index.php?id=kozerdeku>. Utolsó letöltés: 2016. 12. 14.

DUFFEK MIHÁLY

A zenetanárképzés fél évszázada – debreceni szemmel

ABSZTRAKT

Magyarországon 1966-ban kezdődött meg a zenetanárképzés felsőoktatási intézményekben. A Zeneakadémia intézményhálózatához tartozó tagozatok az ország öt nagyvárosában és Budapesten kezdték meg működésüket. Az eltelt fél évszázad alatt a képzés jelentős fejlődésen ment keresztül, amely az egyes intézmények fejlődését, székhelyükön történő, növekvő kulturális befolyását jelenti. A tanulmány debreceni szögből részletezi a folyamat legfontosabb jellemzőit. A legkiemelkedőbb események, a konzervatóriumok, a zeneművészeti karok, a művészeti karok és intézetek kialakulása, az első akkreditáció, a kreditrendszer, a bolognai képzési rendszer részletes ismertetése révén átfogó képet nyújt a fél évszázados folyamatról, és egyfajta jövőképet kialakítására is kísérletet tesz.

Kulcsszavak: zenetanárképzés, zeneművészet, zenei felsőoktatás

Magyarországon az 1966/67-es tanév volt az első, amelyben a zenetanárképzés felsőfokú intézményekben kezdődött meg. A korábbi zeneművészeti szakiskolák hároméves szaktanárképzőjéből létrejött új főiskolai szintű tanárképzési intézményhálózat Magyarország hat nagyvárosában, Budapesten a Semmelweis utcában, Debrecenben, Szegeden, Pécsen, Győrben és Miskolcon jött létre, ekkor alakultak meg azok a főiskolai tagozatok, amelyek a Zeneakadémia szervezetéhez, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Zene- és Énektanárképző Szakhoz, később ennek jogutódjához, a Zenetanárképző Intézethez csatlakozva alkottak tagozatokat, így egységes intézményhálózatot. A sikeres felvételi vizsga teljesítését követően hároméves képzési időtartammal, főiskolai szintű diplomával nyerhették el zeneiskolai tanári képesítésüket a fiatal zenetanárok. Körzetesített rendszer volt ez, amely azt jelentette, hogy az egyes tagozatok csak meghatározott megyékből iskolázhattak be hallgatókat. Kezdetben ez az új jogállású tanárképzés kis létszámmal indult az egyes képző helyszíneken, általában nem érte el a hallgatók létszáma a tagozatonkénti száz főt sem.

A fenti kiindulási helyzetet követően az országban a munkaerőpiac átalakulása megkezdődött, hiszen az alsófokú zeneiskolai szektor intézményhálózata, a zeneiskolák száma a hetvenes évek elejétől gyors gyarapodásnak indult, egyre-másra önállósodtak azok a zeneiskolák, amelyek egy-egy korábbi, körzeti zeneiskola kihelyezett egységei voltak, így számos kisebb településen is meghonosodott, bővült a zeneoktatás. Ez a

folyamat mindenekelőtt a tanárképzésben részt vevők számának gyarapodását, azaz az új tanárképző tagozatok diáklétszámának dinamikus növekedését váltotta ki. A hallgatók számának növekedése csak oktatói létszámmelkedéssel volt elképzelhető. Mára a zenetanárképzés az egyetlen olyan művészeti felsőoktatási képzés Magyarországon, amely országos hálózattal rendelkezik.

Intézményi vonatkozásban a fenti tendenciák a budapesti és a vidéki tagozatok megerősödését hozták, és nem elhanyagolható módon ezen intézmények helyi kulturális befolyását is jelentősen növelték. Az ily módon végbemenő decentralizáció, a megszűnő, körzetesített beiskolázási korlát valóban utat nyitott a vidéki tanárképző intézmények fejlődése számára.

Az 1990-es esztendő a hazai zenei felsőoktatásban mérőföldkőként számon tartott időpont. Ebben az évben vált hazánkban négyévéssé a zeneiskolai tanárképzés, valamint intézményfejlesztés keretében a Zeneakadémia két különleges intézményt hozott létre: Debrecenben a mai Zeneművészeti Kar akkori jogelődje új intézménytípusként felvette a Debreceni Konzervatórium nevet együtt a szegedi társintézménnyel, amely Szegedi Konzervatóriumként működött tovább. A szervezeti hovatartozás továbbra is változatlanul a Zeneakadémia keretei között maradt. Ha végiglapozzuk a korabeli jogszabályokat, amelyek a felsőoktatásról szóltak, a „konzervatóriumot” mint intézményi formát nem találjuk meg. Pedig ekkor különleges iskolai szerkezet jött létre: főiskolai és egyetemi képzés működött (ez utóbbi nem minden szakterületen), ezenkívül előkészítő tagozat is indult a 18 év alatti, kiemelkedően tehetséges tanulók számára.

A következő intézményi-szervezeti változás 1998-ban következett be. A Zeneakadémia korábbi tagozatai és a két konzervatórium a végrehajtott egyetemi integrációs folyamatban leváltak a központi szervezetről, és a helyi, föderatív felsőoktatási intézményszervezetek tagjaivá váltak. Így például a Debreceni Konzervatórium 1998-ban a Debreceni Egyetemi Szövetség teljes jogú tagja lett, költségvetésével az akkori Kossuth Lajos Tudományegyetemhez tartozott. Ugyanilyen változás következett be a Szegedi Konzervatórium életében is. Ez a különleges státusz két esztendőn keresztül maradt fenn, az integrált egyetemek megalakulásakor a konzervatóriumok és intézetek ún. rektorközvetlen intézetként csatlakoztak az integrációhoz. A tudományos és művészeti felsőoktatás ilyen típusú integrációjára Magyarországon addig még nem volt példa, így valójában ekkor kellett létrehozni azt a struktúrát, amely máig hat és ma is működik. Ezután kezdődött meg az a szervezeti evolúció, amely zeneművészeti karokat hozott létre (Szegeden 2003-ban, Debrecenben pedig 2006-ban), vagy vegyes művészeti kart alapított (Pécs), illetve megőrizte az intézeti jogállást (Miskolc, Győr).

A képzés változásai

A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar történetén keresztül kiválóan bemutatható a zenei tanárképzés számos változása, amely 1966-ban indult el, és folyamatosan tart a mai napig. A megalakulástól kezdve egészen 1990-ig Debrecenben, a többi társ-

intézményhez hasonlóan a zenetanári diploma három komponensből állt: egyidejűleg zeneiskolai hangszertanár-, zeneiskolai szolféztanár- és általános iskolai énektanár-diplomát szerzett az a hallgató, aki sikeresen teljesítette tanulmányi kötelezettségeit. Tekintettel a hároméves oktatási időtartamra és ismerve a mai zenetanárképzési gyakorlatot, ez a képzés főként a zenei tehetségszint és a hangszeres felkészültség felvételi vizsgán bizonyított, adott színvonalát tekintette alapnak. Mindez ma sincs másként, de ehhez a képzés maga a rövid időtartam miatt nagyon sok ismerettel és ki nem fejlesztett készséggel adós maradt. Ami a legfőbb sajátosságok egyike volt, az az iskolai tanítási gyakorlat „laboratóriumi” jellege. Ez azt jelentette, hogy a hallgatók egy-egy félévben néhány heti gyakorlati tanításra voltak kötelezettek, amely tanítás egy-egy gyermek oktatásával történt, s így valójában nem tükrözte a zeneiskolai mindennapi valóságot. Már akkor természetes volt a közismereti tanárképzés egybefüggő iskolai tanítási gyakorlata, amíg a zenetanárképzés ezt nélkülözte. Ez a jelenség azt okozta, hogy a friss diplomás ifjú zenetanár olykor nagy csalódással észlelte, hogy bizony a külső világ, a zeneiskolák világa sok tekintetben nagyon nem hasonlít ahhoz, amit elképzelt, nem a válogatottan tehetséges gyermekek tanítása jellemzi döntően a zenetanári pályát. A ma ismert összefüggő tanítási gyakorlatokkal ezt már akkor meg lehetett volna előzni. 1974 óta a zeneiskolai szolféztanárképzés is önállósult, Debrecenben jött létre az országban elsőként az a speciális képzéstípus, mely a szakmai tartalmában hasonló ének-zene tanárképzéssel kapcsolta össze a szolféztanárképzést.

A zenei tanárképzés döntően függ azoktól a tanáregyenlőségektől, akikre a képzés épült, így a szakma által legtehetségesebbeknek, legeredményesebbeknek tartott oktatók a Zeneakadémia Egyetemi Tanácsától személyre szóló engedélyt kaptak arra, hogy a főiskolai tanulmányokra épülő egyetemi kiegészítő képzés révén művésztanári, pontosabban szakközépiskolai tanári diplomát adhasson ki a két konzervatórium. Kezdetben a felvételi vizsgákat és a szemeszterzáró vizsgákat a Zeneakadémián rendezték meg az ottani tanárok szakmai ellenőrzése mellett, majd a nyolcvanas évek derekán már Debrecenben és Szegeden vizsgáztak az egyetemisták. Később a tanulmányokat záró diplomahangversenyek is Debrecenben és Szegeden hangzottak el a Zeneakadémia adott szakának valamely prominens képviselője jelenlétében. A kiadott diplomákat természetesen a Zeneakadémia rektora írta alá.

Az 1990-es tantervi változások a négyéves képzési időtartam bevezetése révén váltak lehetővé. Ekkor sikerült számos tudástartalommal bővíteni a képzést, vagy egy-egy tantárgy képzési idejét meghosszabbítani. Bővült a kínálat is egy igen fontos elemmel: megjelent az egyházzenei képzés, amely ökumenikus alapon tette, teszi lehetővé az egyházzenei kultúra elsajátítását, a magas rendű interpretációt és hozzáértést. Az egyetemi kiegészítő képzés Debrecenben ekkor már több szakirányon is jelen volt (elsőként az oboa, ütőhangszer, trombita, kürt szakokon, majd folyamatosan bővült). A képzés léte és fejlődése láttán érzékelhetően nőtt a Zeneakadémia kontrollja, ami részben természetes volt, hiszen a felhígulás veszélye mindig valós kockázat akkor, amikor intenzív fejlődési folyamatban van egy szakterület. Bizonyára az is közrejátszott ebben, hogy az addig egyedül Budapesten lehetséges képzés debreceni és szegedi

helyszínnel bővült, így egyfajta szakmai konkurencia keletkezett. A vidéki egyetemi képzés célja azonban eltért és ma is eltér a budapestitől: nem világjáró előadóművészek, hanem középiskolai hangszeres és ének-, szolfézs- és zeneelmélet-tanárok, karvezetők képzése volt a cél, amelyhez a kiemelt, egyetemi szintű zenei tudás és felkészültség elengedhetetlen. 1996-ban az egyetemi képzésben a fentiek ellenére – talán az akkor már elkezdődő alulfinanszírozás, valamint a szakmai fejlődés láttán is – a Zeneakadémia engedélyezte a teljes körű egyetemi képzés kiterjesztését minden, akkor létező hangszeres szakirányra, a magánének szakirányra, valamint a középiskolai ének- és zeneelmélet-tanár, karvezető szakirányra is.

Az 1996-os esztendő ugyancsak új helyzetet hozott a magyar felsőoktatás intézményei számára: a felsőoktatásra vonatkozó jogszabályok az intézmények és a képzések átfogó akkreditálását írták elő a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően. Az abban az esztendőben kiadott akkreditációs jelentés a két konzervatóriumot kiemelve úgy fogalmazott, hogy mind az intézményi forma, mind a képzés szerkezete eredményes kísérlet a fejlesztésre, így a kialakult képzési struktúrát és az intézményi formát az akkreditáció néhány természetes feladatmegjelöléssel Debrecenben és Szegeden is jóváhagyta.

Egy esztendővel később szorító finanszírozási helyzetbe került a hazai zenei felsőoktatás, így a korábban elképzelhetetlen folyamat, hogy bármely tagozat, intézet vagy konzervatórium leváljon a rendszerről, ekkor megindult: a miskolci és a győri társintézetek a helyi egyetemekhez csatlakozva leváltak a Zeneakadémia szervezetéről. 1998-ban e folyamat folytatásaként a két konzervatórium és a pécsi intézet is levált és a helyi egyetemi szövetségekhez csatlakozott. A budapesti zenetanárképző intézet megszűnt mint szervezeti egység, és az egyes szakirányok betagozódtak a Zeneakadémia tanszékeibe.

A folyamat Debrecenben, a képzés szempontjából igen izgalmasan alakult, hiszen a leválás egyik legérzékenyebb pontja a hosszú esztendők alatt kivívott egyetemi képzés sorsának jövőbeni alakulása volt. Többnapos tárgyalások, feszültségek és félelmek közepette a végeredmény mindkét félnek elfogadható lett: az egyetemi képzés megmaradt Debrecenben és Szegeden, de jogállása szerint a Zeneakadémia székhelyen kívüli képzéseként működött. Ennek megfelelően az egyetemi diplomákat továbbra is a Zeneakadémia rektora írta alá, míg a főiskolai szintűeket a konzervatórium és az intézetek igazgatói látták el kézjegyükkel.

2002-ben, 2003-ban felmerült újból, hogy a Zeneakadémia megszüntesse vidéki kihelyezett egyetemi képzéseit, de ekkorra már olyan bizonyított eredmények álltak rendelkezésre, hogy a Debreceni Egyetem – és a Szegedi Tudományegyetem is – jelezte, hogy a két konzervatóriumban kialakult egyetemi képzési gyakorlat eredeti szakmai feltételei nem változtak, így az egyetem az említett képzést különleges értéként tartja nyilván, és a jövőben is folytatni kívánja. Ez a nyilatkozat végül elérte célját, az egyetemi képzés addig kialakult struktúrája érintetlenül maradt.

A hazai zenei felsőoktatásban először Debrecenben bevezetett kreditrendszer sok tekintetben ma is támadható, a nemzetközi gyakorlattal még ma sem teljesen kom-

patibilis, de kétségkívül azon tényezők egyike, amely – az egyetemi szabályozások egy részének átvételével és alkalmazásával – rendezettebb viszonyokat teremtett a debreceni zenei felsőoktatásban. Ez a szabályzatokban és a mindennapi gyakorlatban jelentett változásokat. Meg kellett azt érteni, hogy a kreditpontok ráfordított munkamennyiséget és nem minőséget jelentenek. A minőségi képzési igények továbbra is az osztályzatokban és a személyes értékelésekben jelentek meg, s továbbra is a vizsgákon, nyilvános diplomakoncerteken voltak hallhatóak.

A 2005–2006-os esztendőben a bolognai képzés bevezetése újrírta a történelmet. Kezdetben a Zeneakadémián és a vidéki zenei képzőintézményekben a bolognai átalakulást az orvostudományi és a jogi képzéshez hasonlóan sokak kivételként kívánták folytatni, szorgalmazták, hogy a zenei felsőoktatás ne csatlakozzon az átalakuláshoz. A Zeneakadémia akkori vezetőváltása után, 2005-ben felerősödött az a koncepció, amely mégis lehetségesnek látta a bevezetést a hazai képzési hagyományok és értékek megtartásával. A legfőbb érv a hallgatói nemzetközi mobilitás lehetőségének megteremtése volt, valamint a hazai intézmények közötti átjárás könnyítése. A vidéki intézmények mindezek mellett veszélyt láttak fennmaradásukat illetően, mert úgy érzékelték, hogy a képzésről folyó egyeztetett tárgyalásokon olyan képzési kritériumok fogalmazódnak meg, amelyeket sem tanári ellátottságban, sem finanszírozás tekintetében nem tudnak végrehajtani. A szorítás kettős volt: az integrált egyetemeken működő egykori tagozatok saját fenntartó egyetemüktől folyamatosan érzékelték az igényt a képzés költségcsökkentésére vonatkozóan, így kockázatosnak élték meg a tárgyalásokat. A tanárképzés vonatkozásában különösen kérdéses volt a bevezetés, hiszen a képzési tartalom bővülése miatt a saját egyetemük pedagógiai, pszichológiai potenciáljára számíthattak, amely ugyanakkor az egységes tanárképzési koncepció miatt már kész, akkreditált tanárképzési programmal várta a bolognai képzéshez csatlakozó zenei képzéseket. Generális hibának bizonyult a tanárképzésben az is, hogy a magyar értelmezés szerint az alapképzés (BA) az egykori főiskolai szintnek, míg a mesterképzés (MA) az egykori egyetemi szintnek felel meg. Létrejött ezzel Debrecenben is egy olyan képzési struktúra, amely látványosan megemelt – és sajnos, nem zenei profilú – pedagógiai-pszichológiai modult és óraszámot jelentett, s még időarányaiban is torz módon választotta szét a szakmai (hangszeres, énekes, elméleti) és a pedagógiai tárgyak oktatási szerkezetét – a zenei képességfejlesztési folyamatok kárára.

Az átalakulás a különböző társintézményekben sok konfliktussal járt, talán Debrecenben sikerült a legeredményesebben egy olyan kompromisszumos koncepció megvalósításával, amelyben az akkor már Zeneművészeti Kar elfogadta az egyetem tanárképzési akkreditációjából következő struktúrát, de az egyes tudáscsomagokat az általános tartalom mellé zenei sajátosságok alapján kialakított képzési tartalommal töltötte fel. Nagy nyereség volt ugyanakkor a félèves, egybefüggő tanítási gyakorlat bevezetése, amely végre valós iskolai környezetbe helyezte a leendő zenetanárokat.

A művészképzés (a korábbi egyetemi képzés) területén a hároméves alapképzés és a kétéves mesterképzés szerkezete alakult ki. Debrecenben ez a folyamat is izgalmakkal járt, hiszen a korábbi, kihelyezett egyetemi képzés végnapjait kellett tudomásul

venni, miközben a szakirányonkénti akkreditációs folyamat a MAB irányításával zajlott. Komoly kísérlet történt arra, hogy Magyarországon csak a Zeneakadémia kapjon jogosultságot a művész mesterképzésre, de az időközben lezajló akkreditálás tiszta vizet öntött a pohárba: a korábbiakban huszonkét szakirányon folytatott egyetemi képzéssel szemben az új, bolognai művész mesterszakok közül Debrecenben tizen-négy esetében volt eredményes az akkreditáció, többek között ekkor indult látványos fejlődésnek a magánének művészképzés opera szakiránya is. Ezzel az eredménnyel azért kellett megelégedni, mert időközben a személyi feltételek is változtak, de még így is Debrecenben működik a legtöbb művész mesterképzési szakirány Magyarországon a Zeneakadémia után. Ma már Szeged mellett Pécsen, Győrött is akkreditált művész és művésztanár mesterképzési szakirányok működnek.

A hazai tanárképzésben előálló anomáliák, az egyetemeken hirtelen lecsökkenő hallgatói, felvételi arány a tanárképzésben az oktatás irányítóit újból gondolkodásra késztette: a visszaesést többek között a tanárképzés bolognai szerkezetűvé alakításában látták. Ha Debrecenben sikerült is élni az új szerkezettel, a hazai zenei felsőoktatási képző helyszíneken megerősödött az a tendencia, amely követelte a visszaalakítást egy-ciklusú, osztatlan képzéssé. Pécsen, egy ebben a témában megrendezett tanácskozáson közösen aláírt dokumentumban fogalmazódott meg az, hogy a zenetanárképzés vissza kíván térni az osztatlan, mesterszintű tanárképzéshez. 2011-ben tehát külön erre a célra felállított minisztériumi, oktatási hivatali ad hoc bizottság jött létre, amely feladatul kapta a tanárképzés addigi koncepciójának (ti. az egységes tanárképzés) megszüntetését és annak a koncepciónak a kidolgozását, amely jobb egyensúlyt tart a diszciplináris és a pedagógiai-pszichológiai képzési elemek között, időben arányosabban osztja el a terheket és a korábbi fél évvel szemben egy évre növeli az iskolai tanítási gyakorlat időtartamát. Ebben a bizottságban a debreceni érdekek képviselője is lehetővé vált, így olyan helyzet alakult ki az osztatlan zenetanárképzés bevezetésével, amely sokkal jobb összhangban tartja a zenei képességfejlesztés és a pedagógiai felkészülés folyamatát.

Mindezek mellett a zeneművész tanárképzés kérdése másként alakult. A művészképzésben megmaradt az osztott szerkezet, így a BA után művész MA-t végző hallgatók számára a tanári diploma megszerzése a mesterképzés idejében felvett és teljesített tanári modul elvégzésével válik lehetővé, zeneiskolai és szakközépiskolai tanítási gyakorlattal. Csak a leírtak alapján is elképzelhető, hogy a két rendszer – az osztatlan és az osztott – működtetése és szabályozása milyen nehézségeket jelent, ugyanis a zenei képzés alapja a testreszabott, egyéni tehetségfejlesztés, amelyet kötött és nehezen átjárható rendszerek működtetésével kell lehetővé tenni. Az egyházzenei, valamint az ének-zene és zeneelmélet, karvezetés szakterületek esetében a fenti folyamatok eltérően alakultak. Ott maga a jogszabály adott lehetőséget arra, hogy a középiskolai tanári képesítést adó 5 + 1-es modell a rokon szakterületeket összekapcsoló kétszakos képzés keretei között működjön.

Debrecenben a képzés szakirányainak gyarapodása volt jellemző az ismertetett időszakban: még a nyolcvanas években honosodott meg az orgona szakirány, a klasszikus gitár szakirány, a kilencvenes években az egyházzenei képzés, míg az évezred első éveiben

a furulya és a szaxofon szakirány képzése indult meg, többségük ma már művész mesterszak-akkreditációval is rendelkezik.

A felsőoktatás továbbfejlesztéséről számos koncepció volt megismerhető, így a főiskolák és egyetemek egymásnak feszülő érdekei miatt az integrált egyetemek karai között is egyfajta verseny alakult ki az egyetemi kari és főiskolai kari jogállás tekintetében. Ez a folyamat veszélyeztetni látszott Debrecenben a Zeneművészeti Kar egyetemi kari jogállását, így mindenképpen szükség volt a doktori iskolai tevékenység megkezdésére, amely az egyik fontos kritérium volt az egyetemi karokkal szemben. Ez egy új típusú együttműködés kezdetét jelentette a Bölcsészettudományi Karral, a Neveléstudományi Doktori Alprogrammal. A PhD-minősítést adó programban a Zeneművészeti Kar a zenepedagógiai profilt képviseli mind oktatási tekintetben, mind törzstagi tekintetben. Ez a képzés perspektívát mutat, hiszen jelenleg a legnagyobb számban e doktori (PhD-) program rendelkezik zenepedagógiai doktoranduszokkal Magyarországon. A Debrecenben oklevelet szerzett hallgatók közül többen doktoranduszként folytatják tanulmányaikat e képzés keretein belül. Öröndetes tény az is, hogy a végzett hallgatók legjobbjai sikeresen felvételiznek a budapesti LFZE Doktori Iskolájába, és az elmúlt másfél évtizedben számosan már doktori (DLA-) fokozatot szereztek.

A fentiekben szó esett a tanítási gyakorlatról, amely a képzés kulcseleme. A debreceni zenei felsőoktatás többszöri nekirugaszkodás ellenére eddig nem tudta elérni azt, hogy gyakorlóiskola jöjjön létre a városban, így a tanítási gyakorlatok, amelyek természetesen szintén személyhez kötöttek, az arra alkalmas gyakorlatvezető tanárok irányításával, ún. partneriskolákban folynak. Ilyenek a Kodály Zoltán Zeneművészeti Szakközépiskola és AMI, valamint a Nyíregyházi Művészeti Szakközépiskola és a Vikár Sándor Zenei Alapfokú Művészeti Iskola, szintén Nyíregyházán. Ezek az intézmények e kitüntető címet a Debreceni Egyetem által adományozott oklevelek alapján viselik. A tanítási gyakorlatok így egy nagyon színes iskolahálózatban zajlanak a régió és az ország más zeneiskolaiban és budapesti zeneiskolákban, zeneművészeti szakgimnáziumokban is, hiszen nemcsak a zenei tanulmányokban van szükség magas minőségre, hanem a zenepedagógia elméletében és gyakorlatában is. Ez a helyzeti sajátosság többek között a zenei oktatási intézményekkel ápoltnak igen szoros kapcsolatokat is generálja, erősíti.

A képzés alapja: az oktatói kar

A tanulmány terjedelemtörései miatt itt csak a debreceni oktatói karról szólnunk. A társintézményekhez hasonlóan Debrecenben is eltávozott a képzésből számos olyan kollégánk, aki az 1966-os alapításkor vagy néhány évvel később kulcsszerepet játszott a képzés létrehozatalában, azaz mára lezajlott a teljes oktatói generációváltás. Ez az iskolateremtő művész közösség Gulyás György iskolaalapító igazgató irányításával, többségben az akkori MÁV Szimfonikus Zenekar (ma Kodály Filharmónia) tagjaiból állt. Ők alapozták meg a folyamatos szakmai fejlődést.

A hetvenes években kezdődött meg, de a nyolcvanas években vált véglegessé az oktatói kar egyfajta tanszéki szervezetbe tömörülése a klasszikus, a nemzetközi életben is ismert szakmai specifikumok alapján. Ekkor jelent meg a mai nem önálló tanszék kezdeti struktúrája: a Zongora Tanszék, a Vonós Tanszék, a Fafúvós Tanszék, a Rézfúvós-Ütőhangszeres Tanszék, a Magánének Tanszék, a Szolfézs-Zeneelmélet, Karvezetés Tanszék Illés Kálmán, Kiss Vilmos Péter, Kányási József majd Matuz István, Kammerer András, Zádor Endre és Szesztay Zsolt vezetésével. A kilencvenes években jött létre a Kamarazene Tanszék Martos László vezetésével, majd 2007-től Kamarazene Kabinetté alakult Molnár Zsolt irányításával. Jelenlegi tanszékvezetőink: dr. Duffek Mihály (Zongora), dr. Sárosi György (Vonós), dr. Szabó János (Fafúvós), dr. Szabó István (Rézfúvós és Ütőhangszeres), dr. Mohos Nagy Éva (Magánének), dr. S. Szabó Márta (Szolfézs-Zeneelmélet, Karvezetés Tanszék). A struktúra több hasonlóság mellett nagyban különbözött és különbözik a tudományterületek tanszéki szerkezetétől. E szervezeti egységek ugyanis egymással igen szoros szakmai-képzési kapcsolatban állnak. Ez a kompakt rendszer azonnal összeomlana, ha valamely terület megszűnne vagy működése ellehetetlenülne.

A jelenlegi oktatói karra jellemző, hogy a doktori minősítettségi arány eléri a 45%-ot, és további minősítési folyamatok zajlanak, így a következő esztendőben ez az arány növekedni fog. Az elmúlt évtizedekben az iskolaalapító kollégák távozása a képzésből megváltoztatta az oktatók lakhelye szerinti arányokat is. Jelentősen nőtt azoknak a száma, akik – többnyire Budapestről vagy éppen a határ túloldaláról – Debrecenbe utazva végzik munkájukat, élvonalbeli szimfonikus zenekarok tagjai, olyan tudás és szakismeret birtokában vannak, amelyre a képzés minőségének emelése miatt mindenképpen szükség van. Emlékezhetünk még a nyolcvanas évekre, amikor az akkori városvezetés és jogelődintézményünk között megállapodás volt érvényben oktatók Debrecenben történő letelepítésére, lakáskörülményeik megoldására. Ma sajnos nem rendelkezünk ezzel a lehetőséggel.

Itt kell említést tennünk arról is, hogy a debreceni zenei felsőoktatási intézmény irányításáért eddig három vezető felelt: az iskolaalapító Gulyás György Liszt-díjas karnagy, érdemes művész (1966–1976), Kedves Tamás gordonkaművész (1976–1992) és dr. Duffek Mihály (1992–2017). 1976. január–szeptember között Illés Kálmán zongoraművész megbízott intézetigazgatóként irányította a munkát. A felsorolt vezetők személye abban a tekintetben is meghatározó volt, hogy koncepcionális fejlesztési elképzeléseik és megvalósult terveik, az intézmény mindenkori menedzselése egymáshoz szervesen kapcsolódott, nem tagadva és elvetve az előző korszak eredményeit, hanem építve azokra, így téve lehetővé a folyamatos gyarapodást.

A kulturális szerepvállalásról

A kar korábbi fejlődéséről a legjellemzőbb képet többek között e területen kaphatjuk. Kezdetben, amíg nem volt önálló épülete a főiskolai tagozatnak, a koncertéletben

történő önálló részvétel főként tanárai révén volt lehetséges bent, a város szívében. A hallgatók növendékhangversenyeken szerepelve ismertethették meg magukat az érdeklődőkkel. Ennek fő helyszíne a Kodály-terem volt. Szimfonikus zenekar valójában nem működhetett még a kis hallgatói létszám miatt, így önálló zenekari szereplésre nemigen került sor. Az énekkar, amelyet Gulyás György vezetett, sokszor a debreceni Kodály Kórusral összeolvadva léphetett fel.

Az 1974-es új épületbe költözés jelentős változást hozott. Jót is, rosszat is. A jó az volt, hogy a pazar, közel háromszáz fős saját hangversenyterem minden igényt kielégített, de földrajzi távolsága a városközponttól többeket távol tartott a koncertektől, tekintettel a koncertek utáni késői villamosozás fáradtságaira... Az a közvélekedés alakult ki a városban, hogy a főiskola „kiköltözött” a városból, egyfajta elefántcsonttoronyba zárkózott, s igazából nem lehet tudni, hogy mi is folyik ott. Természetesen nem maradt közönség nélkül a főiskolai koncertek sora, de jelentősen megcsappant a közönség létszáma. Különösen az is fokozta ezt, hogy a mai Liszt-terem az egykori Kodály-terem befogadóképességének többszöröse, így jobban feltűnt a létszámcsökkenés.

Ezért a konzervatórium offenzívát indított, egyre több és színvonalasabb hangversenyt szervezett részben saját tanárainak szerepeltetésével, valamint neves hazai és külföldi művészek meghívásával. Viszonylag korán megszületett az elhatározás, hogy az iskolákat kell ifjúsági hangversenyekre invitálni, a jövő koncertlátogatóit kell élményekkel gazdagítani, a zene szeretetére nevelni. A turizmus felé történő nyitást jelentették azok az IBUSZ-koncertek is, amelyek az akkori Szovjetunióból érkező turistacsoportok számára adtak zenehallgatási lehetőséget minikoncertek formájában. A hallgatói együttesek (énekkarok, zenekarok, fúvós-ütős együttesek) már a nyolcvanas évektől kezdődően a képzés kiegészítését jelentő koncerttevékenységükkel nagyban erősítették a Zeneművészeti Kart a kulturális szerepvállalásban, miközben többük nemzetközi versenyeken is megmérette magát – magas színvonalú minősítésekkel.

Az egyetemi integráció a kulturális szerepvállalást jelentősen felerősítette. Érzékelhetően javult az egyetem és a város kapcsolata sok tekintetben, így Debrecen mindenkor kulturális vezetésével igen gyümölcsöző együttműködés vált lehetővé (bár korábban is jó kapcsolatot lehetett regisztrálni). A Csokonai Színházzal, a Kodály Filharmóniával és a Magyar Honvédség 5. Bocskai István Lövészdandár vezetőivel aláírt együttműködési keretmegállapodások formálisan is jelezték a kapcsolatok szorosabbá válását. A megerősödő kulturális szerep az egyetem belső kulturális életében is egyre markánsabbá vált, amit például az Universitas Hangversenysorozat megszervezésének átvállalása is jelez, valamint az, hogy hallgatóink, tanáraink zenei közreműködése rendszeressé vált az egyetem nagy eseményein, ünnepein, konferenciáin. Ma ritka az üres hangversenyterem, növekvő számú érdeklődőről és bérletvásárlóról számolhatunk be, bár távolról sem mondható befejezettnek a fejlődés ebben a tekintetben. A szerepvállalás növekedésével szükségessé vált a koncertszervezési funkció elkülönítése a kari szervezeten belül, külön művészeti menedzser megbízása, aki az említetten kívül a Konzervatóriumi Esték, a Vasárnapi Muzsika, Lélekmelengető hangversenysorozat és a Hang-Játék-Zene ifjúsági élménykoncerteket is szervezi, valamint a közelmúltban

született megállapodás a Szatmárnémeti Filharmóniával a hallgatói hangversenysorozatok szervezéséről Nagykárolyban és Szatmárnémetiben. Ezt az igen sokrétű feladatot dr. Váradi Judit látja el.

A koncerteken, olykor a város által szervezett központi zenei rendezvényeken is a Zeneművészeti Kar együtteseinek gyakran lépnek fel, felsorolhatatlanul sok emlékkoncert, évfordulós hangverseny, kortárs zenei koncert fémjelzi a tevékenységet. Ezzel a Zeneművészeti Kar Debrecenben a koncertélet megkerülhetetlen résztvevője lett, kiegészítve oktatási küldetését és feladatát. Több alkalommal került sor az elmúlt két és fél évtizedben arra is, hogy hallgatói együtteseink hazai helyszíneken, pl. Budapesten (Zeneakadémia Nagyterme, Régi Zeneakadémia, Óbudai Társaskör), Veszprémben és más városokban adtak hangversenyt, de a Szimfonikus Zenekar közel tíz esztendőn keresztül kapott folyamatos meghívást Svájcba hangversenyturnékra. A 2001-ben megalapított nemzetközi rendezvény, az Ifjú Zeneművészek Nemzetközi Nyári Akadémiája a képzésen kívül komoly kulturális értékkel is gyarapította Debrecen zeneéletét.

A külföldi és hazai kapcsolatok

A külföldi kapcsolatok intézményi dimenziója a Debreceni Egyetem külföldi kapcsolatrendszerében történő részvétel (nemzetközi, egyetemközi egyezmények), illetve a közelmúltban, három koreai egyetemmel megkötött kari együttműködési megállapodás. A külföldi kapcsolatépítés további formája hallgatóink, együtteseink külföldi versenyszerepléseinek sora. Ezek olyan kihívások, amelyek valóban a nemzetközi mézónyban mérik meg a debreceni zenei felsőoktatás képzési minőségét, eredményességét. Sok emlékezetes hallgatói-tanári siker gyarapította eddig értékeinket.

Az oktatók közül többen rendszeres oktatói és vendégtanári tevékenységet folytatnak Európa, Amerika és Ázsia egyetemeinek zenei fakultásain, mesterkurzusokat vezetnek és nemzetközi zsűrik munkájában vesznek részt. Az utóbbi évtizedben az Erasmus diák- és tanácsreprográm keretein belül számos európai társintézménnyel sikerült aktív, folyamatos cserekapcsolatot kialakítani

Több évtizedre visszanyúló hagyomány az országos szakmai versenyek, találkozók rendszeres megrendezése, amely a hazai szakmai kapcsolatokat erősíti. Ilyen esemény az évente megrendezett Bárdos Szimpózium, amely karvezetők, szolfézstanárok, zeneelmélet-tanárok országos szakmai rendezvénye, a nagy hagyományú Rézfúvós és Ütőhangszeres Találkozó és Verseny, a Dohnányi Ernő Országos Kamarazene Találkozó és Verseny, az Országos Gitártalálkozó és Verseny, az Országos Klarinét- és Szaxofonverseny, országos zongora-emlékversenyek, Országos Gitárzenekari Találkozó. A Zeneakadémiával közös országos versenyre is sor került már (Országos Fúvósötös és Rézfúvós Kvintett Verseny). Ezek az események nagyban hozzájárulnak a társintézményekkel ápolott szakmai kapcsolatok szorosabbra fűzéséhez, de ahhoz is, hogy a Zeneművészeti Kar ismertsége tovább növekedjen.

A következő ötven esztendőhöz ezek a momentumok szilárd alapot adnak, amelyek egyben ahhoz is hozzásegítenek, hogy új képzési irányok épülhessenek ki és egy korszerű, alkalmazkodóképes zenei felsőoktatási intézmény adja hozzá értékeit a hazai zeneművészeti tanárképzéshez.

Hivatkozott irodalom

- A Debreceni Egyetem évkönyvei, Debreceni Egyetem.
- Dr. Duffek M. (2016). Fél évszázados a debreceni felsőfokú zenetanárképzés. In *Parlando*, 6. sz.
- Fülep T. & Zelinka T. (1988). *A zeneiskolai tanárképzés húsz éve 1966–1986*. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola ZTI Évkönyve. Miskolc.
- Straky T. (szerk.) (1987). *Évkönyv a debreceni intézményes zeneoktatás 125. évfordulójára*. Debrecen.

Egyházzene és közösség-teremtés: a kórusvezetők szerepe a Debreceni Református Kollégium Kántusának történetében

ABSZTRAKT

A Debreceni Református Kollégium Kántusa nemcsak a legrégebben folyamatosan működő magyarországi vegyeskar, hanem a szintén nagy múltú és híré kóllégium diákönkormányzati hagyományait legtovább éltető diákszervezete, úttörő szerepe volt mind a magyar református egyházzeneben, mind Debrecen zenei életében. A tanulmány a kórusvezetők közül kiemelten vizsgálja az énekkar munkáját, az utóbbi 140 évben egyenként is kiemelkedően hosszú ideig irányító három karnagy – Mácsai Sándor, Szigethy Gyula és Berkesi Sándor – személyiségét, zenei és pedagógusi munkásságát. A feltűnő hasonlóságok (tehetség, zenei iskolázottság, zeneszerzői, énektanári és szervezői tevékenység, szerénység, veleszületett pedagógiai hajlam, tekintély) mellett a különbségek részben abból adódtak, hogy eltérő korszakokban vállalták az elismert és mindig kitüntetett figyelmet élvező zenei együttes vezetésének komoly felelősségét. A hosszú időszak alatt a kórus a férfikari dalárdamozgalomtól Kodály Zoltán egyre erősödő, majd kiteljesedő hatásának köszönhetően eljutott az ifjúsági vegyeskarok által elérhető legmagasabb szintig, a kiemelt hangversenykórus szakmai elismertségéig, miközben az énekkari tagok – főiskolás ifjak, teológusok, majd gimnazisták – egész életükre szóló élmények segítségével formálódtak erős közösséggé. Ennek a folyamatnak az élén és a háttérében a nagy hatású kórusvezetők álltak.

Kulcsszavak: Debrecen, kollégium, Kántus, énekkar, vegyeskar, karnagy

Bevezető

Az egyházi kóruséneklés több évezredes hagyománya arra az istentiszteleti közösségen belül specializálódott feladatra épül, amely a gyülekezet tagjait egységgé formálja az istentiszteleti szertartás közben, miközben az ige üzenetét és az imádság szavait lelkileg is erősíti. Egyházi iskoláink ezért is kezelik kiemelten a zenei nevelés kérdését. A debreceni kollégium helyzetéből eredően mindig is élen járt ebben a törekvésben, amiben a legszebb példával a Kollégium Kántusa jár elől. Világszerte

egyre több tanulmány foglalkozik a zenei együttesek és köztük az amatőr kórusok társadalmi szerepével, a kórusénekesek társadalmi helyzetével. Sz. Fodor Adrienne társadalmi hatásokat vizsgáló, egykori kántustagokkal készült interjúkra építő tanulmányában a Kántusban szerzett élmények és a zenéhez való későbbi viszonyulás kapcsolatát kutatta.

„A kóruséneklés által megszerzett társadalmi és kulturális tőke fontosságának hangsúlyozása mellett kiemelte a kórusvezető személyiségének jelentőségét is. Az interjúk során kiderült, hogy mint oly sok tantárgy, vagy iskolai közösség kedvező megítélése esetén itt is határozott jelentőséggel bír a tanár személye, az általa közvetített zenei és vallási érték, emberi megnyilvánulásai, szeretetteljes, tanítványaira figyelő magatartása.” (Sz. Fodor 2016: 12)

A Kántus a debreceni kollégium egyetlen, a megalapítása óta folyamatosan működő diákegylete és a legrégebbi megszakítás nélkül éneklő magyarországi vegyeskar, amely Debrecen mindennapi életének szerves része. Közel három évszázados fennállása alatt a szervezeti és művészi jellegű változások ellenére eredetileg kitűzött feladata és vezetőjének meghatározó szerepe állandó maradt. Ez a tanulmány a kórus történetét foglalja össze a fennmaradt visszaemlékezésekre, kortárs feljegyzésekre, a korabeli sajtó, valamint a Kántusról és vezetőiről szóló szakirodalom adataira támaszkodva. A karnagyok jellemvonásait, az énekesekre és környezetükre gyakorolt hatásukat vizsgáló összefoglaló arra igyekszik rávilágítani, hogy – természetesen egyéb hatások mellett – milyen vezetői tulajdonságok formálták az énekkart és az énekesek saját szerepükről és vezetőjükről alkotott képét. Történetiségeből eredően egy hosszabb folyamat mérföldköveit próbálja megmutatni, a diakrón vizsgálat célja egyrészt a korábbi kántustörténetekhez képest korszerűbb – társadalmi és neveléstörténeti – vetületek kiemelése, valamint a közelmúlt és a jelen karnagyi munkájának bemutatása.

Maróthi György hagyománya

A kollégiumban az énekes diákok legfontosabb és legpontosabban szabályozott feladata a temetési szolgálatok ellátása volt (Nagy 1932: 118), a Kántus nevezetes alapítása is ehhez kapcsolódott. Az 1739-es nagy pestisjárvány idején a szolgálatok megterhelő feladata az itt maradó mintegy harminc diákra hárult, akik közül négyet választott ki a fiatal Maróthi György professzor (1715–1744), hogy az általa Svájcban hallott gyakorlathoz hasonlóan Claude Goudimel négyszólamú genfi zsoltárait énekeljék az élők vigasztalására. Az első lépésekről csupán egyetlen feljegyzést ismerünk Szőnyi Benjámin mezőtúri lelkész kéziratos másolatban fennmaradt önéletrajzából, mely a mítoszképzés eszközeivel örökíti meg az egyébként sűrű levelezést folytató Maróthinál meg sem jelenő eseményt: „Veszprémi István, Szalatsi Mihály, Én Szőnyi Benjámin és Dávid Ferentz voltunk a leges legelső, kiket Annó 1739. mikor

a Pestis volna ezen ékes vocalis musikára megtanított boldogult Maróthi György uram a maga házánál, és a' pestis elmulván a' Collegiumban Praesesekké tett" (Szőnyi 1877). A református liturgiai gyakorlatban addig nem használt harmonizált zsol-tárok másik újdonsága, a változatosabb és lendületesebb ritmus is vonzó lehetett a diákok számára. Egy városi tanácsi határozat 1743-ból a gyülekezet megbotránkozása mellett a „kották szerinti” éneklés műveléséről is tanúskodik (Nagy 1938: 19–20).

Maróthi egyéb tevékenysége mellett a *vocalis musica* csak kedvtelésnek számított. Rövid pályája alatt idős professzorokhoz méltó tudomány-, nevelés- és művészet-történeti emléket hagyott hátra. Világlátott és művelt szenátor gyermekeként kiváló háttérét és adottságait jól kihasználta. Svájci peregrinációs útja során nagy hatást gyakorolt rá a Zürichben hallott templomi éneklés, valamint a bázeli Jakob Christoph Beck barátsága, akinek írt leveleiből egy fiatalos lendületű, közvetlen, polihisztorhoz méltóan nyitott ifjú szólal meg, aki nemcsak a könyveket gyűjtötte nagy szakértelemmel, hanem egy hajóút unalmát elűzendő belevetette magát a matematika rejtelseibe is (Lengyel & Tóth 1970: 62). Bázelen szerzett lelkési oklevele a „summa cum laude” közhelyénél plasztikusabban festi le a páratlanul szerény, feddhetetlen, tettekre és kegyes ifjút, aki tanulótársainak is a legajánlhatóbb példát nyújtotta (Tóth 1994: 67). Bernben történelmet és matézist tanult, a hollandiai Groningenben a modern csillagászat eredményei mellett vitázott. 1738 januárjában tért haza az útközben vásárolt rengeteg könyvvel, hogy elfoglalja a kollégium 16 éve üresen álló természettudományi és mennyiségtani professzori székét.

Mai értelemben véve földrajzot, történelmet, matematikát, fizikát és retorikát tanított. A Comenius által írt példamondatok konyhanyelven helyett klasszikusok kiadásával segítette a diákokat. Fizikai kísérleti eszközöket rendelt, ösztönözve tanítványát, Hatvani Istvánt is. Kollégiumi tantervet készített, elméleti pedagógiai munkája mellett megírta leghíresebb művét, az *Arithmeticát*, amelyhez olyan magyar szakkifejezéseket alkotott meg, mint összeadás, kivonás, maradék, kerület, és amelyből még szállóige is keletkezett egy számítás helyességének megerősítésére: „Maróthi szerint ez így van.”

Mindehhez képest saját korában elenyészőnek számíthatott, hogy diákjait újfajta énekstílusra tanította, illetve 1740-ben egy kiadvánnyal is segítette, melyben a 150 zsoltár „minden Francziai NOTÁJI” szerepelnek négy szólamban Szenci Molnár Albert magyar verseivel. A kották mellé egyfajta használati utasítást is mellékel, melyben a kottában található zenei jeleket és a kottaolvasás módját magyarázza el. *A Harmóniás Éneklésről való rövid Tanítás* pedig a kóruséneklés kezdeti lépéseire tanít, számos magyar zenei műszót alkotván (közli Csomasz Tóth 1978). A debreceni példán felbuzdulva a kollégium partikuláiban és a többi református kollégiumban is hamarosan négy szólamban énekeltek, Kolozsvárott 1746-ban, Sárospatakon 1752-ben, Székelyudvarhelyen 1753-ban.

A Maróthi által létrehívott kvartett gyorsan gyarapodott. A diák tűzoltók szintén nevezetes társaságához hasonlóan az egyik professzor látta el a szervezet felügyeletét, a vezetést arra alkalmas diákokra, a praesesekre bízta. Ez volt a megnevezése

minden – valamely tantárgy közös tanulására létrejött – kisebb tanulmányi csoport (*collatio*) vezetőjének. Maróthi sem karnagya, hanem felügyelő tanára volt az ének-karnak, mely pozícióban professzor utódja, Varjas János (1721–1786) követte, aki feleségül vette Maróthi fiatal özvegyét, megörökölte gazdag könyvtárát, és hűen gondozta hagyatékát, a Zsoltárokat és az *Arithmeticát* többször kiadva javításaival együtt (Tóth 1994: 304).

A praeseselek kora

A következő évtizedekben a Kántus híre tovább terjedt, minden magas rangú vendéget velük köszöntöttek, ünnepélyes vizsgákon, hálaadó és megemlékező istentiszteleteken *harmonice* énekelt az énekkar. A 19. század közepére már egyértelmű volt a Kántus a református templomi éneklésre és a debreceni zenei életre gyakorolt befolyása. A kollégiumból kikerült lelkészek segítségével gazdagodott, frissült a templomi énekkultúra. A szintén Maróthi által kezdeményezett *collegium musicum* pedig a debreceni hangszeres zenélés és zenekari élet alapjait vetette meg a szintén a kollégiumból eredő városi Zenede megalapításával együtt.

Mivel a Sárospataki Református Kollégium Kórusa jobban reprezentálta magát a debreceninél, több írásos emlék maradt ránk a 18. és a 19. századból, melyekből következtetni lehet a Kántus működésére is. Feltehetően a Goudimel–Maróthi-féle négyszólamúság hamar háttérbe szorult az összhangzattanban járatlan *praeseselek* sajátos módon harmonizált nyolcszólamú énekei mellett. Az egyházi darabok jelentős része temetési ének volt, de népi ihletésű világi darabokat is énekeltek. A közönség felé mutató csúcsháromszögalakzatban szerepeltek, melyben a tenor és a basszus hátul állt, a magasabb szólamok elől, a *discant* az elülső csúcsháromszögben (Orbán 1882: 31).

Az egy évszázadig négyszólamú vegyeskarként működő énekkar életét a többi *collatióra* is vonatkozó iskolai törvények irányították 1847-ig, amikor Zákány József neveléstan-professzor, felügyelő tanár és Szotyori Nagy Károly orgonista-kántor megalkották az ekkortól hivatalosan Főiskolai Ének-karnak nevezett Kántus szabályzatát, egyértelműen elkülönítve és meghatározva a különböző tisztségeket. Az addig szólamvezetőként a szólamok dallamait betanító négy *praeses* helyett ez a megnevezés a karelnőkre szűkült, a szólamokért a *protokántor* felelt, és a jegyzőnek köszönhetően kutathatóvá vált a Kántus története az utókor számára is. Az akadémiai egyleti életre jellemző módon az énekkar tisztségviselői között nagy számban vettek részt az egyházi és közélet későbbi fontos szereplői. Az egyleti aktivitás kiváló gyakorlatot is jelentett a későbbi társadalmi tevékenységhez. Baltazár Dezső püspök például 1892 és 1894 között – 3–4. éves teológusként – az énekkar választmányi tagja és zászlótartója, a hittanhallgatók segélyegyletének jegyzője, majd főjegyzője, olvasóegyleti főjegyző és könyvtárnok, gyorsíróegyleti alelnök, majd elnök, előtornász a tornaegyletben, illetve a magyar irodalmi önképző társaság legszorgalmasabb tagja is volt. „Ifjúsága legszebb, de egyben legtermékenyebb éveit e dicső főiskola szelleme

éltette, táplálta, gazdagította.” (Bessenyei 1931: 4) Az énekkar a többi diákegyletchez hasonlóan a közösségi élet fontos tere volt. Az alapszabályban megfogalmazott elvek szerint „az összhangzó éneklés [...] a szívet lágyítja, az érzést nemesíti, a vallásos buzgóságot előmozdítja, s általában a lelket műveli” (Nagy 1938: 43).

A teológiai, jogi és bölcsészeti tanulmányokat folytató diákok közül legnagyobb számban a teológusok énekeltek, illetve a gimnázium 7. és 8. osztályos tanulói is csatlakozhattak. A fiatalabbak a gimnáziumi kórusban énekeltek, ugyanis az új szabályzat férfikarként határozta meg újabb évszázadra a Kántust. Az akadémia hallgatói jelentős előnyöket élveztek, ha a Kántus tagjai voltak. Jelentős támogatásban részesültek a temetések díjaiból és az egyre gyarapodó alapítványok kamataiból. A huszadik század elejére közel félszáz alapítvány támogatta az énekeseket, melyeknek egy része az első világháború után devalválódott. A legelső alapítványok között külön megemlíthető a szerb Thököly Sabbásé, akiről 1847 óta minden év január 26-án megemlékeztek. 1861 januárjában az emlékhangversenyen határozták el a városi Zenede megalapítását, melynek alapító részvényeiből több is a kollégium diákjainak biztosított ingyenes helyeket.

Szotyori Nagy Károly a kollégiumi oktatásban is kiemelte a hangszeres zenélés jelentőségét, különösen a zongorát és a hegedűt ajánlva diákjainak, lerakva a főiskolai zenekar alapjait is. Énekhangzatos könyvében (1846) Maróthi munkásságát folytatta, rövid bevezetőt kínálva az éneklés elméleti és gyakorlati alapjaiba. Csak néhány évig vezette a férfikari Kántust, új szint hozva a repertoárba a népdalok vagy népies dalok többszölamú feldolgozásaival, aztán énektanítóként heti négy órában tanította a minden iskolai év elején kiválogatott jó hangú diákokat. A nem egyházi énekek közül Csokonai megzenésített versei váltak a legnépszerűbb darabokká, a Bach-rendszer elnyomása idején Verdi Nabuccójából a Rabszolgák kara pedig sajátos jelentéssel gazdagodva csendült fel. Ebben az évtizedben a Kántus csak azzal a feltétellel folytathatta munkáját, ha minden gyakorló óra elején és végén elénekeltek a császári himnuszt. A hagyomány szerint a hivatalos szöveg helyett azonban a magyar kártya lapjait sorolták fel.

A Kántus rendszeres fellépései között a temetések és a fáradtsággal, de bőséges vendéglátással járó vidéki szereplések kaptak kiemelt szerepet, illetve a három alapítványtevő emlékére rendezett hangverseny és a tanév végi záró hangverseny, melyeken a kollégium keleti sarkán, a második emeleti karzatos nagyteremben, az Odeumban gyűlt össze a város zeneszerető közönsége. Országosan ismertek voltak. 1868 szeptemberében a Debrecenben megrendezett országos dalosverseny alkalmával a Városi Dalárdával együtt fogadták a vendégeket, akik a vendégszeretet szép példájaként emlékeztek a debreceni versenyre, amelynek egyik legemlékezetesebb elemeként a Nagytemplomban a „Harcos imája” című összkari darabot az „1000 jóhangú dalárdista idegrázólag dallá el” (Orbán 1882: 146). A férfikarból kiszorult gimnazisták saját kórust szerveztek „önképző cantus” néven, melynek munkáját gimnáziumi énektanárként szintén Sz. Nagy Károly felügyelte. Itt ismerte fel Mácsai Sándor (1858–1924) tehetségét. Benne látta meg a Kántus legalkalmasabb vezetőjét, maga

nevelte ki utódját és gimnáziumi munkatársát. Mácsai jól zongorázott és hegedült, zeneelméleti, összhangzattani jártasságára építve már a gimnáziumban vegyeskari átiratokat bíztak rá.

Mácsai Sándor és a dalárdamozgalom

1877-ben a váratlanul megüresedett énektanítói állásra nem képzett tanárt, hanem az akkor még csak elsőéves teológus Mácsai Sándort választották a tagok egyhangú ajánlására *praeses*nek, aki már gimnáziumi éve alatt is aktív énekese volt az énekkarnak, majd haláláig, összesen 47 évig vezette azt. Ezzel egy újabb hagyomány kezdődött, hiszen az azóta eltelt 140 év kórusmunkája gyakorlatilag három olyan meghatározó karnagy irányítása alatt folyt, akik húszas éveik elején a Kántussal kezdték a pályájukat, a kollégium gimnáziumában tanítottak, nevük szorosan összefonódott a kóruséval, és emellett más zenei területeken is kimagasló teljesítményt nyújtottak, zeneszerzőként is segítve a város zenei életét. Mindebből következett, hogy hatásuk is jelentős volt.

A férfikari Kántus Mácsai Sándor karnagysága idején látványosan fejlődött, híre tovább terjedt. Jókai Mór 1882-es debreceni látogatásakor

„a Csokonai-dalok a nagy írók könnyekig meghatották, s dicsérő szavakkal és meleg kézszorítással avatta a fiatal Mácsait az énekköltészet adeptusává. [...] Beöthy Zsolt és barátai nem egyszer azért is jöttek Debrecenbe, hogy eltikkadt lelküket a kántus Csokonai dalaiban megfürösszék és felüdítsék.” (S. Szabó 1924: 381)

Mácsait a halála után a nekrológokban és visszaemlékezésekben az illő tiszteleten jóval túlmutató szeretettel méltatták munkatársai és tanítványai, akik alapvetően szerény emberként jellemezték. Például átiratai mellett ugyan számos önálló darabot szerzett, ám ezek közül jó néhányról a közönség nem is tudta, hogy az ő szerzeményei. A visszaemlékezések kiemelik munkabírást és türelmét. A Kántus szaporodó fellépési alkalmait fáradhatatlanul szervezi: Mácsai 47 éve alatt 1437 – évente átlagban 30 – fellépésből 595 temetés, 842 istentisztelet, iskolai ünnepség és hangverseny volt. A gimnáziumban tartott 20 órája és énekkari, zeneköri munkája mellett a Debreceni Városi Dalegyletet, majd a vagongyári dolgozók Egyetértés Dalegyletét is vezette. Egy segédlelkész átlagos fizetését kapta – évi 400 forintot –, sőt első évében, 1886/87-ben díjazás nélkül tanított, de „egy kedvetlen érzés derűs arcát be nem árnyékolta”, panasz nélkül „dolgozott példás lelkiismeretességgel és hűséggel szakadatlanul” (S. Szabó 1924: 389). „Áldott jó lelke volt Mácsai Sándornak, ő maga volt a jóság és szelídség megtestesülése, nehezen lehetett megbántani, s akkor is csak percekig tartott a haragja” – írta róla egyik tanítványa, a későbbi városi tűzoltóparancsnok több anekdotikus mondatát is idézve. Egy botfülű diákját például így biztatta: „Hiszen van magának hallása, csak különböztetni nem tud.” (Roncsik 1934: 105)

Az éneklést támogató egyházkerületi határozatok ellenére az ének akkoriban csak „rendkívüli” tantárgy volt, tankönyvet nem használtak, csupán az egyházi használatú énekeskönyvet és a táblát. Valószínűleg Mácsai Kántussal elért eredményei is hozzájárultak, hogy Révész Bálint püspök támogatta az ének-zene tanszék felállítását. Emelkedtek az óraszámok, és 1891-től már osztályozták az éneket. A szeme láttára történő fejlődés ellenére bizonyára sok önuralomra volt szüksége Mácsainak, hogy elviselje azt, hogy a tanulók olykor visszaéltek jóindulatával, ám ha el is ragadtatta magát, „utólag szinte bocsánatot kért” (Roncsik 1934: 102). Diákjait azzal is megtisztelte, hogy óra közben mindenkit magázott. Eredményességét mutatja, hogy a gimnáziumi énekkarnak a huszadik század első negyedében 60 és 141 között mozgott a létszáma, átlagosan 83 diák énekelt a gimnázium istentiszteletein, hangversenyein és az önképzőkör által szervezett ünnepségeken. Zenekört is szervezett, amelynek például 1917/18-ban a kiváló zongorista, később még kiválóbb fizikus Bay Zoltán volt az elnöke, a nevezetes „nagy osztály” jeles tagja.

Milyen eszközökkel tartott fegyelmet a szelíd Mácsai az akadémista fiatalemberekből álló Kántusban úgy, hogy őket nem is tanította? Egyrészt az ideje jelentős részét együtt töltő diákság megőrizte a kollégiumi önkormányzat hagyományait. Szentpéteri Kun Béla egyetemi tanárnak a debreceni diákéletéről szóló írása segít megérteni a társadalom elitjének számító főiskolások önfegyelmező mechanizmusát:

„A debreceni diákéletnek a karakterét elsősorban a felnőtt tanulók közötti egyesség adta meg. [...] A nagydiákok vegyesen laktak, szakra való tekintet nélkül, a cétusokban. [...] Együtt énekeltek a Kántusban, amelyet pedig nem a tanári tekintély tartott össze, hanem a maguk közül választott Mácsai »tiszteletes úr«, és az előtte volt kántus prézes tisztetes urak sokasága.” (Sz. Kun 1926: 41–42)

Másrészt a szeretetre méltó és közvetlen Mácsai példamutató életvitele is irányt mutatott. A Kántus monográfusa így emlékezett rá:

„Ügybuzgósága, nagyterhű elfoglaltsága mellett is soha fáradtságot nem ismerő frissessége szinte magával ragadott és az órákon való pontos megjelenésre jobban ösztönzött, mint az alapszabályok. Valami kedves meleg levegő vette körül az Énekkart, amelybe vágyott és benne szívesen időzött a diákember. Nem pusztán a daltestvérség ismert érzése hozta ezt magával, hanem a karvezető atyailag kedves egyéniségének vonzó ereje, mely az iskolai subordináció merevségét a meghitt családiasság bensőségévé tudta feloldani. Elnökileg a legritkább esetekben intézkedett, mert finomlelkűsége és alkotmánytisztelte még az egyszerűbb kérdésekben is átengedte a döntés jogát a választmányoknak.” (Nagy 1938: 77)

Tanulságos összehasonlítani a Kántus szervezeti felépítését a sárospataki kórusával ugyanebben az időszakban. Sárospatakon az énekes diákok körömszakadtig ragaszkodtak önkormányzatiságukhoz, a szabad elnökválasztás szerzett jogáról nem mondtak le. Ivánka Sámuel zenetanárnak (aki szintén debreceni diák volt) sikerült

ugyan művészileg érzékenyebb ízlést kialakítania négyszólamú férfikarrá alakítva a kórust az 1860-as években, de a kóruselnökök évenkénti cserélődése miatt hiányzott az a művészi egység és folytonosság, amit a debreceni kórusban a karnagy képviselt. H. Bathó János, aki 1904 és 1930 között tanított éneket Patakon, karnagyi érdemei mellett is inkább nótaszerzőként és „mint a diákcsinnyek támogatója, olykor régi nagy ivászatok résztvevője szerepelt” a róla szóló anekdotákban (Barsi & Szabó 1984: 134). A visszaemlékezések alapján nélkülözte azt a tekintélyt, amelyet Mácsai Sándor „tiszteletes úr” vívott ki már igen fiatalon.

Mácsai tekintélyét az is növelte Debrecenben, hogy az országos élvonalban működő Városi Dalegyletet vezette 1886 szeptemberétől haláláig. Az évente cserélődő tagságú Kántussal ellentétben az állandó felnőtt dalárda magasabb színvonalra tudott eljutni. A dalosversenyeken előkelő helyezéseket kaptak, szerte a Monarchiában koncerteztek, komoly összegű bevételeiket pedig rendszeresen jótékony célokra ajánlották fel. 1898-ban Konstantinápolyba utaztak, ahol a szultán is meghallgatta hangversenyüket, majd magas kitüntetésekkel jutalmazta az előadókat. Így lett Mácsai a török negyedosztályú ozmanje rendjel és a szanái művészérem tulajdonosa.

1924 áprilisában a debreceni Csokonai-kör tiszteletbeli tagsága volt az utolsó kitüntetés életében. Váratlanul hunyt el 1924 szeptemberében. Utolsó útjára tízezer ember kísérte a Nagytemplomból a Kossuth utcai temetőig. A sajtó beszámolóí, a nekrológok és búcsúztató beszédek alkalomhoz illő elfogultságán is átsüt, hogy köz-tiszteletben álló ember távozott el. „A kollégiumi kántus az ő alkotása, ő nevelte őket, az ő lelke aratott babért bennük” – írta Mácsairól a Debreceni Ujság.

Szigethy Gyula és Kodály hatása

A kollégium gazdag zenei életének a 20. század első felében a Kántus csak leg-nevezetesebb, de nem egyetlen szereplője volt. Saját kórusa volt a főiskola mellett a tanítóképzőnek, a gimnáziumnak, a Polgári Fiúiskolának, a Dóczi Leánynevelőnek és a Dóczi Tanítóképzőnek is, ezekhez még hozzájárult a főiskola és a gimnázium Zeneköre is, sőt az 1931/32-es tanévben még a cserkészek is alakítottak fúvószenekart. A gimnázium két tanára – Szeremley Béla és Jakucs István – nemcsak hegedült a MÁV Szimfonikus Zenekarban, hanem a diákokat is tanították hegedülni tanórán kívül. Jakucs Istvánról köztudott volt, hogy a harmincas évekre országos tekintéllyé vált Kodály Zoltánt is barátjának vallhatta még az Eötvös-kollégiumból. Ebben a zeneileg aktív környezetben Mácsai Sándornak is sikerült kinevelnie utódját, akinek mesteréhez hasonló életkorban kellett átvennie a karmesteri pálcát.

Szigethy Gyula (1904–1986) lelkészgyerekként mérnök szeretett volna lenni, de anyagi korlátai miatt édesapja hivatását választotta. Szülőfalujában (Gebe, a mai Nyírkáta) a kántortanító már szolmizálni tanította, ezzel a biztos alappal a Debreceni Református Gimnáziumban a zenekar és a Kántus elmaradhatatlan tagja, a Kántus zongorakísérője lett. Mácsai halála után – harmadéves teológusként – az egy-

házkerület őt választotta meg a gimnázium énektanárának és a Kántus karnagyának (Fekete 2013: 500). Ő is zongorázott és hegedült, kinevezése után a Zeneművészeti Főiskolán szerzett énektanári oklevelet 1926-ban. Mácsaitól nemcsak a Kántust, hanem gimnáziumi feladatait és az Egyetértés Dalegyletet is átvette. Az évek alatt több kórust is vezetett a városban. Munkabírázásában és szerénységében ugyanannyira Mácsai méltó utódjának bizonyult, amennyire zenei igényességében. Zeneszerzőként felül is múlta, mintegy 300 szerzeményéről tudunk. Szabadidejében – gyermekkori mérnöki vágyait megvalósítandó – modellvasutat épített, és egy Matador nevű fa építőjátékból szerkesztett gépeket. „Matador nélkül ezt a sok munkát nem is úsztam volna meg egy infarktussal” – vallotta be egy újságírónak (Fekete 2003: 117).

A gimnáziumban látványos eredményeket ért el, nemcsak a létszám – az énekkarnak 80–120, a zenekarnak 35–45 tagja volt –, de a zeneszertár és a lemezgyűjtemény gyarapításában is, melyek segítségével megismertette a gimnazistákkal a zeneirodalmat. A 30-as évek közepére szimfonikus zenekart alakított a diákokból, ő hangszerezte újra a klasszikus műveket, a hangszerszólamokat ő maga kottázta le.

A főszerep azonban a Kántusé maradt, melyet diákénekesi éveitől 42 évig (1924-től 1966-ig) ő irányított, majd kényszerű lemondása után tiszteletbeli karnagyként követte a kórus munkáját. Fekete Károly korszakolásának tízevenkénti szakaszait követve láthatjuk, hogyan fejlesztette az énekkart, majd vett részt a vegyeskarrá történő átalakulásban. Első évtizedében a régi hagyományok folytatóiként működtek, évi 40–45 énekes szolgálattal emelve az addig is gyakran számító szereplések számát, tovább éltetve a Csokonai-kultuszt a városban. A fiatal karnagy szervezőkészségét dicséri, hogy 1927-től kezdődően több alkalommal sikerült a többi városi református kórossal közös 300 fős koncerteket tartani az Arany Bika Szálló dísztermében.

1934-ben, az újabb tízéves korszak elején bemutatták Szigethy Gyula 148. zsoltára készült nagyszabású oratóriumát. Elkezdtek Kodály-darabokat is énekelni. Tíz-szer énekeltek a Magyar Rádió egyenes adásában. Két jelentős jubileumi ünnepség is alkalmat kínált a zeneileg egyre igényesebb munka nagyközönség előtti bemutatására: a kollégium fennállásának 400., a Kántus alapításának 200. évfordulója. A nagyszabású nagytemplomi koncerten 1939 májusában végül a dirigálásra felkért Kodály Zoltán betegsége miatt nem lehetett jelen, de a Psalmus Hungaricust a város református iskoláinak kórusai együtt énekeltek a MÁV Filharmonikus Zenekar kíséretével (Fekete 2003). A jubileumi kollégiumtörténeti kiadványok között Nagy Sándor már idézett kismonográfiája a történetiség új távlatát nyitotta meg a Kántus önképének formálásában, hiszen ekkortól emlékeznek meg a kórusalapítás évéről, sőt Maróthi is ez időtől szerepel a köztudatban mint Kántus-alapító.

Szigethy Gyula munkásságának utolsó két évtizedét főleg a nehézségek és a komoly átalakulások jellemezték. 1944 és 1946 között a kevés (30–40) énekes alig tudott szolgálatot vállalni. A kommunista hatalomátvétel és az iskolák államosítása a kórus életére is rányomta a bélyegét, mivel a kevés szereplés a templomokba szorult vissza. A falusi szolgálatok a természetbeni adománygyűjtéssel (szupplikálással) kapcsolódtak össze, amit egyesek megélhetési éneklésnek gúnyoltak. Több visszaemlé-

kező elitélő véleményének adott hangot a túlzásba vitt kántusivásokkal és a Kántust csak legációselőny-szerzési lehetőségnek tekintő teológusokkal szemben. Mindezek ellenére Szigethy Gyula előtt újabb misszió lehetőségét nyitotta meg az 1948-ban kiadott „kísérleti” Énekeskönyv, melynek minden dicséretét feldolgozta több szólamban, hogy a Kántus ezekkel népszerűsítse az új kiadványt, és hogy a gyülekezeti kórusok is énekelhessék azokat.

A Sárospataki Teológia megszüntetése után a hallgatókat átvette a debreceni akadémia, a pataki kórus énekeseit is befogadta a Kántus, és szép gesztusként nevét is Kollégiumi Kántus-Kórusra változtatta. A karnagy helyzete bizonytalanná kezdett válni, mivel nem volt hajlandó politikai kompromisszumokra. A Dóczy Leánygimnázium megszűnése után a gimnáziumban tanuló lányokat is bevonták a közös éneklésbe két fontos külföldi vendég látogatása alkalmával, és mivel az alkalminak szánt vegyeskar együtt maradt, kétszáz év után újra visszaállt az eredeti Maróthi-féle szólambeosztás annyi eltéréssel, hogy most lányok énekeltek a magas szólamokat. Október végén már Kodály hangigényes 50. genfi zsoltárát énekeltek a budapesti Deák téri templomban. Ezután újra szaporodtak a fellépési alkalmak, amíg aztán a hatvanas évek elején mind az énekesek létszáma, mind a szolgálati lehetőségek száma csökkenni nem kezdett. Az egyházkerület bizottságot alakított a létszám emelése érdekében, mivel az 1967-es jubileumi zsinaton számítottak a Kántus szereplésére.

Ezen az 1967. május 19-én tartott ünnepi istentiszteleten búcsúzott Szigethy Gyula a Kántustól saját ünnepi kánonját vezényelve a 200 fős kórusnak. Ekkor hivatalosan már egy éve nyugdíjba vonult, de a mellé ügyvezető karnaggá 1965-ben kinevezett Sepsy Károly nagytemplomi orgonistának nem volt szíve kivenni a pálcát karnagya kezéből. Ekkor, 1967 elején Sepsy Károly kérte Gárdonyi Zoltánt, a magyar református egyházzene kiemelkedő alakját, hogy a Zeneakadémiáról „küldjön” Debrecenbe egy alkalmas fiatal.

Berkesi Sándor és világhírű hangversenykórusa

1967. szeptember 8-án este fél nyolckor a Kántusnak bemutatták a frissen végzett 23 éves Berkési Sándort, akinek a nevéhez az elmúlt fél évszázad kapcsolta szorosan a Kántus nevét. A pályakezdő karnagy Budapesten született 1944-ben. Hívó szüleitől tanult mélyen gyökerező hitét tanítványai minden egyes darab tanulása közben megtapasztalhatták. Számára a zene elsősorban az igehirdetés eszköze. Abban az évben végezte el a Zeneművészeti Főiskolát és kezdte pályáját az ország akkor egyetlen református gimnáziumában, amelyben a nagy példakép, Kodály Zoltán meghalt. „Kodály-unokának érzem magam [...] Az unoka minden csodálatával és tiszteletével szemlélem Kodály munkásságát” – vallja ma is Berkési Sándor (Kiss 2014). Kodály genfi zsoltárai a repertoár állandó darabjai. Gárdonyi Zoltán, majd később fia, Gárdonyi Zsolt, Bárdos Lajos, Ádám Jenő, Szokolay Sándor és Vass Lajos többször is személyesen találkozott a kórusral, több darabjukat is ajánlották a

Kántusnak. Kodály és tanítványainak művei a Kántus zenei anyanyelvévé váltak, amelynek egyik részét a népdalfeldolgozások adják, a másikat pedig a bibliai szövegre épülő megzenésítések és feldolgozások. Ezekre épülve egészítik ki azt az európai zeneirodalom legnagyobbjai, főként a barokk és a romantika korából. Az ateizmus és az internacionalizmus rendszerében keresztyénség és magyarság kulcsfogalmakká váltak a Kántus hajdani és mai tagjai számára. Berkesi Sándor született pedagógus, lelkesedését mindig hamar átadta diákjainak. Vezénylés közben nemcsak karja, hanem egész teste és mimikája mutatja az elvárt dinamikát, tempót és szüneteket, szenvedélyes magyarázatai is egész személyiségét tükrözik. Magyarsága és református keresztyénsége melletti elköteleződéséről szívesen és gyakran beszél, nemcsak tanítás és próba közben, hanem a nagyobb nyilvánosságnak is. Humorérzékét is a kórusmunka szolgálatába tudja állítani, amikor egy nehezebb helyzetben a feszültséget oldja, vagy egy próbán előforduló hibát úgy javít ki, hogy eltúlozva kifigurázza, és a hibát vétő is együtt nevet a többiekkel. Eredményei azonban még többet elárulnak elhivatottságáról.

A Kántus jegyzőkönyve arról tanúskodik, hogy lendületes munkáját azonnal megkezdte: „10 – azaz tíz új darabot tanult a Kántus az 1967/68-as tanévben.” (Jegyzőkönyv, 1962–1980: 33) 1969-ben Händel János-passióját mutatta be a kórus – hazánkban először –, 1970-ben rádiófelvételt készített, 1972-ben a Psalmus Hungaricust adta elő Simándi József szólójával. Bárdos Lajos e kérdéssel fejezte ki elismerését: „Hol végezted, fiam, a mágusképzőt?” (Berkesi 2007: 191) Ekkorra a gimnázium diákjai létszámbeli fölénybe kerültek a teológusokkal szemben, így gyakran ugyanaz az énekkar szerepelt a gimnázium kórusaként is, például a Sárospataki Diáknapokon. Zömmel kántustagok voltak a gimnáziumban megalakult Ifjú Zenebarátok Körének tagjai, akik közül a – Bartókról, Kodályról, majd Lisztről szóló – rádiós műveltségi versenyek csapatait alkották. 1973-ban nemcsak a refis csapat győzött a Kodály-emlékévben szervezett versenyen, hanem egyéniben a később szintén karnagyként és Kodály-szakértőként működő Arany János, aki később, 2015-ben tért vissza, és társkarnagyként vezényelte a Kántust. A rádióban ezek alkalmával is megszólalt a kórus.

Az első sikerek után a magyarországi református egyházi vezetés a külföldi testvéregyházakkal való kapcsolattartás kiváló eszközeként nyugat-európai utakat kezdett szervezni a Kántusnak. A pártállam – szigorú ellenőrzés mellett – kellően politikamentesnek ítélte a kórust ahhoz, hogy a vallásszabadság magyarországi tanúbizonyságaként engedélyezze az utazásokat. Így 1975-től 1989-ig hat alkalommal Nyugat-Németország, kétszer Kelet-Németország, illetve Ausztria, Svájc, Nagy-Britannia, az Egyesült Államok és Kanada templomaiban aratott sikereket az énekkar. Más jellegű – szakmai – megmérettetést jelentettek a nyolcvanas években a nemzetközi kórusversenyek, miután kiérdemelték a rangos „hangversenykórus” minősítést 1981-ben. 1982-ben a debreceni Bartók Béla Kórusversenyen a Debreceni Református Gimnázium vegyeskaraként kaptak első helyezést, 1984-ben az angliai Middlesborough-ban, az ifjúsági vegyeskar kategóriában. Mind szakmailag, mind a

tagok és a szolgálatok száma tekintetében a Kántus fénykorát jelentette az 1980-as és 90-es évek időszaka.

A rendszerváltozás után a külföldi koncertkörutak (Hollandia, Svédország, Finnország, majd Japán, Dél-Korea, Tajvan) mellett megnyílt a lehetőség a határon túli magyar közösségek meglátogatására. Bár 1983-ban már a Délvidék református templomaiban szolgált a Kántus, Erdély, Kárpátalja és a Felvidék gyülekezeteihez csak 1989 őszétől juthatott el. Ez idő alatt is folyamatosak voltak a vidéki gyülekezetekbe szervezett vasárnapi „kiszállások”, valamint a debreceni templomokban – elsősorban a Nagytemplomban – és a temetéseken végzett szolgálatok. A Kántusnak évekig állandó orgonakísérője volt Karasszon Dezső, a kilencvenes években pedig másodkarnagya Kurgyis András: mindketten gimnáziumi énektanárok is.

A rendszerváltozás a magyarországi egyházzeneben is fejlődést hozott. Sorra indultak újra határon innen és túl a református iskolák, saját énekkart alapítva, melyekhez egyrészt mintaként a debreceni kollégium és a Kántus szolgált, másrészt Berkesi tanár úr közvetlen útmutatása segített. Tanár úr nemcsak a Reformátusok Lapja hasábjain és a Kossuth rádió szerda délutáni református félórájában adott tanácsokat a gyülekezeti énekléssel kapcsolatban, hanem kórustalálkozókat szervezésével vagy személyes jelenlétével támogatta a református egyházzene ügyét. Énekgyűjteményeket szerkesztett, kórusműveit rendszeresen éneklük. Debrecenben kántorképző tanfolyamot, Balatonszárszón egyhetes zenei táborot irányított. Személyesen segítette a sárospataki kollégium, a Nagykőrösi Református Tanítóképző Főiskola, a felvidéki fiatalok (FIRESZ), valamint a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem kórusait. A kilencvenes években a Debreceni Orvostudományi Egyetem énekkarát is vezette. Kitüntetéseit – a Liszt Ferenc-díjat, a Köztársasági Érdemrend középkeresztjét, a Kossuth-díjat és a Kántus Magyar Örökség díját – az évek alatt végzett kitartó munka elismeréseként kapta, ám mindig hozzátette, hogy a Kántus nélkül nem érdemelte volna ki őket. Hetvenedik születésnapján a Nagytemplomban több száz tanítványa köszöntötte őt – köztük magas egyházi és állami tisztségviselők –, 2018-ban pedig munkásságának ötvenéves jubileumát ünnepelhették. Ilyen hosszú ideig senki sem vezette a kórust. Jelenleg egykori kedves tanítványával, Arany Jánossal közösen irányítják az énekkar életét.

Összegzés

A kollégiumi Kántust történetének felében három olyan tanult, zeneileg és emberileg rátermett karnagy irányította, akik számos közös tulajdonságuknak köszönhetően tovább tudták öregbíteni a már korábban is közsímet és elismert kórus hírnevét, és emelni annak művészi színvonalát a korszak elvárásainak megfelelően. Szakértelmük, igényességük, szerénységük, a tanítványok felé sugárzó emberi tartásuk és hitük mellett saját korszakuk nehézségeivel is szembe kellett nézniük, miközben a kórus nimbusza komoly elvárásokat is támasztott. A művészi kihíváso-

kon túl azonban pedagógusként is példát mutattak. Az évenként változó összetételű közösséget olyan erős egységgé tudták formálni, amely a régi énekesek között is élő maradt. Mácsai Sándor, Szigethy Gyula és Berkesi Sándor nevével szorosan összefonódott a Kántus neve. Az általuk fémjelzett hosszú időszak alatt nemcsak egy egyházi szolgálatokon és hangversenyeken szereplő énekkar fejlődött tovább, hanem a magyar reformátusság meghatározó iskolájába járó diákoknak a jelleme, ízlése és világnézete is formálódott. Hármójuk személyisége és munkássága tanítványok és énekesek ezreinek Istenhez, nemzethez, hazához és természetesen a zenéhez fűződő viszonyát határozta és határozza meg ma is.

Hivatkozott irodalom

- Barsi E. & Szabó E. (1984). *A pataki kollégium zenei krónikája*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Berkesi S. (2007). *A zengő Ige szolgálatában*. Debrecen, Tiszántúli Református Egyházkerület.
- Bessenyei L. (1931). Dr. Baltazár Dezső. In *Kollégiumi Értesítő*. Debrecen, Debreceni Református Kollégium, 1930–31. 4.
- Csomasz Tóth K. (1978). *Maróthy György és a kollégiumi zene*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Ifj. Fekete K. (2003). *Szigethy Gyula emlékezete*. Debrecen, Debreceni Református Kollégium.
- Fekete K. (2013). Az ének- és zeneoktatás története (1873–1949). In Győri L. J. (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (1850–2012)* (pp. 485–514). Debrecen, Debreceni Református Kollégium.
- Kiss S. (2014). Az éneklés nem úri huncutság. In *Reformátusok Lapja*, 2014. december 9., <http://www.reformatus.hu/mutat/az-enekles-nem-uri-huncutsag/>.
- Lengyel I. & Tóth B. (1970). *Maróthy György külföldi tanulmányútja. Adatok pályakezdéséhez, könyvtára keletkezéséhez Jakob Christoph Beckkel folytatott levelezéséből*. Debrecen, Debreceni Református Kollégium.
- Mácsai Sándor kollégiumi tanár meghalt. In *Debreceni Újság*, 1924. szeptember 16.
- Nagy S. (1932). A debreceni énekes diákok. In *Debreceni Képes Kalendárium*, 118–120.
- Nagy S. (1938). *A Debreceni Református Főiskolai énekkar (Kántus) 1739–1938*. Hajdúhadház, k. n.
- Orbán J. (1882). *A sárospataki énekkar története*. Sárospatak, Sárospataki Református Kollégium.
- Roncsik J. (1934). Mácsai Sándorról. In *Debreceni Képes Kalendárium*, 102–106.
- S. Szabó J. (1924). Mácsai Sándor emlékezete. In *Debreceni Protestáns Lap*, dec. 13., 293–295.

- Sz. Fodor A. (2016). Kórusok művészeti, társadalmi és pedagógiai szerepe a keresztény értékek őrzésében. In *Parlando*, 2016/6, http://www.parlando.hu/2016/2016-6/Sz_Fodor_Adrienne-Kereszteny.pdf. Letöltés: 2018. 07. 04.
- Sz. Kun B. (1926). Debreceni diákélet. In *Debreceni Képes Kalendárium*, 41–43.
- Szőnyi Benjámín h.m.vásárhelyi lelkész s békési tractus esperese Önéletrajza – másoltatott 1877-ben az eredeti kéziratról, http://www.vasarhelyiotemplom.hu/sites/default/files/szonyi/Szonyi_Beniamin_h_m_vasarhelyi_lelkesz_s_bekesi_tractus_esperese_Oneletrajza_masoltatott_1877_ben_az_eredeti_keziratrol.pdf. Letöltés: 2018. 07. 04.
- Tóth B. (1994). *Maróthy György*. Debrecen, Debreceni Református Kollégium.

Zeneoktatás az egyházi iskoláktól az alapfokú művészeti iskoláig

ABSZTRAKT

A tanulmány célja a zeneoktatási intézményrendszer történetének, változásainak kronologikus bemutatása Magyarországon a kezdetektől napjainkig. A dolgozat első részében az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás fejlődését párhuzamosan ismertetjük, majd a 19. századtól a két képzést különválasztva folytatjuk az áttekintést, ugyanis ebben az időszakban elvált egymástól a kétféle intézményrendszer fejlődése.

Kulcsszavak: zeneoktatás, alapfokú művészeti iskola, zeneiskola, kronologikus bemutatás

Az ének-zene és a hangszeres zeneoktatás története Magyarországon a 9. és 19. század között

Hazánk zeneoktatásának történetéről csak töredékesen vannak információink egészen az Országos Magyar Királyi Zeneakadémia 1875-ös megalakulásáig. A tanulmány célja bemutatni azokat a legjelentősebb tényeket, amelyek hatására kialakult a mai magyar ének-zene és a hangszeres zeneoktatás rendszere.

A 9–13. században a zenei tananyag iskolai elsajátítására elsőként a kolostori, káptalani és plébániai iskolákban volt lehetőség. A klerikusok¹ foglalkoztak oktató-nevelő feladatokkal, amely képzés során három egymásra épülő szintet különböztettek meg: alsófokú iskolás ismeretek, komplex alaptudományok és önálló, specializálódott tudományok. Zenetanulásra az első szinten volt lehetőség, ahol a *lectura*² mellett a *cantus* tananyagát kellett elsajátítani. A *cantus* a liturgikus ismeretek és az egyházi énekek elsajátítását jelentette. Az oktatásban nagy szerepet játszottak a falusi papok is, akik a falusi fiúk kis csoportját megtanították olvasni, megismertették velük a kötelező liturgikus szövegeket, énekeket, és bevezették őket az egyházi szertartásokba (Pukánszky & Németh 1994). A káptalani iskolák szegény tanulói mendikálással³ járultak hozzá ingyenes taníttatásukhoz. A mendikálás során végigjárták a város

¹ Klerikusok: férfiak, akik az egyházi rendbe tartoztak (Mészáros 1981).

² *Lectura*: olvasástanulás, az alapvető nyelvtani szabályok és szókincs elsajátítása (Mészáros 1981).

³ Mendikálás: adománygyűjtés (Mészáros 1981).

jobb módú családait és az adományokat énekszóval, dalokkal köszönték meg. Ezek a diákok részt vettek az udvari és templomi énekkarok munkájában is, iskolai tanítatásukért cserébe (Mészáros 1981).

A 14–15. században a kolostorokban szerzetesek és apácánövendékek intenzív oktató-nevelő munkája folyt, amelynek során ábécére, olvasásra és éneklésre tanították a rendbe belépő fiatalokat. A középkori városi plébániai iskolákban a latin és magyar nyelvű olvasás és írás mellett magyar nyelvű énekeket is tanultak a latin gregorián mellett (Mészáros 1981).

A 15. század elején a mendikálásból alakult ki a rekordáció. Az új adománygyűjtési forma során ünnepélyes alkalmakkor a jól éneklő diákok énekszóval köszöntötték a városi és egyházi méltóságokat, vezetőket, főúri családokat. A falvakban scholarisok jöttek létre a helyi iskolás fiúkból, akik a miséken, temetéseken énekükkel tették ünnepélyesebbé ezeket az eseményeket, amelyek nagy jelentőségűek voltak a jobbágyok életében (Mészáros 1981).

Ebben az időszakban a világi nevelésben érdemi zenei élettel és oktatással az uralkodók és főurak udvarában találkozhatunk, ahol külföldi mesterek tudását ismerhették meg a hazai művészek és énekkarok (pl. Mátyás király udvara), ám az egyházihoz hasonló iskolarendszer nem működött (Mészáros 1981).

A 16. században mind a református (pl. brassói iskola), mind a katolikus (pl. nagyszombati iskola) városi humanista iskolákban fontos szerepet kapott az énektanítás. Ezt jelzi, hogy a brassói iskolában több szabálypont is foglalkozik az énekléssel (mindennapi énekgyakorlatok, istentiszteletre felkészítő énekpróbák, esti közös éneklések). A nagyszombati iskolában is naponta gyakoroltak a diákok az énektanárral, amelynek egyik fontos célja volt a vasárnapi misére való felkészülés. Emellett kórus is működött a székesegyházban (Mészáros 1981).

A 16–17. században a katolikus és evangélikus városi templomokban kiemelkedő szerepet kapott a vokális és a hangszeres többszólamúság egyaránt. Az énekek betanulása mellett nagy figyelmet szenteltek a kottaolvasásra, a zenei elemek értelmezésére és a versfajok megismerésére is. A jezsuiták iskoláiban (Győr, Kolozsvár, Nagyszombat, Pozsony, Sárospatak) is alapos és módszeres ének-zene tanítást végeztek. A templom és az iskola ebben az időszakban is szoros kapcsolatban volt. Ám nemcsak a templomi éneklésben és zenélésben voltak kiemelkedők a tanulók, hanem a színjátás (Eszéki István darabja 1667, Szent Miklós-játék 1688, Comico-Tragoedia) során is építettek az ének- és zenetudásukra (Szentpéteri ed. 2000a).

A 18. században érdemes kiemelni a jezsuitákat a zeneoktatás vizsgálata kapcsán, akik fontosnak tartották a művészetek hatásait, így kiemelt szerepet kaptak az énekkarok és a zenekarok a templomi és az iskolai ünnepek alkalmával. Az angolkisasszonyok rendjét Mária Terézia alapította 1770-ben Budán. A leányok olvasást, írást, társalgást, táncot, rajzot és zenét tanultak (Mészáros 1981). A Debreceni Református Kollégiumban Maróthi György sokat tett a zenei élet fellendítéséért. Újjászervezte az énekkart, új zsolnároskönyvet adott ki és a többszólamú éneklésre helyezte a hangsúlyt (Pukánszky & Németh 1994).

Mária Terézia 1777-es oktatási reformja a Ratio Educationis – magyar címén Magyarország és a társországok átfogó oktatási-nevelési rendszere – a hazai iskolákat állami iskolarendszerbe rendezte. Az új oktatási-nevelési rendszer fő célja az volt, hogy a közoktatást egységes irányítás alá vonják. Innentől kezdve az iskolázás már nemcsak a vallási felekezetek és a földesurak ügye volt. Az állam azonban továbbra is fontos szerepet szánt az egyházaknak az iskoláztatásban, de központosított felügyelet alatt. Az új rendszer pozitívumai között említhetők, hogy tankerületeket hozott létre irányítási és ellenőrzési feladatokkal. Megerősítette a meglévő iskolatípusokat, és meghatározta az egyes iskolafokok tananyagbeli tartalmait. A humán ismeretanyag kibővült reál ismeretekkel is, pl. számtan, természetrajz, fizika, földrajz. A tantervekben kötelező, ajánlott és választható tantárgyakat különböztettek meg. Meghonosították a normaiskolákat, a „kiemelt anyanyelvi iskolákat”, amelyek a tanítóképzés új intézménytípusát jelentették (Bécs, Pozsony, Buda, Nagyvárad). A szellemi felfrissülés, a testi nevelés és a játék fontosságát és hasznát is kiemeli a szabályzat. Úgy vélték, hogy a nemesembernek értenie kell a művészetekhez és a szépirodalomhoz is, hogy hozzáértőként tudja támogatni a zene, a szépirodalom és a színház művelőit. Így a reform során a zenetanulás korszerűsítése is megtörtént (Pukánszky & Németh 1994).

Az első zeneiskolákat a jezsuiták hozták létre a 18. században. Városi zeneiskolák a század utolsó negyedében alakultak. Előtte csak magánúton lehetett zenét tanulni, pl. Johann Georg Nase Budán adott órákat 1730 körül. 1775-ben Pozsonyban létesült az első magánzeneiskola Franz Paul Rigler alapításával. Az 1777-es Ratio Educationis után több nemzeti iskola keretében zenei tanfolyamokat, „zeneiskolákat” hoztak létre pl. Budán (1778), Kassán (1784) és Lőcsén (1800 körül) (Szentpéteri ed. 2000a).

A 19. századtól érdemes kettéválasztani az ének-zene oktatás és a hangszeres zeneoktatás történetének a bemutatását, ugyanis elválik egymástól a kétféle intézményrendszer fejlődése.

Az ének-zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig

1828-ban az egri érseki, római katolikus tanítóképezde programjában jelentős szerepet töltött be a zene. Mindennap két-két zeneórájuk volt a növendékeknek, orgona, gregorián, illetve népének (Szabó 1989). 1840-ben a népiskolai törvénytervezet (Bezerédi István) kiemelte az énekoktatás szerepét, amelynek keretében főként az éneklést és orgonálást tartották fontosnak (Váradi 2010). Emellett mind a 6–12 éves fiúk mind a 6–10 éves lányok képzésében helyet kapott az éneklés (Szabó 1989). Az 1848-as törvényjavaslatban Eötvös József az éneklést olyan tárgyak között említette, amelyek *„a polgári élet viszonyaiban szükségesek, figyelemmel arra, hogy a gyermekek inkább alapos, mint sokféle ismeretekhez jussanak”* (Ravasz szerk. 1966). Majer István A magyar képezdek reformja című írásában úgy fogalmazott, hogy *„...kell az éneklést és zenét tanítani neveléstani, és életbiztosítási tekintetből: mert ez sokoldalúvá képezi az embert; érzelmeit nemesíti...”* (Majer 2012).

A többszólamú egyházi énekléssel főként a kollégiumok kántusaiban találkozhatunk. Mátray Gábor arról írt, hogy „...nem ártana hasonló muzsikai iskolát is állítani fel, melyben minden nemű hangszerekre szegény gyermekeket taníttatnának...” (Mátray 1984).

1849-ben az Entwurf iskolareform fontos esemény volt a magyar oktatás történetében. Ez az osztrák gimnáziumok és reáliskolák részére előírt szabályzat és tanterv, magyarul *„Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetére vonatkozó szabályzat”* hazánkban is bevezetésre került. Fontos gondolatot fogalmaztak meg az instrukciók között: a „passzív befogadás” helyett a „tanulók saját tevékenységét” szorgalmazták a középiskolai tanulás kapcsán. A 10–18 éves fiúk számára nyolcosztályos gimnáziumot hoztak létre, ahol a tananyag latin és görög nyelvi-irodalmi, a német nyelv és humán, illetve reál tárgyak együtteséből állt. A gimnázium két tagozatból állt, az első négy osztály az algimnázium, a felső négy osztály a főgimnázium nevet viselte. A gimnáziumi képzés lehetett nyilvános vagy magánjellegű. A gimnáziumoknak a nyilvánossági jogot az oktatásügyi minisztérium adhatta meg. A nyilvános gimnáziumokban lehetőség volt érettségi vizsgákat tenni. A középiskola másik típusát a reáliskola adta. Ez egy hatosztályos intézmény, amely az első három évet magába foglaló alreálból és a következő három évet felölelő főreálból épült fel. Ez az iskolatípus felsőfokú technikai, illetve műszaki tanulmányokra készítette fel a diákjait. A tantervében a klasszikus stúdiumok helyett a természettudományok szerepeltek. Az Entwurf rendelkezése alapján az oktatás nyelve az, amely az intézmény székhelyén lakók többségének az anyanyelve (Pukánszky & Németh 1994). A szabályzat hatására a humán jellegű gimnáziumokban heti két énekórát írt elő a tanterv, emellett karénekekre és hangszeres tanulmányokra is volt lehetőség. A reformkor idején a katolikus főiskolák és tanítóképzők zenei nevelésében elsősorban a liturgikus énekekkel, orgona- és zongoratanulással találkozunk. Az 1868-as Eötvös József nevéhez fűződő népiskolai törvény az éneket kötelező, heti egyórás tantárgyként tünteti fel, amelynek tananyagában a néphagyomány állt a középpontban (1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Az 1925-ben kiadott tanterv újdonsága, hogy a három felső évfolyamon gyermekkor szervezésére ad lehetőséget. Az 1–3. osztályban hetente egy, a 4–6. osztályban hetente két órát írt elő a tanterv. A középpontban a népdaléneklés állt, ám a gyermekek képességeihez igazította a nehézségi fokozatokat (Szabó 1989). Az 1941-es tantervben az általános iskola kibővült 8 osztályra, ahol az első két évben heti egy, 3–8. osztályban pedig heti kettőre nőtt az ének-zene órák száma. A tananyagban továbbra is a népzenei anyag hangsúlya jellemző.

1946-ban alapította Gulyás György az ország első, állami Énekiskoláját, a Békés-Tarhosi Országos Ének és Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézetet. Az intézmény tanárai az indulásnál Gulyás György, dr. Homér Janka, Molnár Teréz, Kapás Géza, Gráf Ottó, Ruber Katalin és Mánya Éva voltak. A tehetséges vidéki gyermekeket gyűjtötték össze, a zenei kultúra felfejlesztése céljából (Dombiné 2016). Már az 1947/48-as tanév olyan eredményeket mutatott, aminek hatására az ország zenei érdeklődése Tarhos felé fordult. A képzést a Kodály-koncepció szerint énekes alapokon valósították meg, mindennap tartottak kóruspróbákat, és sikerült igazolni

az intenzív zeneoktatás nevelő képességét. 1948 őszén a Szovjetunió Zeneművész Szövetségének küldöttsége nevében Novikov zeneszerző és Szvesnyikov kóruskarmester látogatott el Tarhosra. 1950-ben Kodály Zoltán is tiszteletét tette (Tarhos Község Önkormányzata 2017). 1954-ben az állami költségvetés csökkentése miatt megszüntették az intézményt (Szentpéteri ed. 2001; Gulyás 1988).

Az 1950-es új tantervben a népdalok mellé a Szovjetunió és a népi demokráciák dalai is bekerültek a repertoárba (Váradi 2010). A közoktatásban megnőtt az ének-zene oktatásának jelentősége. 1950-ben Kecskeméten megnyílt az első ének-zenei általános iskola, amelynek legfőbb célja az aktív zenélés és a kóruséneklés kiemelése volt (Szentpéteri ed. 2001).

1956-ban újabb tanterv jelent meg az alsó tagozatosok számára. Szintén ebben az évben a Magyar Zeneművészek Szakszervezete konferenciát hívott össze és javaslatokat fogalmazott meg az énekoktatás fejlesztésére vonatkozóan. Az alulról épülő kezdeményezések hatására az ének-zenei tagozatos általános iskolák száma 12-ről 30-ra nőtt (Váradi 2010). 1962-ben újabb tantervet vezettek be, amelyről Kodály Zoltánnak nagyon lesújtó véleménye volt (Kodály 1974), úgy vélte, hogy az új tanterv tartalmilag nem áll összhangban a kulturális programmal, miszerint a szocialista művelődéspolitikai célja, hogy széles tömegekhez jussanak el a művészet értékei (Szentpéteri ed. 2001).

Az általános iskolák száma 1969-ben 5626, de ebből csak töredék, összesen 120 ének-zene tagozatos iskola működött. Az 1978-as új tanterv nem változtatott az óraszámokon, de a tananyagba bekerült a zenehallgatás, amelynek során a népzene mellett a zeneirodalom klasszikus és modern darabjai is megjelentek. Az 1990-es években élték virágkorukat az ének-zenei tagozatos általános iskolák, számuk jelentősen megnőtt, kb. 200–240 intézmény volt országos szinten (Váradi 2010).

1998-ban bevezették a Nemzeti alaptantervet (NAT), amely kötelező minden iskolában 1–10. évfolyamig. Meghatározták azokat a műveltségi területeket, amelyek elengedhetetlenül fontosak a gyermekek képzésében. A követelményeket úgy állították össze, hogy az óraszámok 70%-ában teljesíthetők legyenek, a fennmaradó időben pedig önállóan átgondolt kiegészítő részeket alkalmazhattak a tanárok. A követelményeket nem évfolyamonként írták elő, hanem csak a teljesítés végső időpontját határozták meg, amikor az adott témakört végig kellett venni. A NAT műveltségi területei között az ének-zene a művészetek csoporton belül a dráma, vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgyakkal együtt jelent meg (243/2003. Korm. rendelet).

Az ének-zene tantárgy tanításához szükséges a komplex látásmód, a tantárgyak közötti integráció megteremtésével, így megalapozhatjuk a kapcsolatot a különböző műveltségi területek és művészeti ágak között (Osvay 1999). Erre utal a Nemzeti alaptanterv koncepciója is.

„A művészeti tárgyak mindegyike a teljes emberré válást (az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szociokulturális hátrányok

leküzdését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét, a tehetséggondozást próbálja a maga eszközeivel segíteni. [...] A nevelésben betöltött szerepükkel egymás hatását erősítik, mivel mindegyik célja, hogy a művészetekről mint az alkotás, a megismerés, a kommunikáció összetett formáiról élményszerű tapasztalatokat, ismereteket nyújtson, amelyek nagyban hozzájárulnak a legkülönbözőbb képességek fejlesztéséhez, a harmonikus személyiség kialakulásához. A művészeti nevelés lényege, hogy a művészetet a gyerek nevelésének középpontjába helyezi. Az aktív művészeti tevékenységek, a készség-, képességfejlesztés szisztematikus rendje lehetőséget ad a művészetek tartalmi befogadására, s általa az egyéni továbbfejlődésre. Több műveltségi részterületnek is célja – a sajátos kifejezési eszközeivel kapcsolatos ismeretszerzés és képességfejlesztés mellett – a kultúra köznapi jelenségeinek kritikai feldolgozása, a legfontosabb kommunikációs módok tanulmányozása. Ily módon az órai tevékenységek kapcsolódhatnak művészi alkotásokhoz és a mindennapi élet megnyilvánulásaihoz egyaránt.” (243/2003. Korm. rendelet)

A NAT programját a Kerettantervvvel egészítették ki 2000-ben (Oktatási Minisztérium 2000). Ének-zenéből lecsökkentették a tananyag mennyiségét, mégis a napi, illetve heti gyakorlat azt mutatja, hogy a tantárgy inkább elméleti síkra csúszott át, ami nem segíti a diákokkal való megkedveltetését. Pedig az ének-zene órának a kultúraátadás fontos helyszínének kellene lennie. Ezért fontos Kodály Zoltán következő gondolata: *„Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. De a rossz tanár harminc éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét.”* (Kodály 1974: 43)

A hangszeres zene oktatásának fejlődése a 19. századtól napjainkig

1800-ban gróf Festetics György anyagi támogatásával magánzeneiskolát alapítottak Keszthelyen Anton Stadler bécsi muzsikusz vezetésével, ám az intézmény nem működött hosszú ideig. A 19. század elejétől egyre több magánzenetanár működött Pesten: Moravetz Károly, Mohaupt Ágoston, Stocker Tádé, Malovetzky János. Székesfehérváron Hübel Alajos foglalkozott zeneoktatással ebben az időszakban (Szentpéteri ed. 2000a). 1818-ban Pesten megalakult az első zeneegyesület (Szabolcsi 1961). Ezután Budán és Pesten kívül is egyre több városban alakultak zenei szervezetek, zeneegyletek, hangászegyletek, zenei társaságok (Veszprém, Kőszeg, Sopron, Kolozsvár), amelyek hangversenyek szervezésével, kottakiadással és zeneoktatás szervezésével is foglalkoztak (Szentpéteri ed. 2000b). Ezekben a „képezdékben” éneket, fuvalát, hegedűt, zongorát és orgonát lehetett tanulni (Mészáros 1981). Az egyre szaporodó zeneegyletek azt mutatták, hogy egyre nagyobb az igény a szervezett magyar zeneoktatás kialakítására (Szentpéteri ed. 2000b). A Pest-Budai Hangász Egylet kiemelkedő szerepet játszott ebben, ugyanis az 1830-as évek végén javaslatot tettek ének- és zeneiskola felállítására. A javaslatot Liszt Ferenc is támogatta,

sőt több hangversenyének bevételét is felajánlotta erre a célra (Tari és mtsai. 2005). Így 1840-ben megalakult Mátray Gábor vezetésével a Pest-Budai Hangász Egyesület Énekesiskolája. Az intézmény tanárai Engeszer Mátyás, Huber Károly, Langer János, Menner Lajos és Thern Károly voltak. Az ének, kórus és zeneszerzés szakok fokozatosan kibővültek a zongora, fuvola, klarinét, hegedű és gordonka tanszakokkal (Lebanov 2014; Tari és mtsai. 2005), amelynek hatására tíz év alatt 73-ról 253-ra növekedett a tanítványok száma az intézményben (Szentpéteri ed. 2000b). 1867-től Nemzeti Zenede lett a neve. Ezt az intézményt nevezik ma Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Gyakorló Szakgimnáziumnak. Vidéken Sopronban alakult az első zeneiskola 1829-ben. Debrecenben 1853-ban Szotyori Nagy Károly magánzeneiskolát alapított 50–60 növendékkel (Szatmári 1975). Majd a nagyobb városokban fokozatosan nyíltak meg a zenedék (Debrecen, 1862; Nyíregyháza, 1939; Miskolc, 1949). Ezt a folyamatot erősítette Eötvös József 1848-as törvényjavaslata és 1868-as reformtervezete, amelyekben szükségesnek tartotta a zenei tanulmányok megjelenését (Ravasz szerk. 1966; 1868. évi XXXVIII. törvénycikk). Ennek hatására megjelent az iskolákban az ének-zene tantárgy heti egy órában, valamint a nagyobb városokban a hangszeres oktatás is az énektanítás mellett (Lebanov 2014).

1875 fontos időpont a magyar zenei nevelésben, ugyanis ekkor alapították az Országos Magyar Királyi Zeneakadémiát, amelynek igazgatója Erkel Ferenc, elnöke Liszt Ferenc volt (Szabó 1989). Megalakulását számos tény indokolta, mégis komoly nehézségekkel kellett megbirkózni. A polgárosodás és a magaskultúra iránti igény megnövekedése megalapozta, hogy felsőfokú zeneoktatási intézményt hozzanak létre Magyarországon. A szűkös anyagi keretek miatt évekig húzódott az ügy, de végül két szakkal (zongora és zeneszerzés) elindult a felsőfokú zenei képzés hazánkban öt tanárral (Liszt Ferenc, Erkel Ferenc, Ábrányi Kornél, Nikolits Sándor, Volkmann Róbert) és 38 növendékkel. Kezdetben a Hal tér 4. szám alatt működött, csak 1879-ben kapott önálló épületet az intézmény. Az 1882/1883-as tanévben új tantárgyakkal bővült a képzés: magánének, karének, orgona, magyar nyelv és prozódia, valamint olasz nyelv. Ez új tanárok felvételét is jelentette: Hans Koessler orgona és karének, Passy-Cornet Adélt és Pauli Rikárdot magánének tanítására. Az 1884/1885-ös tanévben megindult a hegedűoktatás Huber Károly vezetésével, 1886/1887-ben pedig a gordonka tanszék munkája kezdődött David Popper tanárral. Még ebben a tanévben Erkel Ferenc lemondott az igazgatói állásáról, így Mihalovich Ödön került az új összevont intézmény, az Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia élére. 32 éven át vezette az intézményt, és jelentős fejlesztések fűződnek a nevéhez. Az 1890/1891-es tanévben a nagybőgő, 1894/1895-ben a kürt és az oboa, 1895/1896-ban a fuvola és a klarinét, 1896/1897-ben a fagott, 1897/1898-ban a harsona és a trombita oktatása vált lehetővé. Megteremtette a módszeres tanárképzés lehetőségét, és megszervezte a gyakorlóiskolai osztályokat is. 1908/1909-ben hangverseny-ének tanszak létesült, ami magasabb szintű képzést nyújtott az énekesek számára. 1907-ben új épületet kapott az intézmény a Liszt Ferenc téren, így több növendéket tudtak felvenni. Új tanárok kinevezésére is sor került: Kodály Zoltán,

Bartók Béla, 1908-ban Weiner Leó, 1916-ban Dohnányi Ernő. 1918 őszén az intézmény felsőoktatási jellegét elismerték azzal, hogy viselhette az „Országos Magyar Zeneművészeti Főiskola” címet. 1919-től Dohnányi Ernő lett az igazgató, Kodály Zoltán pedig aligazgató. Az 1919/1920-as tanév kezdetén politikai okok miatt a Zeneakadémia vezető nélkül maradt, majd novemberben kinevezték Hubay Jenőt igazgatónak, aki 14 évig töltötte be ezt a tisztséget. 1925-ben a fennállás 50. évfordulója alkalmából vette fel az intézmény Liszt Ferenc nevét és megalapították a Liszt-múzeumot is. 1934-ben Dohnányit kinevezték igazgatónak, ám a politikai támadások miatt 1943-ban lemondott és Zathureczky Ede vette át a helyét. 1949-től jelentős változások indultak az intézmény életében. A minisztériumi rendelkezések komoly átalakításokat követeltek: megszüntették az egyházzenei tanszakot, háttérbe került a művészképzés, egyre hangsúlyosabb lett a tanárképzés, így 1949-ben elindították a középiskolai énektanár-karvezető szakot. 1951-ben létrehozták a zenetudományi tanszakot, ahol zenetörténészeket és népzene kutatókat képeztek. 1952-ben az oktatási reform következtében egységes ötéves főiskolai képzést hoztak létre, ahol művésztanár oklevelet szerezhettek a diákok. Zathureczky 1957-ben lemondott, a helyére miniszteri biztost neveztek ki. Az 1957/1958-as tanévben háromtagú igazgatótanács vezette a főiskolát Szabolcsi Bence elnökkel. 1958-tól Szabó Ferenc lett a főigazgató, majd 1967-től Kovács Dénes vette át a helyét. Elindították a speciális előkészítő tagozatot, ahová 8 éves kortól lehetett jelentkezni. 1971 szeptemberétől a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola egyetemi jellegű intézményként működött tovább. Az 1980-as évek elején visszavásárolták a régi Zeneakadémia épületét Ujfalussy József rektori idején. 1988–1994 között Soproni József töltötte be a rektori tisztséget. 1989/1990-ben korrepetitorképzés indult, a következő tanévben pedig újraindították az egyházzene tanszakot, valamint a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola keretein belül működő Jazz Tanszék a Tanárképző Intézet része lett. Az 1991/1992-es tanévben kiegészítő, illetve másoddiploma keretében zenei menedzserek, rádiós és tévés zenei szakemberek képzése indult, valamint kétéves hangszerészképző iskola nyitotta meg a kapuit. Lantos István rektori időszakában 1995-ben elindult a zenetudományi doktori képzés (PhD), aztán az egyházzene szak, a zeneszerzés, majd 1998-tól az előadói DLA-programok követték. 1997/1998-tól Falvai Sándor lett az egyetem vezetője, amely 2000-től új nevet kapott: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. 2001-ben elindult a gitár szak, majd 2004–2013 között Batta András lett a Zeneakadémia vezetője. 2007-ben elindult a kétlépcsős, bolognai rendszer. Ebben az évben indították a népzenei szakokat is, majd 2010-ben az elektronikus zene- és médiaművészet szakirányt, 2011-ben pedig az alkalmazott zeneszerzés szakirányt. 2011/2012-től újabb épületet kapott az intézmény a Wesselényi utcában. 2013/2014-től új, osztatlan képzések indultak: 4 + 1 éves szakok elvégzésével alapfokú, 5 + 1 éves tanári szakok elvégzésével alap- és középfokú intézmények hangszer-, illetve elmélet oktatására nyerneik jogosultságot a hallgatók. 2013 novemberétől dr. Vigh Andrea az intézmény rektora (Gádor & Szirányi 2017).

A Zeneakadémia történetének kitérője után térjünk vissza az alapfokú zenei oktatás kialakulásához. 1903-ban a fővárosban Fodor Ernő indított magánzeneiskolát. 1906-ban Pécsen Sztojanovics Jenő a Szabad Tanítás Kongresszusán azzal a javaslattal állt elő, hogy meg kellene szervezni alsó fokon is a hangszeres oktatást az iskolákban. Javaslata Budapestre már 1910-ben elindult a zenei képzés alsó fokon 31 iskolában. 1923-tól egységes tantervben írták elő a követelményeket a vallás- és közoktatásügyi miniszter utasítására (Szabó 1989).

A II. világháború előtt több egyesületi és magánzeneiskolában lehetett tanulni. Ezek közül a legkiemelkedőbbek a Nemzeti Zenede és a Fodor Zeneiskola. A vidéki városokban országszerte kb. 50 intézményben tanulhattak zenét a műkedvelők (Szentpéteri ed. 2001). 1950-ben új tanterveket vezettek be, amelyeken erősen érződött a kor szellemisége (Lebanov 2014). 1952-ben a zeneoktatás reformjáról szóló új rendelet jelent meg, amely az állami zeneiskolák újjászervezését írta elő. Ebben az időszakban nem mindenki számára voltak elérhetők a zeneiskolák, ezért a népesség szélesebb rétegének képzését, zenei nevelését nem tudták teljesíteni (Szabó 1989). Az 1950-es években kb. 10 000 gyermek tanult zenét Magyarországon. Az intézményi kereteket átszervezték és újragondolták a képzés tartalmát is. Fontos szempont lett a szakmai kritériumoknak megfelelő tanári kar létrehozása is (Szentpéteri ed. 2001). 1952-ben átszervezték az egyesületi, magánzeneiskolai és zenepedagógusi munkaközösségeket, és megalakították a Fővárosi Zeneiskolai Szervezetet. A vidéki városokban állami zeneiskolák alakultak (Püspökladány, 1959), a kisebb településeken pedig kihelyezett tagozatokat indítottak az 1960-as években, amelyek az 1980-as években önállósodtak. Közben Budapesten 1968-ban kerületi állami zeneiskolákat hoztak létre. A mai nevén Nádasdy Kálmán Alapfokú Művészeti és Általános Iskola 1981-ben kísérleti jelleggel kezdte el a művészetoktatást, majd 1988-ban átalakultak művészeti iskolává. Itt a zene mellett báb-, dráma-, képző- és táncművészeti oktatás közül választhattak a tanulók (Lebanov 2014). Az 1989/1990-es tanévben a folyamatos fejlődésnek köszönhetően már 171 zeneiskola működött 69 767 tanulóval Magyarországon (Homorné 2009).

A zeneiskolák irányítása és szabályozása az 1950-es években közvetlen minisztériumi utasításokkal történt. Először 1964-ben jelent meg egy hivatalos kiadvány a Művelődési Minisztérium Művészetoktatási Osztály részéről, amelyben részletesen szabályozták a zeneiskolák működésének minden részletét (Lebanov 2014). A felügyelet, irányítás és ellenőrzés feladata az illetékes végrehajtó tanácsok feladata volt (Baranyai és mtsai. 1975). Az 1970-es években komoly szakfelügyeleti ellenőrzés és gazdálkodási szabályozás volt jellemző ezekben az intézményekben. Az 1980-as évtizedben egyre átfogóbb keretjellegű szabályozás figyelhető meg, amely egyre nagyobb teret adott a helyi döntéshozatal számára (Béres és mtsai. 1985).

A rendszerváltás után tovább folytatódott a kihelyezett tagozatok önállósodása, így tovább nőtt a zeneiskolák száma. Ennek oka egyfelől a helyi kulturális igények kiszolgálása, másfelől a normatív finanszírozás kialakulása volt. Emellett a közmű-

velődési intézmények anyagi helyzetének romlása is elősegítette ezt a folyamatot (Homorné 2009). Az 1993. évi LXXIX. törvény a művészetoktatás mérföldkövének tekinthető, mert ezzel a zene- és művészetoktatás a közoktatás részét képezi, ami biztonságosabb jövőképet adott az intézményeknek. Az új polgárosodás folyamatában a zenetanulás az egyik legkönnyebben elérhető, már-már státuszszimbólumnak számító művelődési formává vált (Szentpéteri ed. 2001).

A nem zeneművészeti ágat tanító intézmények alapítását (táncművészet, szín- és bábművészet, képző- és iparművészet) a közoktatási törvény 1994-ben engedélyezte először, ami új pénzügyi forrást biztosított e csoportok működéséhez. A 11/1994. MKM rendelet az intézmények működését szabályozta fenntartótól függetlenül, és meghatározta a normatív támogatáshoz szükséges feltételeket. E rendelet következtében egyre több nem önkormányzati iskola alakult. Az 1994–1996-ig tartó időszakban újabb művészeti iskolákat alapítottak, ám a nagyvonalú szabályozás miatt nagy különbségek voltak az egyes iskolák között. Ezért 1996-ban felfüggesztették az iskolaalapítás lehetőségét, amíg kidolgozzák a szabályozott feltételrendszert. Az 1/1998. OM rendelet szabályozta a tárgyi eszközök, felszerelések és helyiségek körét. E rendelet hatására újabb iskolaalapítási hullám indult. Nem a zeneiskolák száma nőtt, hanem az egyéb művészeti ágakat tanító intézményeké. Az eredmény hasonlóan alakult, mint az előző esetben, nagy színvonalbeli különbségek mutatkoztak az iskolák között. Több alkalommal pusztán a gazdasági haszonszerzés céljából hoztak létre intézményeket. E visszaélések miatt az oktatáspolitikai ismét szigorításokat alkalmazott. Fontos megjegyezni, hogy a zeneiskolák a 2000/2001-es tanévtől az alapfokú művészetoktatási intézmény nevet használják (Homorné 2009). A színvonalbeli különbségek megfékezésére 2003 és 2006 között az Állami Számvevőszék, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont és a Magyar Államkincstár átfogó pénzügyi és tanügyigazgatási ellenőrzéseket tartott, amelynek során több esetben súlyos hiányosságokat állapítottak meg.

Az ellenőrzés során a tanügyigazgatási dokumentumokat és a munkaszerződéseket vizsgálták át, majd az intézmények működésének szakmai feltételrendszerét tekintették át. Az észlelt hiányosságok közül a teljesség igénye nélkül ismertetek néhányat. A szakhatósági engedélyek kritikus pontot jelentettek az ellenőrzés során, a költségvetés bevételi oldalán nem mindig jelent meg a kötött felhasználású normatíva, a pedagógusok létszámát a többcélú intézményeknél nem mindig lehetett követni az alapfokú művészetoktatási intézményekre vonatkozóan, túl sok volt a megbízással történő foglalkoztatások száma, a személyi alaphéty nem megfelelően állapították meg, a tanszakvezetői órakedvezményt figyelmen kívül hagyták, a munkakört pontatlanul határozták meg (Domján és mtsai. 2003).

Ebben az időszakban tovább folytatódott az alapfokú művészetoktatási intézmények szabályozásának kialakítása. Pontosították az iskolaalapítás és a működés szabályrendszerét, meghatározták a szükséges személyi és tárgyi feltételeket, a székhely és telephely fogalmát, előírták a szükséges eszközök, felszerelések listáját, a pedagógusok alkalmazásának módját. 2005-től módosították a tanulók térítési és tandíjfizetésének

szabályozását is. 2007-től az alapfokú művészetoktatási intézményekben a normatíva fizetését komplex szakmai minősítéshez kötötték. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet újabb névváltozást hozott az intézménytípusnál. Mivel az alapfokú művészetoktatást a köznevelés részeként, alapfeladatként értelmezi, ezután az alapfokú művészeti iskola nevet használhatják az intézmények. Ám a kizárólag zeneművészeti ágban való felkészítéskor lehet használni a zeneiskola-alapfokú művészeti iskola elnevezést is. A 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet szabályozza a pedagógusok előmeneteli eljárását és feltételeit, valamint az időbeosztásukat. Részletezi az intézményvezető feladatait és a KJT végrehajtását. A 134/2016. (VI. 10.) az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként résztvevő szervekről a kormányrendelet leírja a tankerületi központok feladatait és szervezeteit, valamint a Klebelsberg Központ feladatait és szervezetét.

Úgy gondoljuk, hogy az alapfokú művészeti iskolák társadalmi jelentősége kiemelkedő, sokat tehetnek a felnövekvő generáció fejlesztésében, formálásában. A statisztikai adatok tendenciái azt mutatják, hogy van jövője az alapfokú művészeti iskolának, hiszen a növekvő érdeklődés és tanulói létszám alátámasztja mindezt. Bízunk benne, hogy egy olyan kulturális bázissá növekednek, ahol a minőség, szakmaiság és közösségi szellem egyaránt fontos, ami vonzóvá teszi az intézményt az újabb és újabb nemzedék számára.

Hivatkozott irodalom

- Baranyai Z., Tihanyi M., Romhányi V. & Fábri Gy. (1975). *Oktatási intézmények gazdálkodásának ellenőrzése*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Béres K., Fekete F. & Szatmáry L. (1985). *Segédkönyv az állami zeneiskolai vezetők feladatainak ellátásához*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Dombi J.-né dr. Kemény E. (2016). Békés-Tarhos múltja és jövője, <http://www.parlando.hu/2016/2016-4/Dombi-BekesTarhos.htm>. Megtekintés: 2017. 12. 30.
- Domján I.-né, Gergely Á.-né, S.-né Csordás M., Boros B., Merklén Kálmán M. & Pála K. (összeáll.) (2003). Jelentés az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzéséről. Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont.
- Gábor Á. & Szirányi G. (2017). *Liszt és Erkel Zeneakadémiája*, <http://zeneakademia.hu/hu/a-zeneakademia-szuletese>. Megtekintés: 2017. 12. 30.
- Garami E. (2014). Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményesség. *Educatio*, 23 (3), 424–437.
- Gulyás Gy. (1988). *Bűneim... Bűneim?* Békés, Békés Város Tanácsa.
- Homor I.-né (2009). Tanulmány a zeneiskolák helyzetéről a rendszerváltozástól napjainkig. *Polifónia különszám: Zeneoktatásunk 2009*. Budapest, Magyar Zenei Tanács, <http://www.hunmusic.hu/tanulmanyok/zeneoktatásunkfuzet09.pdf>. Megtekintés: 2017. 12. 30.
- Kodály Z. (1974). *Visszatekintés I*. Budapest, Zeneműkiadó.

- Lebanov J. (2014). *Az alapfokú művészetoktatás jogi szabályozása*. Szakdolgozat. Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar.
- Majer I. (2012). *Magyar képezdek reformja*. Budapest, Históriaantik Könyvkiadó.
- Mátray G. (1984). *A Muzsikának Közönséges Története és egyéb írások*. Gábry Gy. (szerk.). Budapest, Magvető.
- Mészáros I. (1981). *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Oktatási Minisztérium (2000). *Kerettanterv 2000*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Osvay K.-né (1999). *Az ének-zene tanítás módszertana*. Nyíregyháza, Bessenyei György Könyvkiadó.
- Pukánszky B. & Németh A. (1994). *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Ravasz J. (szerk.) (1966). *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1100–1849*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Szabó H. (1989). *A magyar énektanítás kálváriája*. Budapest, Eötvös József Alapítvány.
- Szabolcsi B. (1961). *A magyar zene évszázadai. Tanulmányok. XVIII–XIX. század*. [Magyar zenetudomány sorozat 2. kötet.] Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.
- Szatmári E. (1975). A debreceni zeneoktatás története. In *Debrecen zenei élete a századfordulótól napjainkig*. Debrecen, Debrecen Megyei Városi Tanács VB Művelődésiügyi Osztálya.
- Szentpéteri J. (főszerk.) (2000a). *Szultán és császár birodalmában. Magyarország művelődéstörténete 1526–1790. Magyar Kódex 3*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szentpéteri J. (főszerk.) (2000b). *Reformkor és kiegyezés. Magyarország művelődéstörténete 1790–1867. Magyar Kódex 4*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Szentpéteri J. (főszerk.) (2001). *Magyarok a 20. században. Magyarország művelődéstörténete 1918–2000. Magyar Kódex 6*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Tarhos Község Önkormányzata (2017). Tarhosi énekiskola, <http://tarhos.hu/tarhosi-enekiskola>. Megtekintés: 2017. 09. 30.
- Tari L., Iványi-Papp M., Sz. Farkas M., Solymosi Tari E. & Gulyásné Somogyi K. (2005). *A nemzeti zenede*. Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Budapesti Tanárképző Intézete.
- Váradi J. (2010). *How to educate an audience to acquire a taste for classical music? (Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének?)* PhD-disszertáció. University of Jyväskylä.

Dokumentumok

- 1/1998. OM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló, a 11/1994. (VI. 8.) MKM sz. rendelet módosításáról.
- 11/1994. MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

- 134/2016. (VI. 10.) Kormányrendelet az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként résztvevő szervekről.
- 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

TOKÓDI GÁBOR

A 18. századi mandorakéziratok, új repertoár a klasszikus gitár irodalmában

ABSZTRAKT

Bár az utóbbi évtizedek zenetudományi kutatásai már felhívták a figyelmet a *mandora* nevű, 18. században játszott lant formájú, de gitárhangolású hangszerre, végigtekintve a gitárosok által átiratként játszott régi zenei repertoáron, ez az irodalom meglepő módon eddig elkerülte a gitárjátékot új darabokkal bővíteni akaró gitárosok figyelmét. Tanulmányunk rövid áttekintést ad a 19. század előtti zenék gitáron való játékának történetéről, tehát azoknak a zenei korszakoknak a gitárirodalomba való integrálásáról, amikor a mai hathúros gitár még nem is létezett. Ezután ismertetjük ezt a különleges nevű hangszert, amelyről kiderül, hogy valószínűleg sokkal nagyobb szerepet játszott a mai gitár kialakulásához vezető úton, mint az a mai zenei köztudatban benne van. Közvetlen példaként pedig a hangszer szőlisztikus irodalmából bemutatunk egy magyar vonatkozású forrást is.

Kulcsszavak: mandora, pengetős régi zene, gitárátiratok, repertoárbővítés

A klasszikus gitár manapság játszott repertoárja mintegy ötszáz év zeneirodalmából válogat. A ma játszott irodalom első háromszáz éve azonban nem a mai gitártípusra, hanem más pengetős, vonós vagy billentyűs hangszerekre komponált darabok átirataiból áll. A mai gitár hangolási és húrozási rendszere csak a 18. század utolsó évtizedére vált általánossá, a hangszer testének mai arányai és alapvető akusztikus adottságai pedig a 19. század közepére alakultak ki (Morrish 1997; Tyler 2002). A hathúros gitár kialakulását megelőző zeneirodalom ma is játszott átiratait a gitárosok egymást követő generációi készítették maguk vagy tanítványaik számára a 19. század második felétől. Noha a 18. század utolsó évtizedeiben már jelentek meg gyűjtemények és hangszeriskolák a hathúros gitárra, a direkt erre a hangszertípusra írt és ma is élő gitárrepertoár a 19. század első éveitől eredeztethető. Az eredeti és átírt repertoár ezért párhuzamosan és szervesen összefonódva alkotja a gitárzene változatos színű palettáját.

Átiratok játékának története a klasszikus gitáron

A korai romantika korszaka jelenti a hathúros gitár első nagy virágkorát. A hangszer népszerűsége az 1700-as évek utolsó évtizedeiben, de főleg a 19. század első évtizedeiben jelentősen megnőtt. Egymás után jelennek meg a hangszerre komponált pedagógiai jellegű művek, és a gitár játéktechnikai lehetőségeit kitágító virtuóz koncertdarabok. Simon Molitor (1766–1848), akit nemcsak zeneszerzőként és gitárjátékosként, hanem zenetörténeti kutatóként is számon tartunk, 1806-ban az Artaria kiadónál jelentette meg *Große Sonate für Gitarre allein* (op. 7.) című művét, amelynek hosszas előszavában a pengetős hangszerek történetét foglalta össze az antikvitástól saját koráig. Ebben így ír: „*A hangszer iránti közkedveltség az utóbbi néhány évben rendkívül elterjedt, és úgy tűnik, minthogy havonta új kompozíciók tömegei jelennek meg, hogy ez a lelkesedés csak növekedni fog.*” (Molitor 1806: 13) A korabeli nagyszámú műkedvelő gitáros és a polgári vagy főúri szalonokban fellépő gitárvirtuózok repertoárésége olyan darabbőséget eredményezett, hogy e korszak eredeti gitáriródlalma a mai napig szinte kimeríthetetlen forrása a mai tanulóknak és a professzionális játékosoknak egyaránt. Mauro Giuliani (1781–1823), Ferdinando Carulli (1770–1841) vagy Fernando Sor (1778–1839) és mások művei a hangszer leggyakrabban játszott darabjai.

A korszak gitáros repertoárja túlnyomórészt eredeti gitárdarabokból áll, de a korabeli igényekre válaszul e gitáros szerzők gondoskodtak arról is, hogy a korabeli népszerű operák melódiáit vagy más közismert dalokat variációsorozatokként vagy szabad szerkesztésű virtuóz szólódarabként a gitáron is megszólaltathatóvá tegyék. Az átiratok jelentős részét vokális példák alapján alkották meg, a gitár egyfajta közvetítő hangszerként szolgált az operában vagy másutt hallott és népszerűvé vált dal-lamok újbóli átélésének lehetővé tételére. A korábbi zenei korszakokból származó zene csak elvétve jelenik meg az átiratok között, de néhány évtizednél azok sem korábbiak. Noha a korszak szerzői általánosan ismertek a gitárosok előtt, érdemes itt felhívni a figyelmet François de Fossa (1775–1849) kevésbé játszott munkáira. De Fossa több Haydn-szimfónia- és vonósnégyestételt írt át gitárdúóra, fuvola-gitár dúóra és más összeállítású gitáros kamaraegyüttesre.

Az elmúlt korszakok zeneirodalmának felidézésére való igény a század középső harmadában élő gitárosoknál sem volt még jellemző attitűd, ennek egyik jellemző példája Johann Kaspar Mertz (1806–1856) pozsonyi származású gitárvirtuóz, akinek – követve az addigi gitáros hagyományokat – saját szerzeményei mellett még mindig a kortárs darabok jelentették átiratainak vagy variációsorozatainak mintáit Schubert, Meyerbeer, Donizetti, Schumann, Verdi műveiből válogatva. A korszak jelentős zeneszerzőinek darabjaiból készült átiratok egyértelmű hatással voltak Mertz saját darabjaira is.

Napoleon Coste (1805–1883) az első gitáros, aki a saját koránál jóval régebbi időszakok muzsikáinak gitárra való átírásával dokumentálhatóan foglalkozott. Robert de Visée (1655–1733) tabulatúras barokk gitárkönyvéből (*Livre de pièces pour la*

guitarre – Párizs, 1686) írt át tánctételeket modern gitárra, majd ezekből Fernando Sor 1830-ban már egyszer kiadott, de Coste által kiegészített és 1851-ben újra megjelentetett gitáriskolájának mellékletében, illetve a *Le livre d'or du guitariste* (op. 52.) című kiadványában adott közre.

A gitárosok érdeklődése a 19. század utolsó évtizedeitől kezdett igazán a régebbi korszakok zeneirodalma felé fordulni. Francisco Tarrega (1852–1909) spanyol gitárművész repertoárját vizsgálva fedezhető fel az első Bach-gitárátírat: a Loure és a Bourrée tétel az E-dúr szólóhegedű-partitából (BWV 1006) és első hegedű-szólószonáta fúga tétele (BWV 1001). A részletes lista Rafael Andia 2014-es kiadványában olvasható. Mivel Tarrega fiatalkorától zongorázni is tanult, ezért jól ismerhette a 19. század zongorairodalmát. Innen meríthetett inspirációt gitáros koncertműsorának átíratokkal való szélesítéséhez. Ennek köszönhetően saját kompozíciói mellett rendszeresen játszott a korábbi generációkhoz tartozó mesterek darabjaiból is (Beethoven, Schumann, Chopin, Mendelssohn stb.).

A reneszánsz és barokk lantdarabok klasszikus gitáron való megszólaltatásának tradíciója a modern klasszikus gitár felemelkedésének a 20. század első felében lezajlott történetével fonódik szorosán össze. A klasszikus gitár repertoárjának ebben az időben zajló jelentős kibővülésében Andrés Segovia (1898–1987) spanyol gitárművész játszotta az egyik legfontosabb szerepet. Ez a folyamat alaposan dokumentált (Wade 1997; Alcázar 1989; Tyler & Sparks 2002; Gilardino 2007; Anderson 2011). Ezekből egyértelműen kiderül, hogy a spanyol gitárművész, bár fontos szerepet játszott az átíratrepertoár bővítésében, jelentőségét inkább abban kell látnunk, hogy nemzetközi elismertségének és szorgalmas levelezésének köszönhetően kortárs zeneszerzőket ösztönzött arra, hogy minél több olyan kortárs gitárdarab szülessen, amelyek megállják helyüket a hegedű, zongora vagy cselló által uralt koncertpódiumokon is. Segovia repertoárján is gyakran szerepeltek átíratok, ő is fontos forrást látott ebben a gitár irodalmának szélesítéséhez, de a reneszánsz és barokk darabok játékanak hagyományát, mint fentebb olvashattuk, nem ő vezette be a gitárjátékba. A 18. századi és az azt megelőző pengetős repertoár nem volt teljesen ismeretlen a zenetudomány számára (Molitor 1806; Tappert 1886; Chilesotti 1891), annak átfogóbb, tudományos igényű feltárása az 1920-as évektől kapott újabb lendületet (Koczircz 1922; Trend 1925; Bruger 1923; 1927; 1928; Warlock 1927; Haraszti 1929). A 16. századi spanyol pengetős muzsika nyomtatványaiából az első modern összkiadás 1927-ben jelent meg Leo Schrade gondozásában a Deutschen Musikgesellschaft kiadásában (Luis Milan: *Libro de Musica de vihuela de mano. Intitulado El maestro*, 1536). Ez és további más publikációk is hozzájárultak ahhoz, hogy az ez idő tájt már a nemzetközi koncertéletbe is bekapcsolódó, spanyol származású gitárművész, Emilio Pujol (1886–1980) érdeklődése a reneszánsz és barokk pengetős zenekultúra felé forduljon. Koncertjein rendszeresen játszott reneszánsz vihuela- és barokk gitárdarabokat, később pedig – jelentős gitárpedagógiai életműve mellett – a 16. századi spanyol pengetős zene három nagy gyűjteményének első modern összkiadásában is meghatározó szerepet játszott. 1945-ben Narvaez, 1949-ben Mudarra, 1963-ban

pedig Valderrabbano vihuelakönyvét adta ki a *Monumentos de la Musica Española* sorozatában.¹ Ez a sorozat a Spanyol Zenetudományi Intézet (*Instituto Español de Musicología*) gondozásában gyűjti és jelenteti meg a spanyol zenei emlékeket. Tehát nem Pujol volt az első, aki összkiadásokat jelentetett meg a 16. századi pengetős zene mestereinek műveiből, de nagy szerepet játszott abban, hogy zenetörténeti kutatásai publikációin és pedagógiai tevékenységén keresztül e darabok megtalálják útjukat a gitárosok következő generációihoz.

A Pujol és más gitárosok, lantjátékosok és zenetudósok által megjelentetett pengetős régi zenei kiadványok és átiratok azért nagyon fontosak, mert bepillantást engednek egy olyan zenei világba, amelynek írásmódja – a tabulatúrák írásmódja – annyira eltér a mai ötvonalas kottázási rendszertől, hogy előzetes ismeretek nélkül alig értelmezhető egy mai gitáros számára. Jóllehet a korabeli kéziratok és nyomtatványok gyakran töredékes, sérült kottaképe is megnehezítheti az így ábrázolt zenék művészi értékeinek reális megítélését, a közvetlen hangszerez gyakorlat nélküli megfigyelt kísérletek könnyen félreérthető megoldásokhoz vagy következtetésekhez vezethetnek a jelentős számú rejtettebb információs tartalom miatt. A régizene-játék mára felgyülemlett tapasztalatainak köszönhetően azonban világossá vált, hogy a tabulatúrák írásmódja egy rendkívül praktikus notációs rendszer, amelynek bár alapszintű olvasásához a betűk vagy számok, valamint a ritmusértékek egymáshoz való viszonyának ismeretén kívül alig van szükség zeneelméleti ismeretekre, viszont értő interpretációjához feltétlenül szükséges a stílus előadói gyakorlatában való jártasság (Schlägel 2011: 66–74).

A gitárosok figyelmének a 19. század előtti pengetős muzsikák felé való fordulásához az 1950-es években erősödő régi zenei irányzat előadóinak és kutatóinak tevékenysége adta az újabb impulzust. Egyre alaposabb és átfogóbb publikációk jelentek meg a lant és más historikus pengetős hangszerekkel kapcsolatban (Ward 1953; Reese 1954; Lumsden 1957; Casey 1960 és mások). A levéltárak zenei anyagainak kutatása, az eredmények publikálása, a kottakiadás és a hanglezárlás fejlődése és egyre bőségesebb kínálata mind szélesebb lehetőséget adott arra, hogy a gitárosok jobban megismerhessék az évszázadokkal ezelőtti rokon hangszerek irodalmának örökségét. Mostanra nyilvánvalóvá válhatott, hogy a különböző fajtájú lantokra, vonós és más hangszerekre az elmúlt fél évszázadban komponált művek milyen hatalmas és kimeríthetetlen potenciált jelentenek a repertoár további bővítéséhez. Az is bebizonyosodott, hogy ezek a zenék gyakran a korszakuk legigényesebb hangszerez zenéit jelenítik meg, és amellet, hogy méltó kihívást támasztanak a mai előadókkal szemben is, bepillantást engednek más hangszer-specifikus gondolkodásmódokba, amelyek tovább szélesíthetik a gitár megszólaltatási lehetőségeit.

¹ Luis de Narvaez: *Los seys Libros del Delphin... para Vihuela*, Vallaloid, 1538 (Brown 1538), Alonso Mudarra: *Tres Libros de musica en cifras para vihuela*, Seville, 1546 (Brown 1546), Enrique de Valderrábano: *Libro de música de vihuela...* Vallaloid, 1547 (Brown 1547).

A mandora

A pengetős hangszereket érintő zenetudományi kutatások az 1990-es évek második felétől hívták fel a szélesebb szakmai közönség figyelmét a főképp a délnémet és a Duna-menti területeken a 18. században népszerűvé vált *mandora* nevű hangszerre (Prosser 1991: 293–335; Kirsch 1993: 14–19; Kirsch 1994: 63–81; Prosser 1996; Kirsch 1999: 86–99). Noha a zenetudomány tudott a hangszer létezéséről (Koczirz 1920–21: 21–36; Lück 1960: 67–75; Klima 1963; Hodgson 1979: 35–7), a korszak pengetős hangszereként a zenei köztudat inkább a barokk lantot tartja számon. A kutatásokból azonban egyre egyértelműbben kiderült, hogy elterjedési területén a mandora milyen fontos szerepet töltött be a mindennapok zenei gyakorlatában (Kirsch 1994). Mielőtt rátérnénk a hangszerre és irodalmának részletesebb és magyar vonatkozásokat sem mellőző bemutatására, szeretnénk újból hangot adni annak a ténynek, hogy a gitár átírtirodalmában milyen kis szeletet tesznek ki a 18. század második feléből származó adoptációk. A mai szemlélőnek úgy tűnhet, hogy ebben az időszakban a pengetős hangszerek veszítenek a korábbi évszázadokon keresztül betöltött népszerűségükből, a mai zenei köztudatban beárnyékolják őket a rokokó és klasszicista stílust a leginkább képviselő billentyűs és vonós hangszerek. Mindemellett pont a mandorát érintő fenti kutatások bizonyítják, hogy az 18. század második felében is volt igény a pengetős hangszerek által képviselt zenei világra, az e hangszerek által megszólaltatott bensőséges hangzásra és a kamarazenélésben betöltött rugalmas szerepükre. A több mint száz, részben igen vaskos terjedelmű kéziratos gyűjtemény, a számos fennmaradt hangszer a korszak olyan elismert lant- és hegedűépítőitől, mint Gregor Ferdinand Wengler, Johann Blasius Weigert vagy Matthäus Wenzeslaus Staudiger – hogy csak néhányukat említsük –, mind bizonyítják, hogy az említett földrajzi területen a 18. század során a század közepére lassacskán divatjamúló barokk lanttal szemben a mandora miként vált egyre szélesebb körben játszott hangszerré (Kirsch 1993). Mint láthatjuk majd, a mai gitárosok is meríthetnek e forrásból, hogy a gitárral egyik legközelebbi rokonságban álló pengetős hangszer jóformán felderítetlen repertoárjával bővítsék saját műsorukat.

A mandora a 17–18. század fordulóján tűnt fel, mint egy lantszerű, többnyire 6 kórusos, a korszak 11–14 kórusos lantjaihoz képest egyszerűbb konstrukciójú, pengetős hangszer. A hangszer kialakulása szorosan összefügg azzal a folyamattal, amely során a 17. század közepétől a mindinkább kifinomult és egyre több húrpárral felszerelt, de ugyanakkor egyre bonyolultabb és hosszabb gyakorlással elsajátítható játéktechnikát igénylő barokk lant veszíteni kezd népszerűségéből. Érdekes módon a lant tehát – a zenei stílus változásán kívül – saját hipertróf specializálódásának vált áldozatává. Mindinkább a professzionális játékosok kiváltságos hangszere lesz, hogy aztán a 18. század végére néhány elszigetelődő példán kívül majd egy évszázadra eltűnjön a zenetörténet színpadának előteréből. E folyamattal párhuzamosan terjedt el a 18. század elejétől az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő mandora. Amint azt a fennmaradt repertoár mutatja, szóló- vagy duóhangszerként, illetve éneket

kísérő vagy kamaraegyüttesbe integrálódó muzsikustársként volt képes a barokk lant funkcióját betölteni úgy, hogy a lantnál mérsékeltebb játéktechnikai követelményeket támasztott az előadókval szemben.

A mandora legelső említése 1701-ből, Thomas Balthasar Janowka, *Clavis ad The-saurum Magnae Artis Musicae* címmel Prágában megjelent zenei lexikonjában talál-ható.² A latin szövegű szócikk fordítása a következő:

A Mandora egy hangszer, amely testének és fogólapjának látványa a lantra hasonlít, de a hangolása és húrjainak száma attól eltérő. A Mandorát egy kvart-tal magasabbra hangolják, mint a Galizon-t, aminek leírását fentebb keresd, ha szeretnéd megérteni a két hangszer hasonlatosságát. A Mandorának két alapformája van: hat és nyolchúros. Mindkettőnél a legfelső húr szimpla, a többi dupla. A második és harmadik húrpár uniszono, a többi húrnál egy vas-tagabb és vékonyabb van felhúzva, amelyek e tulajdonságuknál fogva oktávban szólnak meg. Hangolás F, G, c, f, a, d'. A hatkórusos mandoránál a lenti két húrpár a hangnem szerint van hangolva, ahogy a gallizonnál már elmondtuk. A 7. kórus ha van, akkor F-re, E-re vagy Es-re van hangolva, a nyolcadik pedig D-re, jóllehet a hatodik húr – amelyik általában F-ben szól – alkalomadtán Fis-re is hangoltatik, minekutána ez bizonyos hangnemekben könnyítést jelent a fogásokhoz.³

A hangszert tehát D, G, c, f, a, d' hangolással is játszották, amely hangolási ará-nyok a század vége felé több forrásban egy nagy szekunddal magasabban is feltűnek (E, A, D, g, h, e'). Ez a magasabb hangolás pedig megegyezik a 18. század utolsó ne-gyedében feltűnő hathúros gitár manapság is használt hangolásával, ami a mandora és a gitár közötti rokoni kapcsolat egy fontos szála. A gitár ekkor még duplahúros volt, de az 1700-as évek utolsó évtizedére leegyszerűsödik a ma is létező szimpla húros típusra, ami a barokk lant nehézkes húrozásától már igen messze távolod-va további egyszerűsödést és egyúttal könnyebb kezelhetőséget is jelentett – még a mandorához képest is. Ez kétségkívül hozzájárult a gitár népszerűségéhez és gyors elterjedéséhez.

A mandoráról szóló szócikkében Janowka utal egy *galizona* nevű hangszerre is. Ennek leírása a következő:

A Galizona vagy Cholachon a török népek által is sokat használt, a játékmódot és formát illetően azonban lényegében a lanttal megegyező hangszer. Mert a lantjátékosok a szabályaikat, vagyis mindazt, amit manírnak neveznek, több-ségében ennek a játékmódjára is tudják alkalmazni. Különbözik azonban attól [a török hangszertől] a húrok számában és a húrok egymással való összehang-zásának módjában. Szinte mindenfelé használatban van a kétszeres nyakhosz-zúságú Galizona is. Az egyik fajtáját hat húrpárral, vagyis kórusal szerelik fel, a másikat nyolccal.

² A lexikonra és a benne szereplő szócikkekre Dieter Kirsch hívta fel a figyelmemet, amit ezúton köszönök meg neki.

³ Janowka 1701: 72.

Mindkettő megint csak kétféle: az egyik az, melyen az első, legvékonyabb húr kivételével az összes többi megkettőzik, a másikon pedig minden húr egyszeres. Ezt az első húrt mind az egyik, mind a másik fajta hangszeren cantarellának nevezik azért, mert ennek segítségével szólaltathatják meg szépen a felső szólamot.

Ez a hangszer általánosan generál-basszus játszására is igen alkalmas, akár úgy, hogy azt szimpla húrokkal, akár úgy, hogy húrpárokkal szerelik fel.

Hangolása: C, D, G, c, e, a.

Ha nyolckórusos a húrrend, akkor a C alatti mélyebb húrpár B-re van hangolva, a legmélyebb pedig az A-ban, mindez a hangnem fajtájának sajátossága szerint. S ugyanez érvényes a hatodik, C-re hangolt húrnál is, amely nevezett húrt némelykor cisz-re hangolják. A hangszer hangterjedelme a legmélyebb hangtól félhangonként az f'-ig terjed. Ezt a nyak köré kötözött, egymástól fél-félhangnyi távolságra levő érintőkkel érik el, melyeket németül Bundoknak neveznek.⁴

Az egymással közeli rokonságban levő mandora és galizona hangolási arányai tehát megegyeznek, és a reneszánszban megszokott kvartalapú hangolási hagyományokat követik még a 18. században is, amikor a manapság közismertebb barokk lant már több mint egy fél évszázada áttért a d-moll alapú hangolásra.



1. ábra. A galizona, a mandora és a barokk lant hangolása

A galizona Janowka által említett török kapcsolata érthetőbbé válik, ha felfedezzük Marin Mersenne 1636-ban, tehát egy bő hatvan évvel korábban Párizsban megjelent *Harmonie universelle* című zenei lexikonját, amelynek pengetős hangszerekkel foglalkozó második kötetének 99. oldalán egy meglehetősen hosszú nyakú pengetős hangszert találunk *colachon* névvel. Ez a háromhúros, lantszerű hangszer összetéveszthetetlen hasonlóságot mutat a ma is használatos *saz* nevű török pengetős hangszerral. A 17. században a hangszer *colascione* névvel Dél-Itáliában is használatos volt, ami valószínűsítheti keleties, ezek szerint török eredetét. Azonban Janowka 1701-ben leírt galizona/colachon nevű hangszere már inkább hasonlít a rövidebb nyakú, több húrral felszerelt európai lantra. Az eredetileg keleties hangszer tehát integrálódni tudott a kor európai zenei gyakorlatába, ahol elsősorban basszushangszerként használták.

Erről Johann Mattheson (1681–1764) német zeneszerző és elméletíró *Neu-Eröffnenen Orchestra* címmel 1713-ban Hamburgban megjelent könyvében is olvashatunk. A szerző némi lenézéssel a barokk lant iránt – ami a hangszer múltban levő

⁴ Janowka 1701: 57–58.

népszerűségét is szemléltetheti – szól a galizona/colachon generálbasszus játékra való alkalmasságát illetően, ami alátámasztja Janowka leírását is:

„A templomban és operában a lant által játszott színlelt kíséret annyira nyavalyás/pocsék és nem is való másra, mint dalocskák kíséretére, semmint arra, hogy az igazi énekeseknek támogatást adjon, amire a calichon sokkal alkalmassabb.”⁵

Gottlieb Baron (1696–1760) a korszak egyik zenei írója és ismert lantosa az 1727-ben megjelent *Untersuchung des Instruments der Lauten* című írásában viszont védelmére kel a lantnak, miszerint:

„Azonkívül [Mattheson] úgy gondolja, hogy a Calichon az Accompagnement-hoz sokkal jobban használható, de közben elfelejti, hogy csak egy »pars testudinis«-ról, egy lant-basszusról van szó, és hogy a »pars« nem lehet több, mint a »totum«, hiszen magától értetődik, hogy ahol sok húr van, ott többet lehet mutatni, mint három, négy, esetleg hat kóruson.”⁶

Összefüggésben a Matthesontól imént idézett szöveggel, Baron kijelentése arra engedhet következtetni, hogy a calichon a basszus szólamra szorítkozva csak más akkordikus hangszerrel együtt játszhatta a kíséretet. A hangszer használatáról hasonlót sugallhat Georg Frierich Telemann (1681–1767), a korszak egyik leghíresebb zeneszerzőjének frankfurti időszakából (1712–1717) származó műveiben gyakran előírt „*Calchedon*” nevezetű basszuslant. Egy „Concert”-nek címzett, két fuvolát vagy szólóhegedűt, két tutti hegedűszólamot, brácsát, calchedont vagy fagottot és csemlót (*Clavessin*) foglalkoztató többteteles darabjában például szintén basszus szerepben látjuk a hangszert. A csemláló által játszott akkordikus anyag basszuskulcsban leírt alsó szólamát erősíti hangismétlésekkel vagy kis ritmusértékű oktávugrásokkal. Az egyik szakaszon, ahol a szólóhangszerek a zenekar nélkül játszanak, a *calchedon* veszi át a basszus egyedüli vezetését, és egy 12 ütemes, a basszusban kevésbé mozgalmas részen egyértelmű continuoszámolás található. Ez azt jelenti, hogy a hangszer itt nem kizárólag a basszust játssza, hanem a kíséretét akkordikusan is erősíti. Ebben a concertóban a calchedon hangterjedelme D-től g'-ig terjed, ami egy hatkórusos, Janowka által is leírt D, G, c, f, a, d' hangolású mandorán problémamentesen megszólaltatható, mivel a szólam legmélyebb hangja megegyezik a mandora legmélyebb üres húrjával, és a g' pedig a legmagasabb húr kényelmesen lefogható 5. fekvésében játszható.

A fentiekből kitűnik tehát, hogy létezett egy reneszánsz hangolási hagyományokat követő basszuslanttípus a 17. században, amelyet elsősorban a basszus szólamának erősítésére használtak, esetenként pedig akkordikus kíséretet is játszhatott. Az

⁵ Mattheson 1713: 277; a fordításért és az értelmezésért köszönet Király Péternek.

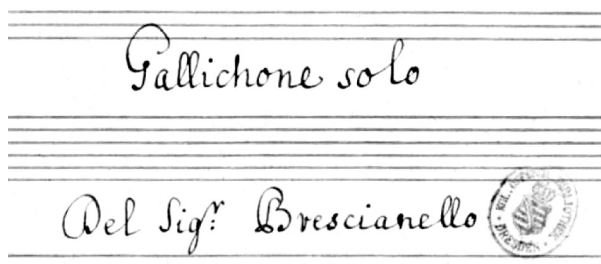
⁶ Baron 1727: 132; a fordításért és az értelmezésért köszönet Karasszon Dezsőnek.

olyan mély hangokhoz, mint egy nagy C vagy D a korábbi korszakok bélhúrjai csak viszonylag hosszú menzúrával voltak kellő hangminőségben megszólaltathatók. A 17. századra azonban elterjedt az a vékony fémszállal körbetekert bélhúrtípus, amely rövidebb menzúrárt is lehetővé tett a mélyebben szóló pengetős hangszerek számára (Schlägel 2011: 84). Ez megkönnyítette a többszólamú fogások megszólaltatását a hangszeren, ami pedig egyenes utat nyitott a szólisztikus játék felé. A már többször idézett Janowka-lexikonban a mandora hangolása pontosan egy kvarttal van magasabban a galizonánál, és az 5. és 6. húr között csak egy szekund távolság van. Amíg a különösen hosszú menzúrájú galizonánál ez játéktechnikai könnyítésként működött, a rövidebb nyakú mandoránál ez nem volt annyira kikerülhetetlen feltétel. A mandora hangterjedelmét tehát extra húrok hozzáadása nélkül, a legalsó húr lejjebb hangolásával lehetett növelni a basszus irányába, integrálva így a galizona hangterjedelmét is a mandoráéba. Vagyis a bal kéz ujjaival a felsőbb húrokon játszott akkordok vagy dallamok közben a húrok felett átnyúlva a legalsó húron is lehetett basszusokat lefogni, ami a hangszer szólisztikus lehetőségeit növelte.

A 18. század során így alakulhatott ki egy olyan hangolási arány a mandorán, ami megegyezik a század utolsó harmadában feltűnő hathúros gitár hangolási arányával. A gitár végül a ma is használatos, és a mandoránál egy nagy szekunddal magasabb, E, A, d, g, h, e' hangolásnál maradt meg. Ehhez egy fontos hangszertechnikai változás volt az is, hogy az 1770-es évek tájékától a vékony fémdróttal körbetekercselt basszushúrok magját adó bélhúr helyett egyre inkább a többszörösen összesodort selyemszálakat alkalmazták, ami fontos lökés volt a gitár 19. századi karrierjének beindításához (Schlägel 2011: 320–322).

A mandora irodalma

Tanulmányunk egyik célja, hogy felhívja a gitárosok figyelmét e hangszerek eddig kiaknázatlan irodalmára. Ennek a mellőzöttségnek több oka is lehet. Egyrészt a gitárosok – de túlzás nélkül állíthatjuk, a lantosok is – a barokk lantot tekintik a 18. század pengetős hangszerének, amit Bach és Weiss, a hangszerrel kapcsolatba hozható, és a gitárra átvitt barokk pengetős repertoár két legjelentősebb alakja által képviselt zenei minőség érthetővé is tesz. A mandora/galichon irodalom sem teljesen ismeretlen azonban a gitárosoknak, még ha nem is olyan széles körben elterjedt az a fontos információ, hogy Giuseppe Antonio Brescianello (1690–1758) 18 partitája, amelyből néhányat a mai gitárosok is játszanak, nem barokk lantra, hanem a *gallichone* nevű hangszerre íródtak.



2. ábra. Részlet G. A. Brescianello 1737-ben megjelent
18 gallichon szólóinak címoldaláról

A hangszer neve nyilvánvalóan a galizona egy névváltozata, mivel Janowka Prágában jelentette meg lexikonját, Brescianello viszont délnémet területen, Stuttgart és München környékén élt. Marsenne-nél és Janowkánál *colachont* találunk, Matthesonnál és Baronnál *calichont*, Brescianellónál pedig *gallichone*-t. Dieter Kirsch kutatásai szerint a hangszer neve vidékenként és forrásonként is rengeteg változatot mutat, de az eredeti dél-itáliai *colascione* változat mindegyikben felfedezhető, az eddig említettekén túl *calcedon*, *calcedono*, *calchedon*, *calichon*, *caliciono*, *colascione*, *colocion*, *galizon*, *galizona*, *gallichane*, *gallischon* is előfordul (Kirsch 1999: 87). A hangszertípus pontos meghatározását az is bonyolítja, hogy számos 18. századi forrásban a *mandora* és a *gallichon* egymás szinonimájaként jelenik meg. Egy 1735 körül keletkező, Donaueschingenben található kézirat *Gallichon: oder Mandorbuch* címet visel (Ms. Mus. 1272.), egy drezdai kéziratban (Mus 2-V-4) a címlapon *Mandora* áll, de a lapokon belül már *Gallichona*. Egy müncheni forrás (2 Mus. pr. 93) szöveges részében a lant latin elnevezése, a *testudinis* szó, a lábjegyzetben *heutiges Gallischon od. Mandoraként* van magyarázva. Ezentúl több olyan eset is van, amikor ugyanazok a darabok más-más forrásban felbukkanva hol *gallischon*-, hol pedig *mandoradarabokként* vannak jelezve. A Brescianello által jelzett *gallichone* tehát *mandora* is lehet, amit alátámaszt a darabok szólisztikus jellege. A század során a *gallichon* név, illetve névváltozatai végképp eltűnnek a forrásokból, és a 19. század elejéig kizárólag a *mandora* elnevezés marad meg – amíg találunk egyáltalán fellelhető forrásokat.

Érdekes módon hasonló történik a *mandora* és a gitár viszonylatában is. Már egy, a 18. század elejéről származó kéziratban (Brünn, D 189) a hangolásra utalva az *Accordo Chytarrae et Mandorae* jelzet olvasható, utalva a két hangszer közelebbi rokonságára. Egy évszázaddal később az osztrák Simon Molitor, akit a kora romantikus gitárzene népszerűségével kapcsolatban már idéztünk, a lant mellett a *mandorát* is több helyen megemlíti pengetős történeti írásában. A *mandorát* a lanttól határozottan megkülönböztetve, külön hangszerként foglalkozik vele, amelyet

„később találtak fel, mint a lantot, mindazonáltal hangjában és építésmódjában nagyon hasonlít arra, [...] az előző században pedig a mai gitárhoz hasonló szerencsés pályát futott be, [...] hangolásában és használatában már a mai gitárral egyezett meg” (Molitor 1806: 11).

A továbbiakban kiemeli még, hogy a lanténál egyszerűbb felépítése és kezelhetősége tette a mandorát a lantnál is sikeresebb hangszerré, ugyanakkor elismerve mindkét hangszerről szólva: „*az utóbbi időben már olyannyira feledésbe merült mifelénk, hogy csak kinézetére és nevére emlékeznek*” (Molitor 1806: 11). Véleménye szerint ennek legfőbb oka e hangszerek bőlől készült húrjai, illetve a duplahúros konstrukciójuk okozta, ami olyan fáradtságossá és bizonytalanossá tette a hangolását, hogy szinte egyetlen darabot sem lehetett végigjátszani elhangolódás nélkül (Molitor 1806: 11–12). Ehhez járult még hozzá a tabulatúras és ódivatú írásmód („*barbarische Bezeichnung*”), amelyet csak az érthetett meg és komponálhatott a hangszerre, aki játszott is rajta. Érdekes módon azonban azt is megemlíti, hogy itáliai, dalmáciai és albániai utazásai során még találkozott mandorával, noha azoknak a húrjai nem bőlől, hanem vékony drótból voltak. Nem zárható ki tehát, hogy Molitor a mandora valamiféle, a 19. században is tovább élő, népzenei változatával találkozott.

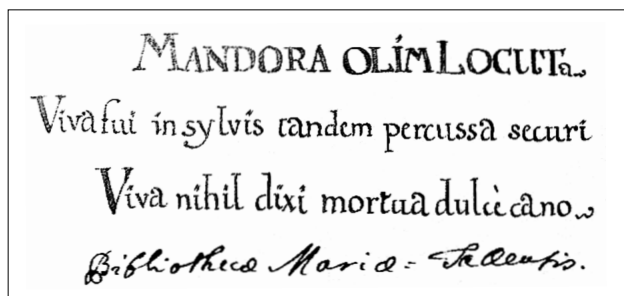
Egy budapesti mandorakézirat

A Budapesti Egyetemi Könyvtár kézirtárában található mandorakézirtatra (Ms. F 36.) Frank Liegl német zenetörténész hívta fel néhány éve a szakmai közönség figyelmét. A kézirtat eddigi lappangása valószínűleg annak tudható be, hogy ez a mandorakönyv az egyetemi kézirtattár leltárában az utolsó, 1889-es katalogizálás során zenei kapcsolatra való utalás nélkül a bölcsészettudományi kategóriába (F) lett besorolva „*Mandora olim lucuta*” címmel. A kézirtat a Pozsony melletti Mária-völgy pálos kolostorából került Budapestre azt követően, hogy II. József császár 1786-ban – több más szerzetesrenddel együtt – a pálosokat is feloszlatta. A kolostorban élénk zenei élet folyhatott, amiről a feloszlítás során készült leltárban feltüntetett több részfűvös, vonós és billentyűs hangszer terjedelmes listája is tanúskodik.⁷ Azonban ebben a listában mandora vagy egyéb pengetős hangszer nem található. A 69 oldalas kézirtat keletkezési idejét és a darabok szerzőjét/szerzőit nem ismerjük, mivel azonban a feloszlítás után a gyűjtemény levéltárba került, abba több darabot így nem jegyezhettek fel, a könyv zenei anyaga tehát bizonyosan 1786 előtti. A kézirtat első oldalán a korabeli csembalók és hegedűk oldalán is előforduló latin nyelvű epigrammát találunk.

Több korabeli változata is létezik. A fából készült hangszer szólal meg benne, és több antik toposzra is visszavezethető. Fordítása: „*A MANDORA EGYSZER AZT MONDTA | Míg élttem, erdőkben voltam, végül egy szekerce kívágott, | Míg élttem, egy szót sem szóltam, holtomban édesen énekelek.*”⁸

⁷ Renneré Várhidi Klára által gyűjtött információk anyagából: „Inventarium [...] Sacris Monasterij aboliti Ordinis Sancti Pauli Vallis-Marianae, et rerum Tyrnaviensem olim Conventum concernentium, [...] 1786”; fol. 67, a lista rendelkezésre bocsátását Király Péternek köszönöm.

⁸ A fordításért és az epigrammát érintő további információkért köszönettel tartozom Nagyllás Jánosnak és Karasszon Dezsőnek.

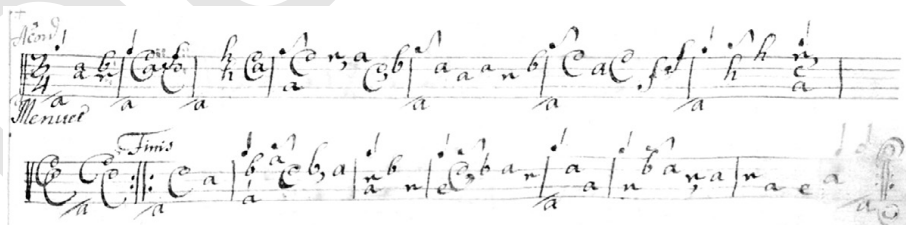


4. ábra. A budapesti mandorakézirat címlapja.

Egyetemi Könyvtár Ms. F. 36.

A kéziratot többnyire táncjátékok alkotják, de szabad szerkesztésű, improvizatív prelúdiumok, capricciók és hangszeres áriák is találhatók benne. A darabok tabulatúrák jelzései alapján a megszólaltatáshoz egy hathúros hangszerre van szükség, amelynek hatodik húra a darabok hangnemeinek megfelelően változik. Sajnos a kézirat valamikor erősen elázott, és nagyjából a gyűjtemény felétől a hangok egy része egyre nehezebben azonosítható. Az olvashatatlanságig sérült darabok a kézirat nagyjából 30 százalékát jelentik.

A korszak más mandorás kézírataihoz hasonlóan a darabok ötvonalas francia tabulatúrában vannak leírva. A kottában látható vonalak a hangszer húrjait ábrázolják. A legfelső vonal a hangszer legmagasabban szóló húrját, a legalsó pedig a mandora ötödik húrját jelenti. A vonalakon levő betűk a hangszer fogólapját félhang távolságra felosztó érintők közül azt a pozíciót jelzik, ahol a kívánt hangot le kell fogni. Az 'a' betű az üres húr jelöli, a 'b' az első fekvést, a 'c' a második fekvést és így tovább. A ritmust a sor feletti jelek mutatják. Az ötödik húrnál mélyebb húrokon játszandó hangokat a legalsó vonal alatt írt betűk jelentik. Az itt látható menüett kottapéldájának első három ütemében levő /a/ jelzés például egy ilyen hang: az a jelet egy kis ferde pótvonallal választja el a felette húzódtó öt vonaltól.



5. ábra. Menüett a budapesti mandorakéziratból.

Egyetemi Könyvtár Ms. F. 36, 1. old.



6. ábra. Az előző menüett a modern kottázási rendszerbe átírva.
Egyetemi Könyvtár Ms. F. 36, 1. old.

A hatodik húr hangolása a gyűjteményen belül két változatot mutat, az ötödik húrhoz képest az egyik esetben egy nagy szekunddal lejjebb, máshol pedig egy kvarttal mélyebbre kell a legelső húrt beállítani. Az esetek kétharmad részében a kvarttal mélyebb hangolás fordul elő. Az éppen aktuális beállításra utaló jelzések általában a darab elején találhatók, a fenti menüettnél például szorosan az ütemmutató előtt. Ha a darabot klasszikus gitáron szólaltatjuk meg – ami a hangolási arányok megegyezése miatt nem jelent különösebb technikai nehézséget –, a hatodik húrt a hangszer harmadik húrjával megegyező oktávra, tehát G-re kell áthangolni. A gitár szokásos hangolásából adódó fogás helyett tehát ezt a hangot nem kell lefogni a hatodik húr harmadik érintőjénél, hanem üres húrként lehet megpengetni. Noha a klasszikus gitár esetében ez szokatlan scordatúrának, vagyis a szokásostól eltérő áthangolásnak számít, az egyébként sem túl nehéz darabnál ez további olyan játéktechnikai könnyítést jelent, ami miatt érdemes lehet ragaszkodni a tétel eredeti hangolási viszonyaihoz. Tekintve, hogy hangszertechnikai szempontból a gitár legmélyebb, hatodik 'E' húrját nem szerencsés egy terccel magasabbra húzni a kialakuló túlzott feszítés miatt, megoldást jelenthet az is, ha egy ötödik húrként használt 'A' húrt szerelünk fel a hangszerre hatodikként is, de ott egy szekunddal lejjebb, 'G'-re hangoljuk. Mivel a gyűjtemény nagyjából egyharmada használja ezt a hangolást, ezekből a tételekből egész szviteket lehet összeállítani, ezért előadóművészi vagy pedagógiai céllal is érdemes lehet egy gitárt erre szánva az említett módon áthúrozni.

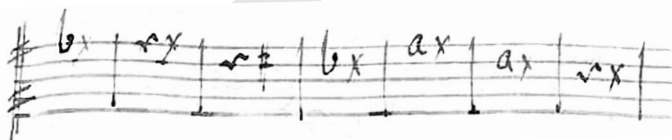
A ritmus- és fogásjeleken kívül ujjrendi és díszítési jelzésekkel is találkozunk a kéziratban. A fenti menüett első ütemében például a hangok melletti pöttyök a bal kéz ujjrendjére utaló jelzések. Ezek a jelek, a tinta halványabb árnyalatából következően a darabok bemásolása után kerültek a kottába, hasonlóan a hatodik húr hangolására vonatkozó jelzésekkel együtt. Nem zárható ki, hogy a darabokat közvetítő pedagógiai folyamat egy-egy pillanatának lehetünk így tanúi.



7. ábra. Egyetemi Könyvtár Ms. F. 36, 1. old.

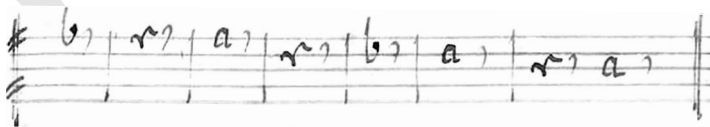
A kottákban található másik fontos jelzéscsoport a díszítések jelzései. Ezeket a jelzéseket és díszítési módokat a mandora a lanttól vette át. Több kéziratban találhatunk valamilyen pedagógiai célú táblázatot vagy szabálygyűjteményt, amely ezeket magyarázza. Ezek a szövegek érthető módon a műkedvelő hangszerjátékosok kéziratos gyűjteményeiben találhatók a leggyakrabban. A barokk pengetős hangszereken alkalmazott korabeli díszítések részletes ismertetését számtalan tanulmányban megtalálhatjuk. Ezek közül az egyik legalaposabb és témánkat leginkább megközelítő Per Kjetil Farstand 1999-es tanulmánya, amely kimerítő részletességgel mutatja be a 18. századi német lantzenében előforduló díszítéseket. A mandora játéktechnikája lényegileg megegyezik a kortárs lantéval, így a lantzenében jelzett díszítéseket a mandorán is alkalmazhatjuk. A hangszer több kéziratos forrásában olvasható szöveges részecs elemzése alapján azonban kiderült, hogy a mandorán játszott díszítések között vannak olyanok, amelyekre a lanttal kapcsolatban nincsenek utalások (Kirsch 1994: 92).

A csehországi Brnóban található CZ-Bm Ms. Inv. 4081 jelzetű gyűjtemény tartalmaz egy nyolcoldalas, német nyelvű előszót a hangszer hangolásáról, a díszítések játékanak módjairól és jelzéseiről, valamint a tabulatúra olvasásáról. A díszítést és a bal-kéz-kötéseket illető jelzések mellett a következő kettő különösen érdekes:



8. ábra. A díszítések jelzései egy brnói mandorakönyvből, I
CZ-Bm Ms. Inv. 4081A

Regula I: Ha egy betűnél egy ilyen kis kereszt áll, a Trillát a következő módon kell játszani: először lefogod a jelzett hang feletti fél vagy egész hang távolságra levő szomszéd hangot [...] kétszer gyorsan megpengeted, majd néhányszor egymás után lehúzod azt.



9. ábra. A díszítések jelzései egy brnói mandorakönyvből, II
CZ-Bm Ms. Inv. 4081A

Regula II: Ha egy ilyen jelzés áll egy betűtől jobbra, akkor lefogod a jelzett hang feletti, fél vagy egész hang távolságra levő szomszéd hangot, majd miután kétszer megpengeted, gyorsan lehúzod azt.

Első olvasásra a trilla előtti hang kétszeri megpengetése olyan szokatlannak tűnik, hogy elírásnak lehetne gondolni, de más forrásokban, például az Augsburgban található D-As Tonk. Schl. 509 jelzetű kézirat 92. oldalán kezdődő szövegben található leírás is egyértelműen megerősíti ezt a technikát: „...macht mit der rechten Hand einen Doppelstreich, und züchet in der linken Hand der höher gelegten Buchstaben heraus”. Mivel a fenti jelzések gyakran előfordulnak olyan mandorás kéziratokban is (például a budapestiben is), ahol nincs szöveges magyarázat, a jelzett manírok általánosan elterjedt használatot sejtetnek. A lantzenei forrásokban is megtalálhatók a tabulatúrák betűk melletti kis félhold alakú jelzések, de sem a korabeli szöveges magyarázatokban, sem a díszítésekkel foglalkozó mai szakirodalomban nem bukkantam eddig olyan leírásra, amely azon kívül, hogy alsó vagy felső váltóhangról kéri a díszítést, a díszítőhang kétszeri megpengetését kérné. Vajon ez a típusú díszítés valóban csak a mandorára jellemző előadási gyakorlat lenne?

A mandora és a gitár néhány évtizedig együtt élt tehát a 18. század végén. A hangolási párhuzamaik és a megszólaltatási mód, illetve a zenei stílus egységességének hatására a korabeli gitárkottákon és kéziratokon sokszor a mandora neve is megjelenik, szinte egymás szinonimájaként véve a két hangszert. A mandorazenében a gitár sok olyan akkordtörésen alapuló figurációját találjuk meg jóval az 1780-as előtti évekből, tehát a gitár felemelkedése előtti időszakból, ami a klasszikus gitár későbbi repertoárjában is gyakran előfordul, és didaktikai szempontból ma is alapvető mozgásformáknak tartunk és tanítunk. Ezen játéktechnikai hasonlóságokból álljon itt két jellegzetes példa.



10. ábra. Menüett, CZ-Bm Mus. Inv. 4081A. 20.545, Brno (c. 1750) 16. old.



11. ábra. Gigue, A-Gl Ms. 1869, Graz (c. 1715), 17. old.

Összegzés

A mandora és a klasszikus gitár egymásra gyakorolt hatásának alaposabb vizsgálata és a néhány évtizedig együtt élő két repertoárkör összehasonlító elemzése valószínűleg felértékelné a mandora szerepét a klasszikus gitár korai történetével

és repertoárjának kialakulásával kapcsolatban. A mandora repertoárjának pedig minél szélesebb körben való közzététele és játéka új lehetőséget nyitna a pengetős irodalom eddig mellőzöttebb korszakának, a 18. század második felének közkinccsétételeiben.

Az eredeti hathúros gitáriródlom megjelenése előtti korszakok zeneirodalma szinte elapadhatatlan forrása az átiratok nyújtotta repertoárbővítés lehetőségének. Tanulmányunkkal ahhoz kívántunk segítséget nyújtani, hogy egy lépéssel közelebb kerülhessünk azoknak a nehézségeknek a leküzdéséhez, amivel egy gitáros találkozhat, ha meríteni szeretne a zeneirodalom e kevésbé játszott kincseinek forrásából, személyesebbé téve önmaga és közönsége, avagy későbbi tanítványai számára ezt az irodalmat.

Hivatkozott irodalom

- Alcázar, M. (ed.) (1989). *The Segovia-Ponce Letters*. Columbus, Ohio, Editions Orphée.
- Anderson, M. M. (2011). *An Analysis and Performance Edition of Mario Castelnuovo-Tedesco's Rondo for Guitar, opus 129*. Athens, Georgia.
- Baron, E. G. (1727). *Historisch-theoretisch und practische Untersuchung des Instruments der Lauten* (Nuremberg, 1727/R; Eng. trans., 1976), http://hz.imsip.info/files/imglnks/usimg/2/2f/IMSLP460738-PMLP447901-ernstgottliebbar0000baro_lauten.pdf. Utolsó letöltés: 2017. 11. 25.
- Bruger, H. (ed.) (1927). *Pierre Attaignant (1529), zwei- und dreistimmige Solostücke für die Laute*. Zürich, Mösseler Verlag.
- Bruger, H. (1923). Alte Lautenkunst aus drei Jahrhunderten. In *Die Musik XVIII*, 852. Berlin.
- Bruger, H. (1928). *Deutsche Meister dem ein- und zweistimmige Lautensatzes*.
- Casey, W. (1960). *Printed English Lute Instruction Books, 1568–1610*. Diss. University of Michigan.
- Farstad, P. K. (1999). Ornaments in 18th century German Lute Music, *Die Laute* ii.
- Gilardino, A. (1920): Segovia's life before he left Spain for the first time. *Classical Guitar*, 2007. június.
- Haraszi, É. (1929). Un Grand Luthiste du XVI^e siècle: Valentin Bakfark. *Revue de Musicologie*, X.
- Hodgson, M. (1979). The Identity of 18th Century 6 Course 'Lutes'. *FoMRHI Quarterly*, 14, 25–7.
- Kirsch, D. (1993). Musik für Mandora in der Universitätsbibliothek Eichstätt. *Sammelblatt Historischer Verein Eichstätt*, liiivi, 14–19.
- Kirsch, D. (1994). Die Mandora in Österreich zur Bestimmung eines Lautentyps des 18. Jahrhunderts. *Vom Pasqualatibaus*, IV, 63–81.
- Kirsch, D. (1999). *Zur Frühgeschichte der Mandora*; in: *Für Aug' und Ohr. Musik in Kunst- und Wunderkammern*, Kunsthistorisches Museum Wien, 86–99.

- Klima, J. (1963). Gitarre und Mandora, die Lauteninstrumente der Volksmusik. *ÖMz*, xviii, 72–7.
- Koczirz, A. (1920–21). Zur Geschichte der Mandorlaute. *Die Gitarre*, ii, 21–36.
- Koczirz, A. (1922). Die Gitarrenkompositionen in Miguel Fuenllana's Orphenica lyra (1554), *Archiv für Musikwissenschaft*, IV.
- Lumsden, D. (1956–1957). *English Lute Music, 1540–1620, An Introduction*. Royal Musical Association, 83.
- Lück, R. (1965). Zwei unbekannte Basslauten-Instrumente: der italienische Colascione und der deutsche Calichon. *NZM*, cxxvi, 10–13.
- Mattheson, J. (1713). *Neu-Eröffneten Orchestre*. Hamburg, 277, http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/5/59/IMSLP81577-PMLP166213-Das_neu-eröffnete_Orchestre.pdf. Utolsó letöltés: 2017. 11. 25.
- Molitor, S. (1806). *Grosse Sonate für Gitarre allein*. Bécs, újabb kiadás: 1856, <http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/5/5f/IMSLP109706-PMLP222839-fsMolitorOpus7BSB.pdf>, 4–19. Utolsó letöltés: 2017. 11. 25.
- Morrish, J. (ed.) (1997). *The Classical Guitar: a Complete History*. London, Outline Press Ltd, Balafon.
- Poveda, A. L. (1986). Andrés Segovia, Síntesis biográfica. *Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, N 63.
- Prosser, P. (1991). Uno sconosciuto metodo manoscritto (1756). *Considerazioni sull'identificazione della mandora nell'XVIII secolo*. In Tiella, M. & Romano, R. (ed.): *Strumenti per Mozart* (pp. 293–335). Rovereto.
- Prosser, P. (1996). *Calichon e mandora nel Settecento: Con un catalogo tematico del repertorio solistico*. Diss., University of Pavia.
- Reese, G. (1954). *Music in the Renaissance*. New York, W. W. Norton.
- Schlägel, A. (2011). *Die Laute in Europa 2*. Menziken, The Lute Corner.
- Tarrega, F. & Rafael A. (2014). *The Complete Early Spanish Editions*. Chanterelle, Allegra Musikverlag.
- Trend, J. B. (1925). Luis Milan and the Vihuelistas. *Hispanic Notes and Monographs*, 11. Oxford University Press.
- Tyler, J. & Sparks, P. (2002). *The Guitar And Its Music – From the Renaissance to the Classical Era*. Oxford, Oxford University Press.
- Wade, G. (1997). *A new look at Segovia, His life, His Music*. MelBay, Pacific.
- Ward, J. (1953). *The Vihuela da mano and Its Music (1536–1576)*. Diss., New York University.
- Warlock, P. (ed.) (1927). *The Lute Music of John Dowland*. London, Curwen Edition.

A zeneoktatás perspektívái

A zenész személyiség pedagógiai és mentálhigiénés aspektusai

ABSZTRAKT

Dolgozatunk célja, hogy rövid áttekintést adjunk a zenészek személyiséglélektani vonatkozásairól, a muzikológia és a személyiséglélektan közös területéről. Ahogy látni fogjuk – igen meglepő módon –, meglehetősen kevés empirikus adat áll rendelkezésünkre, ám már ezekből is kitűnik számos fontos pedagógiai és mentálhigiénés jellegzetesség. A zenésszakmát átható teljesítmény- és szociális szorongás kulcsszerepet tölt be a felnövekvő zenészgenerációk mindennapi élményvilágában, ezért a tanárképzés során mindenféleképpen érdemes lenne minél nagyobb figyelmet fordítani ezen jellegzetességek adaptív intervenciójára. Számos elérhető módszer áll rendelkezésünkre, amelyek segítséget nyújthatnak a személyiség szintjén is kimutatható szorongásos jegyek által létrejövő frusztráció kezelésére, így a gyakorló- és tudományos szakma közös felelőssége ezek megismerése, disszeminációja és hatékony alkalmazása.

Kulcsszavak: zenepszichológia, személyiség, szorongás, intervenció

A zene és a személyiség kapcsolata

A muzikológia (Beard & Gloag 2005; Clarke & Cook 2004) és a személyiséglélektan (Feist & Feist 2009; Carver & Scheier 2006) tudományterületei bár igen komoly múltra tekintenek vissza és igen gazdag elméleti és kutatási anyagot gyűjtöttek össze, közös metszetünk tudományos igényű feltárására eddig meglehetősen kevés szándék mutatkozott (Bandi 2015; Bandi, Nagy & Vas 2017). Mindennek számtalan oka lehet (pl. a tudományágak fenomenologikus bezárkózása kapcsán lásd Bandi & Bandi 2014), ugyanakkor nem érdemes figyelmen kívül hagynunk azt a csekély számú elméleti és kutatásból származó eredményt, amelynek messzemenő pedagógiai hatásai már most is nem kis feladat elé állítják a zenészeket és az ő oktatásukért-nevelésükért felelős szakembereket.

A zenepszichológia (Seashore 1938) alaptézise igen egyszerű: a zenei struktúrák észlelése bár számos jegyében hasonló a beszéd percepciójához, annál mégis több aktivitással jár együtt a feldolgozásuk. Ebből következik, hogy a zenei motívumok, a zene auditoros jellegzetességei olyan sajátos minőséget képviselnek, melyek gyökeresen eltérnek más hallási információktól. Az alaptézis nyomán a zene különleges státuszra tett szert tudományos tekintetben is – a mindennapi tapasztalat a „zene varázsáról”

már évezredekkel korábban megerősítette ugyanezt. A fentiekből levont következtetés kézenfekvő: ha a zene sajátos szerkezete ennyire eltér minden más korábban és eddig megismert hallási információtól, feltételezhető, hogy azok, akik a zenét életre keltik, maguk is különleges módon funkcionálnak. Ez utóbbi feltételezés is számos igen erőteljes megerősítést kapott, gondoljunk csak a korai zenei tapasztalatoknak való kitettség hatására létrejövő, a két agyféltekét összekötő kérgestest (corpus callosum) megvastagodására (Schlaug és mtsai. 1995) vagy transzferhatás által közvetített számtalan kognitív (Schellenberg & Weiss 2013) és nem kognitív (Barkóczi & Pléh 1977) képesség pozitív irányú változására. A fentiek alapján a kutatói kérdés és feltevés szintén értelemszerűen következik: ha a zenével való foglalatosságnak ennyi különböző sajátos pszichológiai hatása ismert, nem lenne-e jogos feltételezni a legáthatóbb intrapszichés struktúra, a személyiség esetében is hasonló kapcsolatokat?

A zenész személyiség történeti aspektusai

Már az őskorból is vannak rendelkezésre álló közvetett információk, melyek a régészek szerint azt jelezhetik, hogy az őstársadalomban kiemelt szerepe lehetett a zenészeknek: a feltárt barlangok lokalizációs „szociometria”-szerű értelmezése arra enged következtetni, hogy a sámánokéhoz hasonló kiemelt szerepe volt a zenészeknek a szakrális élet eseményeinek lebonyolításában (d’Errico et al. 1998; Reznikoff 2008).

Az ókori civilizációk szintén nagy becsben tartották a zenészeket. Szerencsénkre ebből az időszakból már számos feljegyzés érhető el, ami igen mély betekintésre ad lehetőséget az antik világ társadalmi berendezkedését illetően. Ennek egyik legeredetibb lenyomata a hitvilág (Hahn 1968; Trencsényi-Waldapfel 1974). A politeista Római Birodalom, az ókori Hellász és Egyiptom egyaránt elismert olyan isteneket, akik a zene patrónusai voltak. Rómában Minerva, Athénban Apolló, míg Egyiptomban Hathor volt a zenei attribútumokkal felruházott felső hatalom megjelenítője. Közös jellemzőjük volt, hogy a zenén túl mindegyikükhöz egyöntetűen kapcsolódtak olyan jellegzetességek, mint a tudás, a felvilágosítás, az emberek szellemi felmagasztalása (Bandi 2015). Talán ez lehet a történelem egyik első implicit transzferhatás-leírása.

A középkorban és az újkor elején a (katolikus) egyház kultúra- és zeneszervező szerepének következtében érdekes kettősség vált megfigyelhetővé. Az egyház kötelességén belül, Isten dicsőségére zenélő muzsikusként relatíve stabil és biztonságos életpályát tudhattak magukénak, ám akik kívül estek a szakrális kereteken, számos esetben (alaptalan) vádaskodások alanyaivá váltak. A legismertebb példa erre Niccolò Paganini (Ormai 1966). A – vélhetően irigy – kortárs kollégái azt terjesztették el róla, hogy minden bizonnyal el kellett adja a lelkét egy ördögi alkuban az alvilág urának, hogy olyan zenei előadói képességekre tehessen szert, mint amilyenekkel rendelkezett. A fenti példa is jól demonstrálja, hogy a korábbi egységesen pozitív attitűdű hozzáállás a zenésztársadalom személyiségéhez már itt ezen a ponton „hasadozni” látszott, amit a pszichoanalitikus szemlélet csak még tovább erősített.

A pszichoanalitikus kultúrkritika zenei vonatkozásairól

Sigmund Freud, a pszichoanalitikus dinamikus lélektan alapítója saját bevallása szerint bár „ganz unmusikalisch” (szabad fordításban kb. „teljesen botfűlű”) volt, a művészetéről igen sarkos véleményt alakított ki (ld. pl. Freud 2001). Alapvetően úgy vélte, hogy a neurotikus betegek (mai terminológiával élve a szorongásos és depresszív zavarokban szenvedők, ld. pl. APA 2013) és a művészek között számos hasonlóság van: mindkét csoport hajlamos a befelé fordulásra (introverzió) és az érzések elfojtására. Ugyanakkor, míg a neurotikus páciens ezek a tendenciák megbetegítik, addig a művész elfojtásai kevésbé rigidek: a tudattalan tartalmak a tudatosság szintjére kerülhetnek, de olyan módon, hogy eredeti ösztöntermészetüket (pl. agresszió vagy erotika) elvesztik, és szublimáció segítségével művészi kompozícióban manifesztálódnak. Az így létrejövő alkotások azontúl, hogy segítenek a művésznek megszabadulni a negatív és frusztráló késztetésektől, projektív felületet biztosítanak a művek befogadói számára, akik így maguk is oldhatják az esetleges belső feszültségeiket. (A szublimációesztétika részletesebb leírásáért ld. pl. Kalu 2001 vagy Bandi 2015.)

A zenei tematika a későbbiekben saját jogon is megjelenik a pszichoanalitikus elméletekben. Theodore Reik 1953-ban írta le a „kísértő melódia” koncepcióját. Reik szerint, amikor egy-egy dal, dalrészlet vagy csupán egy egyszerű dallam „bent ragad” a fejünkben és újra és újra visszatér, az tulajdonképpen a tudattalan egyfajta kommunikációja: a tudatosulni kívánó ösztöntörekvés addig jár vissza az adott dallam formájában, amíg fel nem ismerjük, hogy tulajdonképpen mire is vonatkozik pontosan. Ha ez megtörténik, a frusztráció és az ismétlési kényszer megszűnik, kielégítve a tudattalan vágyát. Összességében a dinamikus zenepszichológia kapcsán elmondható, hogy egy olyan témát emelt a gondolkodása középpontjába, amely korábban nem jelent meg, ugyanakkor a hatása napjainkban már igen nagy fokú: ez pedig nem más, mint a zene-szorongás kapcsolata.

Az empirikus zenepszichológia hozzájárulásai a zenész személyiség koncepciójához

A tudományos igényű pszichológia megjelenésével (1879) fokozatosan kerültek előtérbe a modern, empirikus méréseken alapuló kutatások szemben a filozófiai-spekulatív megközelítésekkel (ld. pl. Oláh 2006). A személyiséglélektan területén ezt a fordulatot a vonásméletek megjelenése hozta el (Mirnics 2006). A vonásmélet szerint a személyiség végtelen sok egységből (vonásból) tevődik össze, melyek mindegyike hozzájárul(hat) a személyiségünk alakulásához. Ezek a vonások dimenzionális természetűek, azaz gyakorlatilag bármilyen értéket felvehetnek. Az ezekből a mértékekből származó eltérések adják a személyiség egyéni különbségeit.

Anthony Kemp oxfordi kutató, neves kollégája, Raymond Cattell 16 faktoros személyiségmodelljét felhasználva végzett kiterjedt vizsgálatokat konzervatóriumi tanulók

(középfok), zenei akadémisták (felsőfok) és professzionális zenészek (alkalmazott gyakorló szint) részvételével, ami együtt közel több mint 1500 válaszadót jelentett (Kemp 1996). A vizsgálati zenészcsoporthoz – az ilyenkor megszokottaknak megfelelően – egy ún. „kontrollcsoport” is kapcsolódott: ez a minta olyan személyekből tevődött össze, akiknek nem volt zenei tapasztalatuk, ami által összehasonlíthatóvá válhatnak a zenészek és nem zenészek közötti esetleges személyiségbeli eltérések.

A vizsgálat eredményei igen gazdag és szerteágazóan részletes információanyaggal szolgáltak, ám a dolgozat kereteire való tekintettel ezúttal csak a legfőbb öt szempontot ismertetjük (további információkért ld. pl. Kemp 1981a; Kemp 1981b; Kemp 1982). A zenészek *intelligensebbnek* bizonyultak, mint a nem zenészek, ami ebben az esetben (szemben a korábban idézett transzferhatás-kutatásokkal, ld. pl. a „Mozart-effektus” esetét – Jenkins 2001) nem az intelligenciakvóciensre (IQ) vonatkozik, hanem egyfajta szellemi nyitottságot a mentális megterhelésekre, intellektuális hozzáállást az élet számtalan aspektusához. Magasabbnak bizonyult a – jobb fordítás hiányában – *jólneveltség* faktor értéke is, ami személyiségvonásként a tisztelet tudat, a tekintély elfogadásának tendenciáit vetíti elő. Ez a tendencia könnyen értelmezhető és jól magyarázhatóvá válik, ha a zenei képzés során végig fennálló alá-fölé rendeltségi viszonyra gondolunk: a mester (~ fölérendelt) tudásából szeretne részesülni a diák (~ alárendelt), ezért igyekszik azonosulni vele, elfogadva a tekintélyét (ld. pl. Bandi 2015). Az úgynevezett *pathémia*, azaz az érzelmek átélésére vonatkozó fokozottabb tendencia szintén sajátossága volt a zenészpopulációnak, amely ismerve és szem előtt tartva a zene érzelemkiváltó hatásait, szintén könnyen értelmezhető. Az *introverzió* is magasabbnak bizonyult a zenészek esetén, amely egy erőteljes és kifejezett, a viselkedésben manifeszt módon megjelenő visszahúzódat jelent. Az introvertált személyek a belső mentális és pszichés tartalmaikat kevésbé hajlamosak megosztani másokkal, sokkal inkább a saját világukba való beburkolódzás jellemzi őket. Ugyanakkor a precizitás és lelkiismeretesség szintén együtt jár az introvertáltsággal, amelyek kiemelten fontos tulajdonságok a zenei pályán (is). Végül – igen sajnálatos módon – Kemp és munkatársai úgy találták, hogy a szorongásosságra való hajlam is magasabb a muzsikuskor körében: többet aggodalmaskodnak, félnek előre be nem jósolható események eljövételétől, gyakrabban frusztrálódnak és így több támogatásra szorulnak – legyen az adaptív vagy éppen maladaptív formája a szupportnak. Fontos felhívunk a figyelmet a pathémia-introverzió-szorongásosság triumvirátusára: habár ezen jellemzők (a szorongást talán leszámítva) külön-külön nem indukálnának problémát, együttes megjelenésük (érzelmi érzékenység kombinálva introjekciós és szorongásos tendenciákkal) azonban nagyon hasonló dinamikát mutat a Freud által is leírt neurotikus (azaz depressziós és szorongásos) kórképekben szenvedők esetével (Bandi 2015; Bandi, Nagy & Vas 2017).

Túl Anthony Kemp grandiózus és hiánypótló munkáján, néhány további – többnyire a Big Five személyiségkonceptió (Mirnics 2006) felhasználásával végzett – kutatási eredmény is rendelkezésünkre áll a téma kapcsán. Cribb és Gregory (1999) a neuroticitás tekintetében magasabbnak találta a két vizsgált zenészcsoporthoz egyikét

az ismert alapnormákkal összevetve, míg az extraverzió esetén hasonló, ám ellentétes előjelű arányban volt szignifikánsan alacsonyabb a zenészek értéke (azaz introvertáltabbnak bizonyultak). A társas konformitás értéke is az átlagnál szignifikánsan magasabbnak bizonyult a zenészek esetén. Kaufmann és Rawlings (2004) nemek közötti különbséget a neurocitás tekintetében nem tudtak megfigyelni, ugyanakkor a vonós hangszereken játszóknak magasabb értéket mutattak, mint a rézfúvósok, míg a zenészek általánosságban hangszerválasztástól függetlenül voltak nyitottabbak és lelkiismeretesebbek. Végeterül Iusca (2012) szintén magasabb fokú nyitottságról, lelkiismeretességről és barátságosságról számolt be a zenészpopuláció esetén, mely utóbbi kiegészítő eredményt az együttműködés-alkála megemelkedett szintje okozta. (A vizsgálatok részletesebb ismertetéséért ld. pl. Bandi 2015.)

A zenészek személyiségjegyeiből adódó kihívások

A kultúrtörténeti és pszichológiai áttekintésünkéből számos releváns következtetést vonhatunk le a zenészek személyiségstruktúráját illetően. Az egyik első és legfontosabb, hogy a megfigyelések és az empirikus beszámolók alapján beigazolódni látszik az a feltevés, miszerint a zenészek személyisége számos vonás mentén *minőségileg és mennyiségileg is különbözik* a nem zenész populációtól. Minőségi különbségnek tekinthető a freudi terminológia keretében leírt „szorongásosság”, mint a zenésszakmát kísér(t)ő alapélmény, míg a mennyiségi változások nyomán pedig érdemes lehet megemlíteni például a lelkiismeretesség kérdését, ami, bár nem egyedül sajátja a „zenésségnek”, mégis számos tekintetben nagy fokú relevanciát mutat. Mindezek fontos alátámasztásául szolgálnak annak a kezdeményezésnek, amely a zenespecifikus személyiségbeli sajátosságok vizsgálatát helyezte a kutatás fókuszába.

Ugyanakkor, ami talán még a kutatói kérdéseken is jelentősen túlmutató következménye a vizsgálatok összegzésének, az a zenészek szorongásosságának igen magas foka, amely egyaránt maga után von *pedagógiai és mentálhigiénés* megfontolásokat. Utóbbiakat nem is érdemes sem elméleti, sem gyakorlati szinten külön kezelni: sokkal szorosabb kapcsolatban állnak (vagy legalábbis kellene állniuk), mint ahogy azt első látásra feltételezhetnénk.

Ahhoz, hogy megértsük a zenész személyiség árnyoldalainak sajátosságait, nélkülözhetetlen alaposan szemügyre vennünk, milyen *típusú* szorongásformák jelenhetnek és jelennek meg hatványozottabb formában a muzsikuskok körében. Az első ilyen megkerülhetetlen jelenség az úgynevezett *teljesítményszorongás* (Brugués 2009; Kenny 2011). A (zenei) teljesítményszorongás a szorongásos zavarok spektrumának (Comer 2005) egy relatíve jól letokolt, sajátos megnyilvánulása a tárgytalan félelemnek. A fókuszában a teljesítményhelyzet áll, azaz zenészek esetén a különböző előadások, nyilvános zenei megnyilvánulások – akár egyedül (szólóban), akár zenei formációkban (kamaraegyüttes, szimfonikus együttes, kórus stb.). A szakirodalom – igen találóan – alkotta meg rá a „lámpaláz”-terminust, utalva ezzel a színpadi

fények között kialakuló elképesztően intenzív szorongásra. A hatása természetesen – a jól ismert teljesítményoptimum-modellt segítségül hívva (Bernáth & Révész 1997) – debilizáló: az adott mű prezentációjának megszakításához, teljes kudarcához, adott esetben nagy nyilvánosság előtt történő eszméletvesztéshez (ájuláshoz) is vezethet. Hagyományosan alacsony a komorbiditása, azaz a szorongások köre csak a zenei előadással kapcsolatos tartalmakra vonatkozik, ugyanakkor a legutóbbi időszakból származó adatok erős összefüggést véltek felfedezni a *szociális szorongás* sajátosságai-val. A szociális szorongás más idegen (kor)társak jelenlétében kialakuló intenzív szorongással eltöltő jelenség, amiből a személy úgy érzi, hogy nem, vagy legalábbis csak nagy nehézségek árán képes elmenekülni. Annak az aktusa, ahogy a zenész „kiáll mások elé” és az ennek nehézségével kapcsolatos anekdotikus és tudományos igényű beszámolók egyértelműen arról tanúskodnak, hogy a szociális fóbia komoly szerepet játszik az előadóművészek pályájának alakulásában. Bizonyos kiemelt jelentőségű életkorokban, mint amilyen például a középső serdülőkor, azaz a középiskolás évek eleje, gyakori jelenség a szociális fóbia, ám ezek a tendenciák idővel (pl. a társas elfogadottság érzésének növekedésével) csökkenni látszanak. Érdekes módon a zenészek esetén ez az ereszkedő sajátosság nem jelenik meg, és stagnál a szorongás ezen típusának szintje, ami ugyanakkor (némi ellentétben a teljesítményszorongással) táptalajt nyújthat a generalizálódásra, azaz a szorongásos markerek előlonthetik a tudat és a psziché eddig háborítatlan területeit igen komoly szenvedést és életminőségromlást okozva ezzel az őket átélők számára.

A legfontosabb kérdés, amit fel kell tennünk, most is ugyanaz, mint mindig: *miért* alakulnak ki a szorongás fenti formái a zenészek esetén nagyobb arányban? *Milyen okok* vezethetnek hozzájuk? A válaszok keresésében kiváló támpontokat adhat az úgynevezett *kognitív modell*, mely azt feltételezi, hogy az emberek pszichés problémái abból adódnak, hogy magukat és a világot egyaránt *torzított* módon érzlelik: gondolkodásmódjukat a feszültségkeltő tényezők (mint amilyen a szorongás is) félrevezetik, ami által nem képesek a dolgok árnyoldalán túli reálisabb, „világosabb” részleteket meglátni (Perczel Forintos & Mórotz 2010; Clark & Beck 2010). A legfontosabb ilyen kognitív (azaz gondolkodásmódbeli) torzítás a zenészek esetén a már sokszor leírt *túlzott perfekcionizmus*. Az eltúlzott (és így maladaptív) tökéletességre való törekvés alatt azt a jelenséget értjük, amikor a személy nem tud megelégedni mással, csakis az abszolút kiváló teljesítménnyel (Stoeber 2018). Bár alapvetően az önmagunk tökéletesítését célul kitűző elvekkel nincs probléma, sőt kimondottan kíváncsiaknak is tekinthetők, az eltúlzott mértékük erőteljes káros hatásokat rejt magában. Kognitív szempontból tekintve a tökéletesség egy eszményi állapot, azaz teljességében sosem érhető el: viszonylagosan közelíthetünk hozzá, ugyanakkor „odaérni” sosem fogunk. Ez már önmagában egy olyan stresszforrás, amely borzasztóan megnehezíti a zenészek dolgát: bármennyire jól, technikásan, érzékenyen és magas határfokon prezentálják a kiválasztott műveket, az sosem érheti el a kívánt „tökéletességi” fokot. Ezzel a ténnyel való szembesülés nemhogy motiváló, hanem először frusztráló, később pedig letaglózó hatású lehet: a „bármit teszek, sosem leszek *elég jó*” kényszerszorgondolat

újra és újra megjelenhet a szorongások között őrlődő zenész tudatában, még tovább torzítva a magáról és a világról alkotott képét.

További fontos kérdés – vagy talán a legfontosabb –, hogy honnan származhatnak a perfekcionista elvárások. A válasz ez esetben is kettős. Elsőként vélhetően a tekintélyszemélyként megjelenő pedagógus által közvetített explicit (nyílt) vagy implicit (rejtett) elvárások szerepe lehet mérvadó. A diák alárendelt szerepéből fakadóan vágyik arra, hogy a mestere tudásából részesülhessen, ezért a pedagógustól származó visszajelzések a teljesítményére vonatkozóan természetesen igen nagy értéket jelentenek számára. Amennyiben valamilyen okból a pozitív visszacsatolások rovására túlnyomórészt kritikák érkeznek a diák felé, az kezdetben lehet a teljesítmény növekedésének facilitátora. Ugyanakkor, ha a visszajelzések a pozitív irányú változások ellenére is negatívak maradnak, a diák könnyen érezheti úgy, hogy nincs valódi kontrollja a helyzet felett (ld. a tanult tehetetlenség paradigmája, Csabai & Molnár 2009), és így a törekvése a kiváló teljesítményre sosem lesz számára igazán elérhető, mégis újra és újra meg kell próbálkoznia vele (gondoljunk csak Sziszüphosz esetére a sziklatömbbel!). A másik forrása az elérhetetlen elvárásoknak az imént ismertetett első faktorból eredeztethető. A szociálisan releváns, magasabb pozícióban lévő másoktól érkező elvárások egy idő után *internalizálódnak*, azaz a zenész maga fogalmaz meg elérhetetlen célokat önmaga számára. A tanulási hatás és az alkalmazkodás iránti attitűd, mely utóbbi a Kemp-vizsgálatok fényében a zenészeknél magasabb fokú, nagy hatással van arra, hogy egy-egy személy mennyire hajlamos akár a saját elképzelései, ideái vagy akár elvei ellenére elfogadni és belsővé tenni az ilyen tendenciákat. Mindazonáltal a már többször említett hierarchikus, alá-fölé rendeltségi pedagógiai viszonyrendszere a zenei nevelésnek igen erőteljes bejósolójává válhat a lehetséges internalizációs törekvések megjelenésének.

A következő részben sorra vesszük, milyen típusú pedagógiai és mentálhigiénés következményei vannak a zenészekre fokozottabban jellemző maladaptív perfekcionizmuson alapuló teljesítmény- és szociális szorongásoknak: milyen módon tudjuk megelőzni az elérhetetlen tökéletességre való törekvés nyomán kialakuló alsóbbrendűségi érzést és a hozzá kapcsolódó intenzív szenvedésményt?

Pedagógiai mentálhigiénés megfontolások

Az alfejezet szóhasználata (szemben a dolgozat főcímének tagoltságával) közel sem véletlen. Míg utóbbi azt is sugallhatja, hogy szeparált pedagógiai és szeparált mentálhigiénés szempontok figyelembevétele szükséges a problémahelyzet megértéséhez és a rá való reagáláshoz, az előbbi ezeket közös rendszerbe helyezi. Ennek oka az, hogy meggyőződésünk szerint a pedagógusnak nem elegendő *csak* „oktatni és nevelni” (Czike 2006), adott esetben a társadalmi felelősségvállalásból részét kivevő mentálhigiénés „szakemberként” is jelen kell legyen. Utóbbi megállapításunk számos kétely és félreértés forrásául szolgálhat. Nem kívánjuk azt sugallni, hogy a cél

az lenne, hogy a pedagógus pszichológusi kompetenciákat utaljon saját hatáskörébe és pszichoterápiákat folytasson a zenész növendékkel. Ugyanakkor közismert tény, hogy a tanár legfontosabb nevelési eszköze a saját *személyisége*: megnyilvánulásai, viselkedése, vélekedése, attitűdje és világlátása konkrét kondicionálási tanulási helyzet hiányában is (ld. pl. Oláh 2006; Bernáth & Révész 1999) hatással van a tanítványára. Ebben a tekintetben merül fel a tanár mentálhigiénés szerepe. Amennyiben képes megismertetni a rábízott diákokat azokkal az *adaptív* technikákkal, melyekkel nem-hogy leküzdhetővé, de még a kialakulás előtt *megelőzhetővé* válhatnak a szorongásos problémák (primer prevenció, ld. pl. Clarke & Viney 1979), akkor az általa véghez vitt intervenció szinte semmiben nem különbözik egy pszichológus lehetséges tevékenységétől. Sőt mindezt kiegészítve meg kell jegyeznünk: egy ismert és elismert személytől érkező tanács, javaslat, technikai újítás sokkal könnyebben elfogadható lehet a személy számára a szociális beágyazottság miatt, mint egy külső „idegentől” származó idea. Ilyen adaptív technika lehet a fellépésekkel járó stressz és szorongásos tünetképzés megelőzésére például a vezetett relaxáció gyakorlása (ld. pl. Bagdy 2014). Ezek az egyszerűen kivitelezhető gyakorlatok csupán néhány percet vesznek igénybe, a hatásuk ugyanakkor megfelelő gyakorlás mellett már heteken belül megjelenik, ám nemcsak a zenei játékban, de az élet majdnem minden területén egyaránt. A mindennapos testnevelés bevezetése nyomán érkezett már hasonló javaslat a szakterületen dolgozó pedagógus kollégák felé, ám olyan érthetetlenül erős ellenállásba ütközött a kezdeményezés, amelynek okai még ma sem teljesen tisztázottak: ugyanakkor sajnálatos módon ez a tendencia a program számára nem túlzottan biztató. További lehetőségként szóba jöhet a kortárs pszichológiában (és közéletben egyaránt) nagy népszerűségnek örvendő *meditációs* technikák integrálása a pedagógiai folyamatokba. Az egyik legismertebb és a pszichoterápiás gyakorlatban is gyakran alkalmazott eljárásmód a jelentudatosságra építő mindfulness meditációs technika (Kabat-Zinn 1994), melynek célja fokozatosan megtanítani a személy számára a negatív gondolatok értéksemleges elfogadását, ezáltal elősegítve a személy intrapszichés integritásának növelését, mely fontos erőforrása lehet az adaptív megküzdéseknek. Ez utóbbi technika ugyanakkor (szemben a relaxációs gyakorlatokkal) összetettebb, több idő- és energiaráfordítást igénylő tanulási folyamat eredményeként sajátítható el, így a pedagógiai gyakorlatba való bevonásának hatékonysága is megkérdőjelezhető.

Szintén kiemelten fontos feladat a pedagógiai gyakorlatnak a *maladaptív* stressz- és szorongáskezelési módok előfordulásának mérséklése. Ez alapvetően egy pszichopedukációs jelenség: fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy mely eszközök és szerekek azok, amelyek, bár időlegesen, képesek mérsékelni a zenészs szakmával együtt járó szorongásos tüneteket (de sosem magukat az okokat!), hosszú távú hatásait tekintve kontraproduktívak. Idesorolandó a fellépéseket megelőzően stresszoldási cézzal végzett *alkoholfogyasztás*, illetve a szedatív hatású *pszichoaktív szerek* alkalmazása. Bár triviálisnak tűnik az előbbi megállapításunk, sajnálatos módon sokkal elterjedtebb és általánosabb az ilyen típusú „megküzdési” formák alkalmazása, mint gondolnánk. Az alkoholfogyasztás beágyazottsága a zsidó-keresztény kultúrkör nyugati világában

nagyban hozzájárul ahhoz, hogy alkalmazása kézenfekvőnek, sőt adott esetben „ajánlatosnak” tűnjön, ám ismerve a nyugtató hatáson túli központi idegrendszeri tünetek széles garmadáját (gondoljunk például csak az akaratlagos motoros kontroll csökkenésére), kimondottan kerülendő kellene legyen a használatuk – és nem csak a zenei előadások sikere érdekében. A pszichoaktív szerek közül a (többnyire vényköteles!) nyugtatók (pl. benzodiazepin-származékok) használata jelenik meg a leggyakrabban alkalmazott akut stresszoldásra hivatott módszerként, ám önmagunk ismétlésének elkerülése végett, a mellékhatásaik – még ha részben más fiziológiai mechanizmusok mentén is – majdnem teljességében megegyeznek az alkoholéval. A legeslegfontosabb probléma pedig mindkét esetben az addikciós tendenciák megjelenése: míg az alkoholhoz való hozzászokás relatíve hosszabb (de biztos) folyamat, a nyugtatók esetében már akár egy kúrának megfelelő bevitel is képes biológiai függőséget és viselkedésszintű sóvárgást kialakítani (Bandi 2015).

Túl az alkalmazandó módszerek adaptív és nem adaptív jellegzetességeinek közvetítésén, kiemelten fontos a pedagógus folytonos önmonitorozása. Tekintve, hogy az alaptantervbe foglalt feladata a tanárnak növendékei személyiségfejlesztése, ehhez minden esetben nélkülözhetetlen, hogy tisztában legyen a saját személyisége, lelki állapota aktuális helyzetével. Ennek legfőbb célja az ún. *burn-out* szindróma, azaz a szakmai kiégés elkerülése (ld. pl. Shen és mtsai. 2015). A hivatástudat elvesztésével járó kellemetlen és igen negativisztikus tendenciák jellemzik a kiégést, amelynek sajnálatos módon a legnagyobb arányú lecsapódása a diákok irányába történik. Így öngerjesztő kör jön létre: a pályaelhagyásra vágyakozó pedagógus már a pályára lépés legkorábbi időszakában képes lehet (sokszor nem tudatos-explicit módon) eltántorítani a zenészsakmától diákját, amely mindkét fél számára egyértelmű veszteségként könyvelhető csak el. Mind a diák, mind a tanár, mind pedig legtágabb értelemben az egész pedagógiai szakmát szervesen érintő probléma a *burn-out*, így elsődlegesen itt is a prevenció a kívánatos cél. Sajnálatos módon a professzionális segítő hálózat kiépítettsége a pedagógusok számára meglehetősen kezdetleges, ám ez csak az egyik probléma: sok esetben, ha lehetőség is van rá, kevesen kérnek segítséget annak intimidáló, zavarba ejtő és vélten „szégyenletes” jellege miatt. Ez utóbbi észrevétel nagyban jellemző a mentális kihívásokat jelentő helyzetekhez való hozzáállás általános hazai társadalmi beágyazottságára is.

Összegzés

Dolgozatunkban rövid, ám átfogó képet kívántunk nyújtani a zenészsakmát érintő személyiséglélektani ismeretekről. A tudomány célja önmagában sosem lehet csupán annyi, hogy leírja egy-egy jelenség általános tulajdonságait, különösen, ha az egy olyan húsba vágó témát érint, mint a (zene)pedagógia. Az ismertetett tudásanyag akkor nyeri el igazi értelmét és funkcióját, ha a szakma kutatóágazatán túl a gyakorló szakemberek is profitálni tudnak belőle. A zene az emberi lét egyik legnagyobb

és legmisztikusabb csodája. Ha fenn kívánjuk tartani, ha meg akarjuk őrizni humán kultúránknak ezt az ékkövét, nagyobb figyelemmel, empátiával, nyitottsággal és bátorsággal kell fordulnunk azok felé, akik ezt biztosítják számunkra. A jövő letéteményesei a ma tanárainak kezei között születnek, ezért a közös munkát nem érünk rá az örök „majd holnap” elkezdni. A helyzet végtelenül komplikált volta nyilvánvaló, ahogy a kompetenciahatárok kérdése is jogosan merül fel. Ugyanakkor meggyőződésünk szerint az ezen tényezőkből fakadó kellemetlenségek és feszültségek egyrészt méretüket és hatásukat tekintve kisebbek, mint a potenciális nyereség, másrészt pedig egy változási procedúrát természetes módon kísérő átmeneti jellegű sajátosságok. Közös felelősségünk, hogy a holnap zenészei ne csak hangszereik mesterei legyenek, hanem mindeközben önmagukkal elégedettek, harmonikusak és boldogok is.

Hivatkozott irodalom

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition*. Washington, American Psychiatric Association.
- Bagdy E. (2014). *Relaxáció, megnyugvás, belső béke*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó.
- Bandi B. & Bandi Sz. (2014). Superbia: nárcizmus az egyháztörténet tükrében. In Rab V. (szerk.): *12. Országos Interdiszciplináris Grastyán konferencia előadásai*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégium.
- Bandi Sz. (2015). Zene és személyiség. In Vas B. (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv* (pp. 145–166). Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet.
- Bandi Sz., Nagy S. I. & Vas B. (2017). Anxiety Encoded in Personality: Musical Personality and the Anxiety of Musicians. *Studia Musica*, LXIII. 2. (megjelenés alatt).
- Barkóczi I. & Pléh Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Bács Megyei Lapkiadó Vállalat.
- Beard, D. & Gloag, K. (2005). *Musicology. The Key Concepts*. New York, Routledge.
- Bernáth L. & Révész Gy. (1997). *A pszichológia alapjai*. Budapest, Tertia Kiadó.
- Brugués, A. O. (2009). *Music Performance Anxiety. A Review of the Literature*. Freiburg, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2006). *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Clark, D. A. & Beck, A. T. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders Science and Practice*. New York, The Guilford Press.
- Clark, E. & Cook, N. (szerk.) (2004). *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*. Oxford, Oxford University Press.
- Comer, R. J. (2005). *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Cribb, C. & Gregory, A. H. (1999). Stereotypes and Personalities of Musicians. *The Journal of Psychology*, 133 (1), 104–114.

- Czike B. (2006). *A pedagógusszerep változása: Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlítása*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Csabai M. & Molnár P. (2009). *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- D'Errico, F., Paola, V., Pinto Llona, A. C. & Ruiz Idarraga, R. (1998). A Middle Palaeolithic origin of music? Using cave-bear bone accumulations to assess the Divje Babe I bone 'flute'. *Antiquity*, 72, 65–79.
- Feist, J. & Feist, G. J. (2009). *Theories of Personality*. New York, McGraw-Hill Primis.
- Hahn I. (1968). *Istenek és népek*. Budapest, Minerva Kiadó.
- Iusca, D. (2012). *Personality Traits and Music Performance Level of Undergraduate Student*. Latest Advances in Acoustics and Music (konferencia) Iasi, Romania.
- Jenkins, J. S. (2001). The Mozart effect. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 94 (4), 170–172.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York, Hachette Books.
- Kalu, S. (2001). *Sublimation (Ideas in Psychoanalysis)*. Cambridge, Icon Books.
- Kaufmann, L. & Rawlings, D. (2004). *The Role of Personality and Musical Experiences in Shaping Music Students' Intentions to Become Performers*. ICMPC8 (konferencia), Evanston, IL.
- Kemp, A. (1996). *The Musical Temperament*. Oxford, Oxford University Press.
- Kemp, A. E. (1981a). The Personality Structure of the Musician: I. Identifying a Profile of Traits for the Performer. *Psychology of Music*, 9, 3–14.
- Kemp, A. E. (1981b). The Personality Structure of the Musician: II. Identifying a Profile of Traits for the Composer. *Psychology of Music*, 9, 69–75.
- Kemp, A. E. (1982). The Personality Structure of the Musician: III. The Significance of Sex Differences. *Psychology of Music*, 10, 48–58.
- Kenny, D. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford, Oxford University Press.
- Mirnics Zs. (2006). A személyiség építőkövei. Típus-, vonás- és biológiai elméletek. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
- Oláh A. (szerk.) (2006). *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
- Ormay I. (1966). *Niccolò Paganini életének krónikája*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Perczel Forintos D. & Mórotz K. (szerk.) (2010). *Kognitív viselkedésterápia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Reznikoff, I. (2008). *Sound resonance in prehistoric times: A study of Paleolithic painted caves and rocks – Acoustic '08* (konferencia), Paris.
- Schellenberg, E. G. & Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. In Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music* (pp. 499–550). Amsterdam, Elsevier.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., Staiger, J. F. & Steinmetz, H. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33 (8), 1047–1055.

- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A. & Kulik, N. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 519–532.
- Stoeber, J. (2018). The Psychology of Perfectionism: An Introduction. In Stoeber, J. (szerk.): *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 3–16). London, Routledge (megjelenés alatt).
- Trencsényi-Waldapfel I. (1974). *Mitológia*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Függelék

Köszönetnyilvánítás

A fenti mű a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet *Zenepedagógiai és pszichológiai kutatócsoportjának* gondozásában készült.

A zenepedagógia multidiszciplináris lehetőségei és feladatai

ABSZTRAKT

A zenepedagógus-képzés kiemelt feladata, hogy a leendő zenetanárok megértsék: a zenetanítás nemcsak cél, hanem eszköz is a nevelésben. Ismeretes a zenei nevelés pozitív hatása az általános képességek fejlesztésére, de sokkal kevesebb szó esik arról, hogy a zenei neveléssel hogyan alakíthatjuk az értékrendet, a világlátást, a műveltséget. Ebben a kérdéskörben rejlenek a zeneoktatás kivételes multidiszciplináris lehetőségei, melyek – nyugodtan állíthatjuk – egyedülállóak az oktatásban. A különböző korosztályoknak tanított zenei anyag jelentősen különbözik, de óvodáskortól az érettségiig a megismerhető – reprodukált és befogadott – zene megfelelő irányítással egymásra épülve, tágithatja a gyermekek zenén túli ismereteit. Ez a multidiszciplinaritás érthetőbbé, vonzóbbá teheti a gyermekek számára magát a zenét is.

Kulcsszavak: zeneoktatás, multidiszciplinaritás, anyanyelv, értékrend, világlátás, műveltség

A kerettanterv megjelöli az iskolai ének-zenei nevelés és oktatás céljait és feladatait. Eszerint a tantárgy *célja* a zene megszerettetése a zenei élménynyújtáson át, ennek eszközei az éneklés, a zenehallgatás, az improvizáció, a zenei írás-olvasás, a zenetörténet. A zenei nevelés *feladata* pedig a személyiségfejlesztés, a gyermek érzelmi, értelmi és jellemnevelése, a honismeret, a hazafias nevelés, az esztétikai nevelés, a kultúra iránti fogékonyságra való nevelés.

A zenei nevelés céljáról, a megvalósítás módjairól és a zenei nevelés eredményességét/eredménytelenségét mérő kutatásokról könyvtárnyi szakirodalom értekezik, de a zenei nevelés feladatairól sokkal kevesebb szó esik. Mintha ez automatikusan megvalósulna, pedig nem így van! A felsorolt feladatok olyan értékes hozadéka a zeneoktatásnak, hogy nem mondhatunk le róluk, ezért ki kell alakítanunk a leendő tanároknak egy szilárd szemléletet, amely munkájukat nem redukálja a zenei fogalmak megtanítására, hanem megértik, hogy *nem leckét, hanem tantárgyat tanítunk, a tantárgy pedig eszköz a gyermek testi, lelki, szellemi és erkölcsi fejlesztéséhez*. Ha ezt megértik, akkor teljesíteni tudják a zenei nevelés feladatát is.

Egyetlen tantárgy sem kínál annyi interdiszciplináris lehetőséget, mint az ének-zene. A tanult dalok szövege, vagy akár a zenehallgatásra szánt szemelvények is kapcsolódhatnak az anyanyelvhez, a természetismerethez, a földrajzhoz, néprajzhoz,

naptári (világi és egyházi) ünnepekhez, történelemhez, művészettörténethez. A felsoroltak között több olyan ismeretanyag is található, amelyekkel egyetlen más tanórán sem találkozunk. Ha figyelünk ezekre a tartalmakra zeneoktatás közben, nemcsak rendkívül gazdag ismeretanyagot nyújthatunk a gyermekeknek, hanem kialakíthatunk egy szélesebb spektrumot átfogó gondolkodást, amely összefüggéseiben képes szemlélni nemcsak a kultúrát, hanem a világot is.

Anyanyelv

A beszéd és a zene egy töről fakad. Ahogy rövid, egy-két szótagos szavakat használva kezd beszélni a gyermek, ugyanúgy két-három hangot tartalmazó dallamokat kezd énekelni. Az ének kifejezi, árnyalja a szöveg tartalmát, kitágítja a szavak közléstartományát, de a szöveget értelmezve a zene természetét is jobban megérthetjük. Tehát a zene erősíti a szöveg kifejezőerejét, a szöveg pedig érthetőbbé teszi a dallam természetét (dallamív, dallamszerkezet, tonalitás, ritmus, tempó, dinamika, előadásmód), ugyanis a népdal zenei és verbális kódok együttese.

„A népdalismeret hiánya félanyanyelvűvé tesz” (Angi – idézi Szabó 1980: 132). Az idézet valószínűleg nemcsak a népi dallamok ismeretének hiányára utal, hanem ugyanannyira a szövegértelmezés kapcsán megismerhető szavakra, tartalmakra, kifejezőmódokra, gondolkodásmódra, világlátásra, szimbólumokra, hiszen ezek megértése nélkül csak mechanikus dallamismeret lehetséges, de a zenei anyanyelv ismerete, megértése nem. Meggyőződésünk, hogy a beszélt és az énekelt anyanyelv szorosan összetartozva, egymásba kapcsolódva-kapaszkodva jelentik az anyanyelvet (Hausmann Kóródy 2013).

A PISA-felmérések rámutattak a szövegértésbeli hiányosságokra. Senki sem gondolhatja, hogy ezért csak a magyar nyelv és irodalom tanárok okolhatók. A köznyelv és a zene nyelve szorosan összekapcsolódik, mindnyájunkat érint, ezért nem nyelvészeti vagy zenei szakkérdés, hanem közügy. „Mind rosszabbul beszélünk és írunk, azaz lassanként megöljük a nyelvet” (Déry Tibor, idézi Kodály 1982 II: 324). Minden tanárnak, szaktól függetlenül, kötelessége figyelnie erre, de a közoktatásbeli énekzene óra kitüntetett lehetőséget nyújt a kognitív szövegvizsgálatra és a helyes, szép beszéd kialakítására.

A népdalok nyelvi képei tapasztalaton alapulnak, fogalmi rendszerük pedig nyelvi világgép. A szövegértés dinamikus folyamat, melyben a szövegfelépítés és a szöveg-típus előtérbe kerül (Kóczy 2010), s ez segíti a zenei megértést és a stílusos előadást is. Népdalainkban gyakori a természeti kép, a hozzá kapcsolódó fogalmi háló pedig metaforikus (Kóczy 2010). A természeti képek, metaforák világítják meg elődeink világgépét, gondolkodásmódját, amelyeket éppen a népdalaink örökítettek át számunkra. Nyilván el kell magyaráznunk a következő sorokat: *A citrusfa levelestől, ágastól, / Hogy válunk el kisangyalom egymástól? / Úgy válunk el kisangyalom egymástól, / Mint a csillag, fényes ragyogásától.* Magyarázat nélkül szinte értelmetlennek tűnhet

a diákok számára ez a rendkívül szép, mély tartalommal bíró szöveg s annak morális üzenete, mert ismeretlen számukra ez a gondolkodás- és kifejezés mód.

A népdalszöveg megértése sok esetben szómagyarázatot is igényel. Az archaizmusok, a tájszavak, a régi mesterségekhez kapcsolódó szavak magyarázata nemcsak a szókincset gazdagítja, hanem rengeteg ismeretet nyújt elődeink életmódjáról, arról az életvitelről, amelyben a dalok születtek.

Az alábbiakban bemutatott példák mind az érvényben levő romániai magyar ének-zene tankönyvben szereplő népdalokból valók. A *Zsipp-zsupp* kezdetű szó-mi dallamot a legkisebbek énekelik, de sosem hallottam, hogy valaki megmagyarázta volna nekik, hogy mit énekelnek. A dalt minden gyerek ismeri, de egyetlen zeneszakos hallgató sem tudja megmondani, hogy mit jelent a zsupp szavunk. A szövegértelmezés elmaradásának legjellegzetesebb áldozata a *Csiga-biga gyere ki* kezdetű szó-mi dallam. Generációk ismerik, s hiszik azt, hogy a csiga háza ég, tehát tűz van, de nem bent, hanem kint, ezért kellene a csigának előbújni. Ez önmagában is logikátlan, de ha a második rész szövegét is hozzátesszük, az egész dal értelmetlen. Ha viszont elmagyarázzuk, hogy nem tűzről van szó, hanem az égboltról, döbbenetes tömörségű, világos és gyönyörű tartalom tárul elénk – kozmikus különbség van a kétféle szövegértelmezés eredménye között.

A népdalt mindenki „fújja”, de a többség meg sem kísérli érteni a szöveget. Ennek következménye pedig a nem megfelelő stílusban való éneklés, nem is beszélve az így elsikkadó, elvesztegetett szellemi javakról, amelyeket a népdalok szövegei hordoznak. A *kis kece lányom* című dalt V. osztályban tanulják, de mivel nem szokás a szöveggel bibelődni, nem gondolnak bele annak tartalmába, ezért nem megfelelő tempóban, stílustalanul éneklük. Milyen a *kece* lány? Ha egy kicsit ízlelgetik a szót, maguk jönnek rá, hogy a szó jelentése *kecse*. Ha még arra is felhívjuk a figyelmüket, hogy „*fehérbe vagon*”, egyértelmű lesz, hogy egy kecse menyasszonyról van szó. A harmadik és negyedik sor negyedértékű hangjai a lakodalmi tánc ünnepélyességét sugallják. Ezzel a mozzanattal – ha minden népdalnál következetesen megbeszéljük a szöveget – rávezetjük diákjainkat arra, hogy ízlelgessék anyanyelvünk szavait, gondolkozzanak el a szavak és a teljes szöveg értelmén, mert ezáltal nemcsak jobban, szebben fogják énekelni a népdalokat, megértve azok szellemiségét, hanem gazdagabb lesz a szókincsük és tudatosabb nyelvhasználók lesznek.

Taníttuk a *Székvárosán verbuválnak* című dalt. Nyilván el kell magyaráznunk a *székváros* és a *verbuválnak* szó jelentését, s azt a történelmi körülményt, amelyről a dal szól. A verbunk, verbunkos fogalmakkal később sokszor fognak találkozni, tehát ez az a dal, amely által megérthetik a fogalmat. Szintén magyarázatra várnak az *árgyélus*, mátká, süveg, menyecske, kordován szavak.

A tájszavak használata ízéssé, jellegzetessé teszi a dalainkat, de csak akkor, ha elmagyarázzuk azok jelentését. Például Erdélyben senki sem eszik *dödöllét*, nem ismert ez az étel, viszont mindenki tudja az Éliás, Tóbiás kezdetű szó-mi-dó dallamot. Ez a dallam lehetőséget nyújt arra, hogy már a legkisebbek figyelmét is ráirányítsuk nyelvtérületünk tájegységeire, tájszavaira, s ha ezt a kezdetektől meg tesszük, később

már nem fognak csodálkozni azon, hogy Csángóföldön, *legién* a legény, a székeleyknél pedig *kondorodik* és nem (csak) göndörödik a haj.

A mesterségeket, eszközöket idéző kifejezéseket is el kell magyaráznunk. Ezáltal nemcsak érteni fogják, amit énekelnek, hanem képet alkothatnak letűnt mesterségekről, életformákról, szokásokról, s a bennük gyökerező gondolatvilágról. A *guzsaly*, *orsó*, *fonó*, *révész*, *kanász*, *gulyás*, *varga*, *számadó*, *béres*, *szántás*, *vetés*, *tarló*, *sarló*, szavaink magyarázata nemcsak a szókincsüket, hanem a világlátásukat is gazdagítani fogja.

A helyes, értelmes, szép éneklés gondos kiejtést igényel, tehát elengedhetetlen énekórán retorikai elemekkel, beszédfejlesztéssel foglalkoznunk. Ezzel nemcsak az élményt nyújtó éneklést segítjük, hanem fékezzük a gondatlan beszéd okozta nyelvromlást is. Az ókori görögök tudták, hogy a helyes beszéd nem öncélú. Kr. e. a III. században Isokratés retoriskolát alapított, mert

„rendületlenül hitt az ékesszólás hatásában [...], bízott annak az erkölcsöt tökéletesíteni, az értelmet és a jellemet formálni képes erejében. Úgy gondolta, hogy aki helyesen beszél, az úgy is gondolkodik, mindkettőnek az elérésében a legdöntőbb szerep a nevelés. Ezzel a véleményével a retorikát lényegében a nevelés részévé tette.” (Hoffmann 2008: 272)

Az énekóra kivételes lehetőség a helyes beszéd és kiejtés fejlesztésére, mert a helytelenül kiejtett énekelt szavak érthetatlenné, értelmetlenné züllesztik a dalt. Az énektanítás kitüntetett alkalom a nyelv retorikai sajátosságainak tudatosítására, mert a nyelv maga is zenei jelenség. Az egyszólamú zene minden tulajdonsága fellelhető benne: van dallama, ritmusa, tempója, hangszíne, dinamikája. Lehet egy szöveg nyelvtanilag, stilisztikailag helyes, mégis magyartalanul hangzik, ha zenei elemei tökéletlenek, ha a fonetikai finomságokra nem figyel. Kodály szerint a magyar nyelv zenei követelményei elég nagyok, s ez elsősorban a rövid és hosszú hangzók közti éles különbségtételnek tulajdonítható, de nem mellékes a „sajátos magyar szájállás és hangképzés” sem (Kodály 1982 II: 293). Ebből következik, hogy nyelvünk romlásáért legfőképp a ritmus elváltoztatása és a helytelen artikuláció kárhoztható. Ha pedig a nyelv csak hallható, írásban nem rögzíthető részét, vagyis a kiejtést romlani hagyjuk, akkor a leírható része is romlani kezd (Hausmann Kóródy 2013).

Az első fontos közlendőnk, hogy a magyar nyelv tőhangsúlyos. Ha ezt sikerül tudatosítanunk, elkerüljük azt a tipikus hibát, hogy a gyerekek „rádöccennek” a népdalok sorvégi szótagjaira (pl. Erdő, erdő, de magas a teteje / Jaj de régen lehullott a levele).

Kodály szerint nyelvünk alapvető sajátossága a hosszú és rövid szótagok egyenlő *intenzitása*, vagyis minden szótagot jól artikulálva kiejtünk. A beszédben ez gyakran előfordul (főképp a más fonetikai szabályokkal rendelkező germán nyelvek hatására), de éneklésben nem megengedhető, mert akkor megbomlik a zene belső rendje is!

A hosszú és rövid magán- és mássalhangzó kiejtésére kell a legnagyobb hangsúlyt fektetnünk.

A magyar nyelvben a rövid szótag hangsúlyosan is rövid, viszont a súlytalan szótag is megtartja intenzitását, a hosszú pedig nem rövidül meg. A hangsúlytalan szótagok elhanyagolása tehát a magyarban nyelvrontó motyogáshoz vezet (pl. az egyik, ma leggyakrabban hallott szó, a sze'ntem, a szerintem helyett). Szerencsére a helyes éneklés lehetetlenné teszi a szótagok elsikkasztását, s ezáltal talán a beszéd minőségén is javíthatunk.

Tipikus hiba a hosszú mássalhangzók elhagyása és a rövid hangsúlyos magánhangzók nyújtása. A jelenség elkentté, ritmustalanná teszi a nyelvet és az éneklést egyaránt. A megrövidült, hangsúlytalan, hosszú mássalhangzós szótag idejét az énekben mindenképp pótolni kell, ezért kialakult az a rossz szokás, hogy a hangsúlyos, de rövid szótag meghosszabbodik, a hosszú, de hangsúlytalan szótag megrövidül, ami teljes ritmusvesztéssel jár (pl. *aa-ba* lakik egy madár). A rossz beszéd Kodály által is kifogásolt jellemzője a rövid hangsúlyos magánhangzók nyújtása. A helyes arány 1 : 3, vagyis pontosan a zenében használt éles ritmus aránya, ezért nem véletlen, hogy népdalainkban oly gyakori a pontozott ritmus. A helytelen kiejtés következtében ez az arány 1 : 2-re, sőt akár 1-1-re is lágyul. Az éneklésben ez a jelenség is oka az iskolai énekórákon való örömtelen gajdolásnak (s ennek következtében az énekléstől való elfordulásnak), hiszen akár lényegét is veszítheti az a dal, amelyet pontozott ritmus helyett egyenlő nyolcadokkal vagy negyedekkel énekelnek. Helyes nyelvérzékkel az erős hangsúlyú rövid magánhangzó még inkább megrövidül 1-4, sőt 1 : 6 arányra, pl. a Kodály-műből is jól ismert „rablóóóók” szó. A rossz, gondatlan beszédben a rövid szótagok nem elég rövidek, a hosszúak pedig nem elég hosszúak. Ennek következtében a mondat dallamíve széttöredezik, az énekelt szöveg pedig érthetetlenné, jellegtelenné válik.

Daltanítás közben figyelniünk kell a szavak elválasztására. Gyakori, sőt tipikus hiba a szóvégi mássalhangzók összeolvasztása a következő szó kezdő magánhangzójával (pl. a szántói hire *sutca*, vagy: a tollúja *tatóba*), vagy ugyanez a jelenség összetett szavakon belül (pl. éde-*sanyám*).

Az énekléshez elengedhetetlen helyes beszédet mondókázással, ritmikus szövegmondással, nyelvtörőkkkel gyakoroltathatjuk. A ritmikus szövegmondásra kiválóan alkalmasak Weöres Sándor gyermekversei, mert általuk nemcsak a verseket ismerhetik meg, hanem ráérezhetnek nyelvünk zeneiségére is. Ha az egész osztály egyszerre mondja, az segíteni fogja a helytelenül beszélők nyelvi készségeinek javítását is. Megfigyelhető, hogy a rossz ritmusú beszéd, a helytelen kiejtés, az elkent ritmusú éneklés általában rossz testtartással társul. Fontos tehát, hogy az énekórán, mondókázás és éneklés közben, a testtartást folyamatosan javítsuk.

A beszéd és az ének közös vonása, hogy mindkettőnek van dallama, ritmusa, tempója, hangszíne, dinamikája, ezért ha énekórán a szép és helyes éneklésre neveljük a gyermekeket, akkor a szép és helyes beszéd elsajátítását is segítjük.

Földrajzi és néprajzi ismeretek

Az énekórán a tanított dalok lehetőséget nyújtanak arra, hogy kiegészítsük, elmélyítsük a más órán tanultakat. Földrajzórán lehet, hogy hallottak hegységekről, helységnevekről, amelyek a népdalainkban is előfordulnak – ebben az esetben az énekórán jobban rögzülnek –, de az is lehet, hogy a népdalok kapcsán hallanak ró luk először (pl. Mátra, Menaság, Körösfő, Gyimes, Déva). Valószínűleg elsősorban az énekóra nyújt lehetőséget arra, hogy a gyermekek halljanak a különböző tájegységeinkről. Ezeket gondosan el kell magyaráznunk. A romániai magyar gyerekek a határon belüli tájegységekkel sincsenek tisztában, nemhogy a nyelvterületünk tájegységeivel. A partiumi gyermeknek egészen biztosan el kell magyarázni, hogy hol élnek a kalotaszegiek, a székelyek, a csángók, ez utóbbiaknak pedig, hogy hol van a Partium, nem beszélve a mai Románia határain kívül eső tájegységekről. Kik a palócok, merre van az Őrség, Kalocsa, az Alföld vagy a Vajdaság? Nemcsak a térképen megmutatni érdemes, hanem jó, ha beszélünk a tájegység jellegzetességeiről, de talán az segít leginkább a rögzítésben, ha a tájegységek viseleteit is megmutatjuk. A pompás népviseletek felkeltik a gyermekek érdeklődését, s alkalmat adnak a viseletekkel kapcsolatos kifejezések megismerésére is (*székely harisnya, lajbi, mente, zeke, suba, párta, főköttő, ráncos csizma, sarkantyú* stb.). Valószínűleg ezeket az ismereteket egyetlen más tanórán sem szerezhetik meg. Énekórán sem tananyag, de a tantárgy lehetőséget nyújt rá, s ha komolyan vesszük a nevelés feladatát, akkor élnünk kell ezzel a lehetőséggel is.

A zenetanításban a dallampéldákat természetes módon lehetőleg az évszakokhoz igazítjuk, de az „időszerűséget” segítik a világi és egyházi ünnepek is, amelyekhez szokásaink, hagyományaink kötődnek. Vannak olyan naptári ünnepek, amelyeket iskolaszinten ünnepelünk, s ezek soha nem történnek zene nélkül, tehát ki kell alakítanunk az ünnepek repertoárját. Nem elég azonban megtanítani a vonatkozó dalokat, hanem el is kell magyarázni azt az eseményt, amelyről énekelünk, és feltétlenül tudatosítanunk kell az ünneplés és megemlékezés közötti különbséget (pl. március 15-én ünnepelünk, de október 6-án megemlékezünk). Beszélünk kell – jó esetben felelevenítenünk – azokról a történelmi személyiségekről, akikről énekelünk (Kossuth, Gábor Áron).

Hagyományok

A hagyomány, megtartó értékeink egyike. A tradíció fogalom a latin tradere (mozgatni, szállítani) igéből ered, ami azt jelenti, hogy valamit átmozdítani a múltból a jelenbe. Eszerint a tradíció múlt a jelenben, esetleg a jövőben. A hagyomány fogalma tehát olyan gondolkodásra, tevékenységekre utal, amelyek fenntartják egy kultúra folytonosságát. Identitásformáló tevékenység, amely megjelenik a vallásban, a mindennapi életben, a hétköznapi cselekvésben. Akár egyetlen kiragadott kulturális jelenség a folytonosság szimbólumává válhat (Hausmann 2017).

„Egy hagyomány – múlt a jelenben – akkor válik hagyománnyá, amikor az etnikus vagy nemzeti jelentőséggel felruházott, a jelent a múlttal összekötő kapcsolat különösen fontos szerepet kap bizonyos időszakokban, mindennek előtt társadalmi válságok idején, vagy amikor egy adott kultúra határait veszélyezteteti valami.” (Siikala 1998: 2)

Lényegük mindig az, hogy megkülönböztető jegyként szolgálnak, identitást teremtenek.

Miközben megszámlálhatatlan közösségi alkalom kerül megrendezésre „hagyományteremtő” szándékkal, a meglévőket hagyjuk veszendőbe menni (Hausmann 2017). Pedig „ahhoz, hogy valamit hagyománynak nevezhessünk, legalább három – rövid vagy hosszú – generáción kell keresztülhaladnia” (Shils 1996).

A fentiek értelmében hangsúlyos feladatunk a hagyományok átörökítése, s ebben az énekórának azért van kiemelkedő szerepe, mert a hagyományainkhoz dalok kapcsolódnak, tehát miközben tanítjuk őket, ismertetnünk kell magát a hagyományt is. Nem elég azonban megneveznünk a hagyományt, hanem beszélünk is kell róla, mindig az életkornak megfelelően, s minden évben, a visszatérő alkalmakkor bővíteni a meglévő ismereteket. Azért is fontos feladat ez, mert az ifjúság körében ma a hagyományok helyét olyan kultúrproduktumok foglalják el, melyeknek létjogosultságát a kordivat szentesíti (Nagy 2008), pedig a hagyományokhoz való kötődés identitásformálásra, s ennek megőrzésére irányuló törekvés, amely rendkívül fontos abban a világban, amelyben a globális gazdaság, az információáramlás hatással van a lokális világokra. Ugyanis „a lokális hagyományokból felépülő nemzeti örökség csak akkor marad fenn, ha állandóan újratерemтjük” (Hoppál 2008: 16).

Egyetemes kultúra

A zenehallgatás elengedhetetlen része az énekórának az elemi iskolától kezdve. Didaktikai követelmény, hogy beszéljünk a meghallgatandó zenéről, mert csak akkor remélhetjük, hogy megszerettetjük a komolyzenét, ha gondosan válogatjuk a zenei szemelvényeket, és ugyanígy irányítjuk a zenehallgatást. Kisebb osztályokban az illusztráló zenehallgatás során is gazdagíthatjuk az egyetemes kultúrával kapcsolatos ismereteiket, viszont líceumban, amikor zeneirodalmat/zenetörténetet tanítunk, akkor elengedhetetlen. Ha ismerik a különböző korok meghatározó történelmi eseményeit, díszleteit, szellemiségét (építészet, képzőművészet, bútorok, öltözködés, meghatározó filozófiai áramlatok, irodalom), jobban megértik a zenét is. Ez utóbbiak nemcsak érdekesebbé, változatosabbá teszik az órákat, hanem bővítik a tanulók művészeti ismereteit, de főképpen rávilágítanak az egyes korok ízlésére, gondolkodásmódjára, életfelfogására. Lassan rávezethetjük a tanulókat annak felismerésére, hogy a mindenkor ember ugyanúgy él, érez, gondolkodik, csak a formanyelv, a stílus, amelyen megfogalmazza mondandóját, az változik. Ezért lehet „használható”, sőt élmény a régi korok művészete a ma embere számára is (Hausmann Kóródy 2016).

Konklúzió

A zeneoktatás leggyakrabban felpanaszolt visszahúzó ereje a közoktatásbeli minimális, heti egy óraszám. Felvetődik a kérdés, hogy ebben a szűkös időkeretben hogyan lehet érvényre juttatni a zenei nevelésben rejlő multidiszciplináris lehetőségeket, s ezáltal megvalósítani a zenei nevelés kerettantervben megjelölt feladatait? Kiindulva abból, hogy a gyermekek figyelme szétszórt, nem képesek sokáig egy dologra koncentrálni, az énekel, az énekléssel, a zenehallgatással kapcsolatos magyarázatok változatosabbá, érdekesebbé teszik az órát, s könnyebben valósíthatjuk meg annak célját. Tulajdonképpen az unalomhoz vezető holt időt használjuk arra, hogy értékes ismeretekkel gazdagítsuk tanítványainkat.

A zenepedagógia multidiszciplináris lehetőségei azonban csak akkor juthatnak érvényre, ha erre megfelelően felkészítjük a leendő zenepedagógusokat. A zene-tanárképzésben pedig azzal kell megküzdennünk, hogy folyamatosan találkozzunk az öröklött beidegződésekkel, amelyeket rendkívül nehéz áthangolni egy nyitottabb, tágabb kulturális szemlélet igényére és az ezt érvényre juttató módszerekre.

Hivatkozott irodalom

- Baranyiné Kóczy J. (2010). Orientációs metaforák a magyar népdalok természetzi kezdőképeiben, <http://nyelvor.c3.hu/period/1323/132304.pdf>.
- Hausmann Alice. http://www.parlando.hu/2017/2017-4/Hausmann_Alice-Osszefugesek.pdf.
- Hausmann Kóródy A. (2013). *Nyelv és zene összefüggései a kodályi gondolkodásban*. Nagyvárad, Partiumi Egyetemi Szemle.
- Hausmann Kóródy A. (2016). A zeneirodalom tanítása középiskolában. Egy módszertani kísérlet eredményei és tanulságai. *Parlando*, 6, [www.parlando](http://www.parlando.hu).
- Hoffmann Zs. (2008). Görög nevelés és műveltség a hellenizmus korában. *Magyar Pedagógia*, 108 (3), 271–282.
- Hoppál M. (2008). Hagyomány és identitás. In Osonka-Takács E. (szerk.): *Szellemi kulturális örökség – a megőrzés útjai* (pp.12–18). Budapest, Európai Folklor Intézet.
- Kodály Z. (1973). *A magyar népzene*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Kodály Z. (1993). *Magyar zene, magyar nyelv, magyar vers*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Kodály Z. (1982). *Visszatekintés I, II*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat.
- Nagy J. (2008). *A kibédi farsang változásai*, <http://www.dutej.ro/muvelodes/98ja28htm>.
- Shils, E. (1996). A hagyomány stabilitása és a változás formái. *Café Babel*, 19, 97, <http://www.cafebabel.hu/szamok/os/shils>.
- Siikala, A.-L. (1998). Etnikus hagyományok és átalakuló társadalmak (Az identitás keresése), <http://www.folkline.hu/index.php?menu=45&cnt=136&type=content>.
- Szabó Cs. (1980). *Zene és szolgálat*. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó.

Zeneművészeti szakgimnazisták családi hátterének bemutatása a családszerkezet, testvérek száma, a szülők iskolai végzettsége és a szülők gyermekükkel való kommunikációja mentén

ABSZTRAKT

Egy országos, zeneművészeti szakgimnazistákat felmérő kutatás második lépéseként 2016 áprilisában kérdőíves felmérést végeztünk egy közép-magyarországi régióban található intézményben. 71 fő töltötte ki a kérdőívünket, mely 62%-os kitöltési arány. A viszonylag alacsony részvételi arány a tanulók leterheltségének és ezzel kapcsolatosan az egyéb feladatoktól való tartózkodásunknak tudható be. Vizsgálatunk alapján a diákok többsége édeszüleivel él együtt. Őket követték az édesanyjukkal élők, majd az újrastukturált családban nevelkedők. A családszerkezet és a gyermekkel való kommunikáció, továbbá az iskolai végzettség között kapcsolat mutatható ki (Pusztai 2016). Vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők között gyakrabban fordul elő, hogy beszélgetnek gyermekükkel vagy kikérdezik tőlük a leckét. A szülők iskolai végzettségét figyelembe véve a felsőfokú diplomával rendelkezők és az érettségivel nem rendelkezők aránya a legmagasabb.

Kulcsszavak: zeneművészeti szakgimnázium, családszerkezet, szülők iskolai végzettsége, családi kommunikáció

1. Bevezetés

Tanulmányunkban egy zeneművészeti szakgimnáziumban végzett kérdőíves felmérés eredményeit mutatjuk be. A zeneművészeti szakgimnáziumok egyelőre feltáratlan intézménytípusnak számítanak számos szempontból, ennek a hiánynak pótlására kezdtük el kutatásunkat. Ez a vizsgálat egy tervezett országos felmérés második állomása. Kapott eredményeink egy részét egy 2015 októberében, másik településen működő, azonos típusú intézményben végzett kérdőíves felmérés eredményeivel vetjük össze. Az első vizsgálat során egy kibővített Tennessee énképskálát alkalmaztunk. Jelen kutatásban ennek csak a családi énképre vonatkozó részei kerültek felmérésre.

Mind a két esetben rákérdeztünk a tanulók lakóhelyére, szüleinek iskolai végzettségére, továbbá arra, hány testvérükkel élnek egy háztartásban.

Korábbi (2015) kutatásunk alkalmával feltérképeztük a szülők iskolai végzettségét egy dél-alföldi zeneművészeti szakgimnáziumban, kontrollcsoportként egy ének-zenei tagozatos gimnázium eredményeit használtuk. A szülők végzettsége a két iskolatípusban nagyon hasonlóan alakult, annak ellenére, hogy a szakirodalom alapján a szakközépiskolákba járók inkább alacsonyabb státuszú rétegekből érkeznek (Liskó 2004).¹ Pusztai Gabriella és Fehérvári Anikó kutatásaik során a középiskolás tanulókat vizsgálták, de munkáikban ez az iskolatípus nem jelent meg eddig. A kulturális tőkét a szülők iskolai végzettségével, foglalkozásával és a testvérek számával határoztuk meg. A testvérek száma és a lakóhely típusa között összefüggés mutatható ki, melyet a mi kutatásunk is igazol (Örkényi 2011).

2. Családszerkezet

A fejezetben meghatározzuk a család fogalmát, felsoroljuk az általában előforduló családszerkezet-típusokat, továbbá kitekintünk a jelenlegi magyarországi családtípusokra, házasodási szokásra. A család *„különnemű személyekből áll, akik különböző (legalább két) generációból származnak. A család reprodukálja önmagát; vagyis nem új tagok felvétele révén egészül ki, hanem »önerőből«.*” (Bodonyi & Hegedűs 2006: 14)

Hazánkban a gyermekek többsége (85,1%) még vér szerinti szülei körében születik meg, de 14 éves korukra már 68,8%-ra csökken az arány (Földházi 2009). Jelen esetben a nukleáris családról beszélünk, mely az ipari forradalom hatására felváltotta a korábbi évszázadokban elterjedt többgenerációs családokat (régén nagycsaládosnak nevezték). A nukleáris család alatt azt a típust értjük, ahol a szülő(k) és gyerek(ek) élnek együtt, addig a többgenerációs család/nagycsalád, azokat jelöli, ahol a közös apától származó férfiak együtt éltek feleségeikkel, gyerekeikkel, majd unokáikkal.

Napjainkra az alábbi módon változtak a családtípusok:

- nukleáris/teljes család (családmag): szülő(k) és gyerek(ek)
- többgenerációs család (patriarchális nagycsalád): fiatal házasok és szüleik
- nagycsalád: ahol kettőnél több gyermek van
- egyszülős család/családtöredék: a szülő egyedül neveli gyermekét
- mozaikcsalád
- újrastrukturált család

(Bodonyi & Hegedűs 2006; Örkényi 2011; Vörös & Kovács 2013)

Ha anyagi szempontból vesszük szemügyre a családtípusokat, látható, hogy az egyszülős családok egyértelműen szerényebb anyagi körülmények között élnek, mint a teljes családok, mind objektív, mind pedig a szubjektív jómodot tekintetbe véve.

¹ A zeneművészeti szakközépiskola/szakgimnázium – a tanulók hosszú előképzettségi igénye miatt – sem hasonlítható az átlagos (pl. ipari, gazdasági) szakközépiskolákhoz/szakgimnáziumokhoz.

Az újrastrukturált családokban élő fiatalok is kedvezőtlenebbnek ítélik meg anyagi helyzetüket a teljes családban élő társaikhoz képest (Aszmann & Sebestyén 2007; Költő, Örkényi & Zsiros 2010). A csonka család kifejezés pedig még mindig általános hazánkban, mely az egyszülős családokat jelöli (Tóth & Dupcsik 2007).

A korábbi kutatásokhoz hasonlóan a tanulók egy része nem tud választ adni arra, szülei milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek, továbbá, hogy milyen munkakörben dolgoznak. A magasabb SES egyenes arányosságot mutat az objektív anyagi helyzettel. Minél magasabb az iskolai végzettsége az egyénnek, annál több anyagi értékkel rendelkezik, azaz objektív anyagi helyzete magasabb. Az egyszülős családban élők a kétszülős családokhoz képest kedvezőtlenebbnek ítélik meg anyagi helyzetüket (szubjektív anyagi helyzet) (Aszmann & Sebestyén 2007).

A 21. századi családmódel egy dinamikus folyamat részeként értelmezhető, melynek első hullámai már a 80-as években fellelhetők. Ezek közé tartozik a házasságok számának csökkenése és ezzel együtt a házasság nélküli életformák elterjedése. A nukleáris, kétszülős családok szerkezete az utóbbi években átalakulni látszik a bizonytalanak tűnő élettársi kapcsolatok és a válás egyre növekvő száma miatt. A házasságon kívüli nemi kapcsolatok is egyre gyakoribbak. A változás mozgatórugója feltételezhetően az új értékek, értékrend, továbbá az individualizáció megjelenésére és térhódítására vezethető vissza (Földházi 2009; Harcsa & Monostori 2014; Magyar & Hegedűs 2006). Bár köznap szóhasználatban felmerül a családok válságának problematikája, a szakirodalomban inkább az átalakulás mellett érvelnek a szerzők (Magyar & Hegedűs 2006; Vörös & Kovács 2013). Az 1990-ben végzett népszámlálás adatait megfigyelve az élettársi kapcsolatban élők száma háromszorosára emelkedett, mely a családok 15%-át jelenti. Ezzel párhuzamosan a házasságok számában csökkenés tapasztalható (KSH 2014).

Az élettársi viszony konkrét meghatározása – ellentétben a jól körülhatárolható házassággal –, nem tűnik egyszerű feladatnak, ugyanis a között, hogy valaki egyedülálló vagy élettársi viszonyban él, számos fokozat különböztethető meg, viszont ennek tárgyalása jelen tanulmányban nem indokolt (Kapitány & Spéder 2015).

Hazánkban az egyedül élők aránya folyamatosan növekedik, mely azzal magyarázható, hogy a többgenerációs családok megszűnni látszanak így, az egyedül maradt idősök száma igen magas. További tényezők közé sorolható az egyre magasabb élettartam és a fiatalok különélése. Míg korábban a fiatalok elköltözése együtt járt a házasodással, de legalábbis a párkapcsolatban éléssel, napjainkra jellemzővé vált a szülői ház elhagyása utáni egyedül élés (Harcsa & Monostori 2014).

2.1. A gyermekszám alakulása az utóbbi évtizedekben

A következőkben bemutatjuk, miképpen alakult Magyarországon az utóbbi évtizedek során a gyermekvállalás, hogyan viszonyul a gyermekek száma a családszerkezethez, továbbá szemügyre vesszük a gyermekvállalást befolyásoló tényezőket.

Az 1992. évi LXXIX. törvény a magzati élet védelméről látható eredményeket hozott a terhességmegszakítások számában közvetlenül a bevezetést követő időszakban. Legmagasabb arányban a 20 és 30 éves korosztály dönt úgy, hogy nem vállalja gyermeke megszületését, legalacsonyabb számban pedig a tinédzserek és a 40 év fölöttiek. Ez a tendencia enyhe változásokat mutat, de összességében nem változnak a viszonyok (Központi Statisztikai Hivatal 2007).

Nem új keletű az alacsony fertilitás hazánkban, ugyanis már az I. világháború utáni időszakban is megfigyelhető volt, melynek hatására a Ratkó-korszakban bevezették az abortusztilalmat és a gyermektelenségi adót. Ennek hatására átmeneti növekvés következett, melynek ezek 1956-os eltörlése véget is vetett. Ezzel egyidejűleg a nők munkába állása tömegessé vált, mely tovább csökkentette a születési rátát (KSH 2012. október).

Családi állapot szerint a 90-es évek vége óta egyre jellemzőbbé vált az élettársi viszony. Kimutatták, hogy az ilyen kapcsolatban élő nők között gyakoribb a terhességmegszakítások száma. A házások között pedig egyértelmű javulás tapasztalható (Központi Statisztikai Hivatal 2007). A házasságban élők nevelik a legtöbb gyereket, és őket követik az élettársi viszonyban élők. Hogy mennyire feltörni látszik az élettársi viszony trendje, jól mutatják a számadatok, miszerint 1990-től nézve az így élők aránya 5%-ról háromszorosára nőtt (Földházi 2009). 2014-ben közel 50% volt a házasságon kívül született gyermekek száma, mely szintén erre a családformára utal (Kapitány & Spéder 2015).

Harcza és Monostori (2014) megállapításai szerint téves az a következtetés, hogy az élettársi kapcsolatok elterjedése összefüggésben áll a gyermekszám folyamatos csökkenésével, ugyanis a skandináv államokban ez a családi forma igen elterjedt, és a gyermekvállalási kedv is magasnak mondható az európai országok viszonylatában (Harcza & Monostori 2014). A legalacsonyabb gyermekszám a gyermekes családok között az egyszülős családokban figyelhető meg (Földházi 2009). Ellenben a KSH 1990 és 2009 között mért adatai egyértelműen kimutatják, hogy a házasságban élő nők gyermekvállalási gyakorisága magasban meghaladja (közel négyszerese) a nem házasságban élőkét (KSH 2011a).

Magyarországon a termékenységi arányszám jelenleg 1,3. Francesco C. Billari, az Oxford University professzora ezt az értéket a „lowest-low” névvel illette, melyre talán a legeslegalacsonyabb magyar szavunk a legtalálhatóbb. Míg 1980-ban az átlagos gyermekszám anyánként 1,91, 1990-ben 1,87; 1999-ben átlépte a küszöböt (1,31), a szomszédos Romániával egy évben, 2010-ben pedig tovább romlott az arány, 1,26-ra süllyedt (Billari 2008; KSH 2012). Ahhoz, hogy egy nép reprodukálni tudja önmagát, minden nőnek minimum 2 gyermeket kell szülnie. Ezt az arányt hazánk utoljára az 1970-es években érte el (KSH 2012). A termékenységi arányszámra nagy hatással van az évek óta zajló migráció, mely főleg a gyermekvállalási korban lévőket érinti. Elmondható az összes posztoszocialista államra, hogy elvándorolt tagjainak magasabb a gyermekvállalási kedve az otthon maradtakhoz képest. 2011-es adatok szerint, míg az Angliában élő magyarok termékenységi arányszáma 1,63, addig hazánkban 1,24 volt (Kapitány & Spéder 2015).

Hazánkban magas értékek az alacsony humán fejlettségi indexszel rendelkező térségekben mutathatók ki. A legmagasabb számot Borsod-Abaúj-Zemplén megyében mérték, ahol eléri a kétszeresét is az átlagnak. A kistérségeket szemügyre véve ebben a megyében található négy olyan terület, ahol a teljes termékenységi arányszám eléri a reprodukciós szintet. Általánosságban megfigyelhető Magyarországon, hogy a társadalmi és gazdasági szempontból elmaradott, periférikus térségekben magasabb a gyermekáldás. Ennek okai főleg az ott lakók etnikai összetételében kereshetők. 35 éve az ország népessége folyamatosan csökken, részben a magas halandóság, illetve a gyermekvállalások hanyatlási tendenciája miatt. Az évtizedek óta tartó népvándorlások nem tudták ellensúlyozni a kialakult népességszám-csökkenést (Husz 2011; Kovács 2006; KSH 2012).

Míg korábban az ideálisnak tartott gyermekszám a három volt, a rendszerváltás utáni időszakban a kétgyermekesek aránya is csökkenni kezdett, és a 70-es éveket idéző egykézés látszott elterjedni. Ezzel párhuzamosan viszont a nagycsaládosok száma is növekedett. Napjainkban ismét az egykézés a jellemző. A dinamikus változások következtében a századforduló táján már csak kettő gyermeket terveztek a fiatal párok. Ezzel párhuzamosan a tudatosan gyermeket nem vállalók száma is megnövekedett. A születések számát tekintve a 70-es évek közepétől lehet drasztikus csökkenést megfigyelni. Míg 1971-ben 194 240 gyermek született, négy évvel később már ez a szám a felére csökkent (Billari 2008; Harcsa & Monostori 2014).

Mára az 1990-es évek elejéig elterjedt általános szülési idő nagymértékben kitolódott. Míg akkoriban a húszas éveik elején általános volt, hogy szültek a nők, ma már többnyire csak a biztos munka és egzisztenciális biztonság megteremtése után vállalnak a párok gyermeket. További tényezőként említhetjük a korábban tárgyalt individualista életszemlélet terjedését, illetve az oktatás kibővülését, eltolódását (KSH 2012). Egy 2014-es tanulmány szerint (Kapitány és Spéder) a gyermekvállalási életkor kitolódásának folyamata megállni látszik, ugyanis 2011 óta stagnálás tapasztalható. A rendszerváltás óta átlagosan 5 évvel tolódott ki az ideje, hogy a párok gyermeket vállaljanak (Kapitány & Spéder 2014).

2014. január 1-jén bevezették a gyed extrát, mely lehetőséget ad az anyák számára, hogy miután gyermekük betöltötte az első életévét, visszamenjenek vagy elmenjenek dolgozni úgy, hogy a gyed is megilleti őket. 2016-ban módosították a törvényt, így akár már a gyermek féléves kora előtt munkába állhatnak, ha megfelelnek az adott feltételeknek (Országos Egészségbiztosítási Pénztár honlapja).

2.2. Gyermekvállalás és iskolai végzettség

A gyermekszámok csökkenése egyenes arányosságot mutat a nők iskolai végzettségének növekedésével, mely a későbbi munkába állást is jelenti. Hazánkban ez napjainkban olyan módon érvényes, hogy az érettségivel, illetve a diplomával rendelkezők között jóval alacsonyabb a gyermekvállalási kedv a szakmunkás végzett-

ségűekhez képest. Az első gyermek a legtöbb családban nem kötődik házassághoz, kivéve a diplomás nőket, akiknél a házasságon belüli gyermekvállalás jellemző (Kapitány & Spéder 2015). Összetett a magyarázata annak, hogy a magasan képzett nők később szülnek képzetlenebb társaikhoz képest. Meghatározónak látszik, hogy milyen családból származnak, különösen a szüleik szocioökonómiai státusza és hogy milyen tanulmányi elvárásaik vannak a szüleiknek feléjük (Berrington & Pattaro 2014). A nők részvétele a felsőoktatásban későbbre tolja a házasságkötés időpontját, ezzel együtt a gyermekvállalás időpontja is kitolódik (Bukodi & Róbert 1999). Az elmúlt évtizedekben olyannyira megnövekedett a nők részvétele a felsőoktatásban, hogy a 25 és 39 év közötti nők iskolázottsága meghaladja a férfiakét. Jól mutatják ezt a megnövekedést a fővárosban mért adatok, miszerint míg 1990-ben minden 5. szülő nő rendelkezett felsőfokú végzettséggel, addig majd 20 évvel később már közel a fele szerzett diplomát (KSH 2011a).

A felsőoktatásban tanuló, tanulmányai alatt gyermeket vállaló fiatalok segítésére 2014. január elsejétől bevezették a diplomás gyedet. Többek között azokat a hallgatókat illeti meg, akiknek gyermekei 2013. december 31-e után születtek, nappali tagozaton tanul, magyar állampolgár vagy másik EGT (Európai Gazdasági Térség) állam állampolgára. A vér szerinti apa akkor jogosult a diplomás gyedre, ha az anya meghalt, vagy ha a megadott feltételek valamelyikének nem felel meg (Országos Egészségbiztosítási Pénztár honlapja).

Ahhoz, hogy az anyák gyermekvállalási kedvét, illetve a munkaerőpiacon való elhelyezkedés és a gyermekvállalás összefüggéseit reálisan lássuk, az anyák mellett, férjük munkaerőpiaci pozícióját is figyelembe kell venni (Bukodi & Róbert 1999).

Az iskolai végzettséggel egyenes arányban csökken a munkanélküliség esélye. Az anyák esetében jellemzően magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők, illetve a végzettség nélküliek száma (KSH 2011b).

3. A szülők iskolai részvétele és kommunikációja serdülőkorú gyermekükkel

Általánosságban elmondható, hogy a magasabb szociokulturális közegekből való diákok szülei többet érdeklődnek gyermekük tanulmányai iránt, és aktívabban részt vesznek az iskola életében (Imre in Arató 2015). A szülői részvétel, az iskolával való kapcsolattartás a gyermek növekedésével folyamatosan csökken, továbbá az egyszülős családszerkezet is kedvezőtlen hatással van rá (Desforges 2003). Alsó tagozatos diákok és szüleik vizsgálatánál tapasztalták, hogy minél magasabb az anya végzettsége, annál többet érdeklődik gyermekétől a tanulmányairól (Imre in Arató 2015). A szülők egymással és a gyermekükkel való viszonya meghatározó a gyermek viselkedésében, szociális kompetenciáiban, továbbtanulásában, mentális egészségében és így tovább (DCSF 2008; Moore, Kinghorn & Bandy 2011).

A serdülőkor a kommunikáció szempontjából is kihívást jelent a szülők és gyermekeik számára, az interakciók gyakoriságában és tartalmában is változások következnek be. Ennek oka a fiatalokban végbemenő természetes változásokban rejlik, ugyanis ettől az időszaktól a kamaszoknak megnő az igénye az önállóságra, a magánéletük megélésére, és így módon a szülőkkel való érzelmi kapcsolat is folytonosan alakul (Collins, Gleason & Sesma 1997). Ahhoz, hogy a szülők képesek legyenek megfelelő kapcsolatot kialakítani serdülőkorú gyermekükkel, szükséges, hogy tájékoztatást kapjanak a serdülőkorban megjelenő változásokról, tisztában legyenek azzal, hogyan reagáljanak ezekre a folyamatokra, és ezáltal megértéssel forduljanak a gyermekük felé. Bár a különböző kulturális közegbe tartozó családok eltérő módon tudják a családi életükbe integrálni ezeket az információkat, fontosságuk nem kérdéses (Steinberg 2001). A fiatalok igényei az időbeosztásukra, szabadidejük eltöltésére vagy az autonómiájukra vonatkozóan eltérő lehet a szüleiktől (például a generációs különbségek miatt is), ami szintén nehézségeket okoz a kommunikációban (Steinberg 2001; Collins & Luebker 1994).

4. A kutatásról

Az általunk vizsgált zeneművészeti szakgimnáziumban teljes körű felmérést végeztünk. Az iskola összlétszáma 113 fő, ebből 71 fő töltötte ki a kérdőívet, így módon 62% a részvételi arány.

Az intézményben évfolyamonként egy osztályt indítanak, továbbá 13. osztály és OKJ-képzés is elérhető a fiatalok számára. Klasszikus, jazz és népzene tanszakok találhatók, mely komplexitás az országban ritka, ezért is választottuk ezt az intézményt. Ezenkívül négy intézményben működik egyszerre mind a három képzés (Héjja 2016).

A tanulók egy 26 kérdésből álló kérdőívet töltötték ki, melyből jelen tanulmányban a szülők iskolai végzettségével, a családszerkezettel, továbbá a gyermekek számával, valamint a szülők és a gyermekük közötti kommunikáció milyenségével és mennyiségével foglalkozunk.

4.1. A kutatás eredményei

Az adatok reális értékeléséhez – az előzetes interjúk alapján – figyelembe kell vennünk, hogy a problémás családi körülmények között élő gyermekek nem kívántak részt venni a kutatásban. Számolnunk kell azzal – mint minden kutatás során –, hogy a mért eredmények így módon nem teljesen tükrözik a valóságot.

4.2. Családszerkezet

A kérdőívet kitöltők többsége teljes családban él. Többeket nevel egyedül az édesanyjuk, őket követik azok, akiknek édesanyja új élettársa vagy férje együtt nevel és két főt az édesapja nevel nevelőanyával. Egy tanulót (az 1. táblázatban látható egyéb megjelölés alatt látható) a nagyanyja nevel az édesapjával együtt. Hiányzó adattal is kell számolnunk, négy fő nem válaszolt a kérdésre.

1. táblázat. A családszerkezet és a gyermekkel való beszélgetés gyakoriságának összefüggései (saját szerkesztés [2018])

		Milyen gyakran beszélgetnek veled a szüleid?		Összesen
		gyakran	néha	
Nevelők	édesanyám édesapámmal	42	6	48
	édesanyám egyedül	9	2	11
	édesanyám nevelőapámmal	5	0	5
	édesapám nevelőanyámmal	2	0	2
	egyéb	1	0	1
	nincs válasz	0	0	4
Összesen		59	8	71

Látható, hogy összességében a családszerkezettől független a beszélgetés gyakorisága a gyermekek és nevelőik között. Általánosságban úgy érzékelik a serdülők, hogy nevelőik gyakran beszélgetnek velük, a 71 főből 8 tanuló nyilatkozta azt, hogy néha beszélgetnek vele a szülei/nevelőszülei, valamint négy hiányzó adattal kell számolnunk, ahogyan azt már említettük és a táblázatban is látható.

4.3. A szülők iskolai végzettsége

Az anyák magasabban végzettek férjüknél, melyet már más kutatások is alátámasztottak (Fónai, Hajdu & Estók 2005), továbbá 2015-ben végzett kérdőíves felmérésünk alkalmával mi is ezt tapasztaltuk (Héjja 2017). A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 46,5%, míg az apáknál 43% (2–3. táblázat). Mind a kettő egészen magas eredménynek mondható. Az általános iskolát végzettek száma alacsony mind a két nemnél, tudományos fokozatot egyetlen anyánál és apánál találtunk. Az apák között viszonylag magas (22,5%) a szakiskolát vagy szakmunkásképzőt végzettek aránya, hasonló eredmény az anyák között a szakközépiskolát, illetve technikumot végzettek között látható, közel 17%. Zeneművészeti szakközépiskolát egy anyuka végzett, továbbá egy tanuló tüntette fel, hogy mind a két szülője egyetemet végzett hegedűtanár.

2. táblázat. Az apák iskolai végzettsége

Végzettség	Fő	Százalék
Általános iskola	1	1,4
Szaktanulás, szakközépiskola	16	22,5
Gimnázium	6	8,5
Szakközépiskola, technikum (kiv. zeneműv.)	8	11,3
OKJ-képzés, felsőfokú szakképzés	4	5,6
Főiskola	15	21,1
Egyetem	14	19,7
Tudományos fokozat	1	1,4
Nincs adat	6	8,5
Összesen	71	100

3. táblázat. Az anyák iskolai végzettsége

Végzettség	Fő	Százalék
Általános iskola	3	4,2
Szaktanulás, szakközépiskola	9	12,7
Gimnázium	5	7
Szakközépiskola, technikum (kiv. zeneműv.)	12	16,9
Zeneművészeti szakközépiskola	1	1,4
OKJ, felsőfokú szakképzés	4	5,6
Főiskola	20	28,2
Egyetem	13	18,3
Tudományos fokozat	1	1,4
Nincs adat	3	4,2
Összesen	71	100

4.4. A testvérek száma és a szülők iskolai végzettségének összefüggései

A felmérésben részt vevő tanulók esetében legjellemzőbbek a háromgyermekes családok, ugyanis a megkérdezettek közül az apák esetében 41,3%-nak, az anyák esetében 39%-nak három gyermeke van. Az apák között a szaktanulást, illetve szakközépiskolát, míg az anyák esetében a főiskolát végzettek körében találjuk gyakran, hogy nagy családot alapítanak. A legnagyobb családokban nyolc gyermek van. Esetünkben – ez a magas szám – kétféle magasán kvalifikált családban fordul elő. Pusztai Gabriella (2009) rámutatott, hogy a gyerekszám alakulásában meghatározó a családstruktúra, és ebből a szempontból nem elhanyagolható, hogy ha nem teljes családról beszélünk, akkor mikor történt a család felbomlása (Pusztai 2009).

Az átlagos gyermekszám nagyon magasnak mondható, közel 2,9. Pusztai Gabriella a vallásos családok között tapasztalt magas átlagot, továbbá esetében is magasán kvalifikált szülők között volt jellemző (Pusztai 2009). Jelen eredmény a kicsi elemszám ellenére figyelmet érdemel, mindenképp további kutatásokat igényel.

4.5. A szülők iskolai végzettségének és a gyermekükkel való beszélgetések gyakoriságának korrelációja

A szülők iskolai végzettségét és a gyermekükkel való beszélgetés gyakoriságát kereszttáblával szemléltetjük (4–5. táblázat). A kérdőívben négy fokozat szerint osztályozhatták a fiatalok, hogy milyen gyakorisággal beszélgetnek velük a szüleik. Egyetlen kitöltő sem jelölte, hogy ritkán vagy sosem beszélgetnek vele otthon. Az látható, hogy legmagasabb százalékban gyakran beszélgetnek a szülők gyermekükkel. Egyetlen esetben tapasztaltuk, hogy a *néha* megközelítette a *gyakran* eredményeit, az egyetemet végzett apák esetében.

4. táblázat. Az apák iskolai végzettsége és a gyermekükkel való beszélgetés gyakoriságának korrelációja

			Milyen gyakran beszélgetnek veled a szüleid?		Összesen
			gyakran	néha	
Apa végzettsége	Általános iskola	Fő	0	1	1
		Százalék	0,0%	14,3%	1,6%
	Szakmunkás, szakiskola	Fő	14	1	15
		Százalék	25,5%	14,3%	24,2%
	Gimnázium	Fő	6	0	6
		Százalék	10,9%	0,0%	9,7%
	Szakközépiskola, technikum (kiv. zeneműv.)	Fő	8	0	8
		Százalék	14,5%	0,0%	12,9%
	OKJ-képzés, felsőfokú szakképzés	Fő	3	0	3
		Százalék	5,5%	0,0%	4,8%
	Főiskola	Fő	15	0	15
		Százalék	27,3%	0,0%	24,2%
	Egyetem	Fő	8	5	13
		Százalék	14,5%	71,4%	21%
	Tudományos fokozat	Fő	1	0	1
		Százalék	1,8%	0,0%	1,6%
Összesen		Fő	55	7	62
		Százalék	100%	100%	100%

5. táblázat. Az anyák iskolai végzettsége és a gyermekükkel való beszélgetés gyakoriságának korrelációja

			Milyen gyakran beszélgetnek veled a szüleid?		Összesen
			gyakran	néha	
Anya végzettsége	Általános iskola	Fő	2	1	3
		Százalék	3,4%	14,3%	4,6%
	Szakmunkás, szakiskola	Fő	8	0	8
		Százalék	13,8%	0,0%	12,3%
	Gimnázium	Fő	3	1	4
		Százalék	5,2%	14,3%	6,2%
	Szakközépiskola, technikum (kiv. zeneműv.)	Fő	10	2	12
		Százalék	17,2%	28,6%	18,5%
	Zeneművészeti	Fő	1	0	1
		Százalék	1,7%	0,0%	1,5%
	OKJ, felsőfokú szakképzés	Fő	4	0	4
		Százalék	6,9%	0,0%	6,2%
	Főiskola	Fő	19	0	19
		Százalék	32,8%	0,0%	29,2%
	Egyetem	Fő	10	3	13
		Százalék	17,2%	42,9%	20%
	Tudományos fokozat	Fő	1	0	1
		Százalék	1,7%	0,0%	1,5%
Összesen		Fő	58	7	65
		Százalék	100%	100%	100%

A közélet és politika nem jellemző társalgási téma az általunk mért családokban. Jellemzően a „néha” választ (48,4%) jelölték a fiatalok, de a soha eredményei sem elenyészőek (12,9%). Ugyanez mondható el a könyvekről való beszélgetésről. Az utolsó két kérdésre mind a két esetben azt jelölte be a legtöbb tanuló, hogy a szülei nagyon ritkán keresik fel tanáraikat, illetve ugyanilyen rendszerességgel beszélgetnek gyermekük barátainak szüleivel, 42,3% mind a két esetben. Utóbbi eredményre bizonyosan választ adhat, amit előző kutatásunk során tapasztaltunk, hogy a zeneművészeti szagimnazisták a legkülönbélebb településekről érkeznek az iskolába, ellentétben más típusú szakközépiskolákkal vagy szagimnáziumokkal és gimnáziumokkal, ahol jellemzően a helyi és környékbeli fiatalok tanulnak. Mindenképpen fontos megjegyeznünk, hogy az esetlegesen távoli településeken lakó szülőkkal történő kapcsolattartás a hétvégékre, valamint az iskolai szünetekre korlátozódik, a tanárokkal, diáktársak szüleivel történő konzultációt is befolyásolja a földrajzi távolság.

Nem találtunk szignifikáns eltérést a különböző szinten kvalifikált szülők között a tekintetben, hogy gyermekükkel milyen gyakran beszélgetnek különféle témákról, vagy követik nyomon iskolai működésüket.

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy egy eddig feltáratlan iskolatípusban, a zeneművészeti szakgimnáziumban tanuló fiatalok világába kicsiny betekintést nyújtson. Eredményeinket részben igyekeztünk összevetni egy 2015-ben másik azonos típusú intézményben végzett felméréssel. Az iskolatípusból adódó, sok esetben alacsony elemszám miatt az eredményeket fenntartással kell kezelnünk, viszont tekinthetünk rá kiindulópontként, hogy a tervezett országos felmérés során hipotéziseinknek alapot adhassunk.

A felmérés során az országos adatokhoz hasonlóan azt tapasztaltuk, hogy a legtöbb tanuló teljes családban nevelkedik.

A legérdekesebb eredményt talán a gyermekszámok esetében láthatjuk, ahol nagyon magas átlagot találtunk. Ennek okaira csak következtetni tudunk, ilyen lehet például az, hogy azok a családok, amelyek gyermeküket művészi pályára szánják, hagyományos értékrenddel rendelkeznek, és számukra a család fontos és kiemelt szerepet kap. Érdeemes lesz a többi zeneművészeti szakgimnáziumot is megvizsgálni ebből a szempontból is, hogy bármiféle következtetést vonhassunk le.

A gyermekkel való kommunikáció és az iskolai végzettség között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Úgy tűnik, a szülők végzettségüktől függetlenül igyekeznek kamasz gyermekükkel gyakran beszélgetni, de a politika nem tűnik közkedvelt témának a szülők és gyermekeik között. Ugyanez mondható el a könyvekről való társalgásról is. A tanárok felkeresése nem jellemző a zeneművészeti szakgimnáziumban tanuló diákok szüleire.

Bizakodva tekintünk a következő vizsgálatokra, melyek választ adhatnak majd jelen tanulmányunkban felmerült kérdéseinkre.

Hivatkozott irodalom

- Aszmann A. & Sebestyén E. (2007). Társadalmi-gazdasági háttér (A tanulók családtagjainak szocio-ökonómiai helyzete). In Németh Á. (szerk): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja* (pp. 134–147). Budapest, Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- Berrington, A. & Pattaro, S. (2014). Educational differences in fertility desires, intentions and behavior: A life course perspective. In Billari, F. C. (ed.): *Advances in Life Course Research*, 21, 10–27.

- Bukodi E. & Róbert P. (1999). A nők munkaerő-piaci részvétele és a gyermekvállalás. *Statistikai Szemle*, 4, 202–224.
- Collins, W. A., Gleason, T. & Sesma, A., Jr. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (Eds.): *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 78–99). New York, Wiley.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008). *The impact of parental involvement on children's education*, https://www.uci.ac.cy/nursery/documents/ThemaVdomadas/DCSF-Parental_Involvement_1.pdf.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupic achievements and adjustment: a literature review. *Deparment for education and skills*, http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf.
- Fónai M., Hajdu S. & Estók G. (2005). Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Tobbek-Szakkepzo.html>.
- Földházi E. (2009). Családszerkezet. *Demográfiai Portré*, 99–108.
- Harcsa I. & Monostori J. (2014). Demográfiai folyamatok és családformák pluralizációja Magyarországon. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport* (pp. 83–109). Budapest, Társi.
- Husz I. (2011). Alacsony végzettség – sok gyerek? A magas termékenység néhány területi és etnikai aspektusáról. *Demográfia*, 1, 5–22, <http://demografia.hu/kiadvanyonline/index.php/demografia/article/viewFile/465/563>.
- Imre N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató F. (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–140). Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/09-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>.
- Kapitány B. & Spéder Zs. (2015). Gyermekvállalás. In Monostori J., Őri P. & Spéder Zs. (szerk.): *Demográfiai portré* (pp. 41–56). Budapest, KSH NKI.
- Kovács L. (2006). Termékenység és humán fejlettség regionális összefüggései. *Tér és Társadalom*, 20 (3), 49–59.
- Költő A., Örkényi Á. & Zsiros E. (2011). Társadalmi-gazdasági háttér. A tanulók családjának szocio-ökonomiai helyzete. In Németh Á. & Költő A. (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Budapest, Országos Gyermkegészségügyi Intézet.
- KSH (2011a). Gyermekvállalás a budapesti agglomerációban 1990–2009. Közlemények a budapesti agglomerációról 15.
- KSH (2011b). Gyermekvállalás és gyermeknevelés. 2011. április.
- KSH (2013). Családtípusok és párkapcsolati formák változása a népszámlálási adatok tükrében. *Statistikai tükör*, VII. évfolyam 115. szám.

- Magyar E. & Hegedűs J. (2006). In Hegedűs J. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* [5. kötet] – *Család, gyerek, társadalom*. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Moore, K. A., Kinghorn, A. & Bandy, T. (2011). *Parental relationship quality and child outcomes across subgroups*. Washington, Child Trends, http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/04/Child_Trends-2011_04_04_RB_MaritalHappiness.pdf.
- Örkényi Á. (2011). Családszerkezet, családi kapcsolatok. In Németh Á. & Költő A. (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Pusztai G. (2009). *Társadalmi tőke és iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent–parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1–19, http://ss1.spletnik.si/4_4/000/000/349/967/steinberg-2001.pdf.
- Terhességmegszakítások 1995–2006 (2007). Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/terhesmegsz06.pdf>.
- Tóth O. & Dupcsik Cs. (2007). Családok és formák – Változások az utóbbi ötven évben Magyarországon. *Demográfia*, 50 (4), 430–437.
- Vörös Cs.-né & Kovács M. (2013). A változó család a népszámlálási adatok tükrében. *Statisztikai Szemle*, 91 (12), 1213–1227, http://www.ksh.hu/statszemle_arc_hive/2013/2013_12/2013_12_1213.pdf.

A zenei nevelés megítélése általános iskolás tanulók körében

ABSZTRAKT

Jelen kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy milyen az iskolai és iskolán kívüli zenei nevelés megítélése a tanulók körében. A mintegy 500 általános iskolás tanuló zenetanuláshoz, zenehallgatáshoz és az iskolai ének-zene órákhoz fűződő attitűdjének vizsgálata alapján az ének-zene továbbra is az egyik legkevésbé kedvelt iskolai tantárgy. Bár az első évfolyamos tanulók pozitív zenei attitűddel kezdik az iskolát, e téren már a második osztálytól kezdve drasztikus csökkenés figyelhető meg, amely a felső tagozatba lépést követően még hangsúlyosabbá válik. A tanulók iskolai énekórákkal kapcsolatos elégedetlensége több tényezővel is magyarázható: az órák hangulata és menete, az éneklési attitűd, a tanár személyisége, a zenetanulás hasznosságának megkérdőjelezése, a tananyaggal szembeni ellenszenv, valamint esetenként a zenetanulással és énekléssel kapcsolatos alacsony önmegítélés.

Kulcsszavak: tantárgyi attitűd, zenei nevelés, zenetanulás, hangszerjáték, zenehallgatás

A zenével történő találkozás lehetőségeinek tárháza az utóbbi néhány évtizedben jelentősen megváltozott; a zenehallgatás és a zenetanulás egyszerre több, különböző kontextusban zajlik (Greasley & Lamont 2011; Krause, North & Hewitt 2015; North, Hargreaves & Hargreaves 2004). Amíg a 19. században a zenei élmények szerzését az otthoni környezet, valamint a különböző koncert- és színháztermek biztosították (Adorno 1970), addig az 1950-es, '60-as és '70-es években már a televízió és a rádió volt a legfontosabb zenehallgatási forrás (Sundin 1978). A rendkívüli gazdasági és technikai fejlődésnek köszönhetően ez a tendencia az utóbbi két évtizedben tovább fokozódott. Hargreaves és North (1999) a zenei tapasztalat és élmény természetét alapvetően három társadalmi-kulturális változáshoz köti; (1) az internet hatása, (2) a kibővült zenelejátszó berendezések és eszközök elérhetősége, valamint (3) a technikai fejlődés folyamata. A tömegkommunikációs eszközök fejlődésével és elterjedésével a zene mindenki számára elérhetővé vált és szinte mindenütt jelen van: autóban, utcán, bevásárlóközpontokban, illetve szórakozóhelyeken (North, Hargreaves & Hargreaves 2004). A modern zenehallgatási eszközök közvetlen hozzáférhetősége a korábban elsődleges zenehallgatási forrásnak számító CD és egyéb hanglemezek háttérbe szorulását idézte elő, melyek helyét a különböző okostelefonok, MP3-lejátszók és számítógépek vették át (Juslin, Liljeström, Västfjäll, Barradas & Silva

2008; Sloboda, Lamont & Greasley 2009; Heye & Lamont 2010; Krause & North 2016). Ezenfelül a készülékek hordozhatóságának köszönhetően az emberek – használva mobiltelefonjukat és fülhallgatójukat – igényeiknek megfelelően befolyásolhatják, mit és hogyan hallgatnak, kialakítva eközben saját személyes környezetüket (Skanland 2011).

A zenehallgatással töltött idő szintén jelentősen megváltozott. Hargreaves és North (1999, 72. o.) idézik Bertil Sundin 1978-ban tett megállapítását, miszerint „azok a gyerekek, akik ma kezdik az iskolát, valószínűleg sokkal több zenét hallgatnak, mint a nagyszüleik egész életükben. Lyle és Hoffmann 1972-es tanulmányukban kimutatták, hogy a tinédzser fiúk fele napi 3 órát, míg a lányok fele napi 4 órát tölt zenehallgatással szabadidejükben. Hasonló eredményeket közölt North, Hargreaves és O'Neill (2000) kutatása is, miszerint azok a tanulók, akik egyúttal valamilyen hangszeren játszanak, átlagosan naponta 2,5 órán keresztül hallgatnak zenét.

A zenehallgatással töltött időintervallum vizsgálata mellett a kutatók fokozott érdeklődést mutattak a zenehallgatás további körülményeinek feltérképezése iránt. Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezett tanulók többsége (60%) egyedül, míg 25,1%-a barátokkal együtt hallgatott zenét szabadidejében. A valamely családtaggal történő közös zenehallgatás jelentősen kisebb arányban fordult elő (5,7%). A kutatások ezenfelül kimutatták, hogy a kutatásban részt vevő személyek több örömet éltek át a társakkal történő zenehallgatás során, mint egyedül (Juslin és mtsai. 2008). Mindamellet a zenehallgatás számos esetben történik háttércelekvés részeként, mint például testmozgás vagy a barátokkal való találkozás közben. Az eddigi eredmények alapján bizonyítható, hogy az egyének átlagosan több időt töltenek zenehallgatással, mint egyéb szabadidős tevékenységekkel, például sporttal, tévé nézéssel, olvasással vagy filmnézéssel (Rentfrow & Gosling 2003).

Ugyanakkor a zenehallgatás idején, helyén és módján kívül fontos annak vizsgálata is, hogy milyen tényezők játszanak szerepet az egyének fokozott zenehallgatásának hátterében. A kutatásokban részt vevő személyek elsősorban a feszültségoldást, a problémáktól való elhatárolódást, az idő eltöltését/elűtését, valamint az unalom csillapítását és megszüntetését nevezték meg (Gantz, Gartenberg, Pearson & Shiller 1978). Egy másik tanulmányban a megkérdezett tinédzserek többsége az idő eltöltésére hivatkozott (Sun & Lull 1986).

A hazai tanulmányok szintén alátámasztják a zenehallgatás népszerűségét a tanulók életében (Dohány 2014a), azonban az iskolai zenei nevelés eredményessége – úgy tűnik – aligha nyilvánul meg iskolai kereteken kívül a tanulók életében, akik szabadidejükben soha vagy csak nagyon ritkán hallgatnak klasszikus zenét (Janurik 2008; 2009). A magyar tinédzserek könnyűzenei stílusok iránti fokozott érdeklődése egyre nyilvánvalóbbá válik, miközben elutasítják a klasszikus zenei stílusok többségét (Dohány 2014b).

Az egyének zenéhez fűződő tevékenységi köre azonban nem merül ki pusztán a zenehallgatásban. Az ún. aktív zenélés jellegzetes részét képezi a tanulók hangsze-

ren történő játéka. Kodály úgy vélte, „A hangszer a kevesek, kiváltságosak dolga.”, emiatt inkább az éneklés révén kellene biztosítani az egyének zenével való megismerkedésének lehetőségét (Bónis 2007: 117). Mindazonáltal valamennyi előzetes tanulmány kimutatta, hogy a hangszertanulás – az énekléshez hasonlóan – szintén képes életre szóló zenei élményeket és tapasztalatokat biztosítani a tanulók számára (Pitts 2009; Sloboda 2001). A kutatások emellett rámutattak, hogy a tanulók aktív zenei részvételét alapvetően befolyásolja a család szociális-gazdasági helyzete, az otthoni környezet, a tanulók zenei attitűdje, motivációja és önmegítélése (Austin 1990; Pitts & Robinson 2016).

A hangszertanulási arányt tekintve North, Hargreaves és O'Neill (2000) kutatása alapján a tanulók 17,8%-a (2465 tanuló közül 439 fő) tanult hangszeren, elsősorban zongorán, gitáron, fuvolán, valamint hegedűn és klarinéton Angliában. Ezzel szemben hazai területen Janurik 2007-es kutatásában az általános és középiskolás tanulók 42%-a tanult valamilyen hangszeren (Janurik 2007); ugyanakkor az egyes osztályok között jelentős különbségek mutatkoztak meg: az egyik osztályban a tanulók 31%-a játszott valamilyen hangszeren, ugyanakkor akadt olyan osztály, ahol egyik diák sem tanult hangszeren játszani. Jóllehet a vizsgálatban részt vevő iskolák háttérével kapcsolatosan – földrajzi elhelyezkedés, szociális összetétel stb. – keveset tudunk, azonban az iskolák és az osztályok közötti számottevő különbségekre korábban több tanulmány felhívta a figyelmet (Csapó 2002; Tóth, Csapó & Székely 2010).

Figyelembe véve az alapfokú művészetoktatásban tanuló gyermekek létszámának arányát, megállapítható, hogy bár a művészeti oktatásban tanulók száma fokozatosan csökken, azonban ez nem érinti a zeneművészeti ágon tanulók számát, ahol az utóbbi években lassú növekedés tapasztalható, elsősorban a klasszikus és népzene tagozatokon (1. táblázat). A létszámcsökkenés alapvetően a képzőművészeti ágon tanulók számát érintette.

1. táblázat. Az alapfokú művészetoktatásban tanulók létszámának alakulása
2012–2017 között

Megnevezés	2012/2013-as tanév	2013/2014-es tanév	2014/2015-ös tanév	2015/2016-os tanév	2016/2017-es tanév
Alapfokú művészeti oktatás	240 942	230 733	232 508	230 908	232 800
Zeneművészeti ág	106 892	106 791	108 440	112 028	113 100
Klasszikus zene	97 020	97 470	98 670	101 627	102 356
Népzene	5 752	5 583	5 798	6 265	6 584
Jazz-zene	485	525	597	619	549
Elektroakusztikus zene	3 635	3 213	3 375	3 517	3 562

A zenehallgatás és hangszertanulás széles körű elterjedésével ellentétben az iskola keretein belül a zene aligha örvend hasonló népszerűségnek. Az ének-zene tantárgy hanyatlásáról és alacsony presztízséről számos visszajelzés érkezett az utóbbi évtizedekben (Gönczy 1991; 1992; 2008; 2009; Szabó 1996), melyek elsősorban

a Kodály-módszer alkalmazásának nehézségeit és kihívásait fogalmazták meg. L. Nagy (2002) kísérlete a tantárgy megreformálását illetően nem járt számottevő eredménnyel, ugyanis a kutatók többsége azóta is az élményszerűség hiányát hangsúlyozza (Dohány 2009; Janurik 2007; 2008). Janurik Márta és Pethő Villő kutatásai (2009) a zeneoktatás eredménytelenségére világítottak rá, miszerint a tanulók többsége az iskolai énekórák monotonitásáról számolt be, valamint több esetben mutattak apátiát és szorongást ezeken az órákon, mint matematika- vagy irodalomórák esetén. Ugyanakkor rámutattak az egyes iskolák közötti számottevő különbségekre, melyek az ének-zene tantárgy helyzetét és gyakorlatának különbözőségét veti fel. Kutatásukban a Waldorf-iskolákban tanuló gyerekek jelentősen több élményt és örömet éltek át az énekórákon, mint a többségi – szintén Kodály-módszert követő – iskolák diákjai.¹ Az eredmények felvetik azt a kérdést, hogy vajon mivel magyarázható a Waldorf-iskolák tanulóinak pozitívabb attitűdje a többségi, avagy normál iskolák tanulóinak attitűdjéhez képest.

Mindeközben az előzetes kutatások eredményei azt mutatják, hogy az iskolai zeneoktatás hanyatlása nemcsak hazai, hanem egyben nemzetközi probléma is. Valamennyi hazai és nemzetközi tanulmány kimutatta, hogy az ének-zene az iskolai tantárgyak rendszerében az egyik legkevésbé kedvelt tantárgy (Csíkos 2012; Ross 1995; Ross & Kamba 1997; Stavrou 2006). A kutatások bebizonyították, hogy a tanulók attitűdje az életkor előrehaladtával folyamatosan változik, egyre több negatív attitűd jelenik meg a tanulók zenei tapasztalataiban (Nolin 1973), valamint a lányok valamennyi zenei tevékenység iránt jelentősen több pozitív attitűdöt mutatnak, mint a fiúk (Colley, Comber & Hargreaves 1994).

Külföldön a problémák kiváltó okát alapvetően az osztálytermi intézkedésekkel, az elavult zenei tantervvel és a tanárok nem megfelelő képzésével magyarázták (Ross 1995). Hazánkban a zenepedagógusok a gazdasági tárgyak előnyben részesítését emelték ki a művészeti tárgyakkal szemben, illetve az ebből adódó énekórák csekély számát és presztízsét, továbbá rámutattak a tanárképzés hiányosságaira, mint például a hangképzés vagy a vezénylési technika elhanyagolásának problémáira (L. Nagy 2002; Szabó 1996).

Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

Jelen tanulmány célja, hogy átfogóan vizsgálja a tanulók zenetanuláshoz, zenehallgatáshoz, valamint az iskolai ének-zene órákhoz fűződő attitűdjét. A kutatás során a következő kérdésekre kerestem a választ: (1) milyen az általános iskolás tanulók hangszertanulással és zenetanulással kapcsolatos attitűdje; (2) milyen a tanulók zenehallgatással kapcsolatos zenei preferenciája, továbbá hogyan befolyásolják

¹ A Nemzeti alaptantervben (2012) megfogalmazott célkitűzések alapvetően Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójára épülnek.

a tanulók zenei attitűdjét a különböző zenei stílusok; (3) milyen az iskolai ének-zene megítélése és presztízse a tanulók körében, valamint (4) milyen tényezők felelősek a tanulók negatív attitűdjéért?

A kutatás során feltételeztem, hogy a tanulók hangszertanulási attitűdje szempontjából szignifikánsan több lány tanul hangszeren, mint fiú (H1), továbbá a tanulók többsége előnyben részesíti a könnyűzenei stílusokat a klasszikus zenei stílusokkal szemben (H2). Az előzetes tantárgyi attitűdvizsgálatok eredményei alapján feltételeztem, hogy az ének-zene alacsony presztízsnak örvend a tanulók körében (H3), valamint a tanulók többsége elégedetlen az ének-zene oktatásával, élményszerűségével és változatosságával (H4).

Módszerek

A kutatás egy észak-magyarországi egyházi iskolában zajlott 500 általános iskolás tanuló körében az 1–8. évfolyamban. A felmérés kérdőívekkel történt zárt és nyílt kérdések együttes alkalmazásával, melynek célja az volt, hogy feltárjam a tanulók negatív attitűdjéért felelős tényezőket a tanulók szemszögéből (2. táblázat). A kutatás során a tanulók hangszertanuláshoz, zenehallgatáshoz, zenei stílusokhoz és iskolai énekórákhoz fűződő attitűdjét 5 fokú Likert-skála segítségével jellemeztem.

2. táblázat. A mért kutatási területek a kérdéstípusok és a célcsoport alapján

Mért terület	Kérdéstípusok	Célcsoport
Hangszertanulás	zárt és nyílt	1–8. évfolyam
Jövőbeli hangszertanulás	zárt és nyílt	1–8. évfolyam
Családban lévő hangszer	zárt és nyílt	1–8. évfolyam
Családtagok zenélése	zárt	1–8. évfolyam
Zenehallgatás	zárt	1–8. évfolyam
Kedvenc énekes és együttes	nyílt	1–8. évfolyam
Zenei stílusok	zárt	3–8. évfolyam
Tantárgyi attitűd	zárt	1–8. évfolyam
Elégedettség az énekórákkal	zárt és nyílt	5–8. évfolyam
Tanulói javaslatok	nyílt	1–8. évfolyam

A tanulók hangszertanulásának felmérése során kérdéseimmel a jelenlegi zenélést, a jövőbeli hangszertanulási szándékot, valamint a családban lévő hangszerek számát és a családtagok zenélési szokásait vizsgáltam. A hangszereket hangszer-családok szerint csoportosítottam (pengetős, réz- és fafúvós, vonós, billentyűs és ütős hangszerek). A zenehallgatás idejének és módjának vizsgálatát szintén 5 fokú Likert-skálával (1: soha, 2: havonta, 3: hetente, 4: hetente többször, 5: naponta) jellemeztem (Mitchell 2008). Ezt követően 11 zenei stílus, valamint az ének-zene tan-

tárgy szeretete, a tantárgy oktatásával, élményszerűségével és változatosságával való elégedettség értékelését kértem a tanulóktól 5 fokú Likert-skála (1: egyáltalán nem szeretem – 5: nagyon szeretem) alapján. A kérdőívek végén tanulói véleményeket és indoklást kértem válaszaik alátámasztása céljából. Az adatfeldolgozás az SPSS statisztikai program segítségével történt. A tanulók attitűdjének alakulását a nemek és évfolyamok összehasonlítása révén tanulmányoztam.

Eredmények

(1) Hangszertanulási attitűd

A jelen kutatás során arra kerestem a választ, hogy a tanulók hány százaléka játszik jelenleg hangszeren, valamint milyen a hangszertanulás iránti érdeklődésük a jövőre nézve. A jövőbeli hangszerválasztás vizsgálatánál a hangszerek fentebb említett csoportjai az elektronikus hangszerek csoportjával egészült ki.

A tanulók 37,6%-a (188 fő) játszott valamilyen hangszeren. Ezen belül 12,8%-uk fafűvős, 9,6%-uk billentyűs, 7,6%-uk pedig pengetős hangszeren tanult. A jövőbeli hangszertanulást illetően a „melyik hangszeren tanulnál meg szívesen játszani a jövőben?” kérdésre a tanulók 24%-a adott elmarasztaló választ. A hangszercsaládok tekintetében a billentyűs (111 fő, 22,3%) és a pengetős (143 fő, 28,7%) hangszerek bizonyultak a legnépszerűbbnek a jövőbeli hangszerválasztásra vonatkozóan. Ugyanakkor a fiúk esetében kisebb arányban (11 fő, 2,2%) jelentkezett igény a különböző elektronikus hangszerek iránt (DJ, elektromos gitár).

A nemek összehasonlítása szempontjából a lányok alapvetően több pozitív attitűdöt mutattak mind a jelenlegi [Levene-féle $F = 52,13$, $p = 0,01$, $t(497) = 3,79$, $p < 0,01$], mind a jövőbeli hangszertanulás iránt [Levene-féle $F = 43,10$, $p = 0,01$, $t(496) = 2,23$, $p < 0,01$], mint a fiúk (H1).

(2) Zenehallgatás és zenehallgatási preferenciák

Jelen kutatásban Mitchell, MacDonald és Knussen (2008) kutatásában alkalmazott időkeretet (1: soha, 2: havonta, 3: hetente, 4: hetente többször, 5: naponta) használtam fel. A zenehallgatási eszközök tekintetében a tanulók tv-n, rádión, okostelefonon, interneten és CD-n keresztül történő zenehallgatását figyeltem meg.

Az eredmények azt igazolják, hogy az internet használata az életkor előrehaladtával egyre népszerűbb a tanulók körében. Míg az alsóbb évesek nagyon ritkán hallgatnak zenét az interneten keresztül, addig a felső tagozatos tanulók többsége hetente többször, illetve napi szinten választja ezt a módját a zenehallgatásnak.

Az okostelefonok az internethez hasonló eredményeket mutattak. A tanulók az életkor előrehaladtával egyre gyakrabban használják ezeket a készülékeket zenehallgatás céljából, azonban az 1–3. osztály esetén még nem jellemző a telefonon keresztül történő zenehallgatás. Feltételezhető, hogy a 3. évfolyamig a diákok alapvetően még kisebb számban rendelkeznek saját telefonnal, azonban a 4. évfolyamtól kezdve

erőteljes növekedés figyelhető meg mind az interneten, mind a telefonon keresztül történő zenehallgatás esetében. A felső tagozatos tanulók már napi szinten használják e célból a telefont.

Az internet és a mobiltelefon után a rádió a leggyakrabban használt készülék, elsősorban az alsó tagozatos tanulók körében. Az eredmények azt mutatják, hogy a rádiót – a tv-hez és a CD-hez hasonlóan – az életkor előrehaladtával egyre kevesebb tanuló választja. A CD a korábbi kutatások eredményeivel összhangban fokozatosan kezd eltűnni a gyakorlatból.

A kutatásban részt vevő tanulók 68%-a naponta hallgat zenét, s mindössze 2,3%-a jelezte, hogy számukra semmit nem jelent a zene, és egyáltalán nem szoktak zenét hallgatni szabadidejükben. A tanulók zenehallgatási szokásait vizsgálva a tanulók 75,3%-a nevezte meg kedvenc énekesét és/vagy együttesét, akit szívesen hallgat szabadidejében. A tanulók által említett előadók a következő zenei stílusokba sorolhatók: pop, rock, elektronikus, mulatós, rap és filmzene. A tanulók 71,5%-a nevezett meg kedvenc előadóként popénekest, 52,4%-a pedig popegyüttest. A második legnépszerűbb zenei stílus a rock (38,4%) volt, ezt követte az elektronikus zene (7,7%). A mulatóst (1,6%), a rapet (4,2%) és a filmzenét (2%) ugyanakkor kisebb arányban jelölték meg kedvenc zenei műfajként.

Ezt követően a 11 zenei műfajt 5 fokú Likert-skálán értékelttem (3. táblázat), amely segítségével jellemezhető az egyes zenei stílusok kedveltsége a tanulók körében.

3. táblázat. Zenei stílusok kedveltsége átlag és szórás

Zenei stílus	Átlag	Szórás
Pop	3,52	1,37
Rock	3,40	1,36
Jazz	2,52	1,29
Musical	2,67	1,46
Operett	1,67	1,07
Opera	1,64	1,11
Komolyzene	2,59	1,39
Népzene	2,37	1,39
Mulatós zene	2,70	1,46
Filmzene	3,73	1,17
Elektronikus zene	3,32	1,42

Az eredmények azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával a tanulók egyre kevésbé szeretik a musicalt ($r = -0,19$, $p < 0,01$) és a népzénét ($r = -0,26$, $p < 0,01$). A nemek tekintetében a lányok jobban szerették a népzénét, mint a fiúk [Levene-féle $F = 3,59$, $p = 0,06$, $t(359) = 2,24$, $p < 0,02$]. A komolyzene, opera és operett kedveltségében nem fedezhető fel szignifikáns különbség a nemek között.

(3) Attitűdök

Az iskolai zeneoktatás vizsgálata során az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók alapvetően pozitív attitűdökkel kezdik az iskolát, melyek azonban a magasabb évfolyamokban egyre inkább csökkennek, azaz egyre több negatív attitűd épül be. A tanulók az 1. és 4. osztályban szerették a legjobban az ének-zenét. A tanulók negatív attitűdje már a második évfolyamba történő átmenet idején megmutatkozott mind a lányok, mind a fiúk esetében [Levene-féle $F = 26,18$, $p = 0,01$, $t(110) = 4,847$, $p < 0,01$]. A nemek közötti különbségek tekintetében a lányok alapvetően jobban szerették az ének-zenét [Levene-féle $F = 1,05$, $p = 0,31$, $t(493) = 5,18$, $p < 0,01$], mint a fiúk (H2), különösen a 3., 5. és 7. évfolyam tekintetében. A negatív attitűdök növekedése a harmadik, illetve az ötödik osztályba lépéskor is megfigyelhető volt, amely a harmadik osztályban elsősorban a fiúknál [Levene-féle $F = 1,71$, $p = 0,19$, $t(57) = 2,48$, $p < 0,01$], míg a felső tagozatba lépéskor mindkét nem esetében jelentős csökkenést mutatott [Levene-féle $F = 1,72$, $p = 0,19$, $t(86) = 3,73$, $p < 0,01$]. A felső tagozat alatt az ének-zene tantárgyhoz fűződő attitűdök stagnálást vagy további csökkenést mutattak. Ezt követően jelentős hanyatlás következett be a nyolcadik évfolyamos tanulók körében, ahol 60,1% közömbösséget, míg 28,2% teljes elutasítást mutatott a tantárgy iránt; mindössze 10,9% jelezte, hogy szereti az ének-zenét. A tanulók ének-zenéhez fűződő attitűdjének alakulását a 4. táblázatban figyelhetjük meg a nemek, átlag és szórás alapján.

4. táblázat. A tanulók ének-zene tantárgyhoz fűződő attitűdje az átlag és szórás alapján

Évfolyam	Nem	Átlag	Szórás
1. osztály	F	4,48	0,79
	L	4,65	0,48
2. osztály	F	3,50	1,43
	L	3,88	1,01
3. osztály	F	2,92	1,41
	L	3,74	1,11
4. osztály	F	4,45	0,67
	L	4,65	0,63
5. osztály	F	2,53	0,89
	L	3,36	1,14
6. osztály	F	2,76	0,92
	L	3,21	1,25
7. osztály	F	2,96	1,26
	L	3,67	1,20
8. osztály	F	2,55	1,01
	L	2,83	0,64

Megjegyzés: F = fiúk, L = lányok

A második és harmadik évfolyamban megfigyelt csökkenés alapvetően felveti a kérdést, minek köszönhető ez a radikális változás a tanulók attitűdjében. Háttérkérdőív hiányában nehéz tényszerű okokat felsorakoztatni az eredmények magyarázatára, azonban egy lehetséges magyarázat lehet, hogy míg az alsó évfolyamokban egyszerre több tanító és énektanár tanította a tárgyat, addig a felső tagozaton mindössze egy ének-zene szakos tanár foglalkozott a tanulókkal. Az énektanárok személyére és szaktárgyi tudására vonatkozóan rendkívül sokféle vélemény érkezett a tanulók részéről, melyek alapvetően igazolják a tanár kiemelt szerepét a tantárgy megítélésében. Másrészt a negyedik évfolyamos tanulók több pozitív attitűdöt mutattak a népzene és a klasszikus zene iránt, mint az összes többi osztály tanulója.

(4) Elégedettségmérés

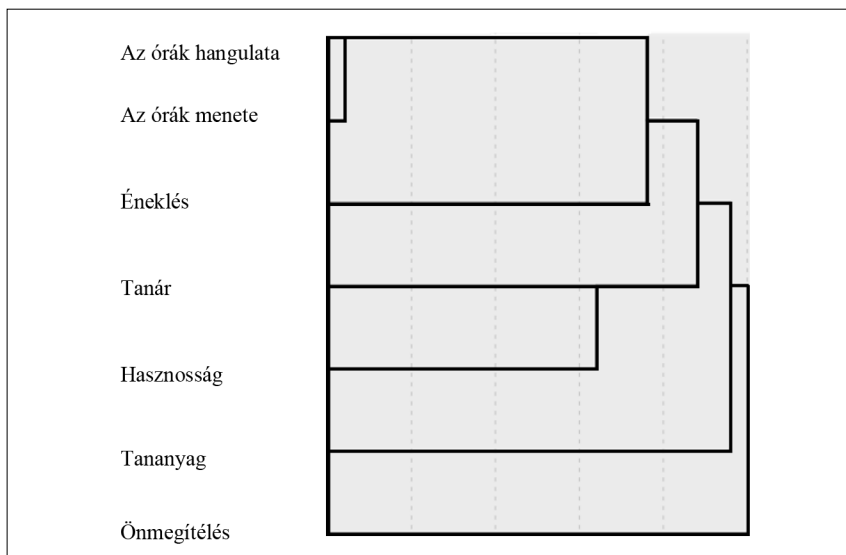
Az iskolai énekórák oktatásával, élményszerűségével és változatosságával történő elégedettség értékelését a felső tagozatos tanulók körében végeztem 5 fokú Likert-skála segítségével, azzal a céllal, hogy kiderítsem, mennyire eredményesek az énekórák a diákok szemszögéből.

Az eredmények azt mutatják, hogy valamennyi tanuló elégedetlenségét fejezte ki az énekórák oktatása, élményszerűsége és változatossága szempontjából egyaránt (H4, 5. táblázat). Mindössze a 7. évfolyamos tanulók mutattak pozitív attitűdöket az oktatás és az élményszerűség tekintetében, azonban általánosságban a tanulók többsége negatív hozzáállást, illetve közömbösséget tanúsított mindhárom megközelítés esetén. A nemek tekintetében szignifikáns különbség fedezhető fel az énekkutatás minőségével kapcsolatban, ahol a lányok elégedettebbek voltak, mint a fiúk [$F = 0,61$, $p = 0,43$, $t(160) = 3,55$, $p < 0,01$].

5. táblázat. A tanulók elégedettsége az énekórák oktatásával, élményszerűségével és változatosságával évfolyam, átlag és szórás alapján

Elégedettség	Évfolyam	Átlag	Szórás
Oktatás színvonala	5	3,24	1,12
	6	3,15	1,25
	7	3,50	1,25
	8	3,20	1,19
Élményszerűség	5	2,60	1,11
	6	2,57	1,34
	7	3,26	1,35
	8	2,78	1,24
Változatosság	5	2,57	1,27
	6	2,45	1,31
	7	2,88	1,44
	8	2,64	1,11

A zárt végű kérdéseket követően a tanulóknak arra kellett választ adniuk, hogyan ítélik meg a zenetanulás fontosságát az énekórák tükrében. A tanulói megközelítések vizsgálata klaszteranalízis segítségével történt (1. ábra).



1. ábra. Tanulói megközelítések jellemzése klaszteranalízis segítségével

A tanulók többsége alapvetően az órák hangulatából indult ki. A legszorosabb kapcsolatot az énekórák élményszerűsége és a tanulás menete között találtam. Annak szerepe, hogy az énekóra mennyire nyújt élményeket a tanulók számára, valamint mennyire érzik lendületesnek és gördülékenynek ezeket az órákat, döntően befolyásolja a tanulók iskolai énekórákhoz fűződő viszonyát. A tanulás gördülékenységének szükségességét azok a tanulók említették, akik úgy vélték, hogy sok esetben lassan, nehézkesen haladnak az órán. A tanulói visszajelzésekből arra következtethetünk, hogy az énekórákat gyakran jellemzi monotonitás: azaz óráról órára hasonló tevékenységek zajlanak a tanulók beszámolóí alapján.

A második szoros kapcsolat a tanár személye és a hasznosság között figyelhető meg, a tanár ugyanis kulcsfontosságú szerepet játszik a tanulóknak a zenetanulás fontosságáról alkotott megítélésében. Több tanuló megkérdőjelezte az ének-zene más tárgyakkal való egyenrangúságát, előtérbe helyezve egyrészt az ún. kötelező érettségi tantárgyakat, mint például a matematika vagy az idegen nyelv, másrészt a számukra kedvenc tantárgyat, például a testnevelést. Továbbá az életkor előrehaladtával a tanulók egyre kevésbé érezték hasznosnak a zenetanulást a saját fejlődésük szempontjából, s úgy érezték, nem veszik hasznát a „nagybetűs életben”. A felső tagozatos tanulók olyan ismeretek iránt érdeklődtek, melyeknek elképzeléseik szerint a későbbiekben nagy eséllyel hasznát tudják venni.

A harmadik szoros kapcsolat esetén arra következtethetünk, hogy a tanulók attitűdjét, illetve az énekórák hangulatáról alkotott véleményét alapvetően befolyásolja az énekléssel kapcsolatos hozzáállásuk. Korábban már megállapítottuk, hogy a tanulók többsége ellenállást tanúsít az énekléssel szemben (Pintér 2017), amely alapvetően kihívás elé állítja a zenetanárok többségét. A zenetanára egyszerre számos feladat hárul: feladata nem csupán az élménynyújtás és a kötelező tananyag leadása, hanem a zenetanulás hasznosságának hangsúlyozása, az éneklés megszerettetése, és minél több gyermek aktív bevonása a különböző zenei tevékenységekbe.

Az órák hangulatát azonban nemcsak a tanár, az éneklés, a tanulás és a hasznosság, hanem a tanulók tananyaggal és saját magukkal való elégedettsége is meghatározza. Az iskolai zenei tananyagot több esetben érte kritika a tanulók válaszaiban; melyben a könnyűzene magasabb szintű tanulását kezdeményezték. A tanulók könnyűzene iránti érdeklődése már a mindennapos zenehallgatási szokásaikkal is összefügg. Szívesen tanulnának kedvenc énekeseikről, zenéikről iskolai keretek között is. Ez a felvetés ismét egy újabb kihívás elé állítja a zenetanárok nagy részét. Bár a mai tankönyvek egyre gyakrabban emelnek be könnyűzenei tartalmakat, a fiatalok elsősorban a mai „sztárok” és kedvenceik iránt érdeklődnek. Jelen kutatás alapvetően alátámasztja Green (2006) megállapítását, miszerint a tanulók a mai modern zenét érzik sajátjuknak, míg a régi zenét az idősebb generáció zenéjének tulajdonítják. A tanulók válasza jól tükrözték ezt a megítélést, mint például „halott emberekről és halott emberek zenéjéről tanulunk, nem a mai zenékről”.

Végül, de nem utolsósorban a tanulók önértékelése szintén összefüggésbe hozható az énekórákról alkotott megítélésükkel. Azok a tanulók, akik alacsony önértékeléssel rendelkeztek, kevésbé szerették az énekórákat ($r = -0,08$, $p = 0,16$), azonban szignifikáns összefüggés nem volt kimutatható. Az ének tantárgy kedveltségével kapcsolatosan szignifikáns összefüggés mutatkozott meg az órák hangulata (élmény és változatosság), valamint az éneklési attitűd között. Azok a tanulók, akik kevésbé szerettek énekelni, illetve negatív véleményük volt saját zenei képességeikről, énektudásukról, kevésbé szerették az énekórákat és érezték hasznosnak a zenetanulást ($r = -0,14$, $p < 0,01$, $N = 277$). Ugyanakkor azok a tanulók, akik szerették az énekórákat, énekelni is jobban szerettek, mint azok a tanulók, akik negatív vagy semleges véleményt formáltak az énekórákról ($r = 0,13$, $p < 0,01$, $N = 275$). A fiúk átlagosan több negatív attitűdöt fejeztek ki az éneklés iránt, mint a lányok ebben az életkorban [Levene-féle $F = 20,67$, $p = 0,01$, $t(275) = 2,22$, $p < 0,01$].

Összegzés

Jelen kutatás eredményei alátámasztják, hogy a zene fontos szerepet tölt be a tanulók – iskolán kívüli – mindennapjaiban. A tanulók többsége napi szinten hallgat zenét, ami rendszerint a könnyűzenei stílushoz kötődik. Ennek ellenére az iskolai formális keretek között történő zeneoktatás népszerűsége meglehetősen „megosztott”

a tanulók körében. Jóllehet az alsó tagozatos tanulók többsége alapvetően szereti az énekórákat, a felső tagozatos tanulók körében fokozott ellenállás érzékelhető a tantárggyal szemben. A diákok többsége alapvetően az órák hangulata és menete alapján értékeli az énekórákat, több esetben kifogásolva annak élményszerűségét és változatosságát. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók énekórákhoz fűződő negatív attitűdjét egyszerre számos tényező befolyásolja. A zenehallgatási preferenciák elemzése alapján megállapítható, hogy a tanulók többsége elutasítja a klasszikus zenei műfajokat, különös tekintettel a magyar népdalokat, melyek a zenei tanterv alapját képezik, ugyanakkor maga a zenehallgatás rendkívül fontos része az életüknek. A tanulói visszajelzések rámutattak arra, hogy a zenetanár személye nagyban befolyásolja a tanulók megítélését arra vonatkozóan, hogy mennyire érzik hasznosnak az iskolai zenetanulást saját fejlődésük és jövőképük szempontjából. Ezenkívül a tanulók énekórákkal kapcsolatban mutatott pozitív hozzáállása szintén szoros összefüggést mutatott a tanulók saját énekhangjukkal, zenei tudásukkal, valamint az iskolai tananyaggal való elégedettségével.

A jövőbeli kutatások során érdemes lenne nemcsak az énektanárok bevonása, de a tanulók által felvetett megközelítések mentén további iskolák széles körű vizsgálata is.

Hivatkozott irodalom

- Adorno, T. W. (1970). *Zene, filozófia, társadalom*. Budapest, Gondolat.
- Austin, J. R. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper-elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20–31.
- Bónis F. (2007). *Kodály Zoltán: Visszatekintés 1. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Budapest, Argumentum Kiadó.
- Colley, A., Comber, C. & Hargreaves, D. J. (1994). Gender effects in school subject preferences: a research note. *Educational Studies*, 20 (1), 13–18.
- Crowther, R. D. & Durkin, K. (1982). Sex- and age-related differences in the musical behaviour, interests and attitudes towards music of 232 secondary school students. *Educational Studies*, 8 (2), 131–139.
- Csapó B. (2002). Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In Csapó B. (szerk.): *Az iskolai műveltség* (pp. 269–298). Budapest, Osiris Kiadó.
- Csikos Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 1, 3–13.
- Davis, S. (1985). Pop lyrics: a mirror and molder of society. *Et Cetera*, 167–169.
- Dohány G. (2009). Zenei élmény az énekórán? *Iskolakultúra*, 3, 70–79.
- Dohány G. (2014a). A zenei műveltség és az ének-zene tanulásával kapcsolatos háttérváltozók összefüggéseinek empirikus vizsgálata a középiskolás tanulók körében: PhD-értekezés tézisei. *Parlando*, 56 (5), 1–16.

- Dohány G. (2014b). Háttérváltozók és a zenei műveltség összefüggéseinek vizsgálata középiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 114 (2), 91–114.
- EMMI Statisztikai Tájékoztató 2012/2013, http://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf. Letöltve: 2017. 10. 15.
- EMMI Statisztikai Tájékoztató 2013/2014, http://www.kormany.hu/download/c/48/50000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2013_2014.pdf. Letöltve: 2017. 10. 15.
- EMMI Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/2015, http://www.kormany.hu/download/3/28/a0000/Koznevelis_statistikai_evkonyv_2014.pdf. Letöltve: 2017. 10. 15.
- EMMI Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016, http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelis_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf. Letöltve: 2017. 10. 15.
- EMMI Köznevelési Statisztikai Gyorstájékoztató 2016/2017, <http://www.kormany.hu/download/c/17/e0000/Koznevelis-stat-gyorstajekoztato-2016-2017.pdf>. Letöltve: 2017. 10. 15.
- Gantz, W., Gartenberg, H. M., Pearson, M. L. & Shiller, S. O. (1978). Gratifications and expectations associated with pop music among adolescents. *Popular Music and Society*, 6, 81–89.
- Gönczy L. (1992). Kodály zenepedagógiai öröksége a '90-es években. *Muzsika*, 3, 6.
- Gönczy L. (1993). Szembenézni a tényekkel. *Muzsika*, 3, 47–48.
- Gönczy L. (2008). Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, 2, 28–31.
- Gönczy L. (2009). Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 109 (2), 169–185.
- Greasley, A. E. & Lamont, A. (2011). Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling methodology. *Musicae Scientiae*, 15 (1), 45–71.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for „other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24 (2), 101–118.
- Haladyna, T. & Thomas, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *Journal of Experimental Education*, 48, 18–23.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71–83.
- Heye, A. & Lamont, A. (2010). Mobile listening situations in everyday life: The use of MP3 players while travelling. *Musicae Scientiae*, 14 (1), 95–120.
- Janurik M. (2007). Áramlatélmény az iskolai ének-zene órákon. *Magyar Pedagógia*, 107 (4), 295–320.
- Janurik M. (2008). Betöltik-e szerepüket az ének-zene órák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 9–10, 107–117.

- Janurik M. (2009). Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 47–64.
- Janurik M. & Pethő, V. (2009). Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 3, 193–226.
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G. & Silva, A. (2008). An Experience Sampling Study of Emotional Reactions to Music: Listener, Music, and Situation. *Emotion*, 8 (5), 668–683.
- Krause, A. E. & North, A. C. (2016). Pleasure, arousal, dominance, and judgments about music in everyday life. *Psychology of Music*, 1–20.
- Krause, A. E., North, A. C. & Hewitt, L. Y. (2015). Music listening in everyday life: Devices and choice. *Psychology of Music*, 43 (2), 155–170.
- Lyle, J. & Hoffman, H. R. (1972). Children's use of television and other media. In Rubinstein, E. A., Comstock, G. A. & Murray, J. P. (szerk.): *Television and social behavior. Reports and papers: Volume IV. Television in day-to-day life. Patterns of use*. Washington, Government Printing Office.
- Mitchell, L. A., MacDonald, R. A. R. & Knussen, C. (2008). An Investigation of the Effects of Music and Art on Pain Perception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2 (3), 162–170.
- L. Nagy K. (2002). Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52, 11.
- Nolin, W. H. (1973). Attitudinal growth patterns toward elementary school music experiences. *Journal of Research in Music Education*, 21, 123–134.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, 22 (1), 41–77.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272.
- Pintér T. (2017). A mindennapos éneklés margójára. *Parlando*, 1–16.
- Pitts, S. E. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26 (3), 241–256.
- Pitts, S. E. & Robinson, K. (2016). Dropping in and dropping out: experiences of sustaining and ceasing amateur participation in classical music. *Cambridge University Press 2016*, <https://doi.org/10.1017/S0265051716000152>.
- Rauscher, F. H. (2003). Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03-12.
- Rentfrow, P. J. & Gosling, S. D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236–1256.
- Ross, M. (1995). 'What's wrong with school music?' *British Journal of Music Education*, 12, 185–201.
- Ross, M. & Kamba, M. (1997). *The State of the Arts*. Exeter, School of Education, University of Exeter.

- Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C. & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4 (511), 1–33.
- Skanland, M. S. (2011). Use of mp3 players as a coping resource. *Music and Arts in Action*, 3 (2), 15–33.
- Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3 (2), 243–253.
- Sloboda, J. A., Lamont, A. & Greasley, A. E. (2009). Choosing to hear music: Motivation, process, and effect. In Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (szerk.): *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 431–440). Oxford, UK, Oxford University Press.
- Stavrou, N. E. (2006). The music curriculum as 'received' by children: evidence from Cyprus primary schools. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 187–204.
- Sun, S. W. & Lull, J. (1986). The adolescent audience for music videos and why they watch. *Journal of Communication*, 36, 115–125.
- Sundin, B. (1978). *Barns musikaliska utveckling*. Malmö, LiberForlag.
- Szabó H. (1996). Az énektanárképzés helyzetéről. *Parlando*, 1.
- Tóth E., Csapó B. & Székely L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57 (9), 798–814.

Szabad improvizációs tánc komolyzenére Kokas Klára zenepedagógiájában

ABSZTRAKT

A tanulmány célja: a Kokas-életműből kiemelni és bemutatni azt a zeneértési és -befogadási módszert, amelyben a gyerekek szabad improvizációval jelenítették meg a zenével való találkozásuk fantáziaképeit, mozgással fejezve ki a belső lelki tartalmakat, mondanivalót, érzelmeket, amelyet a zene és a társak jelenléte, azok néma mozgásos üzenetei generáltak bennük. Kokas Klára tanításaiból, kézírataiból, publikációiból kirajzolódik a gyerekekhez való viszonya, a gyerekről alkotott képe, amelyből következik a zenei alapú képességfejlesztés, egész személyiséget érintő pedagógiája. A Kokas-életmű egy részletének bemutatására vállalkozom, arra, amely a zenés-táncos improvizáció által segít a gyermeknek kifejezni önmagát, érzéseit, félelmeit, vágyait, és amely abban is újszerű volt, hogy a tánc végeztével a gyerekek megfogalmazták a képzetükben megszületett és ábrázolt történetet.

Kulcsszavak: Kokas Klára, improvizációs tánc, képzelet, komplex művészetpedagógia, képességfejlesztés zenével

A kutatás általános leírása, szempontok, elméleti megalapozás

A tanulmány célja: a Kokas-életműből (ld. Kokas 1972; 1992; 1998; 2001; 2007; Deszpot 2012; valamint a Kokas-filmgyűjteményt, 2013) kiemelni és bemutatni azt a zeneértési és -befogadási módszert, amelyben a gyerekek szabad improvizációval jelenítették meg a zenével való találkozásuk fantáziaképeit, mozgással fejezve ki a belső lelki tartalmakat, mondanivalót, érzelmeket, amelyet a zene és a társak jelenléte, azok néma mozgásos üzenetei generáltak bennük. A zene nemcsak a lelket, kedélyeket emeli fel, de a lábakat is, nemcsak a fülnek szól, de az egész testnek. Kokas Klára tanításaiból, kézírataiból, publikációiból kirajzolódik a gyerekekhez való viszonya, a gyerekről alkotott képe, amelyből következik a zenei alapú képességfejlesztés, egész személyiséget érintő pedagógiája. Ennek egy részletének bemutatására vállalkozom, arra, amely a zenés-táncos improvizáció által segít a gyermeknek kifejezni önmagát, érzéseit, félelmeit, vágyait, és amely abban volt újszerű, hogy a tánc végeztével a gyerekek megfogalmazták a képzetükben megszületett és mozgással ábrázolt történetet. Ezekben a beszélgetésekben Kokas Klára fokozhatatlan figyelemmel és kíváncsisággal kérdezte-hallgatta tanítványait. Gyönyörű ajándékpercek voltak ezek, amelyekhez a zene jelentette az eszközt, az apropót, az elindítást, a képzelet felröpítését.

A módszer, az eszközök, a személyiségfejlesztő hatás a zenepedagógia, táncterápia, illetve egészségnevelés határterületén mozog, ezáltal komplex módon fejleszti a különböző koordinációs, esztétikai-zeneértési, önkifejezési képességeket, ezek mellett pedig a csoportban való munka jelenti a szocializációs képességek fejlesztését, az empátiát, az egymásra figyelést is. Kodály Zoltán hipotézise szerint (Gönczy 2009) mindezek együttvéve hatásosan fejlesztenek más – pl. helyesírási, olvasási, koncentrációs – képességeket is, azaz érvényesülnek a zenetanítás transzferhatásai. Kodály korszakalkotó hipotézisét egykori tanítványa, Kokas Klára bizonyította be doktori értekezésében, éppen e kodályi feltételezés alátámasztása érdekében végzett doktori kutatásokat különböző szombathelyi, kecskeméti és budapesti iskolákban, amely később nyomtatásban is megjelent *Képességfejlesztés zenei neveléssel* (1972) címmel. Eszerint a fokozott énekzene tanítás nyomán a konrollsoporthoz képest mérhetően, de nem túlzott mértékben nőtt a koncentrációs képesség, a helyesírás, az összefüggések meglátásának képessége, a megfigyelőképesség. „*Közismert tény az ének-zenei tagozatú osztályok magasabb tanulmányi eredménye, gyorsabb felfogóképessége, jobb helyesírása és nyelvi teljesítményei*” – mondja tanítómestere nyomán Kokas Klára (Kokas 1972). A különböző képességterületek transzferhatásait nemzetközi kutatócsoportok is vizsgálták: Kokas Klára (1972) az ének-zene tanulás helyesírással és matematikai képességekkel, Barkóczi és Pléh (1977) a kreativitással, Zsolnai és Józsa (2002, 2003) a szociális készségek fejlődésével, Schellenberg (2002, 2004, 2006) és Laczó (1985) az intelligenciával, Babo (2004) a tanulmányi teljesítménnyel, illetve Zanutto (1997) az olvasással és nyelvi készségekkel kapcsolatos transzferhatásait kutatták (Janurik 2008).

A zenei neveléstől akkor várhatunk 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. Az énekkel és mozgással telített tevékenység érzelmekkel serkenti az agy működését, változatos hallási, látási, mozgásos (auditív, vizuális, motoros) ingereivel aktivitásra készíti. Fontos eleme az emocionalitás, a közös éneklés élménye, katarzisa, a bensőséges érzelmi kapcsolatok.

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 gyermekek életében és a személyiségfejlesztésben mindenél fontosabb, hogy megmutatható legyen igazi lényük, hogy kimondható legyen az elakadás, „*lelkük mondandója*”. 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, hősöké, királylányokká lettek, átváltak... képzeletben.

„*A szabadon születő mozdulat a képzelet szabad ösvényein szálldos. Az érzelemgazdag átadás ilyen perceit gyermekeim átváltozásnak hívták.*” (Kokas 1998: 22) „*Drága ajándékkercek ezek, értékük felbecsülhetetlen, mert a gyermekek szabad táncá 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 dramatizálások közé is sorolhatnánk őket. Gyakran tárgyuk sincs. A gyerekek bebújnak olykor a madár, bogár, virág, állat, köd, felhő, esőcsepp képébe, úgy mozogják 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, Lájér, Furka & Kocsis 2007)

Kokas Klára a sajátosra, egyénire 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 ellipszisé 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 kukucskálás.*” (Kokas és mtsai. 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.

Módszerek, metodológia

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: zene, képzelet, tánc, komplex művészetpedagógia, képességfejlesztés. Vizsgálati módszerünk a kvalitatív tartalomelemzés, amelynek során a kiválasztott Kokas-művek szövegéből kiemeljük azokat a leírásokat, amelyekben az átváltozó táncokról beszél maga a szerző, valamint megemlíti, felidézi a gyerekek narratíváiból a táncok során átélt élményeket.

A kutatásom alapjául vett Kokas-művek:

- *A zene felemeli a kezeimet* című könyv, amely az *Akadémiai Kiadó* gondozásában jelent meg 1992-ben Budapesten (ld. Kokas és mtsai. 2007);
- *Öröm, bűvös égi szikra* című könyv, Akkord Zenei Kiadó, Budapest, 1998 (ld. Kokas és mtsai. 2007).

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. 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 készítetik gyerekeit.¹

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 és mtsai. 2007) A zene belső figyelme és a spontán mozdulat összekapcsolása, azaz a zenével inspirált önkifejezésre való készítés: képességfejlesztés. *„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)

A módszer nem rögzített, szabályos, leszögezett, tanmenetszerű. Ehelyett a módszerek színesen áramlanak, váltakoznak, a pillanat varázsolja elő. Ebben a tanítás központja, legfőbb eszköze az ének, illetve zenehallgatás: ritmikus mondókák, gyermekversikék, ringatással, hintáztatással vagy egyéb ritmikus mozgással kísérve, szimfonikus zenék klasszikus zeneszerzőktől, esetleg különböző népek ősi zenéje, amelyek hangzásvilága merőben eltér az általunk megszokottól. Ezek azok, amelyek leginkább inspirálják a hallgatókat, ugyanis meglepő fordulataikkal, motívumaikkal, hangzaikkal elindítják a fantáziát, egészen szabadon hagyják a gyerekek képzeletét. Ebben a szabadságban, meghittségben zenehallgatásukat is mozdulatjátékokká varázsozták.

Kokas Klára a rítus biztonságot adó ismétlődéseit tudatosan alkalmazta tanításában, felismerve az apró gesztusok és mozdulatsorok helyét és szerepét a gyermeki lélek fejlődésének folyamatában. Ennek tudatában alakította foglalkozásainak forgatókönyvét, amely sohasem volt merev módszertan, óráit sokkal inkább az ötletek és érzelmek szabadon való áramlása jellemezte. Nem ellentmondás ez, hanem rend, észszerűség, gyakorlat. Egyébként kiismerhetetlenek a történések, eltéved a lélek.

„A zenei élmény következő szintje a hallgatás analóg módja. Ebben az állapotban megtanulunk a hangminták alapján érzéseket és képeket előhívni magunkból.” (Csíkszentmihályi 2001: 74) Kokas gyerekei ennek tudatosítása nélkül, önkéntelen, spontán módon hívták elő, vagy inkább engedték megszületni fantáziájuk képeit. *„A zenével egyidőben és veleszületett szépséges módon fejezik ki önmagukat: kecsesen, szabadon, komolysággal és örömmel”* (Holger 2011: 43). Kokas lelki világában minden érzelem fontos, a zene pedig utat nyit azoknak, hiszen nem füllel, hanem lélekkel hallgatjuk a zenét, fülünk csupán közvetítő közeg. A mozdulat, mint a zene és érzelmeink megjelenítési módja,

¹ Pl. Mozart-szimfónia, vonós- vagy zongoraversenymű egy-egy tételét, Bach-kantátát, Vivaldi-hegedűverseny egy tételét, Händel-concerto-fűgát vagy operanyitányt, Beethoven-szimfónia rövid tételét, táncot Bartók Mikrokosmoszából, esetleg egy ghánai dobszólót, ritkábban moderneket, pl. Steve Reich 18 hangszere irt darabjának részletét stb.

éppoly emberi, éppoly természetes, miként a beszéd. A zene pedig a lélek mélyrétegeit érinti. A képzelet kiemelt helyet foglal el Kokas eszmerendszerében, mint amely a művészeti alkotások csírája.

Kokas Klára művészetpedagógiai eszközei a következők:

- gondosan válogatott értékes zenei anyag;
- élményteremtés;
- a szabadság biztosítása (térhasználat, tevékenység/technika választás, társválasztás);
- tisztázott szabálykeretek;
- az egyén, a személyiség tisztelete;
- bizalmi légkör kialakítása;
- a sajátos különbözőség (másság) elfogadása, értékként kezelése;
- visszatérő foglalkozási rend, rítusok (ld. Deszpot 2017).

A Kokas-program elemei (Deszpot ny.):

- Köszöntő éneklés, névéneklés
- Éneklés
- Szabad játékos mozgások énekre
- Csend
- Zenehallgatás
- Improvizatív mozgások zenére
- Mozgáskompozíció eljátszása
- Narráció: mesélés
- Ábrázolás, képi kifejezés
- Képbemutató, mesélés
- Búcsúéneklés

Csend – Zenehallgatás

A zenébe való belépés előszobája a teljes figyelemmel odaforduló, befogadni kész lelkiállapot megkeresése, a résztvevők saját **csendjének** megtalálása. Igazi zenehallgatás csak a csendből indulhat ki Kokas szerint. Ez a mozzanat szabadon választott testhelyzetben, akár ülve, akár a földön kényelmesen elterülve történik, de mindig a társak zavarása nélkül, teljes szótlanágban.

A rövid, néhány perces, gondosan kiválasztott zenei darab többszöri (sokszori) meghallgatása következik, mintha egy tájat próbálnánk felfedezni, ameddig ismerőssé nem lesz. A zenék közös jellemzője a minőség, esztétikai színvonal, változatos tempó. A repertoár pedig nagyon színes, gazdag: *„zenegyűjteményünk csaknem fele népzene, nem magyar, hanem sok-sok más népé. [...] Énekeink mind magyar népdalok, játékdaloktól az ősi balladákig, siratókig. Anyanyelvünk fontos részei ezek, dúsgazdag, szépen feltárt, bőven ismertetett kincs.”*

(Kokas 1998: 39) Kokas zenegyűjteményei között a kora reneszánsz és barokk dallamoktól a gregorián énekeken át a kortárs zeneszerzők darabjai mind megtalálhatók: Corelli, Bach, Händel, Vivaldi, Albinoni, Telemann, Monteverdi, Mozart, Haydn, Beethoven (elsősorban kamarazenéje), Schubert, Schumann, Brahms, (Wagner, Liszt, Berlioz kevésbé), Chopin (etűdjei, prelűdjei, zongoraversenyei), Debussy, Ravel, Dvořák, Smetana, Fauré, Kodály (kamarazenéje, csellószonátái), Bartók (Mikrokozmosza), a kortársak közül Kurtág, Ligeti, Sári, Mártha, Steve Reich (ld. Kokas 1998: 40). A felsoroltakon kívül Kokas zenegyűjteményének fontos része a különböző kultúrájú népek ősi dallamvilága, amelyek a maguk hangszerelésével, szokatlan dallamfordulataival, ritmusvilágával erőteljesen inspirálták a gyerekeket. *„Az idegen népek zenéjéből kapott kóstelők nemcsak a mozdulatok szabadságát ajándékozták. Segítettek gyerekeink nyitottabb kapcsolataihoz személyekkel és kultúrákkal, kifejezőmódokkal.”* (Kokas 1998: 39)

Improvizációs tánc

Kokas Klára gyermekfoglalkozásain a tánc mindig közösségi cselekedetnek számított, még akkor is, ha egy gyerek „szólót” táncolt. Az eddigi mozzanatok bevezető inspirációforrások voltak a zene dramatizálásához, amely egyfajta szerepjáték, a gyerekek megnevezésében „átváltozó tánc”.

„A zene sajátos belső rendjét, lényegét, az érzelmekre, a fantáziára gyakorolt megtermékenyítő hatást engedi spontán mozdulatok formájában a felszínre hozni. Valójában a hallott zene, öntudatlanul keríti hatalmába a táncolót. Szinte tudattalanul felemeli a kezét. Ez felnőttkori gátlások alól is felszabadít, a tudatalattinak helyet biztosít.” (Szabó 2008: 68)

Nem mindig született a táncok nyomán történet, Kokas Klára pedig sohasem utasított, csupán a gyermeki fantáziát gurította el, és közben maga is gyakran csodákra talált. Gyönyörű elbeszélésekben kerekedtek ki a szótlán mozdulatokban realizálódó történetek, az imaginációk, amelyeket a zene üzent, amelyekhez a zene nyitott ajtót. A zene befejeződése után volt ideje, alkalma a mesélésnek, amely történeteket Kokas az adott kor lehetőségei szerint multimédiás eszközökkel rögzített, így született meg *A zene felemeli kezeimet* (1992) című kötete és a *Megfészültem a felhőket* (2012) című posztumusz kötete.

„A mozdulat éppúgy természetes tevékenységünk, mint a hangadás” – mondja Kokas (Kokas 1998: 16). Ezért fontos lenne a mozgáskultúrára annyit adni, mint a verbális fejlesztésre, és legalább annyira figyelni erre is, mint a szóbeli kommunikációnkra. *„A mozdulatok szabadsága segíti a zene mély befogadását. Kölcsönös hatás alakul, szoros, mégis mozgékony kapcsolat, amely az ismétlésekkel erősödik. A zenei rezgésvilágban test és lélek együttesen válik felfedezővé.”* (Kokas 1998: 17)

„A képzés centruma a mozgás, a zene is ennek szolgálatában áll. A zene átélését segítjük szabad mozgulatainkkal. Foglalkozásaimon tehát mást és másként tanulnak a gyerekek, mint a hagyományos zeneoktatásban. Vannak olyan dolgok, amelyekre a hagyományos módszer nem alkalmazható. Ilyen például az önkifejezés, amelyhez mindig hozzátartozik a kommunikáció, a többiekkel kialakított kapcsolat.” (Kokas Klára beszéde a Budapesti Művelődési Központban, az 1980-as években. Deszpot 2014: 15.)

„A mozgásrögtönzéseket megőrkítő felvételekből a gyermekek érzelmi és képzeletvilágának, gondolkodásmódjának, lelki alkatának feltáratlan és egyébként hozzáférhetetlen szférái nyilatkoznak meg” (Pásztor 2016: 27). Gyakran megtörténik, hogy nincs szó az érzelmek-félelmek kimondására, hogy keresnünk kell önkifejezésünknek azt a módját, ahogyan megjeleníthetők, közölhetőkké válnak. *„A lelki tartalmak rétegeiben a zenéből átélt érzelmek mellett ott vannak a legrejtettebb titkok, a kudarcok, a konfliktusok, a félelmek, az aktuális élmények és mindaz, amiről a gyermekek nem tudnak beszélni, és amire szavaik sincsenek”* (Pásztor 2016: 33). Ezek közlésének sok módja van, egyikük a mozdulat, melynek segítője a zene.

Rövid terjedelmű – egy-két perces –, kadenciával záró műrészletekkel indultak az alkalmak. Zenéiket a megismerés és a boldog elmerülés kedvéért sokszor meghallgatták. 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 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, ügyességet, fürgeséget, rugalmasságot fejleszt. 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 társal, társakkal, és hányan, mikor, mennyit ahhoz, hogy megtapasztalják a társas alkotást, a közös alkotások megbecsülését és egymás kölcsönös tiszteletét. A zenés foglalkozás ugyanakkor esztétikai élmény, életstílus-alakítás, improvizálás, memóriafejlesztés, megosztott figyelem, rugalmas gondolkodás fejlesztése, önálló ismeretszerzés forrása.

Kokas Klára a zene figyelésére nevel. *„Képzeletük sokkal frissebb a felnőttekénél, gazdagabb, termékenyebb. Korlátoltság, ostobaság lenne ezeket figyelmen kívül hagyni.”* (Kokas 1998: 20) A zene belső, lelki történéseket társít testi történésekhez, a szabad mozdulatok öröméhez kapcsolódik, közösséget formál, beindítja a képzeletet, csiszolja a stílusérzéklet, egyszóval jellemet formál. *„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 félel-

mek felismeréséhez. Szavak nélkül. „Mert a zene bűvöletében, 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. Képzetet, mozdulatot és zenét együttes élménnyé segítek” – vallja (Kokas 1998: 28). Tanítása gyermekközpontú, valódi tantárgya a zenepszichológia. A gyerekek önálló ötleteire kíváncsi és a fokozatos fejlődést várja. Képzeldőerőt serkent.

Egy-két perces darabokkal indít, haladóknak 3–4 perces darabokat keres. A többszörös ismétléssel ismeretlen zenékből ismerősek lesznek, mint egy jól bejárt táj. 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. Foglalkozásain önmagukat fedezték fel a gyerekek.

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.

Dolgoznunk kell a lélek befogadó érzékenységén. Kokas Klára bízik a gyerekekben, ő maga is gyerekké válva gyönyörködik, rácsodálkozik a gyerekfantázia színességére, gazdagságára, bájoságára, 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 a 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.

Amikor nem kell mércéken mérniük, bizonyítaniuk magukat, megtapasztalják a társas alkotást és egymás kölcsönös tiszteletét, másságát. Miközben mindenki önmaga lehet, játékos-könnyedén tanulják, élük a közösség legszebb értékét, azt, hogy együtt alkotnak. Kokas Klára lesi a saját ötleteket, a szokatlan, friss, önkifejező mozdulatso-rokat. Minél szabadabbak ezek, annál teljesebbek. Itt már nemcsak a zenéről van szó, hanem a gyermeklelkek hármasságának 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 legjobbak azok a dalok, amelyek dinamikai ellentétekkel, tempóváltozásokkal tűzdeltek. Ezeket könnyebb megjeleníteni, mint a finom árnyalatkülönbségeket.

A táncot követő földet érés után beszámoltak élményeikről. Lelkiállapotukról meséltek, amint zenébányászokká, vízcseppből született vízitündérekké, majd szivárványra, mások égre dobált csillagokká, gyöngyagylókká, házasodó feketerigókká váltak, megint mások tengerhullámmá, elvarázsolt dióvá, kergetőző kutyává, szomorú tulipánná, édes jégcsappá, vízbogárrá, vicsorító állattá, piros csikos rádióvá, éjjeli lepkévé táncolták magukat, vagy madárként a zene szellőjén, fergetegen szálltak. „*Gyönyörű lelki tartalmak »mozdulat-költeményben«*” (Kokas 1992: 15).

Várható eredmények, használhatóság

Új fókusz alapján dolgozzuk fel Kokas Klára életművének dokumentumait. Feltárássra és rendszerezésre kerülnek a lelkiségét, vallásosságát, világnézeti felfogását tükröző elemek és ezek hatása a személyiség egyes tulajdonságaira. Ezzel lehetővé válik Kokas Klára pedagógiájának alkalmazása új területeken – pl. a valláspedagógiában, lelkigondozásban, lelki nevelésben.

A kutatás elvégzése után módszertani ajánlásokat készítünk pedagógusok (tanítók, óvodapedagógusok, nevelők), vallástanárok, lelkipásztorok és ifjúsági szervezetekben mentálhigiénével, egészségneveléssel foglalkozó szakemberek számára.

Hivatkozott irodalom

- Csíkszentmihályi M. (2001). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai, http://osono.ro/uploaded/files/file_954a04a7eb.pdf. Megtekintés: 2017. 03. 20.
- Deszpot G. (szerk.) (2012). *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*. Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása.
- Deszpot G. (2014). *Mozgás és zeneolvasás Kokas-pedagógiával*. Kutatói beszámoló. Budapest, Zeneakadémia, Kodály Intézet.
- Deszpot G. (2017). Zenei átváltozás. *Parlando*, <http://www.parlando.hu/2009-6-02-03-Kokas-Klara-1.htm>. Megtekintés: 2017. 03. 19.
- Gönczy L. (2009). Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. In *Magyar Pedagógia*, 109 (2), 169–185, http://www.magyarpedagogia.hu/document/Gonczy_MP1092.pdf. Megtekintés: 2017. 03. 31.
- Holger, A. (2011). *The Case for Movement in Children's Music Education*. PhD-értekezés. Kézirat. Kecskemét, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Kodály Intézete.
- Janurik M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108 (4), 289–317, [magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1084.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1084.pdf). Megtekintés: 2018. 06. 02.
- Kokas K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest, Zeneműkiadó. Kokas és mtsai. 2007.

- 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., Lájér J.-né, Furka B. & Kocsis M. (szerk.) (2007). *Öröm, bűvös égi szikra*. Szerzői kiadás. Budapest, Multimédiás DVD-ROM tanításaimról.
- Kokas K. (2012). *Megfésültem a felhőket*. Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása.
- Kokas K. filmjei (2013). *Zenében talált világ – 4 DVD*. Budapest, Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása.
- Pásztor Zs. (2016). *Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből*. Budapest, Kovács-Módszer Stúdió.
- Szabó O. (2008). *A tested zene*. PhD-értekezés. Kézirat. Budapest, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, http://www.parlando.hu/2015/2015-3/SzaboOrsolya-Tested_zene_disszertacio.pdf. Megtekintés: 2017. 03. 23.

A teljes figyelem és a flow-élmény a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában

ABSZTRAKT

A gyermekek kreativitásának fejlesztése napjaink egyik legfontosabb pedagógiai kérdése. A kutatás területén egy olyan jelentős paradigmaváltással találkozunk, melyben a képzelet és a kreativitás testi és érzelmi dimenziói kerülnek előtérbe. Kutatómunkánk ezen a területen nyújt új tudást: a zene, a szabad mozgás és a kreativitás kapcsolatát vizsgálva a Kokas Klára által kifejlesztett élményközpontú zenepedagógia kontextusában. Konkrétan a testi élményeknek és az érzelmi ráhangolódásnak a szerepét vizsgáljuk a kreatív flow-élmény kialakulásában. Ehhez elsődleges az aktív zenei élmények és a teljes figyelem kapcsolatának feltérképezése. Cikkünk az ehhez kifejlesztendő kutatásmódszertan problematikáját részletezi. Másrészt rávilágít a Kokas-pedagógiában rejlő zenepedagógiai és kreativitásfejlesztési értékek összefüggéseire, melyeket az élményalapú figyelmi fókusz központi szerepével magyarázunk.

Kulcsszavak: Kokas-pedagógia, teljes figyelem, flow-élmény, kreativitás

1. Bevezetés

A kreativitás flow élménye egy olyan mélységű és kvalitású figyelmet feltételez, melyben a tudatos irányításnak, kontrollnak nincs jelentős szerepe – a testi élménynek, érzelmi ráhangolódásnak annál inkább. De hogyan lehet ezt a fajta, szinte transzcendentális figyelmet és elmélyülést elsajátítani és tanítani? Hogyan tudjuk megkülönböztetni a teljes figyelmet a rákényszerített, de nem ihletett koncentrációtól? Hogyan tudjuk körülírni a teljes figyelem karakterét, és rávilágítani a tanulásban, a kreativitásban vagy zenei nevelésben való szerepére? A Kokas-pedagógiában ezekre a kérdésekre válaszokat találhatunk. Tanulmányunk az erre kifejlesztett elemzőrendszerrel mutatja be.

2. Elméleti háttér

2.1. Paradigmaváltás a kreativitáskutatásban

A kreativitáskutatás területén egy jelentőségteljes paradigmaváltás hatásaival találkozunk. Egyrészt egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak a spontán kogníciónak

vagy nem tudatos, öngenerált gondolkodásnak (spontaneous cognition, unconscious mentation, Dijksterhuis & Meurs 2006). Például Csíkszentmihályi (1991b) elmélete magát a flow-élményt egy olyan tudatállapotként írja le, melyben a figyelem egy szinte hipnotikus, transzcendentális intenzitást ér el. Így az észlelés és az aktivitás határai összemosódnak, a tér és az idő eltűnik, és nem a tudatos gondolkodásunk dominál. Hasonlóképpen a kreatív analógiák alapját sokan a szabad asszociációk folyamatában (stream of consciousness) vagy az ábrándozásban (daydreaming) látják (Gelernter 1994). Noha a felfokozott, összpontosított figyelem és a diffúz, álomszerű asszociációs elmeállapot nem egy és ugyanaz, mégis mindkettőben a kreativitás kincstára rejlik, hiszen elménk megszabadul a tudatos kontroll kötelékei alól (Koestler 1964). A paradigmaváltás másik jelentős mutatója az, hogy a képzelet és a kreativitás testi és érzelmi dimenziói is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak (Vass és mtsai. 2014). Felnőtt művészek kreatív együttműködését elemző kutatómunkák (Seddon 2004; Sawyer 2007) az érzelmi és a szomatikus alapú aktivitás szerepét mutatják a közös zenei vagy drámai improvizációkban. Végsőként pedig említést kell tennünk egy olyan fontos jelenkori szemléletváltásról, melynek révén a kreativitás (mint általában véve a tanulás és gondolkodás is) társas és kulturális folyamatként definiálódik át (Glăveanu 2010).

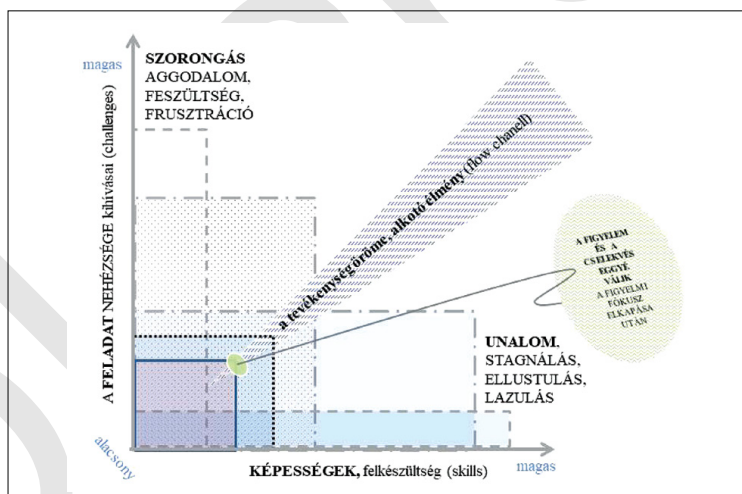
A kreativitáskutatásban megfigyelhető szemléletváltás része egy tágabb értelemben is megjelenő paradigmaváltásnak. Ez a testi tanulást, a testtudat központi szerepét valló „embodied approach” (testtudati irányzat), amely szerint a megélt szomatikus és érzelmi élmények határozzák meg a gondolkodásra való képességet (Damasio 1994). Így a környezetünkkel folytatott minden fizikai interakció befolyásolja a létrejövő tudásunkat (Lakoff & Johnson 1999). A test és a tudat tudományos összekapcsolása – melynek filozófiai alapjaként rendszerint Merleau-Ponty fenomenológiai elméletét említik – sokféle diszciplináris területen megjelent: a kognitív tudományok és neuropszichológia (Clark 1999; Winkielman et al. 2008), biológia és természettudományok (Rayner 2017), szociológia (Ignatow 2007), neveléstudomány (Pastore & Pentassuglia 2015), nyelvészet (Lakoff & Johnson 1999), táncpedagógia (Kipling Brown 2015; Anttila 2015) zenepedagógia (Almeida és mtsai. 2017; Juntunen & Westerlund 2011) vagy tánc-mozgás terápia (Merényi 2004) területén. Az egymástól sokszor függetlenül megjelenő elméleti és empirikus testtudati kutatómunkák a megélt élmény jelentőségére irányítják a figyelmet (pl. emberi tudás, értelmezés, emberi kapcsolatok terén). Ennek hatása ma már begyűrűzni látszik az oktatáspolitikába és a gyakorlatba is: az új finn alaptanterv tanuláskonceptiója például már magában foglalja a testi tanulást (embodied learning) (Anttila, személyes konzultáció, 2016).

Számunkra Mark Johnsonnak (2007) az álláspontja kifejezetten fontos. Johnson szerint a zenei élmények egy olyan optimális kontextust jelentenek, melyben a tudat testalapú esszenciája leginkább megfigyelhető és fejleszthető. Ilyen értelemben a zene nem egy megélt élmény lefordítása, hanem megtestesíti magát az élményt. Hasonlóképpen a zene mozgásban való megélése sem egyszerűen a zene lefordítása,

hanem a zenében meglévő tartalommal mint egy entitással való kapcsolatfelvétel. Ebben az ismerkedési folyamatban a tudat egésze és nem csak az intellektuális dimenziója dominál, és elsődleges a testi tapasztalást lehetővé tevő figyelmi fókusz.

2.2. A teljes figyelem mint a flow-élmény kapuja

Kutatásunk egyik alappillére Csíkszentmihályi flow-elmélete, mely az autotelikus flow-élményt tartja a kreativitás, illetve bármilyen kimagasló emberi teljesítmény alapjának. Csíkszentmihályi munkássága átfogó tudományos képet nyújt erről a meghatározó áramlatélményről: arról az örömteliségről, „amikor minden jól megy”, amelyet az automatikus, erőfeszítés nélküli, mégis erősen fókuszált tudatállapot jellemez (bővebben lásd pl. Csíkszentmihályi 1991b). A flow-élmény tulajdonképpen az optimális kihívás reflektált megoldása egy adott helyzetben: „Minden egyes tevékenységben, amelyet a kutatásunkban részt vevők megemlítettek, az öröm egy adott pillanatban jelentkezik: amikor az egyén által felismert cselekvési lehetőségek egybeesnek az illető képességeinek szintjével” (Csíkszentmihályi 1991b: 88). Ez vonatkozik a problémamegoldás folyamatára és általában véve minden alkotói tevékenységre.



1. ábra. A figyelem a flow kapuja

(Deszpot Gabriella ábraadaptációja Csíkszentmihályi 1991a: 74 alapján, 2017)

Csíkszentmihályi empirikus úton megalapozott elmélete szerint ennek az autotelikus élménynek strukturális meghatározója a képességekkel arányos feladat, az intenzív, összpontosított figyelem, a folyamatos, azonnali visszajelzés, a határozott kontrolléret és az, hogy ezzel egy időben a tudatos gondolkodás (tudati kontroll) is kikapcsol. Ha ezek a strukturális elemek adottak egy tevékenységben, lehetőségünk

nyílik az örömteli felszabadultság és a kreatív eredményesség megélésére az élet bármilyen területén. Ez a flow-élmény tehát egy alapvető emberi motivációs forrás, mely arra sarkall, hogy személyes határainkat átlépve átértékeljük önmagunkat, továbbfejlesszük képességeinket, és új megismerések részesei legyünk. Csíkszentmihályi szerint tehát az összpontosított figyelem kulcsfontosságú szerepet játszik az optimális élmény elérésében és fenntartásában (lásd 1. ábra). Mindazonáltal ez az intenzív fókusz nem a tudatos kontroll eredménye. Ellenkezőleg, a „cselekvés és a figyelem eggyé olvadása” a tudatos kontroll elengedését is megkívánja, illetve eredményezi.

Zenepedagógiai értékein túl a Kokas-pedagógia remek kereteket nyújt ezen jelenségek vizsgálatára a gyermekek körében. A mozgásimprovizációk és mozgás-élmények elemzésével közel kerülhetünk a kreativitás szomatikus, érzelmi, intuitív (tehát alapvetően nem nyelvi vagy beszédalapú) gyökereihez. Azt is megvizsgálhatjuk, hogyan serkenti a Kokas-módszer a teljes figyelmet, és segíti a kreatív készségek megjelenésének különböző szintjeit (Deszpot 2016).

2.3. A Kokas-pedagógia működésének áttekintése

Kokas Klára (1929–2010) Kodály-tanítvány, zenepedagógus, pszichológus, író. A magyar kreatív zenepedagógia jelentős képviselője, aki az aktív zenebefogadás gyermekközpontú módszereinek kísérleti fejlesztője és kutatója volt több évtizeden át. Az aktív zenetanulást, az élményalapú zenei tudásszerzést az ő munkásságán keresztül érthetjük meg igazán. Kokas Klára rátalált a gyermekhez leginkább illő zenebefogadásra, amelynek lényege nemcsak az, hogy játékos képzeleti munka, hanem leginkább az, hogy a testben megélhető. Ezt arra alapozza, hogy szabad mozgásra, improvizatív táncra ösztönzi a gyermekeket az éneklés és a zenehallgatás során. Zenepedagógiája olyan szabad „együttélés” a zenével, amely a szokásostól eltérő találkozás, és amely mélyebb, közvetlenebb zenekapcsolatot alapozhat meg már a korai életkortól a zenei írás-olvasás vagy hangszeres tanulás előtt.

A Kokas Klára által kifejlesztett pedagógiai módszerek tengelyében a kreatív éneklés, az aktív zenehallgatás mint improvizatív, szabad mozgás (tánc) és ennek megalkotott kompozíciói állnak. A foglalkozáson a kreatív éneklés már a beköszöntő dallal kezdődik, amely legtöbbször olyan magyar népdal, amely lehetőséget ad a szöveges behelyettesítésekre mint énekes improvizációra, de ugyanígy az énekbeszédre vagy valamilyen szituáció elképzelésére és spontán eljátszására a csoporttagokkal. A továbbiakban a résztvevők e nyitott, motivált, pozitív érzelmi állapotban zenei élményt kapnak, amely mesterművek részleteinek többszöri meghallgatását jelenti. Mindezek előtt azonban elengedhetetlen számukra a csend, a belső figyelem nyugalmának a megteremtése, a zenei tartalmak figyelmes befogadásához. A legelső (ún. „nulladik”) zenehallgatás előtti várakozó koncentráció szabad testhelyzetben, közel egymáshoz, általában ülő vagy fekvő testhelyzetben történik. Ezután a zenedarab meghallgatása többször (akár ötször, nyolcszor) is megtörténik, mialatt a felfedező képzeleti munka

az ismeretlenből – a megfigyelésen, a felismerésen át – halad a strukturálódó tartalom vagy az alakot öltés, a megértett történet felé. Ez az aktív zenebefogadás, amely a mozgással együtt járva, fejtegető módon szinkronizálódik a hallott zenével. A folyamat élményszerűségéhez az is hozzájárul, hogy mindez szabadon (direkt utasítások vagy követendő előképek nélkül) történik, és lehetőség van a többiekkel való spontán társulásra, az együttes műalkotásra. További élménymegerősítés, hogy lehetőség van a megszületett táncok, jelenet eljátszására, bemutatására a csoportnak (mint szólók vagy duettek), majd csoportos beszélgetésre. Ezt még kiegészítheti rajzolás, festés a történetekről.

3. Anyag és módszerek

3.1. Kokas-kutatások a közoktatásban

A kompetenciafejlesztést előtérbe helyező NAT lehetőséget ad a Kokas-pedagógia szélesebb alkalmazására iskolai keretben. Bár még kevés a stabil és jó példa, születőben vannak a feltételek a Kokas-pedagógia iskolai kereteken belüli alkalmazására. Emellett nő az ilyen iskolák körében a hajlandóság az együttműködésre, a kutatási részvételre, mint például a tantermi megfigyelésre és anyaggyűjtésre. Kutatásunk első fázisa (2016. szeptember 1. – 2016. december 31.) két iskolával együttműködve valósult meg. Név szerint a *Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskola* tanítói – *Németh Anikó* és *Balogh Andrásné* –, valamint *Buda Sára*, a *Kroó György Zeneiskola* ének-zene tanára közreműködésével. Kutatómunkánk „*A kreativitás megnyilvánulásai a szabadmozgásos zenehallgatáson keresztül – A Kokas-pedagógia az általános iskolai, alapfokú zenetanításban*” címmel futott.

A kutatás során az iskolák kiválasztott osztályának, ill. csoportjának tanulói (összesen 23 fő, 7-8 éves gyermekek) részt vettek a szokásos, órarendi Kokas-foglalkozáson. A Kokas-foglalkozások a megszokott keretek között zajlottak a kutatás során is, mindennemű változtatás nélkül, az iskolai más tanórák között. Tantermi megfigyeléssel, videofelvétel segítségével gyűjtöttünk anyagot a gyermekek egyéni vagy társas képzeletének és kreativitásának fejlődéséről az ének-zene és vizuális órák alatt. Helyszínenként 10–12 foglalkozást figyeltünk meg és rögzítettünk videofelvétellel. A foglalkozások hossza alkalmanként 2×45 perc volt. A 2016 decemberében befejeződött adatgyűjtés folytatása a videofelvételek feldolgozása és kvalitatív elemzése volt.

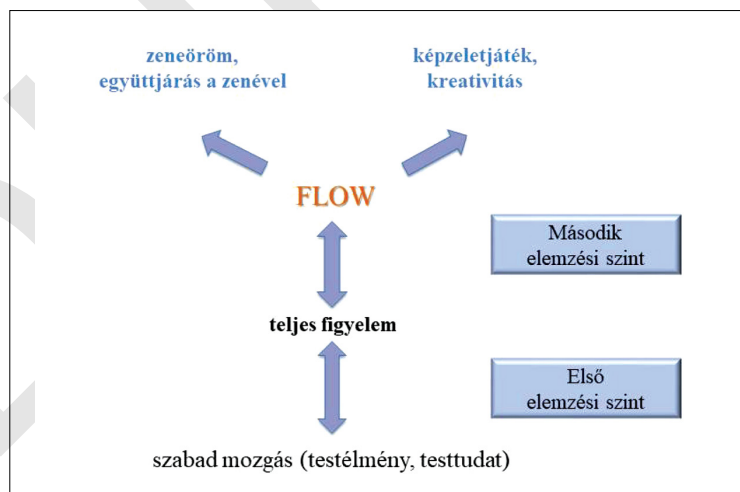
3.2. Kvalitatív kutatási kérdések

Kutatómunkánk a zene inspirálta szabad mozgás, a zenei tudás és a kreativitás kapcsolatát vizsgálja a Kokas-pedagógia kontextusában. Elemzésünk során nyilvánvalóvá vált, hogy ehhez elsődleges az aktív zenei élmények és a teljes figyelem (Kokas

1992: 39–46) kapcsolatának feltérképezése. Az alábbi kérdéssor mutatja a kialakult kutatási fókuszpontok gondolatmenetét:

1. Milyen szerepe van a testi élményeknek – a szabad mozgásnak – a teljes zenei figyelem kialakulásában? Hogyan lehet ezt a konstruktív figyelmet és elmélyülést elsajátítani és tanítani a Kokas-pedagógiában?
2. Hogyan tudjuk megkülönböztetni a teljes figyelmet a rákényszerített felszínes koncentrációtól? Milyen fokozatokat, átmeneteket figyelhetünk meg a kettő között longitudinális megfigyelésekkel? Hogyan tudjuk körülírni a teljes figyelem karakterét és annak megvalósulását?
4. Hogyan köthető a teljes figyelem megjelenése a zenei ráhangolódáshoz (zeneöröm) és a kreatív flow-élmény lehetőségéhez? Hogyan tudunk rávilágítani ennek a kreativitásban és a zenei képzésben való szerepére?
7. Hogyan válik egy gyerek képessé a közös flow-élmény átélésére? Mi a pedagógia jelentősége a kollektív képzelet és csoportos kreativitás elősegítésében?

A 2. ábra bemutatja a kérdések kapcsolatát a kutatásunk elemző rétegeivel. Ezek az elemzési szintek köthetők a Kokas-pedagógia tanulási folyamataiban megfigyelhető fázisokhoz is. Az egyes elemzőrétegek választ adnak specifikus kérdésekre, például a teljes figyelem és szabad mozgás közötti kapcsolatra. Másrészt a Kokas-pedagógiában rejlő zenepedagógiai és kreativitásfejlesztési értékek összefüggéseit is megvilágítják, melyeket az élményalapú figyelmi fókusz központi szerepével magyarázunk. Ehhez elsődlegesen a zenei mozgásmegfigyelés elemző módszerének kialakítására van szükség.



2. ábra. Elemzési szintek a szabad mozgás, a zenei tudás és a kreativitás kapcsolatára a Kokas-pedagógia kontextusában (Vass Éva ábrája, 2017)

3.3. *A zenei, táncos mozgáselemzés előzményeinek áttekintése*

A kulturális antropológiában jelentős hagyománya van a nem verbális kommunikáció tanulmányozásának (kinesics). A Birdwhistell (1970) által kidolgozott komplex mozdulatelemzési rendszer ugyan viselkedés-lélektani kiindulású, de alapot nyújt akár a zenei mozgásrepertoár leírásához és tipizálásához. Azonban ez a rendszer a testbeszéd (térhasználat, testtartás, gesztusok, mimika) elemzését alapvetően a nyelvi kommunikáció elemzéséhez köti, annak kiegészítéseként. Ezzel ellentétben számunkra egy olyan mozgáselemzési módszer szükséges, mely a test mozdulati elemeit veszi a kifejezés, a gondolkodás, a megismerés és a kommunikáció alapjául. Ilyenek a tánctudományban megjelenő mozgáselemző módszerek, például a Lábán-féle mozgásnotációs rendszer (Laban & Ullmann 2011). Noha alapvetően a mozgás, a tánc esztétikai célú tanulmányozását szolgálja, a Lábán-rendszert napjainkban egyre szélesebb körben alkalmazzák más kontextusokban is (Pastore & Pentassuglia 2015). Azonban egy ennél megfelelőbb, konkrét alapot Pásztor Zsuzsa mozgáselemző munkássága teremtett meg, melyet még Kokas Klárával együttműködve dolgozott ki (Pásztor 2003). Ez az elemzőrendszer összeköti a zenét és a mozgást, így kutatási fókuszunk és kérdéseink megválaszolására jelenleg a legalkalmasabb kezdőpont.

4. A kifejlesztett elemzőrendszer bemutatása

4.1. *A mozgáselemzés főbb szempontjai a zenei képességek esetében*

Pásztor Zsuzsa irányelvei alapján a kvalitatív zenei mozgáselemzésnek dokumentálnia kell a zenével és az egymással való összehangolódás dinamikáját, vagyis a test karakterisztikus megnyilvánulásait az aktív zenehallgatás során. Ez magában foglalja a mozgásjegyek egy foglalkozáson belüli jellegzetességeit és változásait, valamint a hosszú távú jellegzetességeket és mozgástendenciákat.

„A mozgáselemzésben nyomon követhető a tanulás folyamata, amelyben a mozgás vezérfonalként szolgál a mind mélyebb zenei elsajátításhoz. A kezdő Kokas-foglalkozásokról készült felvételeken a mozgás még esetleges, struktúrátlan, csak kevés összefüggést mutat a zenével. Mivel a rövid zenei részlet többször is meghallgatásra kerül, a gyakorlás folytán mind több részletben fedezhető fel pontos megfelelés a zene és a mozdulatok között, míg végül létrejön a zene teljes egészét interpretáló mozgáskép. A fejlett mozdulati ábrázolások a zene minden lényeges összetevőjét tartalmazzák. Megjelennek a mozgásban az időviszonyok, a hangmagasság, a hangszín és volumen, a szerkezet és a forma.” (Pásztor 2003: 2)

Az elemzés magában foglalja a testhelyzet, a fejtartás, a gerinc, a végtagok, a kitüntetett testtájak és az arc mimika jellegzetességeit, valamint a térhasználatot is. Minden jellegzetesség kapcsolatba hozható a zene alapvető jellegzetességeivel (tem-

pó, metrum, ritmus, harmónia, dallamszerkezet, a zene érzelmi töltése stb.). A hosszú távú, rendszeres zenei mozgásmegfigyelés segítségével dokumentálhatóvá válnak a zene és a hozzá komponált mozgás tartalmilag egyező pontjai, és így tetten érhető a teljes figyelem kialakulása és a zenével való fokozatos összehangolódás. Konkrétan a zenei mozgáselemzéssel megfigyelhetővé és láthatóvá tehetjük a figyelem karakterét és mélységének fokozatait, például:

- az elcsendesült zenehallgatás képességének megjelenését;
- a mozdulati motívumok megjelenését és ezek zenével való kapcsolatát (a mozdulat megtestesíti a globális hatást, az érzelmi-hangulati töltést, fontos fordulópontokat, hangsúlyos helyeket vagy akár finom részleteket is);
- a megjelenő mozdulati motívumok tartósságát, visszatérését (anticipálás, zenei motívumok konzisztens tükrözése, átfogó zenei memória, szinte teljes zene-mozgás összhang, teljes befogadás és átlényegülés).

Természetesen a teljes zenei figyelem nem feltételezi sem a mozdulatlanságot, sem a mozgást. Hiszen nem táncolni késztetjük a gyermeket, hanem arra, hogy a zenét élje át. Mindazonáltal az aktív zenebefogadást meg kell előznie a csendet megelőző koncentrált állapotnak, ami leginkább a test mozdulatlanságában érhető tetten. A rövidebb-hosszabb csendek, vagyis a szünetek szerves részei a zenének. Tehát a mozgásmegfigyelés magában foglalja az elmélyült, mozdulatlan befogadást is. Ez lehet egy testi elpihenés, lecsendesülés is (hiszen az első zenehallgatások során erre kéri a tanár a diákot), vagy a zene által ihletett mozdulatlanság (pl. a zene végét jelző kimerevedő mozdulat).

A teljes zenefigyelem joggal tekinthető a flow-élmény kapujának. Így a következő elemzési szint a flow-élményt célozza meg, láthatóvá téve a teljes figyelem zenei fejlődésre és kreativitásra való hatását. Ez lehet a zenével való transzcendentális kvalitású élmény és a mozgásban megtestesülő kreatív átváltozás vagy metamorfózis. Ezen az elemzési szinten nagy szerepe van a másodlagos kutatási anyagoknak – például beszédben megosztott reflektálás vagy rajzban való megjelenítés –, melyek segítségével a mozgásban kialakult és szavakban, rajzban elmesélt történet egyeztethető, összehasonlítható.

Kutatásmódszertani tanulmányunk következő része az elemzőrendszer részletesebb bemutatására szolgál. Ezt az elemzőrendszert dinamikus úton, a Kokas-pedagógia (és egyéb háttértudásunk) által inspirálva és a konkrét kutatási anyag kezdeti elemzésén keresztül fejlesztettük ki. Így az elemzőrendszer az elemzés produktumának tekinthető, nem pedig egy előre gyártott sablon vagy séma, amelybe a mozgásjegyeket belekényszerítjük.

4.2. A szórt figyelem a szabad mozgásban

A mozgáselemzésünk első szintjén a szórt figyelem, a teljes figyelem és a kettő közötti út mozgásjegyeken keresztül történő dokumentálására törekszünk. A gyer-

mekek szabad mozgása, testbeszéde és nonverbális kommunikációja láthatóvá teszi a szórt figyelmet: a zenére odafigyelés hiányosságait és felszínességét. A karakterisztikus mozgásjellemzőket elsősorban csak a felvett videókkal, mozgóképi úton lehetne bemutatni, de az 1. táblázatban szavakkal foglaltuk össze.

1. táblázat. A szórt figyelem jellemzői a mozgásmegfigyelés alapján

A zenehallgatást megelőző elpihenés, elcsendesülés alatt nincs mozdulatlan várakozás a kezdőhangra. A kezek, lábak szinte kontrollálhatatlanul kalimpálnak már a zene beindulása előtt a fekvő testhelyzet ellenére.
A „nulladik” meghallgatás során izgó-mozgó állapot: a test feszülten várja, hogy mozoghasson, a gyermek nem (vagy alig) tudja kontrollálni a testét. Pl. az első foglalkozáson a csoport olyan, mint egy méhkas. Sokan izegnek-mozognak, de ezek nem zenei, hanem inkább reflexes mozgások.
Öccélú játékos mozgás: a mozgás szabadsága felülírja a zenét (például nem jelzi a szüneteket a zenében vagy a zene végét, a csendet sem). A zenehallgatások során a gyermek leállíthatatlanul mozog. A zenei részlet tempóváltásait vagy a végét a mozgás semmilyen szinten nem közvetíti.
Az új inger folyamatos keresése: a mozgás esetleges, strukturálatlan, csapongó-szertelen. Gyors, tevékenységváltás – nem strukturálódnak a mozgásmotívumok egy rendszerbe, nem térnek vissza a foglalkozáson belül. Próbálkozó, elkalandozó, csapongó mozgásmotívumok, egyik sem tartós, egyik követi a másikat.
A társakkal való játék kerül előtérbe: a társak elvonják a zenéről egymás figyelmét. A gyermek mintha figyelne a zenére, de aztán inkább elkezd a másikat követni.

A szórt figyelem mozgásban kivetülő jegyei úgy interpretálhatók, hogy az elvárások (az aktív zenehallgatás feladatának kihívása) még nagyobbak, mint a képességek (az összpontosításra való képesség és az abban való jártasság). Például az úgynevezett „nulladik meghallgatáskor” teljes belső koncentrációra készítjük a gyermeket, arra inspirálva, hogy teste mozdulatlanul várja a zenét. Az első időkben ez sokaknak még nehéz, szokatlan, talán nem is érthető. Ehhez nyilvánvalóan több gyakorlat kell. Ráadásul a közösség, a társak hatása is lehet destabilizáló: még a legfogékonyabb gyermeket is kizökkentik a társai az elmélyüléséből. Így leginkább a játék válik elsődlegessé, a zene csak háttér, kulissza, alkalom ehhez. A gyermekek felszabadulása a kezdetekben lehet akár szélsőségesen dinamikus is, más órák frontális, passzív helyzeteinek ellensúlyozásaként. A flow-állapot még nem elérhető, hiszen nem fixálódott a figyelem. Ennek elérése nem minden gyermeknél látványos vagy egyenletes, szabályozhatóan egyenes vonalú.

4.3. A teljes figyelem felé

A zenei részlet többszöri meghallgatása már egy foglalkozás alatt is lehetőséget nyújt a gyerekeknek az újbóli próbálkozásokra: a zenével való ismételt ismerkedésre. A foglalkozások során kifejleszthető a gyermekekben a zenével való aktív ismerkedésben való jártasság és a teljes belső-külső lecsendesedésben való gyakorlat. A folyamat fokozatos: a kalandos, csapongó, próbálkozó, esetleges mozgásból a ze-

nével összehangolt mozgás megtalálásáig vezet. A résztvevők így tapasztalják meg a „zenebefogadás az egészből a részekhez” zenepedagógia saját személyiségükre irányuló hatását.

„A zene először ömlik, árad, mint a víz, a levegő. Amint az 1-2 perces rövid darab (zenerészlet) újból és újból felhangzik, a visszatéréseivel tereleti medrekbe a szétömlő áradatot. A megismételt zene lassan formába illeszkedik, medreket váj magának, belátható tájat alkot, megfoghatóvá, érinthetővé válik. Nem szükséges szóbeli magyarázat ahhoz, hogy a gyerekek megérezzék a tiszta zenék törvényeit. A törvények a maguk biztonságával készítik az ösvényeket, az ismeretlenből lassan ismerős lesz, és valamennyi felidézéssel gazdagabb, teljesebb, személyesebb.” (Kokas 1992: 50)

A teljes figyelem fokozatos megjelenésének mozgásjegyeit a 2. táblázat példáival szemléltetjük. A képi illusztrációkat az iskolai órák videofelvételeiből válogattuk.

2. táblázat. A teljes figyelem jellemzői a mozgásmegfigyelések alapján



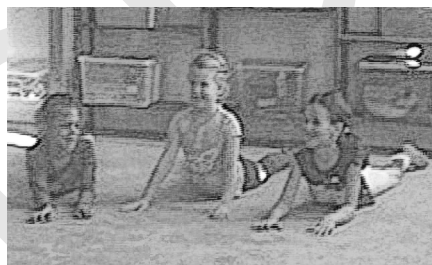
1. kép. *Teljes koncentráció*

A „nulladik” zenehallgatás során a gyermek *teljes belső koncentrációval* várja a zenét. Teste mozdulatlan, szinte áhítatosan „fülel”. A gyermek el tud vonatkoztatni és kizárja a többiek fészkelődését, nyugtalanását.



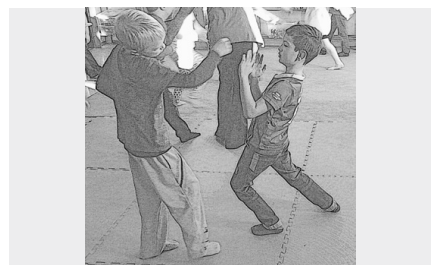
2. kép. *A zene végének jelzése*

A gyermek tudja, hogy mikor jön el a zene vége és előre elkészül erre egy mozdulattal, amely sokszor egy szép „beállítás” (pl. karszéttárás, leguggolás).



3. kép. *Tartóssá váló mozgásmotívum*

A gyermek számára *egy mozgásmotívum megmarad* egy-egy zenehallgatás idejére, vagy tartóssá válik egy egész foglalkozáson át. Pl. a képen látható három gyermek „kígyós motívuma” dominál mozgásukban. Bár még nem igazán köthető teljesen a zenéhez, de a szórt figyelem már elmozdul a zene felé.



4. kép. *Egy jellegzetes mozgásmotívum kötődik a zenéhez*

A mozgásmotívumok *nem esetlegesek*, kötődnek a zenéhez. *Megtestesítik a globális hatást*, az érzelmi-hangulati töltést, fontos fordulópontokat, hangsúlyos helyeket vagy akár finom részleteket, a stílust. Pl. a két „boksoló” fiú mozgásrepertoárja kifejezi a zene dinamikáját, kötődik a zenéhez. Mozdásukat a zenével is, egymással is összehangolják.



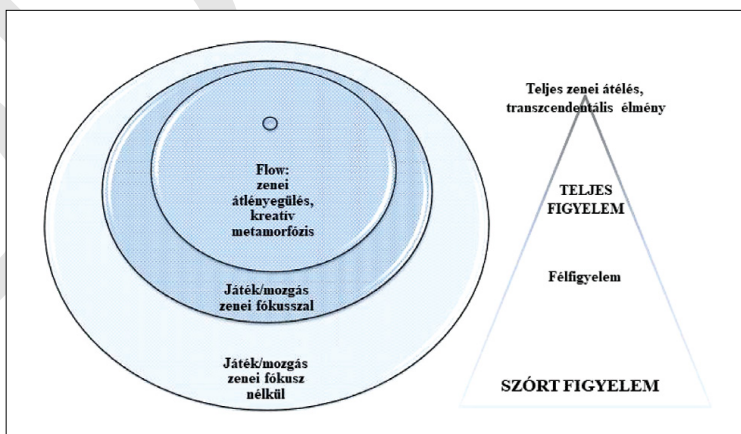
5. kép. *A visszatérő motívum állandósul – a zene anticipálása*

A visszatérő motívum állandósul. A dallamvégződések, formaváltások stb. követésekor a zene *anticipálása*, amikor egy mozgáselem adott ponton jelenik meg újra és újra több meghallgatás során is, sőt közben ezt kitalált *dramaturgiába, történetbe illeszti a gyermek*. Pl. a kislány egy személyben a macska és az egér szerepét járja el a halk és a hangos zenei részek váltakozására.

4.4. A teljes figyelem és a flow

A második elemzési szinten (lásd 2. ábra) a teljes figyelem és a flow-élmény kapcsolatát vizsgáljuk.

Ahogy a 3. ábra rámutat, mozgáselemzésünk ezen a szinten a legbelsőbb koncentrikus körök felé vezető utat kutatja: a mozgásban megjelenített flow-élményt. A flow-élmény hihetetlen lehetőségeket rejt magában: a transzcendentális jellegű átlényegülést, a kreatív, mozgásban kifejezett átváltozásélményt (metamorfózist), a zenével való „együtt járást”.



3. ábra. A szabad mozgásos zenei élmény elmélyülési szintjei
(ábra: Vass Éva, grafika: Deszpot Gabriella 2017)

Kutatásunkban a kreativitás és képzelet testi és érzelmi dimenzióit tesszük tehát láthatóvá, a gyerekek mozgásában és verbális reflektálásaiban. Megmutatjuk, hogy ezek a szomatikus, érzelmmel töltött testi élmények miként inspirálják és gazdagítják a gyermekek képzeletét – a spontán, organikus, zeneileg fűtött képzeletpillanatok. Elemzőrendszerünknek érzékenynek kell lennie, hogy ezeket az improvizált, spontán mozgáselemeket felismerje, mint az „éppen-kialakuló-képzelet” ösztönzőit vagy jelzéseit.

Mivel itt a képzelet és a kreativitás mozgásban való megtestesüléséről van szó, „általánosítható” mozgásjegyeket nem keresünk. Inkább a szabad zenei mozgás intenzitását próbáljuk láthatóvá tenni – annak fokozatait vagy fázisait elkapni. A kutatási anyag kezdeti elemzése alapján a következő mozgásbeli jellegzetességek köthetők a flow-élményhez:

3. táblázat. A flow-élmény mozgásbeli jellemzői

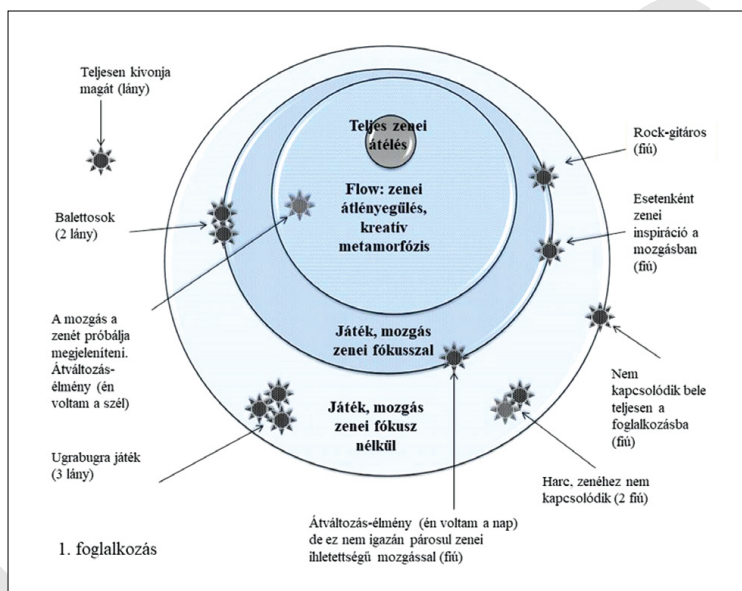
Áhítat, <i>elvarázsolódás</i> az arckifejezésben, a gesztusokban.
A gyermek mozdulatai azt mutatják, hogy a tér és az idő eltűnt számára. Mintha valahol máshol lenne, észre sem veszi a többiekét (csak azokat, akikkel együtt éli meg az átváltozást).
A mozgás egy történetet mesél, akár akaratlanul is. A történet kötődik a zene stílusjegyeihez, tartalmához és láthatóan nem esetleges.
A mozgásban kifejezett történet (vagy mozgáskompozíció) megismétlődik az egyes meghallgatások során. A gyermek újra és újra lejátssza a variánsokat a meghallgatások alatt, és így rögzíti azt a zenéhez.
A mozgásban kifejezett történet meghatározó a gyermek számára, felvállalt teljesítmény, alkotás: megmutatja a többieknek is (szólózás).

Mindezeket ezután kötnünk kell a gyermekek által verbálisan megosztott képzeleti elemekhez (melyeket közös reflektálás során mesélnek el a többieknek). A legfontosabb élményeket a gyermek elmeséli szóban is (tehát fontos a megfogalmazott történet szerepe) és elmeséli esetleg rajzban is.

Tehát a zene inspirálta szabad mozgásban rendszeresen megjelenik a flow-élmény kreatív „hozádéka”, a történetek, az átváltozás. Ez számunkra nagyon fontos kutatási anyag. Amikor egy gyermek egy zenei részlet lassú-gyors vagy halk-hangos váltásait macska-egér táncnak jeleníti meg, ezzel kialakuló zenei tudásának ad testi formát. A zenei motívumokat megfigyeli, anticipálja, és a zenei tartalom megmutatkozik a rögtönzött dramaturgiában. („Akkor voltam cica, amikor hangos volt a zene, és akkor voltam egér, amikor halk volt”, mondja az egyik gyermek az egyik megfigyelt foglalkozásról.) Ha erről mesélnie is lehet, akkor nemcsak átérzi a zenét, hanem meg is tudja fogalmazni. A kreatív történetet pedig beszéd útján is továbbszövi (Vass & Deszpot 2015). Tehát a szabad mozgásban megtestesített kreatív átváltozások metaforikus értékűek, a szabad asszociáció és a képzelet lehetőségeit mutatják. A kreatív készségfejlesztés számára elengedhetetlen lehetőségek ezek.

Természetesen az átlényegült zenei mozgás, a flow-élmény nem vezet kötelezőszerűen kreatív átváltozásokhoz és történetekhez. Tehát nincs és nem is lehet

ilyen elvárásunk. Vannak gyerekek, akiknek a zenei eksztázisélménye nem kötődik történethez. Mindazonáltal a zene intenzív átélésének, a zeneörömmnek, a zenével való járásnak önmagában véve katartikus értéke van. Ez a fajta átélés nem könnyű, nem táncolgatás, hanem komoly munka. Teljes figyelmet, elmélyült foglalatosságot igényel, és a flow-élmény strukturális alapjaira építkezik. A zeneileg ihletett, azzal egybeolvadó mozgás az optimális kihívás reflektált megoldása egy flow-ként megélt folyamatban. Tehát a flow-élményhez kapcsolódik egy kreatív átlényegülés-metamorfózis, és egyben a zenei tudás megtestesítése is. Komplex zenei képességeket, szomatikus alapú zenei tudást eredményez.



4. ábra. Egy Kokas-foglalkozás mozgáselemzése (a 2016/17-es anyagból)
(Vass Éva ábrája, 2017)

A 4. ábra egy foglalkozás dinamikáját mutatja be, az egyéni és csoportos mozgásjegyek elemzésének alapján. Az ábra rekonstruálja a foglalkozás komplexitását, melynek során a gyermekek különböző elmélyülési szinteket érnek el. Mind a szőrt figyelem, a félfgyelem és a teljes zenei figyelem jellegzetes mozgásjegyeit megfigyelhetjük a csoporton belül. Látható, hogy a mozgáselemzés nem teljesezhet ki az egyéni fókuszban. Szükségünk van a kollektív mozgás elemzésére is, hiszen a Kokas-foglalkozások a társas kreativitásképzlet fejlesztésére is lehetőséget nyújtanak. Tanulmányunkban erre a témakörre nem tudunk kitérni, de bemutatjuk más munkánkban (Vass & Deszpot 2015).

A 4. ábra arra is rávilágít, hogy kutatómódszertanilag mennyire fontos az elemzési szintek közötti átjárhatóság és az általánosítás lehetősége. Mikor is jut el egy

gyerek az egyik szintről a másikra? Ha mozgásjegyei konzisztensen már az új szinten vannak? Vagy ha megjelenik a mozgásjegyeiben egy új szint mint lehetőség? Feltételezhető-e, elvárható-e az állandó flow-élmény? A jelenlegi kutatásban számunkra ezek sarkalatos kérdések. Véleményünk szerint az új szint mozgásban való megjelenése – a potenciális új szint – a döntő. Az a szint, ahova már újra és újra eljuthat a gyermek, mert egyszer már megtapasztalta. Tehát a foglalkozások során nem tételezünk fel állandó, konzisztens flow-élményt, csupán annak lehetőségét. Amit a gyermek megtanul(hat), az nem a tanári direktívára való kényszeres kreativitás, hanem a zene által kínált lehetőségekre való választott, belső indíttatású alkotó munka.

Egy másik fontos rálátásunk az, hogy ezek az élményközpontú folyamatok nem lineárisak és nem egyirányúak. A gyermekben megjelenő kapacitások progresszív-regresszív szakaszokkal és leginkább térben mozogva képzelhetők el: ahogy az élmény egyre bensőbbé és intenzívebbé válik („horizontális” vetület), úgy kerülünk egyre közelebb a kör (a megismerés) középpontjához. Ez a folyamat felemelkedés (eleváció) is egyben („vertikális irány”), amely a hétköznapi szintről a transzcendentalis felé vihet (lásd 3. ábra).

5. Összegzés és előremutatás

A Kokas-pedagógiában a legfontosabb kihívás a teljes figyelem megteremtése. A teljes figyelem minden optimális tanulási helyzet strukturális alapköve, a kreativitás potenciáljának megteremtője. Ez a teljes figyelem azonban lényegében „autotelikus”, önmagából fakadó tudatállapot. Nem kényszeríthető, és direkt instrukciók által nem előidézhető. Ha ezt mint pedagógusok elfogadjuk, akkor újra kell gondolnunk a teljes figyelemre készítés folyamatát – hogyan is hozzuk elő és tartjuk fenn ezt az értékes, alkotó figyelmet a gyermekekben. Ezáltal pedig a tanulás, az értelem, a megszerzett tudás jellege is újradefiniálódik. A Kokas-pedagógiában az a különleges, hogy a mozgást, a testtudati megismerést használja fel a mély zeneértéshez vezető úton, amelyen kreatív élményanyaggal vezet végig a gyermeket. A teljes figyelem pedig eszköz is ebben a folyamatban, hiszen a flow-élmény kapujává, belépési pontjává válik.

A Kokas-pedagógiában a teljes figyelem megegyezik a zenefigyelemmel, mely a mozgásban testesül meg. A gyermek azért tud figyelni a zenére, mert a hallás közben saját elképzelése szerint mozoghat! A mozgás nyelvén közli, amit a zenében felfedezett. A mozgás leolvasása megmutatja, hogy alakulnak zenebefogadási képességei. A zenefigyelem cselekvéssé alakul és ezzel kialakulhat a flow, és így az örömteli, közvetlen, természetes kapcsolat a zenével. Ezért fejleszti kiválóan a Kokas-pedagógia a gyermekek zenei képességeit a legoptimálisabban már a legkorábbi időktől. Ez a közös, aktív, szomatikus zenei élmény rendkívül fontos a zene elmélyült megértésében. A felvázolt mozgáselemző rendszerünk segítségével nyomon követhető a koncentrált figyelemnek a megjelenése, a gyermekek tekintetében és mozgásában tükröződve.

Másrészt a Kokas-pedagógia, mint más élményalapú pedagógiák, rávilágít a testi élmény kulcsszerepére a felfedező (exploratory) irányultság gyermekekben való meg erősítésében és a kollektív képzelet elősegítésében. Így a kreativitásfejlesztés kutatásában is jelentős szerepe van. A Kokas-foglalkozások során a gyermekek figyelem mélyül, a zenére való mozgásban kifejezett válaszaik fokozatosan mutatják a flow-élmény megjelenését. A kiszámítható szerepjátékok (pl. harcos, balerina) helyét átveszik a kreatív összekapcsolódások, amikor a gyermekek nem egy sematikus szerepkörbe „ugranak vissza”, hanem a képzelet más ösvényeire indulnak, együtt, közösen. A zene felé nyitás így összefonódik az egymás felé nyitással, és megjelennek a kollektív flow-élmény magjai, melyek az egész csoportot egy dinamikus, élő, kreatív egységgé formálhatják. Felvázolt elemzőrendszerünk segítségével a gyermekek képzeletének és kreativitásának fejlődése is tanulmányozható. Kutatómunkánk ezen a területen nyújt új tudást: a zene, a mozgás és a kreativitás kapcsolatát vizsgálva a Kokas Klára által kifejlesztett élményközpontú zenepedagógia kontextusában.

Hivatkozott irodalom

- Almeida, A., Overy, K. & Miell, D. (2017). Playing with the beat: a process-oriented approach to studying sensorimotor synchronization in early childhood. In Lesaffre, M., Leman, M. & Maes, P.-J. (Eds.): *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction*. New York, Routledge.
- Anttila, E. (2015). Dance as embodied dialogue. Insights from a school project in Finland. In Nielsen, C. S. & Burrige, S. (Eds.): *Dance Education around the World: Perspectives on Dance*. Florence, Taylor and Francis.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Clark, A. (1999). An embodied cognitive science? *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 345–351.
- Csikszentmihályi, M. (1991a). *Flow The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, 39–90.
- Csikszentmihályi M. (1991b). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotions, reason, and the human brain*. G. P. New York, Putnam's Sons.
- Deszpot G. (2014). Mozgás és zeneolvasás Kokas-pedagógiával. Fejlesztések kulturális tartalmak és a dokumentumok tartós megőrzéséhez. Kutatói beszámoló. Készült a Zene és olvasás, LFZE Kodály Intézet, 23.
- Deszpot G. (2016). Zene és kreativitás. Az alkotóképesség fejlesztése Kokas Klára zenepedagógiájával. In Falus A. (szerk.): *Zene és egészség* (pp. 54–75). Budapest, Kossuth Zrt.

- Dijksterhuis, A. & Meurs, T. (2006). Where creativity resides: the generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition*, 15, 135–146.
- Gelernter, D. (1994). *The muse in the machine: Computers and creative thought*. London, Fourth Estate.
- Glăveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity. Introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28 (1), 79–93.
- Ignatow, G. (2007). Theories of Embodied Knowledge: New Directions for Cultural and Cognitive Sociology? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37 (2).
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Juntunen, M. L. & Westerlund, H. (2011). The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze. *Research Studies in Music Education*, 33 (1), 47–58.
- Kipling Brown, A. (2015). Common Experience Creates Magnitudes of Meaning. In *Dance in a World of Change: Reflections on Globalization and Cultural Difference*.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. New York, Dell.
- Kokas K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kokas K. (1998). *Öröm, bűvös égi szikra*. Budapest, Akkord Zenei Kiadó.
- Kokas K. (2001) [1978]. *Amerikában tanítottam*. Budapest, Zeneműkiadó.
- Laban, R. & Ullmann, L. (2011). *The Mastery of Movement*. United Kingdom, Dance Books Ltd.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, Basic Books.
- Merényi M. (2004). Mozgás- és táncterápia. Áttekintő tanulmány. *Pszichoterápia*, XIII. 1.
- Pastore, S. & Pentassuglia, M. (2015). Teaching as dance: A case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16–30.
- Pásztor Zs. (2003). Az egészből a részekhez – Kezdeti tapasztalatok a zenei mozgásrögtönzések elemzéséről. *Parlando*, 4, 2–7. URL: <http://www.parlando.hu/Pasztor2.htm>.
- Pásztor Zs. (2016). *Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből*. Budapest, Kovács-Módszer Stúdió.
- Rayner, A. (2017). The Origin of Life Patterns. In *The Natural Inclusion of Space in Flux*. SpringerBriefs in Psychology and Cultural Developmental Science. Springer.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius. The creative power of collaboration*. New York, Basic Books.
- Seddon, F. (2004). *Empathetic creativity: The product of empathetic attunement*. In Miell, D. & Littleton, K. (eds.): *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. London, Free Association Books.

- Vass E., Littleton, K., Jones, A. & Miell, D. (2014). The affectively constituted dimensions of creative interthinking. *International Journal of Educational Research*, 66, 63–77.
- Vass, E. K. & Deszpot, G. (2015). Opportunities for Creative Transformations in the Kokas pedagogy. *CFMAE The Changing Face of Music and Art Education-Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy*, Vol. 7/2.
- Winkielman, P., Niedenthal, P. M. & Oberman, L. (2008). *The Embodied Emotional Mind*. In Semin, G. R. & Smith, E. R. (Eds.): *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches*. New York, Cambridge University Press.

Dimensions of music
pedagogy

Politics and Art

ABSTRACT

The author deals in the study with two Slovak operas considering the actual political facts. The first one – *Krutnáva* – was many times adopted and remade due to the political circumstances. The second one – *Coriolanus* reflected current political situation in the 21st century. *Krutnáva* is an opera in six scenes, a story of love and murder set in the Slovak countryside in the years after World War I. Although the premiere was successful, the governing Slovak Communist Party insisted that the original ending be changed to make it more 'optimistic'. Complete reconstruction of the original had to await the composer's centenary in 2008, when Suchoň's work as originally conceived was performed in Banská Bystrica. *Coriolanus* is the name given to a Roman general after his more than adequate military success against various uprisings challenging the government of Rome. Following this success, *Coriolanus* becomes active in politics and seeks political leadership. His temperament is unsuited for popular leadership and he is quickly deposed, whereupon he aligns himself to set matters straight according to his own will. The alliances he forges to accomplish his own will result in his ultimate downfall and death. Composer Ján Cikker adapted the play into an opera which premiered in 1974 in Prague. The new staging of the opera in Banská Bystrica prepared by director Roman Polák in 2011.

Keywords: First Slovak National Opera, Political situation in Czechoslovakia, Ideology and politics in art

Searching for the connection between politics and art is not a new topic. It runs through history, has its specifics, errors, failures, victories. Politics has in subsequent centuries – since its original antique period meaning, where it represented the *art of governing public matters* – focused more often only on questions of power and rule. It kept forgetting the democratic principles of antique period and practiced more often, the control of minority by majority. As such, politics has got a strong tendency to also include the area of economic, social and cultural problems.

German chancellor *Otto von Bismarck* (1815–1898)¹ defined politics very briefly: *It is not an exact science, it is the art of possible*. One of the basic types of politics (financial, crime, foreign etc.) is also the *politics of culture*. Art and politics, in the scope of

¹ **Otto Eduard Leopold von Bismarck-Schönhausen** – the duke from Lauenburg was one of the most important politicians of 19th century and founder of Germany. He was the prime minister of Kingdom of Prussia and became the first chancellor of German empire. His uncompromising approach and authoritative demeanor gave him the nickname *Iron Chancellor* (he wanted to join Germany with iron and blood).

civilization history, do belong together. Let us, for example, remind ourselves the most used terms – revolutionary uprisings, wars, cataclysms, emigration, war events, dictatorships, holocaust. There is a huge number of art pieces, that handled, captured, immortalized these events. How many paintings, literature and dramatical gems, movies and operas were created? They captured the history in the times, world and with means typical to the period in which they were created. Some of them however, became strangely timeless with the stories they carry. Their themes became universal concepts that, despite of their legitimate historical value, have been newly re-interpreted, exactly for the message, and enduring appeal. If we admit, that politics is one of the basic social values, and helps history in its metamorphosis, then we must acknowledge, that politics and art influence one another.

We then can ask ourselves this question: *What is the political art?* Is it the social atmosphere, that was the reaction to unusual artistic happenings? Event? A gig, that crossed the convention of norms and approached the need to create a new norm? Or is it a controversial piece of art, that is closely related to the ruling party which, mainly in former regime, had demonstrative abilities in the spirit of political art = we are *fighting for peace*, or so to say, against the enemy in West? Today the polarization East – West was given a whole new confrontational space – a new dimension. This also applies to art. That's why, what was once a category of dormant and of dissent, is today legitimately seen with the label of historicity. History of arts and of politics although, are a manifestation of mutual spite, unfulfilled resolutions and crushed hope. Let's just remind ourselves the most notable stories, subordinate to themes of *Zhdanov's and communist theses*² mainly in the 1950's. Art should not, however, be a slave to anyone, it should be impartial, uncommitted and especially, it should be the demonstration of *artistic freedom of the artist*. A person – an artist has a legitimate right for choosing artistic resources.

William Shakespeare speaks with Hamlet's words

What a piece of work is a man

- How noble in reason,
- How infinite in faculties, in form and moving,
- How express and admirable in action, how like an angel in apprehension
- How like a god!

All the philosophers appreciate the choice of his reason, as an important symbol of nobility and his understanding as something divine. Let's just add that since the times of Plato and Aristotle, the *ability to think* is considered as a crown of mankind: a step that defines us against other "lower" life forms, and which, as they claim, is

² **Andrei Alexandrovich Zhdanov** (1896–1948) was a Soviet politician of Russian origin, a member of CPSU since 1915, since 1939 of politburo CPSU. He managed the cultural, ideological and foreign politics of CPSU. He was a prominent theoretician of socialist realism.

a symbol of god's praise even. Reason, in addition to the theoretical and practical categories, includes the category of art. And exactly that is the cause, why today, we are witnessing the politicization of art. And that's when the question: *Is the politicization of art legitimate?* comes in. Is it also really needed nowadays? The answer to this, are the answers of artist, that even today, are signed under the works of art with a sublime attribute of political art. Let's specify this.

The history Slovak opera is relatively short. Its lagging behind the development of European opera can be ascribed to the unfavourable political and social situation in the pre-1918 Slovakia. In times when the western music culture was oriented mainly on progressive trends and newly emerging ways, the Slovaks didn't have their own national opera. When the new piece finally came to life, they made so many unethical interventions, that it wasn't until recently, when we finally got to know the national opera in her authenticity.

Slovakia, and *Bratislava* for the most part, known as *Pressburg* and *Pozsonyi* before the formation of First Czechoslovak republic, was a cosmopolitan city, the fact on which not only German and Hungarian speaking citizens, but also internationally minded Slovaks participated. The languages weren't the only thing that was changing, but so were the influences, styles that transcended cultures and achieved successes. The first Czechoslovak republic strengthened the position of Czech artists in Slovakia. The Slovakia as a whole however, was viewed more as a folklore type of country – even the Czech intellectual elite, represented for example by esthetician *Otakar Zich* (1879–1934) was for a long time driven by folk-educational principles. To acquire the status of Slovak national opera was mainly an ambition of two works of art: german-nordic romantic opera *Kováč Wieland* (Wieland the Blacksmith, 1926) and Slovak folklore opera *Detvan* (1928). They both became by their layout and composition only as an evidence of a historical event, and never became a national opera.

Eugen Suchoň (1908–1993) as a rising figure was ideally representing a model of internationality. Fluently speaking Hungarian and German, and in the intersection of European stimuli he selectively acquired a professional basis of a very high quality. Some of his pedagogues were: *Frico Kafenda* (1883–1963) – neo-romantically oriented graduate of Music school in Leipzig, *Vítězslav Novák* (1870–1949), putting emphasis on national elements and folk songs at Prague's Master school together with a tender French impressionist and expressionist *Arnold Schönberg* (1874–1951), who's music he listened to, studied, and loved.

At the end of 30's the first Czechoslovak republic de facto and de iure fell apart, and the stand-alone martial Slovak state arose; the Czech intellectuals were affected by uncivilized exodus and the once cultural Europe plunged into a destructive state of war. The circumstances of first Slovak national opera reach into this period.

Suchoň knew that in his work of art, on which he worked for almost 9 years, he had to meet the expectations, but also mustn't retreat on his composer principles and ambitions. With these intentions he daringly handled the six scenes of opera

- Material of folk songs: 8 songs only lyrics, music composed by author
 1. Scene *Zabili Janíčka* (They murdered John),
 3. Scene choir *Ej, však ty červené líčka máš* (Oh, are your cheeks red), choir *Páslo dievča pávy* (A girl was herding peacocks) – wedding scene *Už si ty, Katuška, už si ty naša* (Ours you are, Katy, ours you are). *Parta moja, parta* (Friends, my friends)
 6. Scene *Kým chlapci pľavali...* (While the boys drank) *Pi, Janko, pi Janko* (Drink, Johnny, Drink Johnny). *Ej, pod hostincom hudci hrajú* (Oh, by the pub the fiddlers play)
- Folklore elements in wedding scenes, forgiveness
- Strong Christian sentiment of village society, with God being the highest moral value and authority.
- The role of the choir was emphasized as a carrier for local color and exposed in the intent of ancient choir.
- Opera ended on Christian catharsis and a hymn praising God.



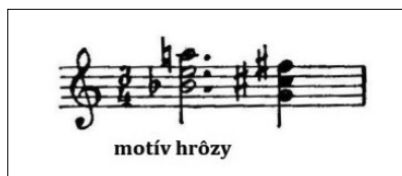
Song *They murdered John*



Song *Oh, are your cheeks red*



Wedding scene, song *A girl was herding peacocks*



Horror theme

The musical material of rustic opera was centered around the Slovak folk songs. As an introduction the song *Zabili Janička* is played, her ballad tone and melancholy is alternated by sharp and emotional flicker and passion of choir and in 5. Scene it is for example a song without lyrics as a choir functioning as a redemption. Suchoň also embedded two theatrical characters: *the poet*, who encourages true art, and believes in good. The second being the *doppelganger* who in a Mephistopheles' fashion questions the poet's ideals. The dispute is to be resolved by a play in the beginning of the opera, in which they persuade us, about what is stronger: *ideals or urges of life?*

The opening night was a huge success – the Slovak national opera arose! The audience applauded, communist guests remained cold. The ideology after February of 1948 required art which was national in form, but socialist in content – principles of Zdanovov's theses, party favour, and class – were absent in the work of Suchoň. Ideological activists refused the ending of the work, which was considered moral and idealistic. Suchoň was accused of Christian pseudo-humanism, the author, as an exponent of Slovak state was long termly unknown and couldn't have been mentioned. This period was also illustrated by musical criticism.

Suchoň felt that he was about to have difficulties. Then representative of culture, important Slovak poet, journalist, leftist intellectual and communist politician *Laco Novomeský* (1904–1976), was the only one not to congratulate Suchoň. A month later Suchoň was summoned to the secretariat of The central committee of Slovak communist party. Comrades praised the music, but berated its ideological shortcomings, the topic was labeled as idiotic, the play as gentile, the theatrical characters were pessimistic fumes and Štelina didn't have any compensation for the death of his son. An ideological proposal was made at the meeting to redo the work to such an extent that *Katrena* should admit fatherhood to dead Jano, which would mean that Štelina would have a compensation in the form of grandson. Suchoň refused. The characters of *Poet*, *Doppelganger* and also all the Christian texts were ruthlessly removed.

In the 50's the political events led to a sharp escalation. The communist regime started to remove the problematic and the disobedient persons, and Suchoň's friends were in danger – *Jozef Šamko* from Slovak Academy of Sciences was imprisoned and musicologist *Ernest Zavorský* had his employment terminated. Paradoxically for manifestations of bourgeois nationalism the communist *Laco Novomeský*³ was convicted for 10 years. Suchoň, who wasn't affiliated to any party, with a wife of Austrian origin and two small children was under an unbelievable psychological stress and pressure. The mistreated *Krútnava* was performed during the Prague spring in 1950 and after four reruns in Slovak National Theatre, it disappeared. Suchoň's friend and admirer, a conductor *Zdeněk Chalabala* (1899–1962)⁴ convinced

³ Laco NOVOMESKÝ (27 December 1904 Budapest – 4 September 1976 Bratislava), he was a Slovak Communist politician, left-wing intellectual, co-founder of DAV, poet, editor, journalist, publicist.

⁴ Zdeněk CHALABALA (18 April 1899 – 4 March 1962) was a Czech conductor. He conducted orchestras in Prague, Ostrava, Moscow.

the composer to allow for the proposed changes to happen. It was then, when the so-called Chalabala's version was created, which accepted the political objections and also confirmed the ending, in which the child's father is Jano. Suchoň added an explaining aria for Katrena, in which she accuses everyone that she was forced into the marriage with rich Ondrej, although she loved the poor Jano and admitted that the child is in fact Jano's.

- Christian moral ending of forgiveness was denied,
- On the contrary, the illegitimate child wasn't an obstacle,
- The child for old Štelina brought new emotion, however a utilitarian and forced one.

In this ideologically non-problematic version, representing the principles of *socialist realism*, was the premiere performed in 1952.

The 1960's gave way to a post-stalinistic release of political tensions which resulted into Dubček's Prague spring. The artistic ensemble in Banská Bystrica included *Krútnava* into its dramaturgical plan, as a national, folk, folklore work of art, which was understandable by the public. Deeply religious *Igor Vajda* (1935–2001),⁵ then dramaturge of the ensemble, later secretly ordained as a catholic priest, together with director *Branislav Kriška* (1931–1999)⁶ returned to the original "Christian" ending of the opera – the child was Ondrej's, and the murderer was forgiven. The doppelganger and poet didn't make an appearance, as well as did the complete Christian texts. The time still wasn't right for the original version.

In 1988 professor Suchoň celebrated an important anniversary of 80 years, and even composer *Vladimir Bokes* was one of the congratulants. The "old" *Krútnava* was talked about. At the time the severely ill Suchoň didn't dare to bring the original version to life and he gave his blessing to Bokes⁷ to do so. 1989 saw the coming of The Velvet Revolution and in the political and societal swirl of the period in the summer of 1993 maestro Suchoň died.

Independently from these circumstances, the German town of Wuppertal restored the collaboration with the city of Košice. Slovak organist *Ferdinand Klinda* (*1929), Suchoň's distant relative, was a member of celebratory concert, to which he was invited by his colleague and musicologist *Hans Joachim Oehm*. They talked about Slovak music, and also *Krútnava*. The result of the German cultural employees' activity was a present for the 10th anniversary of the formation of Slovak Republic in a form of reconstructed opera, which was accepted by then president *Rudolf Schuster*. The author of the reconstructed score with 60 corrections was *Vladimir Bokes*. Premiere of the original version from 1949 was held in a spa town of Piešťany, where:

⁵ Igor VAJDA (1935–2001) he was a important musicologist and critic. He is author of publications *Eugen Suchoň*.

⁶ Branislav KRIŠKA (1931–1999) he was a leading Slovak director, editor, dramaturg and educator.

⁷ Vladimír BOKES (*1946) is a composer of contemporary music and a professor of composition at the Academy of Performing Arts in Bratislava.

- Originally two of the scenes of *Krútňava* were created
- Suchoň wanted to permanently settle
- As a member of parliament enforced the building of a new cultural center

The dignity of a human is untouchable, and an expression of this dignity is a right of a person to express his opinion, including the artistic one. Suchoň was denied this right, because of his Christian-religious way of thinking didn't flatter the new



Figure 1
Wedding scene of *The Whirlpool*, 2008
<http://www.stateopera.sk>

period and ideology. Eugen Suchoň couldn't suspect that *Krútňava* would, under ideological and political pressures of the period change on his personal vortex and calvary. A rather peculiar epilogue of these events were the last days of ill Laco Novomesky, who Eugen Suchoň visited in a hospital. After 25 years Novomeský apologized to Maestro Suchoň.

Eugen Suchoň had worked on his first opera *The Whirlpool* (*Krútňava*), for nine long years (1941–1949). This work not only was the pioneer of the modern Slovak opera but repeated success of the really first Slovak opera performed on foreign stages drew the attention of the European musical world. From 1948 Eugen Suchon was the professor and the head of the Department of Music Education at the Teacher Training College in Bratislava.

Ján Cikker (1911 Banská Bystrica – 1989 Bratislava) was a Slovak composer, a leading exponent of modern Slovak classical music. He was awarded the title *National Artist* in Slovakia, the Herder Prize (1966) and the IMC-UNESCO Internatiol Music Prize (1979). Cikker was born in Banská Bystrica. After he graduated from the high school, he studied at the Prague Conservatory from 1930 to 1935, where he attended courses of composition of Jaroslav Křička, of conducting and organ. He then studied at the Master's School of the Prague Conservatory from 1935 to 1936,

where he was a student of Vítězslav Novák. Later on, he moved to Wien, where he studied with Felix Weingartner from 1936–1937. From 1939 to 1949, he taught at the Bratislava Conservatory. At the same time he was a repertory advisor of the opera of the Slovak National Theatre from 1945 to 1948. Finally, he worked as professor for composition at the *Bratislava Academy of Music and Dramatic Arts*, where he was the teacher of many Slovak composers. He died in Bratislava, where a museum in his name has opened.

His pronounced style is characterized by a typical richness of contrasting moods and characters (dance, expressive, lyrical pronunciation), and by the emphasis on humane and ethical conduct. His first creative works were prevailingly instrumental, from the 1950s he added opera pieces.

Coriolanus is the most brilliant political play of *William Shakespeare*.⁸ The Elizabethan author, by the means of tragic story of a famous Roman duke, has created a (also) political discussion. This discussion continues even today. After the Coriolan offer, which was artistically above standard, and to which belonged a movie thriller from the pen of *Ralph Fiennes* (*1969) at a festival in Berlin, also came with a legitimate artistical offer the State opera in Banská Bystrica. It is a study of the opera *Coriolanus* by a Banská Bystrica native, music composer, humanist and cosmopolite Ján Cikker. Cikker has, in his creations, intentionally chosen timeless topics with strong social and political backgrounds. It were, for example, operas like *Resurrection* (L. N. Tolstoy), *The Game of Love and Death* (R. Rolland), or *Mr. Scrooge* (Ch. Dickens).

The confrontation of power of personality in the period's context was the pivotal theme of great historical topics. A dramatic actor *Roman Polák* has created the opera *Coriolanus*⁴ conceptually as a strong political issue. The production had movie-like sequences, with differently pointed dramatical stages. The life of an individual was, in society confronted in various social classes of power with unambiguous symbols. The deciphering of directorial handwriting was a recognition of current events, all with unpleasant and irrefutable consequences. Memento, nor catharsis, are accepted, only variously interpreted facts, opinions, views, collaboration and conformity exist. Even in hindsight, we perceive the current strength of old-new symbols, such as “entrepreneur” briefcases, the journalistic power and information of media, color of tie of the political party, pre-election fights, luminous “Chaplin” globe or pre-election plastic bags with bribes.

Coriolanus didn't need classical togas when it came to costumes. It sufficed with an ordinary, off-the-rack suit, which in selected scenes was complemented with identifying elements: gold neck chain, laureate wreath, a soldier's armor, and plexiglass shields.

⁸ **William Shakespeare** (1564–1616) was an important renaissance-era English writer, dramatist and actor. Many of Shakespeare's plays are considered some of the greatest plays in English language and western literature. He mainly wrote tragedies, historical plays, comedies and romances, which were translated to almost all world languages.



Figure 2

Coriolanus's costume with a laureate wreath on his head reminded more of a leader of paratroopers than a Roman consul.

<http://www.stateopera.sk>

Wandering Coriolanus, without a face, a name, in clothing without “world-class” brand, hangs around as a *homeless person, in a hoodie, carrying a canvas bag taken from a dumpster, wearing socks with holes*. A rather special sex symbol was a *scene of girls with the goddess of peace*. All of them were dressed in white, barefoot, and in their cleanliness fondling a naked torso of a sculpture, without any physiological signs, as a symbol of virginity, repressed sexuality and the gory brutality of war. And although Coriolanus is a gory drama, the director used the symbols of death subtly and searched for them with more of a painter's palette, than with a cheap naturalism of present times.



Figure 3

The color white as a symbol of innocence

<http://www.stateopera.sk>

For all those, whom (maybe in vain?) search for answers, is Coriolanus a hero of our times, who are the patricians of today, whether we are threatened by famine, what is the status of woman in the world of today, or how the principles of democracy are applied, could answer. (Maybe) Not aloud, but quietly for himself will suffice.

This too is the message of *Coriolan*⁹ for present. We could most certainly find other pieces of art, that carry the historic realia in their heading, all the while the production uses them, for their timelessness, as a suitable medium of update.

The history really repeats itself...

Bibliography

- Elscckek, O. (ed.) (1996). *Dejiny slovenskej hudby*. Vydal Ústav hudobnej vedy ASCO Bratislava.
- Glocková, M. (2008). *Krútnava ako kameňolom osudov ľudí*. IN: Hudobný život, 2008, vol. 40, issue 11, p. 24.
- Kresánek, J. & Vajda, I. (1978). *Eugen Suchoň*, vydal OPUS Bratislava.
- Palovčík, M. (1995). *Ján Cikker v spomienkach a tvorbe*. H Plus Bratislava.
- Suchoňová-Štilichová, D. (2005). *Život plný hudby (Life Full Of Music)* vydali Mladé letá 2005. ISBN 80-10-00852-4.
- Suchoňová-Štilichová, D. (2012). *Denník z notovej osnovy (Diaries from the Music stave)*, vydal Perfekt, a.s. Bratislava, ISBN 978-80-8046-574-2.
- Vajda, I. (1988). *Slovenská opera*. OPUS Bratislava.
- Zavorský, E. (2008). *Eugen Suchoň*, vydalo Hudobné centrum Bratislava 2008. ISBN 978-80-89427-00-0.

⁹ Premiere took place in 2011.

An assessment of pre-service teachers' entering beliefs about the teacher's role

ABSTRACT

The objective of this research was to reveal entering beliefs of pre-service teachers about the teacher's role by drawing concept maps. Five groups of students of the Institute of Music, Faculty of Music and Visual Arts, University of Pécs, Hungary took part in the research. The central theme was “teacher” and students were instructed to connect to it any further concepts that they think is related. The five groups used very different approaches to the concept map, with different levels of structure, while the end-point concepts were dominantly human qualities in general, with less concepts related to qualities or activities that may be of importance in a teacher's job. This may be due to the teacher being perceived as a “human” rather than a “professional”, but may also reflect that students' have only little knowledge about the teacher's profession, resulting in a lack of proper terms. Such research may help teacher educators reveal what beliefs and ideas about teaching students bring into their training and considering these believes may contribute to the improvement of pre-service teachers' role change.

Keywords: teacher education, entering beliefs, concept maps

Introduction

Becoming a teacher is not only a matter of taking some courses and learning some knowledge about how to teach. It includes more profound changes in the personality: a significant change of identity takes place with a starting point of ‘student’ and an ending point of ‘teacher’.

Taking the advantage of the recent introduction of the 5-year one-cycle teacher training programmes in Hungary, the Institute of Music, Faculty of Music and Visual Arts, University of Pécs, has decided to stretch the duration of the pedagogical module of the 5-year one-cycle music teacher's training programmes to all five years, rather than starting it on the 2nd or 3rd year. It is expected that this allows for some more room to focus on this process of identity change, and therefore facilitates an earlier initiation of the student-teacher transition process. Fig. 1 is a graphical illustration of this process.

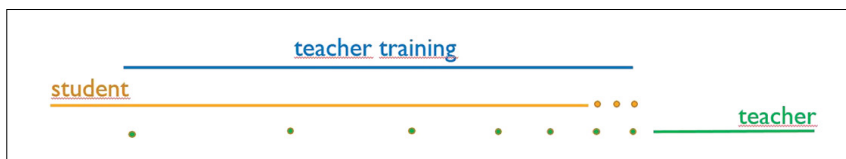


Fig. 1. The process of identity change

Very briefly, students enrolled to the music teachers' training programme take the two-semester *Music teacher's identity* course in their first year. In the second year they start studying psychology and some music pedagogy. In the third year they take the core courses in education, but they also start classroom observation classes, followed by a teaching practice course in the fourth year and the first semester of the fifth year. The last semester of the programme is a one-semester school practice, when the students are officially still students, however, their daily professional activities are determined by the mentor teacher's daily practice. As can be seen from Fig.1. and the explanation, there is a gradual shift of role through the whole period of the training programme.

Although the process of becoming a teacher can be researched and analysed from many points of view, the purpose of our paper is to focus on one aspect this process, which is related to the very beginning of the training of the students.

There is a growing body of research about what ideas, thoughts, beliefs, attitudes students bring with themselves when they enter a teacher training program. Assessment of first-year students' beliefs about teaching is particularly interesting because, unlike with other professions, it is teaching that they have the most experiences with. Falus (2004) points out that when students enter a teacher training program, they have completed thousands of classes in the public educational system. A rough estimation suggests that it is some 12.000 classes that a Hungarian student receives at primary and secondary level. This enormous amount of time spent in the school inevitably results in a great variety of experiences with teachers and teaching, and, even more importantly, the development of general ideas about what teaching as a profession is. As Pajares (1992) suggested, preservice teachers are "insiders", which means that the college classrooms differ little from the classrooms and people they have known for years. This is, however, a subjective, experience-based knowledge, and is not professionally established. Researchers therefore use the term "belief", rather than "knowledge", to refer to these mental constructions.

"Belief" in this context is a complex notion and has been discussed by many researchers. A review paper by Pajares (1992) is one of the most influential works in this field, highlighting the need for the clarification of concepts, including differences between knowledge and belief, or different approaches and substructures of belief, such as attitudes and values. Based on a wide selection of literature, a more recent study by Savasci-Acikalın (2009) summarized the main differences between belief and knowledge. While beliefs refer to suppositions, commitments, ideologies,

knowledge refers to factual propositions and the understanding that inform skilful action. Beliefs do not require truth conditions, are based on evaluation judgment, and are stored episodically, influenced by personal experiences or cultural and institutional sources. Knowledge, however, must satisfy truth conditions, are based on objective facts, and are stored in semantic networks.

Researchers apply a wide range of methods, both quantitative and qualitative, to explore pre-service teachers' beliefs. Sang et al. (2012) used scales and statistical methods and found that constructivist teaching beliefs dominated the adoption of traditional teaching beliefs. Also, Knobloch & Hoop (2005) applied questionnaires in their research of students' attitudes towards teaching. Xenofontos & Andrews (2012) used interviews in two cohorts of students to assess prospective maths teachers' beliefs of problem solving. In Sheridan's (2016) research, statistical methods were implemented to explore how pre-service teacher's beliefs on the importance of a variety of pedagogical factors change over the four years of training. Significant increment of the importance of pedagogy was found, while content knowledge became of lesser importance.

Qualitative analysis of data, for example, answers to interview questions are also widely applied. Gowrie & Ramdass (2012) also used in-depth semi-structured interviews to explore how pre-service teachers' beliefs about teaching changed over the 4 years of training.

Other researchers use multiple data gathering methods, such as Tarman (2012), whose subjects were taking their first field experience course. Information sheets consisting specific questions related to the field experience, notes take by the author after the seminars, copies of reflection papers prepared by the subjects, and even copies of online discussions conducted between two observations. The qualitative analysis of the data revealed the prospective students' initial and evolving beliefs about teaching careers. He concluded that field experiences give the prospective teachers the opportunity to modify their self-perceptions about teaching careers, but they also can reflect on their understanding of teaching as a profession. He, Valcke, & Aeltermana (2011) also used combined methods to assess pre-service teachers' beliefs about evaluation: entry and exit individual writing interviews, audiotaped group interviews, face interviews. They found "student centered" and "teacher centered" beliefs, arising from progressivism and traditionalism.

Apart from these methods, all well known in social sciences for long, Dudás (2006) provides a list of other research methods that have been recently developed. Different techniques of mind mapping, sentence finishing, metaphor research as well as the analysis of student portfolios, compositions, or role repertoire grids may well help the researcher study pre-service teachers' beliefs about teaching.

To our best knowledge, pre-service music teachers' beliefs about teaching have not yet been assessed in Hungary. This is therefore the first attempt to get information in this domain. For our research, concept maps were used with the central theme "teacher". We had two main questions: (1) How do students structure their concept

maps? What differences exist between the concept maps of different groups? (2) How can end-point concepts of the concept maps be characterised? What categories do the concepts belong to, apart from the nodes the students used?

Participants and methods

Data collection took place in September 2015. There were 25 first-year students, enrolled to the one-cycle 5-year Teacher of Music Master's degree programme. The students were typically 18-19 years old, some of them older as they had already completed music courses in a BA programme but decided to change programme. None of them had taken any course in psychology or education. In a Music Teacher Identity class, they were randomly assigned to five groups. They received instructions to draw concept maps in five groups. The central concept of the concept maps was "teacher" and the students' task was to discuss their associations, and based on their consensus, write their ideas on the concept maps in a structured way. Most of the students were not familiar with the method, so, prior to the task, an example was presented and explained (*photography – pictures – portrait, photography – pictures – landscape, photography – equipment – camera types – compact* etc.). For drawing the concept maps and discussing the concepts, students had 60 minutes. In the remaining 30 minutes of the class, representatives of the groups presented their own concept maps to the whole group and the concept maps were discussed. For the analysis of the concept map, we partly applied a method we used in a previous work. The method is described in more detail in that study (Gocsál & Tóth 2016). For the application of the quantitative methods, first, the concepts and the nodes were counted. In this paper, "concepts" are defined as end-points of a concept map, while "nodes" are words that connect at least two other words. For example, a chain from the central theme to the end-point concept might look like this: *teacher – motivation – knowledge*, or *teacher – motivation – success*. In these examples, *motivation* is a node, *knowledge* and *success* are concepts. Also, levels are also defined. "Level" is the number of steps from the central theme. Thus, *motivation* is a Level 1 node, while *knowledge* and *success* are Level 2 concepts. This example also shows that the more distant a node is from the central theme, the narrower category it represents while an end point of a branch is reached. It is therefore expected that end-point concepts are particular examples, while nodes are grouping categories.

Results

One example (Group 2) is presented here. It can be seen that teaching in the lower right corner is a Level 1 node, responsibility is a Level 2 concept. For the analysis of the concept maps, all the nodes and concepts were entered in separate tables for each group (see Annex).

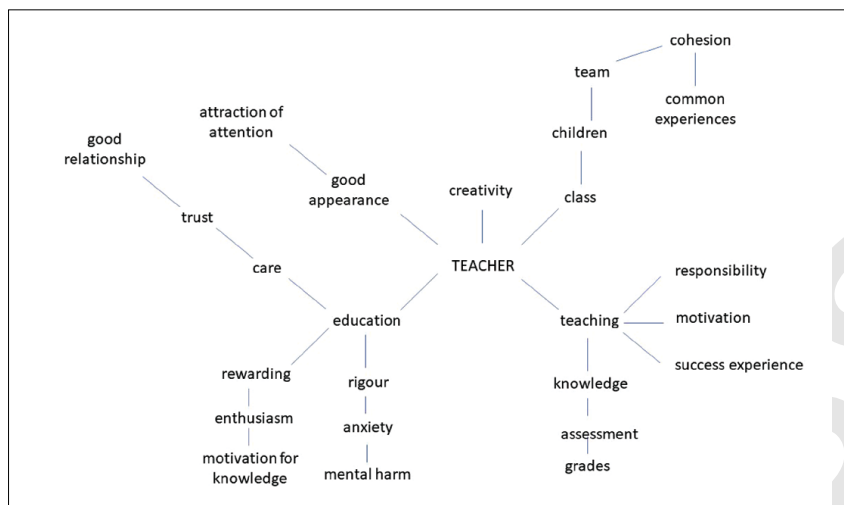


Fig. 2. The concept map of Group 2 (see the original concept map in Annex)

A quantitative summary of nodes and concepts of the concept maps, detailing levels, is in Table 1. Tables 2-6. (see in the Annex) present the nodes and concepts used by the groups, organized so that levels can also be distinguished.

Table 1. The number of nodes and concepts in the concept maps of the different groups

	Level 1 nodes	Level 2 nodes	Level 3 nodes	Higher level nodes	Level 1 concepts	Level 2 concepts	Level 3 concepts	Higher level concepts	Σ nodes	Σ concepts
Group 1	5	3	0	0	0	18	5	0	8	23
Group 2	4	4	5	1	1	4	1	5	16	11
Group 3	4	7	4	5	0	4	6	11	20	21
Group 4	3	0	0	0	19	0	0	0	3	19
Group 5	3	2	0	0	0	29	9	0	5	38

Considering only the numbers, it can be concluded that the most concepts were used by Group 5, while the most complex concept map (20 nodes) was created by Group 3. As to the qualitative analysis of the concept maps, it is of particular interest to examine Level 1 nodes because they represent the major categories that the students used for further elaboration of the central concept.

We start our analysis with the simplest and most straightforward solutions, which were provided by Group 5 and Group 4. Group 5 used *good teacher*, *bad teacher*, and

circumstances (of teaching) as Level 1 nodes, and thus, a list of human qualities was provided for the first two, linked to the nodes. The two Level 2 nodes were simply *student* connected to the nodes *good teacher* and *bad teacher*. One might suppose that this may suggest certain aspects of student–teacher relation. This is indeed true in some cases, like *good teacher – student – motivation* or *bad teacher – student – antipathy*. However, in many cases, the use of the node *student* was not consistent. Concepts like *role model*, *kind*, or *strict* were directly connected to the central concept, although it would have been reasonable to link them to the node *student*. No other Level 2 nodes were used, which means that all the other concepts were presented unstructured. These include skills (*logic*, *practical thinking*, or *problem-solving skills*), human features in general (*balanced*, *helpful*, *knowledge of humans*). There was one concept that may reflect the professional development of a teacher (*develops self*).

Group 4 had also three Level 1 nodes: *physical*, *spiritual*, and *intellectual*. Before any analysis of the connecting concepts, it should be noted that these three well-known concepts could be appropriate for interpreting the teacher's role. However, it would be far beyond the scope of our paper to provide a comprehensive analysis of the background of these concepts here. Rather, by the analysis of the connecting concepts, our aim is to learn more about students' beliefs of the teacher's role and therefore to see how these concepts may organize their related ideas.

Although no further differentiation was implemented, the concepts connected to the node *physical* reflect the professional environment of the teacher (*school*, *lesson*, *classroom*), the participants of teaching (*subjects*, *student*, *teacher*), and two other concepts, *salary* and "*only*" *a human*, the latter implying limitations (errors etc.) a human being may have. The nodes *spiritual* and *intellectual* reflect psychological qualities and attitudes, but the differences are less obvious. Two of the three concepts connected to *spiritual* (*respect*, *humility*) refer to attitudes towards others and thus personal qualities, such as acceptance or tolerance, but *experiences* linked to *spiritual* is difficult to interpret. The other node, *intellectual*, has some obvious concepts, such as *knowledge*, *educator*, and *education*, but again, linking some other concepts like *power*, *middle-aged* or *motivation* seems less obvious here.

Group 1 had more level 1 nodes, but their mind maps were still less complex than those of Group 2 and 3. The level 1 nodes they used are the following: *family*, *stress*, *podium*, *care*, *creative*. It was interesting to see the node *stress*. One might expect that this *stress* is related to the teacher's own work, which was the case with the concept *coffee* through another node (*stress – night work – coffee*). All the other stress related concepts were, however, concepts that were caused by a teacher (*apathy*, *fear*, *intimidation*, *assessment*, *sanction*). On the other hand, the node *care* suggests positive attitudes to the students (*attachment*, *friendship*, *confidence*, *student*). Also, the three concepts connected directly to the node *creativity* suggests reflection to the teacher's profession (*teaching*, *consciousness*, *development*), and two other concepts through a level 2 node (*motivation*) name the outcome of a learning process (*results*, *success experience*), which indeed can be motivating. The node *podium* may refer to

the infrastructure of teaching, however, only one of the three connecting concepts (*pen*) can be understood this way, the other two (*beard, glasses*) refer to a stereotypical teacher, as appears in front of the students. Finally, the node *family* is connected to the central concept of teacher. This suggests a shared responsibility of the teacher and the family in bringing up a child. Level 2 concepts are *patience* and *respect*, but the concept *authority* also appears. Two other concepts, *master* and *knowledge* are connected through the node role model, but it does not seem reasonable to link only these two.

Although Group 2 listed the least number of concepts, their concept map can be considered as more complex since they used more levels of nodes. Of the four Level 1 nodes, two are related to the teacher's activities (*teaching* and *education*, this latter referring to personality development in general). Another node, *class*, is followed by other nodes (*class – children – team – cohesion – common experiences*), but this could be called a "chain" because there are no branches. This could be interpreted as a naturally occurring association of ideas that are logically related, however, there would be some more potential for further structuring these or other related concepts. The node *teaching* has three directly connecting concepts (*responsibility, motivation, and success experience*), while the concepts *grades* and *good behaviour* have intermediate nodes (*teaching – knowledge – assessment – grades* and *teaching – discipline – good behaviour*). Since the nodes *discipline, knowledge, and assessment* have only one connecting concept or another node, these nodes also form chains, rather than other wider categories. In a similar manner, the nodes connected to *education* have no further branches (*education – rigour – anxiety – mental harm, education – rewarding – enthusiasm – motivation for knowledge, education – care – trust – good relationship*). It is interesting to see one positive (*good relationship*) and one negative (*mental harm*) concept here, while the third one (*motivation for knowledge*) may be more appropriate to be linked to *teaching*, since the node *knowledge* and a concept *motivation* are already included there. There are two other concepts, *creativity*, which is directly linked to the central theme, and *attraction of attention*, which is linked to the node *good appearance*.

Finally, Group 3 is the one whose concept map was the most complex, not only because they used the highest number of nodes, but they used nodes as grouping concepts. Their concept map has four level 1 nodes (*students, career, pedagogy, and infrastructure*), which cover the activities, participants, circumstances and even the individual career of the teachers. Concepts reflecting the personal qualities of a teacher (*patience, morals, creativity, ideals, flexibility, rigour*) mostly belong to the node *students* through other nodes like *motivation, responsibility, and right way of thinking*. Two concepts, *failed year* and *rigour* also appear in the context of motivation (*students – motivation – responsibility – studying in the summer – re-taken exams – failure – oral assessment – rigour* and *students – motivation – responsibility – studying in the summer – re-taken exams – failed year*). It is worth noting that the node *pedagogy* is linked to *psychology* and *profession*, leading to the concepts *knowledge about humans, knowledge of self, in-service training, and experiences*. The node *infrastructure* leads to the concepts

community, equipment, textbooks, and power structure through nodes like *school, tools – classroom, and educational system*. Finally, the concept *life-span career* is connected to the Level 1 node *career*.

Another possibility to analyse the concept maps is to take end-point concepts into consideration only, disregarding the nodes the groups used, and to find grouping categories other than what the subjects used as nodes. This way the association chains, i.e. major categories used to get from the central theme to the concepts are skipped, and only the concepts, the particular units, where the association chains end are considered.

The 112 concepts that the participants altogether collected, can be grouped in several ways. One possible solution is that one major group of concepts could be labelled “the teacher’s job”, which includes concepts like *assessment, teaching, grades, subjects, or student*. Another group may be “infrastructure or environment of teaching”, including *equipment, textbooks, power structure* (of the educational system), *school, classroom, books, community*. The third group of the concepts may be related to the “competences, methods and achievements of a teacher”, such as *problem-solving skills, motivation, logic, success experience, results, attraction of attention*, but also *sanctions, or intimidation*. Finally, the fourth major group of concepts could include “human qualities in general”, such as *respect, patience, flexibility, emotion, kind, strict*, but also *subjective, bored, demotivated*. Although not all the concepts can be designated to a group (*coffee*), and in some cases, designation is ambiguous (e.g. *creativity* – could be a general quality of a human, but has a special meaning in the context of education, so it can refer to the teacher’s competence as well), it can be stated that the almost 60% of the concepts collected by the groups were related to general qualities of humans. The proportion of concepts of this kind was around 50% in Group 1, 3, and 4. Great majority of the concepts (approx. 80%) collected by Group 5 belong to this category, while less than half of the concepts collected by Group 2 can be designated here.

Taken all groups together, the proportion of the concepts belonging to next category, “competences, methods and achievements of a teacher”, reaches about 20%. About the same proportion was found in Group 1. About 50% of the concepts mentioned by Group 2 belong here, while Groups 3, 4 and 5 mentioned only a very few instances (around 10% or less).

Less than 10% of all concepts are related to the category “the teacher’s job”, and “infrastructure or environment of teaching” with 1-3 instances in each group for both categories.

General discussion

Summarizing the results, two main statements can be made. First, the different groups used very different approaches to the same task, which is suggested by the differences in Level 1 nodes. This suggests that they started out in different

directions when discussing the central theme. Nodes like *good teacher*, *bad teacher*, or *physical*, *spiritual*, *intellectual* reflect logical but naïve approaches, especially when the joining concepts are also considered. The relatively low number of levels, particularly in Group 4 and 5 reflect that beliefs are not well structured. Chain-like branches, like *class – children – team – cohesion – common experiences*, also support this. From a structural point of view, the most elaborated concept map was created by Group 3.

As to the results of the qualitative analysis of the concepts, it can be stated that the majority of the concepts were representing general human qualities, and not, for example, well-defined activities of a teacher. On one hand, this could be explained by the fact that students' general vocabulary for describing persons in general is richer than their vocabulary to describe professional activities or qualities, therefore it is easier for them to talk about persons. Another possibility is that a good quality of teaching may be perceived as a positive impact on the student by a "good person", and not necessarily by a "good professional".

Concerning teaching profession, important concepts (nodes) like *motivation*, *communication* or *creativity* were mentioned, but further details, more particular examples related to the teaching activities of a teacher were not mentioned at all. Such concepts might have been *interesting explanation*, *motivating tasks*, or *exploration*, *use of exiting teaching materials*. The fact that such concepts were completely missing is especially interesting, because it is highly unlikely that none of the students had any positive experiences, worth mentioning, with any teaching method. This finding is similar to what He, Valcke, & Aeltermana (2011) found. Their subjects mentioned ways of student evaluation but limited to present feasible educational situations for these methods.

Only a very few concepts were related to a reflective approach of teaching (*develops self*), while other activities or qualities that could be considered as important in the teacher's profession (e.g. *planning* or *adaptivity*) were not mentioned, while concepts with negative meaning, such as *mental harm*, *failure*, *fear*, or *anxiety* appeared in some concept maps, reflecting negative experiences.

There are several shortcomings of this research. First, when one asks participants to write down their ideas that reflects their beliefs, they may use very different approaches. They may write down what they think about an ideal teacher, but they might also include positive or negative examples that they have experienced. This can be clarified in a follow-up discussion, which, in this case, took place during the session, but the details of that discussion are not included here. Another limitation of this research is that the central concept was "teacher" and not "music teacher", although the students were future teachers of music. Future research should address the question if they have different beliefs about music teachers' profession, also in answer to Swainston & Jeanneret's (2013) question, who asked if music teacher candidates are different from the broader cohort in this respect.

In conclusion, students' beliefs about teaching, although being less structured and developed than what would be expected from a professional should not be evaluated as

“right” or “wrong”. The teacher educator’s job is to reveal these beliefs and to consider this information when organizing the activities of a teacher training program. Jaimes (2013) suggests, in agreement with other authors, that teacher educators should find a constructivist panorama, which says that rather than treating pre-service teachers’ beliefs incorrect or immature, they should build on pre-existing beliefs. This could be implemented by integrating the beliefs in teacher education programs through reflection, course content, and learning activities. Also, it is important to see that the role change, mentioned earlier, is a process that has several stages. Sheridan (2016) found that her students started their professional experience in Year 2 of their training and by Year 3, they begun to see their role as a teacher of students, rather than a teacher of content, which had been their earlier belief. This recognition means that there is a “window of opportunity”, when pre-service teachers are most receptive to changing beliefs and constructing new pedagogical understandings. These new pedagogical understandings of pedagogy may be built on a firmer foundation, so that more cognitive aspects of pre-service teachers’ knowledge and belief systems can be formed, provided sufficient time and opportunity are available for understanding existing belief statements that may be more appealing at an emotional level (Beswick & Callingham, 2011). We believe that our Music Teacher’s Identity course, by exploring and discussing pre-service teachers’ beliefs about teaching, can well serve the purpose of the development of their understandings of the teacher’s role.

Bibliography

- Beswick, K. & Callingham, R. (2011). Connecting the beliefs and knowledge of preservice teachers. In *Current State of Research on Mathematical Beliefs XVII – Proceedings of the MAVI-17 Conference, 17–20 September 2011* (pp. 33–42). Bochum, Professional School of Education, Ruhr-Universität.
- Dudás, M. (2006). A belépő nézetek feltárása. [The exploration of entering beliefs]. In Bárdossy, I., Forray R., K. & Kéri, K. (Eds.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* [Teaching materials for B. Ed. programmes] (pp. 50–170). Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata [The process of becoming a teacher]. *Educatio*, 3, 359–379.
- Gocsál, Á. & Tóth, R. (2016). The use of concept maps in creating a short video with students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11 (2), 71–82.
- Gowrie, G. & Ramdass, M. (2012). Pre-Service Beginning Teachers’ Beliefs, Expectations and Other Teacher Preparation Issues of the Practicum at the University of Trinidad. *International Journal of Higher Education*, 1 (2), 184–197.
- He, Q., Valcke, M. & Aeltermana, A. (2011). Pre-service teachers’ beliefs about evaluation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1296–1304.

- Jaimes, J. C. (2013). The role of English pre-service teachers' beliefs about teaching in teacher education programs. *Profile*, 15 (1), 195–206.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C. & van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Educational Review*, 13, 417–425.
- Savasci-Acikalın, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10, (1), 1.
- Sheridan, L. (2016). Examining Changes in Pre-service Teachers' Beliefs of Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), 1–20.
- Swainston, A. & Neryl, J. (2013). Pre-service teacher beliefs: are musicians different? *Victorian Journal of Music Education*, 1, 17–22.
- Tarman, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (3), 1964–1973.
- Xenofontos, C. & Andrews, P. (2012). Prospective Teachers' Beliefs about Problem-Solving: Cypriot and English Cultural Constructions. *Research in Mathematics Education*, 14 (1), 69–85.

Annex



Fig. 3. The original concept map of Group 2

Table 2. The nodes and concepts used by Group 1

Level 1	Level 2	Concept
family		authority
family	role model	master
family	role model	knowledge
family		patience
family		respect
stress	night work	coffee
stress		apathy
stress		fear
stress		intimidation
stress		assessment
stress		punishment
podium		pen
podium		beard
podium		glasses
care		attachment
care		friendship
care		confidence
care		student
creative		teaching
creative		consciousness
creative	motivation	results
creative	motivation	success experience
creative		development

Table 3. The nodes and concepts used by Group 2

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Concept
				creativity
class	children	team	cohesion	common experiences
teaching				responsibility
teaching				motivation
teaching				success experience
teaching	knowledge	assessment		grades
teaching	discipline			good behaviour
education	rigour	anxiety		mental harm
education	rewarding	enthusiasm		motivation for knowledge
education	care	trust		good relationship
good appearance				attraction of attention

Table 4. The nodes and concepts used by Group 3

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Concept
students						communi- cation
students						teaching
students						assessment
students	methods	self-esteem				success
students	motivation	responsibility	right way of thinking			patience
students	motivation	responsibility	right way of thinking			morals
students	motivation	responsibility	right way of thinking			creativity
students	motivation	responsibility	right way of thinking			ideals
students	motivation	responsibility	right way of thinking			flexibility
students	motivation	responsibility	right way of thinking			rigour
students	motivation	responsibility	studying in the summer	re-taken exams		failed year
students	motivation	responsibility	studying in the summer	re-taken exams	oral assessment	rigour
career						life-span career
pedagogy	psychology					knowledge about humans
pedagogy	psychology					knowledge of self
pedagogy	profession	professional knowledge				in-service training
pedagogy	profession					experiences
infrastructure	school					community
infrastructure	tools	classroom				equipment
infrastructure	tools					textbooks
infrastructure	educational system					power structure

Table 5. The nodes and concepts used by Group 4

Level 1	Concepts
physical	subjects
physical	student
physical	teacher
physical	school
physical	lesson
physical	classroom
physical	salary
physical	„only” a human
spiritual	respect
spiritual	experiences
spiritual	humility
mental	educator
mental	middle-aged
mental	power
mental	experiences
mental	knowledge
mental	motivation
mental	education
mental	role model

Table 6. The nodes and concepts used by Group 5

Level 1	Level 2	Concepts
circumstances		university
circumstances		work
circumstances		school
circumstances		books
good teacher	student	attention
good teacher	student	motivation
good teacher	student	emotion
good teacher	student	endurance
good teacher		patience
good teacher		logic
good teacher		problem solving skills
good teacher		leadership model
good teacher		knowledge of humans
good teacher		balanced

Level 1	Level 2	Concepts
good teacher		helpful
good teacher		broad-minded
good teacher		develops self
good teacher		motivated
good teacher		creative
good teacher		objective
good teacher		role mode
good teacher		kind
good teacher		strict
good teacher		accurate
good teacher		role model
good teacher		endurance
good teacher		theoretical
good teacher		practical thinking
bad teacher		depends on moods
bad teacher		behind the times
bad teacher		subjective
bad teacher		bored of power
bad teacher		unsuccessful
bad teacher	student	antipathy
bad teacher	student	no self confidence
bad teacher	student	bored
bad teacher	student	leaves profession
bad teacher	student	demotivated

Educating Future Music Teachers in Poland – Theoretical Assumptions and Examples of Good Practice

ABSTRACT

The aim of educating future music teachers is to provide knowledge, skills and competences essential for their career development. This paper discusses both theory and real-world observations, and focuses on determining the possible educative influence of the university on shaping the persona of a creative music teacher. Teachers' training, teaching experience and passion determine not only the quality of their future work, but also the general picture of music education and level of aesthetical culture in the society. In this process, it is crucial to set, pursue and evaluate the achievement of appropriate teaching goals.

What form of educative and artistic influences are applied in developing proactive attitude and creativity during music teacher training? How are teaching goals pursued during selected musical courses at the Music Education Institute in Kielce? How do artistic projects, carried out by students or with their participation, develop their professional competences?

Keywords: musical education, creative teacher, competences in music

Introduction

The aim of educating future music teachers is to provide knowledge, skills and competences essential for their career development. This paper discusses both theory and real-world observations, and focuses on determining the possible educative influence of the university on shaping the persona of a creative music teacher. Teachers' training, teaching experience and passion determine not only the quality of their future work, but also the general picture of music education and level of aesthetical culture in the society. In this process, it is crucial to set, pursue and evaluate the achievement of appropriate teaching goals.

What form of educative and artistic influences are applied in music teacher training? How are teaching goals pursued during selected musical courses at the Music Education Institute of the Jan Kochanowski University (IEM UJK) in Kielce?

How do artistic projects, carried out by students or with their participation, develop their professional competences?

Competences of the *Artistic Education in the Art of Music* faculty students

Competences developed during studies at the *Artistic Education in the Art of Music* faculty on the BA and MA levels can be divided into theoretical (knowledge) and practical (skills) teaching goals. Social skills play an important role in educating proactive and creative teachers of music. These skills include planning, initiating and carrying out artistic, scientific and educational activities. Here are some examples of these skills:

- Awareness of the need of constant professional development
- Self-reliance in planning, initiating and carrying out artistic, scientific and educational activities; collecting and analysing reference materials, supporting one's stance with arguments
- Improving work organization during individual and group tasks
- Inspiring others to take challenges and improving their learning process (MA studies)
- Integrating one's knowledge
- Efficient use of imagination, emotionality, intuition and creative thinking for problem solving in the areas of psychology and teaching
- Emotion and behaviour management in stress situations
- Flexibility in thinking and adaptation to new circumstances
- Objective and constructive evaluation of the activities of one's own and others
- Negotiating most favourable conditions for cultural and musical projects in the community (MA studies)
- Building human resources for various artistic endeavours (MA studies)
- Taking objective stance towards critical evaluation of one's activities
- Ability to reflect on the social, ethical and scientific aspects of one's activities
- Communication and interpersonal relations in the community
- Efficient communication and teamwork during joint projects
- Sharing the responsibility for joint activities
- Building human resources for joint artistic endeavours (MA studies)
- Communication and teamwork in one's group, as well as networking¹

¹ Teaching goals at the *Artistic Education in the Art of Music* faculty, developed pursuant to the Journal of Laws of 2011, no. 253 item 1520, and carried out during **BA and MA studies** at the IEM UJK in Kielce.

Music Education Institute of the Jan Kochanowski University (IEM UJK) in Kielce has a transparent system of teaching goals' achievement monitoring, described in detail in course charts. Moreover, the following tools of teaching goals' achievement verification are applied:

- Requirement to get a pass for all classes based on examinations (written and oral), unit and final tests, public, artistic performances, homework, projects, papers, reports, presentations (evaluated basing on the course charts and detailed requirements to pass the course)
- Committee supervision over examinations and final tests
- Analysing students' projects during and after the courses
- Lesson observation by the heads of the Institute and faculties
- Keeping students' papers (required during the course and for the final pass) and protocols/reports from written and oral tests and examinations
- Description of the executive and interpretational skills obtained by the students (pass charts applied during practical classes)
- Analysis of the conformity of thesis subjects with the major
- Verifying all theses by the plagiarism detection system

Based on the suggestions of our graduates, we performed an in-depth analysis of the provided training and introduced some modifications, such as increasing the number of practical classes, which are important on the job market. The qualifications that guarantee high quality of teaching and success in the teacher's profession are jointly called competences in this paper. We understand these competences as follows:

- "Ability to perform tasks on the expected level
- Ability to learn new skills well, which is indispensable to solve problems
- Ability to behave appropriately in any situation and to follow social norms"²

There are three main groups of competences of a modern teacher:

- Factual competences – *knowledge of the taught subject, in which the teacher should be an expert and adviser in the subject matter*
- Teaching competences – *skills in teaching and learning techniques (stimulation of learners, activity design, group activities) – the teacher should be an expert and adviser in the learning methods*
- Tutoring competences – *various ways of influencing the learners (including communication skills, networking, problem solving adjusted to the age and level of development of the learners)*³

² W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, p. 23; see also M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, p. 87–88.

³ Ibid. *op. cit.* p. 23.

Moreover, the following can be mentioned:

- Psychological, pedagogic and diagnostic competences (getting to know the learners and their communities)
- Competences related to communication, media and technology for planning and designing educational and tutoring activities, supervising and evaluating learners' achievements, and qualitative evaluation of the school's work
- Competences in designing and evaluating teaching programmes and textbooks
- Self-study competences (for professional development)⁴

The list of competences can be constantly modified, developed and updated. All teacher's competences contribute to the professional and efficient work. They should be dynamic, i.e. undergo constant development and improvement⁵. Also significant are the ethical competences, which include the sense of responsibility for the learners and their wellbeing⁶.

Children need a certain level of maturity to be ready for school; similarly, education students need to achieve the maturity needed to face all the requirements of the teacher's profession. According to E. Rogalski, music teacher needs to be prepared to fulfil many roles, among which are the following: *teacher, artist, leader, stimulator of the musical culture, innovator, tutor, researcher of the level and development of the learners' basic musical skills, group dynamics and cultural facts, inventor of new teaching and artistic solutions*.⁷

Forms of teaching at the *Artistic Education in the Art of Music* faculty

Music Education Institute in Kielce gives the opportunity to obtain broad knowledge and skills in the art of music. The educational offer of the Institute is versatile (numerous supplementary courses). Moreover, the Institute offers BA, MA, as well as postgraduate studies. Graduates of the three-year BA studies obtain the qualifications of the **teacher of music** on the primary school level, as well as theoretical and practical knowledge to teach the following classes:

- Musical development and eurhythmics in extracurricular teaching organizations, kindergartens, schools and cultural institutions
- Leading vocal and vocal-instrumental groups in general education schools, amateur musical movements, cultural institutions, media and the community

⁴ Ibidem, p. 24–32.

⁵ Ibidem, p. 32.

⁶ M. Suświllo, *Etyczny wymiar kompetencji nauczyciela muzyki*, in: "Wychowanie Muzyczne w Szkole" 2006/3, p. 14; see also J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa 2000, p. 19.

⁷ E. Rogalski, *Formowanie sylwetki osobowej przyszłych nauczycieli muzyki wobec przemian edukacyjnych*, [in:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, Bydgoszcz 1997, p. 26–27.

Graduate of the three-year BA studies obtain the knowledge defined by the curriculum for the general, basic and specialised courses, as well as appropriate training in music, practical skills, teaching and humanities. Graduate of the MA studies in *Artistic Education in the Art of Music* has the following competences:

- Qualified teacher of music in primary and secondary general education schools
- Specialised conductor of the school, professional and amateur vocal and vocal-instrumental groups
- Organist with the knowledge of the liturgy and organ science, as well as organ improvisation skills
- Music performance in the form of singing on stage
- Leading vocal groups of children and youth as part of the amateur musical movements

Our graduates are animators of culture and have the skills to manage musical events. After two years of the post-BA, full-time studies, the graduates obtain the degree of master of arts (MA) and additional certificates related to the chosen major: *leading musical groups, church music, singing on stage*.

“Teacher training must not be limited to utilitarian, pragmatic, vocational courses. This type of education must promote versatility and openness. A teacher is not only a medium of knowledge, but more importantly an adviser in the art of learning and inspiration for the valuable self-learning processes. For this purpose, they must be able to develop their own personality in form of a framework of values and skills, which help successfully solve complex tasks and situations, which are inherent to the teaching profession”.⁸

The curricula of the BA and MA studies at the *Artistic Education in the Art of Music* faculty include courses that are broadly associated with developing proactive attitudes and creativity of the students. Creativity is “an individual feature that helps generate new ideas. It is associated not only with intelligence, but also closely bond to motivational processes and personality traits”.⁹ Creative attitude, according to Stanisław Popek, means

“cognitive features and personality traits, determined genetically (and by individual experiences), associated with a tendency, attitude or aptitude to reshape objects or phenomena, including one’s own personality. This is, therefore, an active relationship of a person to the world and life, which expresses the need to learn, experience and consciously (in terms of the aim, not the process) modify the observed reality and one’s ego”.¹⁰

⁸ S. Wołoszyn, *Jak kształcić nauczycieli?*, [in:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, edited by A. Siemak – Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, p. 253–254.

⁹ E. Nęcka, *Twórczość*, in: *Psychologia*, v. II, edited by J. Strelau, Gdańsk 2000, p. 784.

¹⁰ *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, edited by S. Popek, Warszawa 1988, p. 27.

Developing proactive attitudes and creativity in students is achieved by the following activities, included in the material of the following courses:

School instruments – creating rhythmic scores of musical pieces by ear, arranging music for given groups of instruments, carrying out own artistic ideas, collaboration with other musicians and applying creative thinking to prepare and present artistic projects;

Types of musical activities in teaching – designing music classes with the use of various forms of artistic expression. As a result of working in a team, the following are created: musical fairy-tale, forms combining music and text to celebrate various school year events, musical quizzes, board games, multimedia presentations that combine various media of communication and act on multiple senses;

School song accompaniment with rhythmical elements – developing the skill to use imagination effectively in harmonizing songs for children, as well as intuition to match appropriate accompaniment to selected school songs; Writing introductions, conclusions and bridges between song verses; Composing own songs for children, following the established stylistic rules; Composing accompaniment to rhythmic games and tasks for music education classes in kindergartens and schools; interpreting school songs;

Piano improvisation – bringing out creativity in musical impressions to a given theme, based on the provided harmonic pattern (figured bass); Developing sensitivity to the style and form of improvised pieces; Ability to use blues, pentatonic, major and minor scales; Creating variations on the known musical passages;

Song interpretation and teaching methods – free interpretation of musical pieces of various styles and sustaining good contact with the audience; Creating the stage persona and developing awareness of the psychological mechanisms at play during an artistic performance;

Seminar on music review writing and public speaking – preparing and giving a speech on a given music-related subject with musical examples, adjusted to the age of the audience and following the principles of public speaking; Developing musical imagination, memory, emotionality and independent thinking in the audience, Preparing appropriate selections of musical examples adjusted to the discussed subject and perceptive abilities of the audience; Stimulating the need of contact with music and responsibility for the public presentation of projects designed by students; Expressing objective opinions and supporting them with factual argumentation.

Moreover, apart from the above mentioned examples, there are other courses in the BA and MA studies, which include (to a different extent) content related to the development of creativity in future teachers. These courses can be divided in the following modules: general academic, basic, major-related – teaching, didactics, teaching practice, and specialist/supplementary.

Creativity in students is stimulated above all by the activities during the *BA and MA seminars*. These activities include shaping the idea and structure of the thesis,

designing research in accordance to the accepted methodology, carrying out this research, which is often associated with collecting and analysing source materials, as well as formulating objective arguments, theoretical and practical conclusions. All these activities stimulate creativity.

Subject areas for theses written by the Music Education Institute students

- *Formal and informal music education: state of the art, perspectives, possible improvements*
- *Musical talent in children and youth*
- *Forms of developing musicality in preschool and early school children*
- *Performing, creation and perception in children and youth*
- *Musical interest and preferences in children and youth*
- *Multimedia in music education*
- *Activity of musical groups (choirs, orchestras, amateur groups) in the context of musical education and participation in the local cultural life*
- *Folk music in various regions of Poland*
- *Biographies and creative output of renowned figures related in the local musical culture*
- *Music festivals*
- *Forms of stimulating cultural activities in various age groups*
- *Construction of musical instruments (mainly organ construction in various Polish dioceses)*

Another important aspect of shaping the profile of a future teacher is providing the didactic skills. Creative teachers should develop in the domains of creative textbook design, curriculum analysis and design (targeted at particular learners), selecting personalised repertoire for the learners, and developing the didactic skills indispensable to teach a course in *music*.

Because digital technologies develop very fast, teachers of music need to face this challenge and develop competences in using media and multimedia for teaching and learning music. Multimedia competences are “the awareness and skills in creating and receiving communications, as well as using media devices to complete various cognitive tasks needed in human life”.¹¹ The new media cannot become a barrier; to the contrary: they should inspire new ideas and innovations towards improved musical education for new generations.¹² *Learners should be active agents, faced with*

¹¹ W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [in:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 1996 no. 1, p. 33.

¹² E. Parkita, *Kompetencje medialne nauczyciela muzyki a wymagania współczesności*, [w:] *Studia Pedagogiczne – problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, v. 21, edited by B. Matyjas, Wydawnictwo UJK, Kielce 2012, p. 47; Parkita E. Trzos P. *Digital environment in music school education, International Journal of Music and Performing Arts* [ed. by Peggy Blood]. – Savannah: State University 2016. – Vol. 4. – No. 2. – p. 1–12.

tasks, but also equipped with all the modern sources of knowledge available through various media, in order to receive and process information effectively. This requires creative and active teachers, who are no longer central agents, but take on the role of a consultant, tutor and stimulator of the learning process.

In order to improve didactic skills and professional activities of students (future teachers of music), it is important to improve their habits. In particular, to encourage their own creative work, development of their musical interest, self-development and self-improvement. Students of the Music Education Institute of the Jan Kochanowski University (IEM UJK) in Kielce prepare multimedia presentations on selected musical subjects and present them during classes in the following courses: *methodology of music teaching* (on various levels of education), *forms of musical activities in didactics*, *seminar on music review writing and public speaking*, *music auditions*.

During recent years, students have prepared numerous presentations for the *seminar on music review writing and public speaking*, and titles of some of them are worth mentioning. These include: *Masterpieces of Opera*, *Classical Inspirations in Jazz*, *String Instruments in Jazz*, *Music in Various Cultures*, *European Folk in Classical Music*, *Folk as an Inspiration for Composers in Poland and Abroad*, *Pop – Styles and Representatives*, *Listening to a Dance – Dance Rhythms in Classical Music*, *F. Chopin – Ambassador of the Polish Culture in the 19th Century Europe*, *Performing Potential of Instrumental Groups*, *Magical World of Fairy-Tales in N. Rimsky-Korsakov's Music*, *Musical Theatre and Pop*, *Classical Music in Movies*, *Plagiarism and Loans in Music*, *History of Organ Music*, *What are the Components of Music?*, *Singing Poetry: Creators and Performers*, *Christmas in Classical Music*. While creating the presentations, the students need to take into account the age group of learners – their target audience – and prepare a summary in the form of a test or quiz based on the presentation material.

The numerous creative tasks of the musical education student include participation in art-education projects for children and youth. Such projects are prepared in collaboration with the Świętokrzyska Philharmonics and other institutions of culture and education for various occasion (concerts to celebrate Children's Day, Saint Nicholas' Day, Christmas, Easter, etc.). Students enrich their experience in the ability to familiarise children with music and learn to evaluate objectively similar events that have this aim. Our students had the pleasure to participate in numerous projects of this type, just to list some:

- *Phantom of the Orchestra* – a detective story to teach children basic information about a symphony orchestra (makeup, groups of instruments, sound possibilities, ability of various instruments to mimic non-musical sounds), conductor and soloists in an attractive way. The project was presented on stage with the participation of the Świętokrzyska Philharmonic Orchestra conducted by Marcin Sompoliński, a baritone solo, two actors and a child (non-speaking role);
- *Peter and the Wolf* – Sergei Prokofiev's symphony tale performed by the Świętokrzyska Philharmonic Orchestra, accompanying the Oscar-winning short animation under the same title. The film was directed by Suzie Templeton (UK).

World premiere of the movie *Peter and the Wolf* took place in September 2006, in London, Royal Albert Hall. Live music was performed by *The Philharmonia Orchestra* conducted by Mark Stephenson. After the performance in the Kielce Institute of Culture, children and students had the opportunity to see the hand-made puppets of the characters, used in the movie and presented by its creators. It was interesting to know the technical details of making an animation, recognised by the most renowned committees.

- *Academy of Music Lovers* – a project that combined classical Polish literature for children (by J. Brzechwa and J. Tuwim, recited by Artur Słaboń) with music arrangements of Jan Walczyński, including the *Ballet Suite from the Beauty and the Beast*, theme song of the *Plastus Diaries* tale, and own music to verses by Polish poets.
- *Secrets of the Virtual Reality* – dance and music project for children and youth, telling a story relevant to the modern society, where it is crucial to be able to cooperate, both in real world and in the virtual reality. This project was performed by the Kielce Dance Theatre and Świętokrzyska Philharmonic Orchestra. The music was composed by Paweł Łukowiec (teacher and researcher at the Music Education Institute).
- *The Nutcracker* – a ballet project at the Kielce Dance Theatre. The plot was set in modern times and the music by Pyotr Tchaikovsky was combined with jazz and modern dance. This showed a new dimension of this ballet, helping the young audience see the beauty of music written by this composer of the romantic period. The costumes and stage design by Małgorzata Słoniowska also drew a lot of attention.
- *Passion* – dance project prepared in collaboration with the Music Education Institute Choir, presenting the last days and death of Jesus Christ. Music was composed by Paweł Łukowiec, song lyrics written by Henryk Jachimowski, and the soloists were Justyna Steczkowska and Andrzej Piaseczny.
- *Great Travel of Princess Melodia* – musical fairy-tale written and narrated by Beata Młynarczyk. The young audience was led through various countries around the world. The performance was accompanied by music of various composers from the countries visited by Princess Melodia.
- *Sacred Moments with You* – oratorio and lyrical poem consisting of 12 pieces in character of a hymn, prologue and epilogue praising Holy Mary. Written to celebrate honouring the Sanctuary of the Our Lady of the Gate of Dawn in Skarżysko-Kamienna with the title of basilica minor. The movements of this oratorio constitute a reference to the wreath of 12 stars around the head of Our Lady of the Gate of Dawn, which symbolise the 12 disciples. The lyrics were written by Henryk Jachimowski and music composed by Paweł Łukowiec. The oratorio was performed by soloists Olga Szomańska, Marcin Jajkiewicz, Marzena Trzebińska and Andrzej Gumiela, as well as the Music Education Institute UJK Choir, *Fermata* Chamber Choir (prepared by Ewa Robak) and the Świętokrzyska Philharmonic Orchestra conducted by Jacek Rogala.

- *Students for Children* – a series of musical tales and shows presented to children by students. The following titles can be exemplified: *Come Spring, Ball of the Queen of Winter, Rebellious Orchestra*.
- *Opera Show* – *Don Giovanni, The Marriage of Figaro* – W. A. Mozart.

IEM students clearly enjoy their participation in art-education projects. This positive attitude was also confirmed during student interviews. These projects are the opportunity to follow their own musical passions and interests, learn about the technical aspects of preparing a performance, draw joy and satisfaction from the contact with art, works of art and audience, as well as develop own stage personas.

Teacher's creativity should be understood as passion, dedication to one's work, resourcefulness and openness to the ideas of others, ability to act outside of the set patterns, and searching for new, better solutions. Awareness of one's mission helps those teachers introduce innovations to the teaching process, which in turn contribute to positive changes and improved results in music teaching. It should be stressed, however, that "teaching is a profession that requires courage, energy, dedication and determination. Passion is not an addition to good teaching, it is the foundation. Therefore it needs to be cherished and sustained".¹³ According to Zofia Konaszkiewicz, "Passion is important on every stage of the teaching profession and therefore, among other reasons, it is necessary to reflect on oneself as a teacher, on all the factors that help in this job or affect the performance, in order to reinforce the positive factors and eliminate the negative factors as soon as possible".¹⁴

Research shows that there is a strong link between innovative activities (creativity) of the music teacher in designing varied forms of contact with music and musical activity of the learners.¹⁵

Summary

Music Education Institute in Kielce is actively participating in the art-education projects in the local community and the whole Świętokrzyskie region. These projects, mostly voluntary, stand-alone or in collaboration with other institutions, include

¹³ Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy?*, translated into Polish by T. Kościuczuk, Gdańsk 2008, p. 29. Quote adapted from Z. Konaszkiewicz, *U podstaw pedagogiki muzycznej w perspektywie przeszłości i przyszłości*, [in:] *Tożsamość pedagogiki muzyki*, vol. 1 from the *Pedagogika muzyki – cechy – aksjologia – systematyka* series, edited by A. Michalski, Gdańsk 2012, p. 59

¹⁴ Z. Konaszkiewicz, op. cit., p. 59.

¹⁵ E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005, p. 133–145; M. Wojtas, *Rola multimediu w kształtowaniu zainteresowań muzycznych uczniów klas starszych szkoły podstawowej* (unpublished master thesis written under the supervision of E. Parkita), Kielce 2005; M. Szymański, *Kompetencje muzyczne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej* (unpublished master thesis written under the supervision of E. Parkita), Kielce 2008, p. 50.

concerts, student presentations, workshops and music performances (presented in welfare centres, healthcare institutions, schools, kindergartens, parish churches and other institutions). This involvement contributes to the popularisation of the musical culture by shaping appropriate artistic and social attitudes, stimulating the development of creativity, broadening and intensifying the cultural life, giving opportunity to meet the audience from various age groups, as well as developing the aesthetic sensitivity. The described initiatives help create the image of the University as an institution that meets the expectations of the local community and at the same time develops pro-social attitudes and creativity of students.¹⁶

Bibliography

- *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, ed. S. Popek, Warszawa 1988.
- Czerepaniak & Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Day Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy?*, translated by T. Kościuczuk, Gdańsk.
- Homplewicz J. (2000). *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Warszawa.
- Parkita E. (2005). *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce.
- Parkita E. (2012). Kompetencje medialne nauczyciela muzyki, [in:] *Studia Pedagogiczne – problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, vol. 21, ed. B. Matyjas, Kielce.
- Parkita E. & Trzos P. (2016). *Digital environment in music school education, International Journal of Music and Performing Arts* [ed. by Peggy Blood]. – Savannah: State University 2016. – Vol. 4. – No. 2.
- E. Parkita (2016). Instytut Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach jako ważny ośrodek naukowo – artystyczny regionu, in: *Studia z życia muzycznego regionu świętokrzyskiego. Tradycja – współczesność*, ed. E. Parkita, W. Łyjak, Kielce.
- Rogalski E (1997). *Formowanie sylwetki osobowej przyszłych nauczycieli muzyki wobec przemian edukacyjnych*, [in:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, Bydgoszcz.
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* – Dziennik Ustaw nr 253 poz.1520 (Polish Education Ministry Decree of 2 November 2011 for Country Framework for Higher Education – Official Journal No. 253 item 1520).

¹⁶ E. Parkita, *Instytut Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach jako ważny ośrodek naukowo – artystyczny regionu*, in: *Studia z życia muzycznego regionu świętokrzyskiego. Tradycja – współczesność*, edited by E. Parkita, W. Łyjak, Kielce 2016, p. 184–185.

- Strykowski W., Strykowska J. & Pielachowski J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań, p. 23.
- Suświłło M. (2006). *Etyczny wymiar kompetencji nauczyciela muzyki*, in: „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006/3.
- Szymański M. (2008). *Kompetencje muzyczne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej* (unpublished MA thesis written under supervision of E. Parkita), Kielce 2008.
- Wojtas M. (2005). *Rola multimediów w kształtowaniu zainteresowań muzycznych uczniów klas starszych szkoły podstawowej* (unpublished MA thesis written under supervision of E. Parkita), Kielce.
- Wołoszyn S. (1998): *Jak kształcić nauczycieli?*, [in:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak – Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa.

Music school teacher's preparation for educating children with special needs

ABSTRACT

Educating children with special educational needs is one of the most discussed topics among teaching professionals. In order to prepare future teachers that are able to educate relatively new diverse learners' communities and can lead each child to achieve high academic standards while respecting their specific needs, it is necessary to introduce the teachers to topics on special education and to provide them working strategies for a new successful approach to those students. This is important not only in general schools, but also in primary music schools. However, the preparation of music school teachers for educating children with special needs falls behind the one of teachers in general schools. We see three basic reasons: the conservatory curriculum does not provide enough space for special education topics, the older generation of music teachers at conservatories has at best very limited experience or knowledge about this topic and finally, we lack both research and publications concerning specifics of teaching either instrument playing or singing to children with special needs. Even though theoretical educational sources promote integration/mainstreaming and inclusive approach, music school teachers are not being prepared accordingly, so they have no sufficient knowledge about how to approach a child with special needs in music.

Keywords: Special education, children with special needs, music, teacher, Music school

Increasing the number of pupils with special needs has triggered multiple discussions among professionals in various scientific fields. It has become a frequent topic mainly in education and psychology, but also in medicine. Much research concerning educating children with special educational needs has been conducted and brought many interesting findings. With various systems of education, the schooling of children with disabilities differs in various countries. In Slovakia, children with special needs could either be educated together with intact population in regular schools, or in special schools designed particularly for them. The education of children with special needs is addressed in elementary, middle and high schools and, to a certain extent, also in colleges and universities. Unfortunately, there are very few researches or publications available about music education of children with special needs. Moreover,

these concentrate on general music classes in general schools, and most of them describe only the impact of music education on the child. But theoretical knowledge about music education is still very insufficient when it refers to the music performance preparation of a child with disabilities in the Music schools.

In Slovakia, children with musical talent attend regular music classes in elementary school, and if they want to learn to play an instrument or singing, they enroll in Music departments of Primary art schools, where performance-oriented music training is offered. These schools operate mostly in the afternoon hours (similarly to afterschool programs, but they are independent from the elementary schools). In the first level of studies, the pupils have minimum of three different classes: playing the instrument/singing, music theory, and chamber music/orchestra/ensemble/singing choir. While in elementary schools, the child with disabilities receives extra attention from the teachers and other professionals (psychologists, special education teachers, teacher assistants etc.). No special services, supplementary aids or equipment are available in Primary art schools. Moreover (and contrary to elementary, secondary or high schools), the law does not specify any adjustments for students with disabilities in Primary art schools (since we discuss only music departments, for our purposes we will label them Music schools). One can object that the student attends individual lessons in Music school, but this applies only to individual instrumental/singing class, and not to music theory, ensembles, chamber music, choirs, etc. which are also a mandatory component of education in this kind of schools. We must add that the child with special educational needs, requires a specific approach in the individual lessons as well.

Second, and perhaps a more serious part of the problem, is the Music school teacher's preparation to educate children with special needs. The law may eventually change – reflecting the special needs of students with disabilities in Music schools, but teachers who enter the praxis will have to deal with this issue immediately. We have to avoid the possibility of creating a situation for unwitting educational mislead/mistreat of the child in the Music school due to the teachers' insufficient preparation in this area. Also, we need to avoid promoting graduate student teachers into praxis without the proper tools which they need to provide the best education to each child respecting his/hers unique needs. The insufficient music teacher's preparation could be documented by comparing it to similar preparation for teachers in general schools.

The general education teachers are prepared at colleges and universities. In order to receive a Master's degree and full qualification for teaching, they pass various pedagogical and psychological courses depending on the University. Besides their teaching subject, they also can/must¹ attend courses such as Special and inclusive education, Special pedagogy and diagnostics, Disorders of psychological development, Emotional and social personality development, Prevention of social pathology, etc.

Music schools teachers receive their full teaching qualification at Conservatories. After the fourth year of studies they must continue for still two more years, and after

¹ Some of the courses are mandatory and some of them are electives.

the completion of final exams they receive the title DiS.art. which enables them to teach in Music schools. The Conservatory curriculum includes only two subjects dedicated to general pedagogical and psychological knowledge and skills: pedagogy and psychology. Other subjects, such as Pedagogy of main field of study, Didactics of main field of study or Methodics of main field of study concentrate on specific methods, materials and problems linked to a particular teaching subject (singing, playing the instrument, conducting, etc.), but they do not cover topics about children with special educational needs. When taking a closer look at the curriculum, we can conclude that it cannot create enough space for learning about a complex science such as special education. General education matters are covered in the above mentioned two subjects with the time subsidy in total of 3 hours per week during the whole studies:

- Pedagogy: 1 hour per week during two years (1 in 5th year and 1 in 6th year),
- Psychology: 1 hour per week during one year (in the 5th year).

The State educational program for Conservatories includes no extra classes dedicated to preparation of a conservatory student for the work with children with special needs. The focus on special education issues is limited to 6 topics within the two above mentioned general education subjects (which means approx. 6 hours total in the whole Music school teachers' preparation).

In Psychology class, conservatory students encounter partly special education topics in one out of twelve conceptual categories: Mental disorders. This category contains the following topics:

1. Psychosis, neurosis, psychopathy, ontogenetic deviation.
2. Causes and symptoms.
3. Behavioral disorders in children and adolescents.

Similarly, in the Pedagogy class, only three topics concerning special education are a part of the curriculum. They are included in the conceptual category Problems in education:

1. Behavioral disorders. Hyperactivity, attention disorders, impulsivity.
2. Brain damages. Neurosis.
3. General regulations and recommendations.

Learning disorders, emotional disturbances, health impairments, intellectual disabilities, autism, communication disorders, teaching the child from a socially disadvantaged environment, and many others are completely omitted. Even though the teachers have certain "freedom" in creating their own curriculum, usually time issues do not let them add extra hours for teaching topics about integrated children.

It is obvious that, in a couple of hours, conservatory teachers would not be able to provide sufficient information to their students about teaching a child with special needs. It is impossible to learn about the various disabilities and impairments, their

causes, symptoms and characteristics, and last but not least important, to learn about helpful teaching strategies and procedures, recommendations, arrangements and adjustments to work with a child with particular special needs. Under no circumstances we can expect psychology and pedagogy teachers to cover, in “a couple of” classes, the specifics, educational needs and adequate approach of the future teacher for teaching a child with the above mentioned disorders.

It also would be unreasonable to expect other specialists – conservatory teachers – to help with providing information about teaching instrument playing/singing or other fields to a child with special needs. These teachers are often artists whose priority is art and artistic education, and they usually have no or little knowledge about special needs and teaching children with them. In order to get an insight in the knowledge of the individual subject teachers in the conservatory, we created a short questionnaire containing 5 items:

1. Describe in one-two sentences what ADHD is.
2. What strategies would you use when teaching a child with autism?
3. Name three characteristics of behavioral disorders.
4. List at least two learning disorders.
5. Do you have any experience with teaching a child with special needs?

We gave the questionnaire to 12 conservatory teachers older than 30 years of age. Their responses showed very limited knowledge and little experience with special education students. Only 2 teachers (16,7%) were able to describe ADHD, none of them listed the strategies to teach a child with autism, 2 of them (16,7%) could name one or more characteristics of behavioral disorders and 3 of them (25%) listed the actual learning disorders. On the other hand, 9 of them (75%) have some experience with teaching a child with special needs.

The last problem that emerges with the question of Music schools teachers' preparation for work with children with special needs is the insufficient research in this area. While there is a quantum of publications concerning special education of children in regular classes, and even in particular subjects (Mathematics, languages, natural sciences, music etc.) available, we still lack materials and researches connected to music performance-oriented training of these children. Music education has its specifics that need to be addressed in every music class when teaching child with special needs, no matter if he/she is a part of the classroom setting or he/she has an individual lesson.

Since the number of pupils with special educational needs in general schools increases, we can assume that the same applies to Music schools. Teachers in Music schools will have to find ways to help these children fulfill their potential to the highest extent and to facilitate their learning process, and these require thorough theoretical preparation. In order to be able to provide conservatory students the necessary information, it would be more than worthwhile to conduct adequate researches and find strategies, techniques, procedures and settings that would work for each particular

disability/disorder/impairment in each particular field of study in the Music school. This way, piano/violin/flute/singing... teachers would be able to receive full-valued preparation for working with children with special needs and for responding to their individual differences, so that the teachers do not have to rely on advice from their “more experienced” colleagues or from blogs and other not-always reliable sources in the internet, which is the current predominant praxis.

Bibliography

- *ICD-10-CM Diagnosis Code, F01 – F 99*. 2017/2018. [online]. [cit. 25. Nov. 2017]. Retrieved from: <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99>.
- *Príloha č. 2 Štátneho vzdelávacieho programu Konzervatória v SR: ISCED 5B prvý stupeň terciárneho vzdelávania. Štúdiálny odbor spev. Učebné osnovy pre konzervatóriá*. [online]. [cit. 25. Nov. 2017]. Retrieved from: www9.siov.sk/ext_dok-spev/28918c.
- *Sprievodca štúdiom na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, Univerzitná časť, Akademický rok 2017/2018*. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-1300-7.
- *Sprievodca štúdiom, Akademický rok 2017/2018*. 2017. (ed.: Duchnovičová, J.). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-558-1194-9.
- *Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR. ISCED 5 B – Vyššie odborné vzdelávanie*. 2008. [online]. [cit. 25. Nov. 2017]. Retrieved from: <http://www9.siov.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-konzervatoria/28908s>.
- Váradi, J. & Strenacikova, M. (2017). The Perspectives of Music Education in Slovakia HUNGARIAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL (HERJ) 7:(3) pp. 19–28.
- *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. 2008. [online]. [cit. 25. Nov. 2017]. Retrieved from: https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf.

Abstracts

ASZTALOS, ANDREA: *Children's Singing Voice Problems at Elementary Schools*

The purpose of my paper is to present the development progress of children's singing ability on the basis of international literature and the results of my longitudinal self-study, which focuses on the exploration and organisation of the children's singing voice production problems, errors and their improvement possibilities. In my research, I used document analysis and content analysis, observation and self-study methods., 100 primary school children attended in the observation phase while eight 5th–6th-grade students attended in the self-study. During the research, I distinguished four types of children's singing voice production problems. Following the discovery of the causes and characteristics of the problems, the types of exercises that were used to improve these children's singing voice production problems were developed and tested in the longitudinal research phase. Their effectiveness has been proven to improve children's singing voice production problems and improve their ability to sing.

Keywords: singing, singing voice production, child voice production problems

GÖNCZY, LÁSZLÓ: *Music history courses as Indicators of the systemic content and the methodological problems in art higher education*

Many of North-American and European publications interest in content and method of music-history teaching. In the Hungarian musical higher education seems inevitable to improve the efficiency of music-history courses. However, this must be measured the problems of the whole structure of qualification, the functions of subjects, also the reasons and symptoms of troubles in the educational framework. Most importantly we have to reveal musical attitude, preferences, claims, customs, preliminary knowledge of entering students. For this purpose, I had the intention to give a sample with a questionnaire survey, the results of which clearly show the effects of the current cultural and professional environment.

Keywords: music history, educational framework, cultural surroundings, attitude monitoring

HEGEDŰSNÉ TÓTH, ZSUZSANNA:

An innovative music pedagogy method among 3–9-year-old children

The aim of the paper is to present a music educational method which was developed by the author in 2010. The novelty of the method lies in the fact that it enriches musical education and musical skills development of the given age group – early childhood, kindergarten and primary school – by the purposeful inclusion of objects that can be found in the children's environment (toys, everyday tools, sports equipment, reusable objects). The method was inspired by the principle that all children are capable of understanding music and expressing themselves through music, but personal experience and activity are important to them as well. The paper discusses the theoretical background of the method from the perspectives of general didactics and music pedagogy by touching upon notions like children's demand for relationship, their competence and autonomy as well as the principles of differentiation, adaptivity, motivational environment and activity. The method can easily be adapted to the concept of everyday singing and it can also support children's self-expressive, cognitive, affective and social competences and therefore their success at school.

Keywords: good practice, modern musical education, adaptive education, creativity

KOMPÁR-RÓMER, JUDIT: *The methods of teaching Hungarian string folk music*

The biggest challenge for those who study folk music in Hungary is to authentically play the music of those musicians who grew up in this culture; in other words, the informants. This is easier to say than to do. It can be very difficult to mimic techniques that are a direct consequence of someone's innate and inherited physical skills. Unique movements come naturally to the traditional folk musician, whilst the subtleties of technique are much less obvious to us. These techniques influence the timbre, modes and embellishments which are all important elements of the folk music character. Students of folk music are lucky to be able to learn this directly from the original sources. Each informant musician plays music of a slightly different character, inspiring us to learn these individual styles. This is the subject of the following short essay.

Keywords: socialisation, autodidact learning, situative music-playing, group music, complex perspective

LEHOTKA, ILDIKÓ: *Albertné Balogh Márta: My fourth songbook – Music listening section in the singing and music coursebook for fourth grade*

In this paper, I am going to raise the question, whether the music curriculum of the fourth grade is appropriate to make children interested in classical music. In order to answer this question, I am going to focus on the music coursebook of fourth-grade primary school pupils in Hungary. Do the pieces chosen for music listening help the pupils to get to know classical music? Are there proper pieces of music to know children's way around the music? Fourth-grade can be considered as a watershed within the musical instruction in primary schools since from the fifth-grade pupils have to cope with increasingly complex material. By analysing and grouping the pieces of music chosen by the authors of the coursebook, I am going to try to establish whether this material is appropriate for systematising and improving the competencies achieved that far, and to what extent this corresponds to the National Curriculum.

Keywords: listening to music, classical music, popular music, National Curriculum

REIKORT, ILDIKÓ: *Music pedagogy with traditional and modern musical instruments – The ReikArt multidisciplinary art approach*

Due to the significant change in our world, various pedagogical disciplines, such as music pedagogy, are awaiting renewal. In the technology-driven communications world of our time, the essential elements of interpersonal relationships appear to be weakening. The method provides help in the entire art field as well as in the areas of experiential learning. In the focus of the different artistic expressions such as movement, fine art, literary, tales and dramatic lies the processing of the musical experience. The improvised creative works maintain non-verbal expressions, and serve to understand the seemingly lost elements of communication. Experiential processing supports the balance of the mental state and increases the cohesion of community activities.

Keywords: multidisciplinary orientation, improvisation, music movement, drama, fine art

SZALAI, TAMÁS: *An Overview of Assessment Tools for Measuring Singing Ability in Music Pedagogy*

Hungary is widely recognized and considered as the fatherland of the Kodály method in the classical music field and in music pedagogy as well. From 1948, Zoltan Kodály's principles were the essentials of Hungarian music education since the nationalization of educational institutions and from the National Curriculum 1995 based on Kodály

method in music education. Several music pedagogy principles from Europe in the 21st century are not so common in use in Hungarian educational institutions or not used at all. Updating music pedagogy methods is a priority considering actual needs which can provide an opportunity to integrate different pedagogical elements of music pedagogy methods. For differ between fields of music pedagogy methods and children's music abilities tests are required. Our research deals with singing ability measurement tools.

Keywords: singing ability, test, music pedagogy method

DRAGONY, GÁBOR:

Past and present of folk music education in the light of art education

As a PhD student, my research focuses on the role of folk music education in curricular and extracurricular scenes. In this paper, the history of folk music education in Hungary will be schematically presented. Folk music education is almost as old as folk music itself and it was not institutionalized at the beginning. The dance-house movement began in the early '70s in Budapest, and it was of crucial importance in starting the institutional folk music education. Folk music was first taught at the today called Óbuda Folk Music Elementary School of Art, in the academic year of 1974/75. During the following decades, elementary schools have been found in the country teaching folk music as well. The secondary schools of art education are now vocational high schools, and there are two higher education institutions that train folk musicians. The scenes of extracurricular folk music education are diverse. These scenes have not yet been scientifically investigated in detail in Hungary. My research is aiming to contribute to this field.

Keywords: folk music education, story, curricular and extracurricular scenes, art education

DUFFEK, MIHÁLY:

For half a century of music teacher training – from the perspective of Debrecen

1966 was the first year in Hungary when the music teacher training education in higher educational institutions started. The institutions, belonging to the F. Liszt Academy of Music began to work in five big cities and in Budapest. The last fifty years produced a serious development in the life of the different institutions, and their local cultural influence. The study describes the main specifications of the process from the viewpoint of Debrecen. The most important events, the establishment of the conservatories, music faculties, art faculties and institutions, the first accreditation, the

credit system, the Bologna system are the most important steps in the changes of the last half-century. The study tries to give a chance to make imaginations for the future, too.

Keywords: music teacher training, music, music higher education

KOVÁCS, GERGELY: *Church music and creating community:
the role of choirmaster in the history of Choir of the Reformed College of Debrecen*

The Choir of the Reformed College of Debrecen has not only been the longest functioning mixed choir in Hungary, but also the only present-day self-governing student community of the well-known College. It pioneered both in Hungarian Protestant church music and the musical life of Debrecen. The study aims to examine the personality, the musical and educational role of the last three choir leaders who conducted the musical ensemble for 140 years altogether. Besides the obvious similarities such as talent, previous musical education, activity as composer, music teacher and organiser, modesty, inborn educational vein and authority, the differences resulted from the different eras in which these figures undertook the serious responsibility of the leadership of the famous choir. During this long period, the choir started from the tradition of the male choir, and through the growing impact of Zoltán Kodály, it reached the highest possible rank for a youth choir, as it was given the title 'excellent concert choir'. At the same time, the singers – college youth, students of theology, later high school students – formed a strong fellowship being parts of lifelong experiences. Behind and in front of this process there have been the impressive conductors.

Keywords: Debrecen, College, Kántus, choir, mixed choir, choir leader

SZÜCS, TÍMEA: *Music education from ecclesiastical to primary arts schools*

The goal of the study is to chronologically present the history and changes of the institution of musical education in Hungary from the beginning up to the present day. In the first part of the study, we present the development of vocal music and instrumental music in parallel, then from the 19th century, we continue the overview separately as the development of these two kinds of institutional systems was different in this period.

Keywords: music education, basic art school, music school, chronological presentation

TOKODI, GÁBOR: *18th century mandora manuscripts – a new repertoire in the literature of the classical guitar*

In recent decades, researchers of music history have drawn attention to the mandora, a musical instrument from the 18th century, which has the shape of a lute and the tuning of a guitar. A scrutiny of the early music repertoire played by guitarists reveals that only a single collection represents the literature written for the mandora in it despite the continuous effort of guitarists to enlarge the range of performed pieces. Our study offers, firstly, a short overview of the history of pre-1800 music played on the guitar, in other words, of the integration of music to the guitar's repertoire from the era prior to the appearance of the six-string contemporary version of the instrument. As a second, step we introduce the instrument with this unique name mandora, suggesting that it has contributed much more significantly to the birth of the contemporary guitar than is acknowledged by the general musical public. As a specific example, we present a collection from the solo literature of this instrument from a source that exhibits Hungarian ties.

Keywords: mandora, plucked string instrument, early music, guitar transcriptions,

BANDI, SZABOLCS–NAGY, SÁNDOR IMRE–VAS, BENCE:

The Pedagogical and Mental Hygienical Aspects of the Personality of Musicians

The aim of our study is to provide a brief overview of the personality characteristics of the musicians, the common field of musicology and personality psychology. As we can see, surprisingly there is a relatively low number of available empirical data, but we can highlight important pedagogical and mental hygienic characteristics even from these findings. The pervasive patterns of performance and social anxiety play a key role in the everyday functioning of the generations of musicians. Therefore, teacher training programs should pay much more attention to the adaptive intervention of these characteristics. Several are methods available, which could provide support to manage frustration coming from the personality based anxious tendencies. Therefore, it is the responsibility of the applied and scientific practitioners to get to know, to disseminate and to effectively apply them.

Keywords: music psychology, personality, anxiety, intervention

HAUSMANN KÓRÓDY, ALICE:

Multidisciplinary possibilities and tasks of musical education

One can affirm that a key task of music teacher training is to make them understand that teaching music constitutes a means not only a target but a tool as well

in education. While it is ubiquitously known that music education has a positive effect on the development of a pupil's general skills, the impact of music on shaping values, framing a general interpretive view, and forming a sustainable level of literacy has not yet been in the forefront of the research. The, truly exceptional, multidisciplinary prospects of music education pertain to this latter factor which is absolutely unique. Musical education – reproduction and reception of tonality – varies according to the age groups involved and, accordingly, it can open various perspectives of understanding and interpreting the surrounding world. For musical education is genuinely crossing the borders of the narrower field it covers, it also has better chances to strengthen the appeal of music itself.

Keywords: musical education, multidisciplinary, mother tongue, values, worldview, literacy

HÉJJA, BELLA EMERENCIA: *The introduction of musical secondary vocational school students' family background from the perspective of family pattern, number of siblings, educational level of parents and the communication between parents and their children*

As a second step of a national research investigating students of musical secondary vocational schools, we conducted a questionnaire survey in April 2016 in an institution in the Central-Hungarian region. 71 students filled out our questionnaire, providing a 62% fill ratio. The relatively low ratio of participation is due to the burden on the students and to the refrain from other tasks. Based on our study, the majority of students live with their biological parents. They were followed by those living with their mother and those living in a restructured family. A relationship can be claimed between the family structure and communication with the child as well as with the educational level (Pusztai, 2016). In our study, we experienced that parents with higher educational level have more frequent conversations with their children or inquire the homework from them. Taking the educational level of the parents into account, the proportion of those having a tertiary degree and those having no secondary school certificate is the highest.

Keywords: musical secondary vocational schools, family structure, educational level of the parents, family communication

PINTÉR, TÜNDE KORNÉLIA:
Judgment of music education among primary school students

The aim of the present study was to examine the judgment of music education within and out of school among students. 500 primary school students' attitudes

toward music learning, listening to music and participation in school music were studied. The findings confirmed that class music is still one of the least popular school subjects. Although first-grade students expressed positive attitudes toward music on entry, a strong decrease can be observed from the second school year which constantly rises after the transition to upper elementary classes. Students' dissatisfaction with classroom music activities could be explained by numerous factors such as the mood and process of music lessons, dislike of singing, the teacher's personality, the impugnement of the usefulness of music learning and music curriculum, as well by low self-esteem.

Keywords: attitudes toward the subject music, music education, music learning, playing musical instrument, listening to music

SZÉKELY, CSILLA IMOLA: *Music Education Method of Klára Kokas with Children: Improvisational Free Dance on Classical Music*

Aim of the presentation: presenting and underlining the music notification and admission method of Klára Kokas, when children visualized the fantasy images of their meetings with music through free imaginational dance – according to the lifework of Klára Kokas. The children reflected inner psychical intentions, messages, emotions through their movements, which were generated by music and the presence of the fellows or their mute motion messages. Her relation to the children, her notion about youth and the teenager spirit from the teachings, manuscripts and publications of Klára Kokas are outlined. Consequently, she visualised her concept of skills development, her pedagogy which affected the whole personality of her students. I intend to present briefly how this method of musical and dance improvisation helps the children to express themselves, to reflect on their experiences, feelings, fears and desires. Her method was original in the terms of large liberty of the interactions or imagined narratives which were expressed by the children after the music ended.

Keywords: Klára Kokas, improvisational dance, imagination, complex art pedagogy, ability development

VASS, ÉVA-DESZPOT, GABRIELLA:

Focused attention and flow experience through the Kokas pedagogy in primary settings

Education experts emphasise the growing pedagogic urgency to cultivate children's creativity. Contemporary scientific inquiry signifies a paradigm shift, centring on the embodied and effectively-constituted dimensions of imagination and creativity. Our work contributes to this line of research, in the context of the Kokas pedagogy: an

experiential extension of the Kodaly principle of music education. We aim to map the links and relationships between musically inspired, free movement and creative connection building. Specifically, we examine the role of embodied musical experiences in the emergence of creative flow. As part of this, we see it crucial to explore the ways in which intense, focused musical attention – a key structural condition of the autotelic flow experience – emerges through children's active engagement with music. This paper details the problems of the methodological issues arising from such foci and outlines the analytic approach developed for the study. Through this analytic model-building, the paper also aims to capture the Kokas pedagogy's significance for music education and for creativity education.

Keywords: Kokas pedagogy, focused attention, flow, creativity

MÁRIA GLOCKOVÁ: *Politics and Art*

The author deals in the study with two Slovak operas considering the actual political facts. The first one – *Krutnáva* – was many times adopted and remade due to the political circumstances. The second one – *Coriolanus* – reflected the current political situation in the 21st century. *Krútnava* is an opera in six scenes, a story about love and murder set in the Slovak countryside in the years after the First World War. Although the premiere was successful, the governing Slovak Communist Party insisted that the original ending be changed to make it more 'optimistic'. Complete reconstruction of the original had to await the composer's centenary in 2008, when Suchon's work as originally conceived was performed in Banská Bystrica. *Coriolanus* is the name given to a Roman general after his more than adequate military success against various uprisings challenging the Government of Rome. Following this success, *Coriolanus* becomes active in politics and seeks political leadership. His temperament is unsuited for popular leadership and he is quickly deposed, whereupon he aligns himself to set matters straight according to his own will. The alliances he forges to accomplish his own will result in his ultimate downfall and death. Composer Ján Cikker adapted the play into an opera which premiered in 1974 in Prague. The new staging of the opera in Banská Bystrica is prepared by director Roman Polák in 2011.

Keywords: First Slovak National Opera, Political situation in Czechoslovakia, Ideology and politics in art

GOCsÁL, ÁKOS–BANDI, SZABOLCS:

An assessment of pre-service teachers' entering beliefs about the teacher's role

The objective of this research was to reveal entering beliefs of pre-service teachers about the role of the teacher by drawing concept maps. Five groups of students of the Institute of Music, Faculty of Music and Visual Arts, University of Pécs, Hungary took part in the research. The central theme was “teacher” and students were instructed to connect to it any further concepts that they think is related. The five groups used very different approaches to the concept map, with different levels of structure, while the end-point concepts were dominantly human qualities in general, with fewer concepts related to qualities or activities that may be of importance in a teacher's job. This may be due to the teacher being perceived as a “human” rather than a “professional”, but may also reflect that students have only a little knowledge about the teacher's profession, resulting in a lack of proper terms. Such research may help teacher educators reveal what beliefs and ideas about teaching students bring into their training and considering these beliefs may contribute to the improvement of pre-service teachers' role change.

Keywords: teacher education, entering beliefs, concept maps

EWA PARKITA–ANNA PARKITA:

Educating Future Music Teachers in Poland – Theoretical Assumptions and Examples of Good Practice

The aim of educating future music teachers is to provide knowledge, skills and competences essential for their career development. This paper discusses both theory and real-world observations and focuses on determining the possible educative influence of the university on shaping the persona of a creative music teacher. Teacher training, teaching experience and passion determine not only the quality of their future work but also the general picture of music education and level of aesthetical culture in the society. In this process, it is crucial to set, pursue and evaluate the achievement of appropriate teaching goals.

What form of educative and artistic influences are applied in developing proactive attitude and creativity during music teacher training? How are teaching goals pursued during selected musical courses at the Music Education Institute in Kielce? How do artistic projects, carried out by students or with their participation, develop their professional competences?

Keywords: musical education, creative teacher, competences in music

MARIA STRENACIKOVA:

Music school teacher's preparation for educating children with special needs

Educating children with special educational needs is one of the most discussed topics among teaching professionals. In order to prepare future teachers that are able to educate relatively new diverse learners' communities and can lead each child to achieve high academic standards while respecting their specific needs, it is necessary to introduce the teachers to topics on special education and to provide them working strategies for a new successful approach to those students. This is important not only in general schools but also in primary music schools. However, the preparation of music school teachers for educating children with special needs falls behind one of the teachers in general schools. We see three basic reasons: the conservatory curriculum does not provide enough space for special education topics, the older generation of music teachers at conservatories has at best very limited experience or knowledge about this topic and finally, we lack both research and publications concerning specifics of teaching either instrument playing or singing to children with special needs. Even though theoretical educational sources promote integration/mainstreaming and inclusive approach, music school teachers are not being prepared accordingly, so they have no sufficient knowledge about how to approach a child with special needs in music.

Keywords: Special education, children with special needs, music, teacher, Music school

Szerzőink

Asztalos Andrea, Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola, andrea.aszt@t-online.hu
Bandi Szabolcs, Pécsi Tudományegyetem, bandi.szabolcs@gmail.com
Deszpot Gabriella, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem,
Kokas Klára Zenepedagógiai Kutatóműhely, deszpot.gabriella@academy.liszt.hu
Dragony Gábor, Nyíregyházi Művészeti Szakgimnázium, Debreceni Egyetem,
dragon.gabor@gmail.com
Duffek Mihály, Debreceni Egyetem, duffek@music.unideb.hu
Glocková, Mária, Academy of Arts Banská Bystrica Faculty of the Performing Arts
Department of Theoretical Courses, Slovak Republik, glockova.maria@gmail.com
Gocsál Ákos, Institute of Music, Faculty of Music and Visual Arts,
University of Pécs, Research Fellow, Research Institute for Linguistics,
Hungarian Academy of Sciences, Budapest, gocsal.akos@pte.hu
Gönczy László, Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem,
gonczyl@freemail.hu
Hausmann Kóródy Alice, Partiumi Keresztény Egyetem, hausmannaliz@gmail.com
Hegedűsné Tóth Zsuzsanna, Eötvös Loránd Tudományegyetem,
toth.zsuzsanna@tok.elte.hu
Héjja Bella Emerencia, Debreceni Egyetem, bellaemerencia@gmail.com
Kompár-Rómer Judit, Művészeti Szakközépiskola, Debreceni Egyetem,
romerjuci@gmail.com
Kovács Gergely, Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma, koge@drkg.hu
Lehotka Ildikó, Debreceni Egyetem, lehotkaidiko@gmail.com
Nagy Sándor Imre, Pécsi Tudományegyetem
Parkita, Anna, Institute of Music Education Jan Kochanowski University in Kielce,
Poland
Parkita, Ewa, Institute of Music Education Jan Kochanowski University in Kielce,
Poland, ewa.parkita@ujk.edu.pl
Pintér Tünde Kornélia, Szegedi Tudományegyetem, pintertundekornelia@gmail.com
Reikort Ildikó, Kalász Művészeti Iskola, Kokas Klára Alapítvány, Psalmus Humanus
Művészetpedagógiai Egyesület, Wesley János Főiskola, iASK Kreatív Zenei Műhely,
reikort.ildiko@gmail.com

Strenacikova, Maria, Akadémia umení v Banskej Bystrici Fakulta múzických umení,
m.strenacikova1@aku.sk

Szalai Tamás, Debreceni Egyetem, szalai.tamas@music.unideb.hu

Székely Csilla Imola, Debreceni Egyetem, szcsillaimola@gmail.com

Szűcs Tímea, Debreceni Egyetem, szucstimea77@gmail.com

Tokodi Gábor, gabortokodi@gmx.de

Vas Bence, Pécsi Tudományegyetem

Vass Éva, Western Sydney University, Kokas Klára Zenepedagógiai Kutatóműhely,

E.Vass@westernsydney.edu.au

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 |
| 5. Vincze Tamás | Alkotás és iskolateremtés
Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén
1918 és 1941 között |
| 6. Pusztai Gabriella
és Szigeti Fruzsina (szerk.) | Lemorzsolódás és perzisztencia
a felsőoktatásban |

Előkészületben:

- | | |
|-----------------|---|
| 8. Morvai Laura | Ora et labora
Egyházi középiskolák tanulóinak
eredményessége a szektorbővülést követően |
|-----------------|---|

