

## A zenei nevelés közoktatási funkcióit és programját meghatározó oktatáspolitikai és pedagógiai tévképzetek

### Educational Policy Concepts about the Function and Programme of Music Education

Gönczy László

SZTE Zeneművészeti Kar – Neveléstudományi Doktori Iskola

**Összefoglalás:** A magyar zenei nevelés programját a Nemzeti Alaptanterv határozza meg. Mind a 2007-es, mind a 2012-es verzió különleges fontosságot tulajdonít a művészetek, ezen belül a zene iskolai jelenlétének, utal annak zenén túli képességfejlesztő hatásaira is. A konkrétumokat azonban pontatlan, illetve rosszul definiált fogalmak terhelik. Tisztázatlan marad a zenei írás-olvasás jelentősége; elkülönített tevékenységként jelenik meg az aktív zenélés, és a zenehallgatás. A kitűzött célok elérésének időszükségletével egyáltalán nem számol a tanterv, az ennek felméréséhez szükséges zeneiskolai tapasztalatokkal és tudományos eredményekkel sem.

A cikk reflektál a zenei nevelésnek az iskola egészében elfoglalt helyzetére, ide értve az 1920-as évek óta megfogalmazott iskolakritikai észrevételeket, és azokat a társadalmi és gazdasági körülményeket, amelyek nehezítik a szociális és kulturális értékek képviseletét.

**Abstract:** The Hungarian musical education program is specified by the National Curriculum. Both the 2007 and the 2012 versions assume particular importance in the arts, including the presence of music in the school. Both refer to the effects of development -inside and outside of musical skills' territory. However, the text shows confusion about the practice of musical mastery. The terms used are sometimes inaccurate and poorly defined. The importance and role of musical reading/writing remains unclear. The texts separate in the active music making and music reception, while these forms of activities are being developed in each other. If one wants to reach the purposes outlined, should be considered the time-requirements of both specific musical activities, as well as the development of musical skills. Attention should be focused of basic music-school experiences as well as the results of pedagogy (as cited works of Carroll, Bloom, Sloboda, Howe and Davidson, and many of Hungarian publications about Kodály-concept, skill-development).

The second part of the lecture shortly analyzes the status of music education among other subjects. Criticism of the school system since the 1920s points out the lack of holistic thinking, and concerned with how societies could maintain their integrity and coherence in modernity. Post-modern and New Age greatly increased the difficulties of education in representation of cultural and social values. The music education could help in solving problems of recent societal crisis, but economic constraints lead to short-term thinking and rapid profit, thus the concept of "useful knowledge" does not match the needs of music education.

**Kulcsszavak:** Nemzeti alaptanterv, zenei nevelés, Kodály-koncepció

**Keywords:** National Curriculum, musical education, Kodály-concept

## 1. Bevezetés

*Kodály Zoltán* szülővárosában, a Kodály-pedagógia adekvát közegét jelentő innovatív iskola prototípusát megteremtő városban zenepedagógiai tárgyú gondolatmenetbe kételyek nélkül vonhatjuk be a muzikológia jelesei megközelítéseit. Tehetjük ezt annál inkább, hiszen maga Kodály sem másként: zeneművész-szakmája magas szintű gyakorlásának 'melléktermékeként' (bölcsezi képzettségét is hasznosítva) jutott pedagógiai konklúzióhoz, amelyek így szükségszerűen kerültek alkotótevékenysége középpontjába, és amelyek utóbb a neveléstudomány kvantitatív eszköztárával is igazoltattak [1]. Mellesleg az 1920-as években kibontakozó más jelentős európai zenepedagógiai koncepciók megalkotói is gyakorló, jelentős zeneművészek voltak, így Kodály mellett *Émile Jacques-Dalcroze* vagy ritkán emlegetett, bár fontos példaként *Paul Hindemith* is.

Már-már hungarikumként tekinthetünk arra a diszkrepanciára, amely egyfelől a *Kodály-pedagógia* lelkes nemzetközi fogadtatása és tudományosan mért hasznossága, másfelől a megvalósításának mind szűkebb teret engedő oktatáspolitikai és pedagógiai praxis között feszül. 1980-at tekinthetjük a Kodály-pedagógia, illetve általánosan a zenepedagógia működési zavarairól folytatott hazai diskurzus kezdő évének [22]. Kétségtelen, hogy az azóta eltelt több mint három évtized során a zenei nevelés feltétel-rendszerében a háttérváltozók széles skáláját érintő radikális változások következtek be, miközben maguk az észlelt problémák is változtak (lényegében eszkalálódtak). Meglehetősen friss adatok bizonyítják [16] [17], hogy a zenei köznevelés ügye a hatvanas-hetvenes évek ígéretes periódusa után zenész-nézőpontból feldolgozhatatlan kudarchoz vezetett. Visszatekintve kijelenthető, hogy a hatékony problémamegoldás eszközeit az időszak egyetlen metszetében sem sikerült feltalálni. Bár a külső változások átszínezik a diagnózisokat és értelmezéseket, a visszatérő elemek nagy száma csaknem statikus tehetetlenség állapotára enged következtetni.

Egyes zenetörténeti és tágabb kultúrtörténeti elemzések, melyek éppen a háttérváltozók tárgyában kínálnak releváns értelmezési keretet, elvezetnek a kvantitatív módszerekkel el nem érhető összefüggésekig – a tünetekről az okokra irányítják gondolkodásunk fókuszát. Jelen terjedelemben e lehetőségnek csupán töredékével élhetünk. Első lépésként a magyar közoktatás zenei nevelési célrendszerét rögzítő *Nemzeti Alaptanterv* (2007, 2012) vonatkozó passzusait a zenetanulás alapvető sajátágaival összevetve mutatunk rá ama tévképzetekre, amelyek a megfogalmazott célok szempontjából eredménytelen alkalmazáshoz vezetnek. A második lépés szembesülés lesz a muzikológia iskolakritikai nézeteivel; ezek értelmében a NAT programjában észlelhető koherencia-hiány, szakszerűtlenség és voluntarista attitűd lényegében harmonikusan belesimul a jelenkori tömegoktatás általános igény szintjébe és normarendszerébe.

## 2. A zenei nevelés cél- és eszközrendszere a NAT értelmezésében

A NAT két utolsó változata *Művészetek* fejezetei eltérő érvrendszerrel, de egyaránt meggyőzően mutatnak rá a művészeti nevelés kiemelkedő fontosságára. A képességfejlesztés, valamint az aktív, gyakorlati tevékenység jelentőségének felismerése mindkét megfogalmazásból kitűnik. „*A művészeti nevelés lényege, hogy a művészetet a gyermek nevelésének középpontjába helyezi. Az aktív művészeti tevékenységek, a készség-, képességfejlesztés szisztematikus rendje lehetőséget ad a művészetek tartalmi befogadására, s általa az egyéni továbbfejlődésre*” (2007). *A művészeti tevékenységek semmi mással nem pótolható szerepet játszanak az izlés, a képzelőerő, az árnyalt kifejezés képességének fejlesztésében. [...] elengedhetetlenek a figyelem, az emlékezet, valamint a kooperációs és*

*kommunikációs készségek fejlesztése szempontjából is. [...] A művészetpedagógia valamennyi ágának közös vonása a gyakorlat- és tevékenységközpontúság*” (2012). A korábbi változatban hangoztatott *középponti jelentőség* az európai iskolakultúra ókorig visszatekintő hagyományából, a 20. század életreform-mozgalmainak célrendszeréből, valamint a modern neveléstudomány kutatásaiból egyaránt következhetne, a területhez rendelt időkeret ismeretében azonban e mondatot szarkasztikus megnyilvánulásként lehet minősíteni. Bár az új NAT a *mindennapos művészeti nevelés* (gyakorlatba ültetését illetően kifejtetlen) gondolatával optimista értelmezésben tágabb keretet ad a zenei nevelésnek, a teljes művészeti neveléshez rendelt időarányok ismeretében (1-4.: 10-18%; 5-6.: 10-16%; 7-8.: 8-15%; 9-10.: 9-15%; 11-12.: 5%) továbbra is illuzórikus a zene személyiségfejlesztő hatásával kapcsolatos előzetes tudásunk érvényre jutását várni.

Az *Ének-zene* részterület programjának megfogalmazásában ismét eltérő konkrétumokkal, de lényegileg hasonló célok tételezésével találkozunk. „*A zenei élmény személyiség- és közösségformáló erejének pedagógiai jelentősége messze túlmutat a zenélés tevékenységén. A zenei nevelés kiemelten fontos része az iskolai tantervnek; a zene az érzelmi intelligencia, az önismeret, az empátia, a figyelemirányítás fejlesztésének eszköze (az érzelmek, a nyitottság és a figyelem iskolája)*” (2012). Új elem annak hangoztatása, hogy „*az aktív zenélés, különösen a társas zenélés jóval több élményt képes nyújtani a résztvevőknek, mint a zenehallgatás önmagában. Az aktív közös zenélés mint csapatmunka és közösségi élmény a hátrányos szociokulturális státusú fiatalok felzárkóztatásának is a leghatékonyabb eszközei között szerepel.*” Hogy ez a tény eddig mennyiben épült be a hazai pedagógus-társadalom világképébe, tehát mennyiben vág egybe az iskolavezetéssel és a szaktanári hierarchiával kapcsolatos napi tapasztalatokkal, ezáltal mennyiben hatja át a gyerekek által megismert pedagógiai tereket, azt az ének-zene szaktanároktól lehet megkérdezni. A közelmúltban általam felvett, még publikálatlan kismintás (n=30) tanári interjú-anyagból inkább a tantárgy és tanárai periférikus, elhanyagolt és kiszolgáltatott helyzetére lehet következtetni.

Minthogy a tantárgyi program határozottan Kodályra hivatkozik („*ének-zenei nevelésünk alapja a Kodály-koncepcióra épülő zenepedagógiai gyakorlat, azaz a teljes embert fejlesztő pedagógia*”), érdemes tisztázni a kodályi pedagógia kritériumait. Ahogy azt korábban kifejtettem [14], e kritériumok csak az ének-zene tagozatos általános iskolák révén teljesülhetnek. Erről árulkodik az a rendszerint ignorált tény is, hogy *Barkóczi és Pléh* longitudinális mérése [1] a nem tagozatos osztályokat a Kodály-pedagógia *kontrollcsoportjaiként* használta. Kodály szakadatlanul hangsúlyozta a *kora gyermekkorban* kezdett, a felnőtt-kor határáig vezető, *napi rendszerességű és gyakorlat-központú* zenélés nélkülözhetetlenségét a megfelelő eredmények elérése céljából. Hogy ezt a kritériumrendszert sem az oktatásirányítással, sem a pedagógus-társadalommal nem sikerült mindmáig megismertetni, nem jogosít fel arra, hogy Kodály nevét védjegynek használjuk egy; az ő elképzeléseit torzító, csak másodlagos elemeiben érvényesítő, így nem kellő hatékonyságú praxis legitimálására.

A NAT szerkezeti felépítése a zeneelméleti szakirodalommal több ponton is inkohérens viszonyt mutató terminológiára épül. Megkülönböztetve a *zenei reprodukciót* és a *zenei befogadást*, az előbbinél valójában az *interpretációra* utal, amikor az *éneklés* és a *generatív, kreatív zenei tevékenység* fejlesztési feladatait említi. Az interpretáció és a reprodukció között a konszenzusos muzikológiai felfogás szerint annak alapján tehetünk különbséget, hogy előbbiből éppen a *kreatív* mozzanatot kivonva kapjuk az utóbbit. Akkor viszont értelmezhetetlenné válik a kreatív zenei tevékenység igénye, még akkor is, ha (vitatható, mellérendelő szerkezetben) a dokumentum a *generatív* kreativitást jelöli meg elérhető célként. A reprodukcióként felcímzett tevékenységi kör legtalányosabb eleme az ún. *felismerő*

*kottaolvasás*. Ezzel a NAT olyan reflektálatlan pedagógiai fogalmat dob a köztudatba, amely szaktudományi nézőpontból értelmezhetetlen. A hangzó zene és a kotta kapcsolatrendszerének fejlesztése a zenepedagógia alapvető feladatainak egyike: a zene eltérő reprezentációs formáinak egymásra vonatkoztatási képessége nélkül a zenei analfabétizmus szintjén rekedünk meg. A pedagógiai szituáció analóg a *betű – szó – mondat – szöveg – szövegértés – szövegalkotás* összefüggésrendszerével. Az utóbbi tíz évben nyilvánosságra került egyes vélemények kétségbe vonják a zenei analfabétizmus felszámolására irányuló törekvés realitását, a NAT pedig a Kodály óta használatos, konszenzusos és jól definiált fogalmat – *zenei írás-olvasás* – cseréli le. A helyzet valójában egyszerű. A kultúra – ezen belül a művészetek – meghódítani kívánt területeinek kiválasztása szabja meg a választott célok adekvát eszközrendszerét. Számos olyan zenei kultúrkör létezik, amely az írásbeliség segédlete nélkül hagyományozódik, így feltárásához sincs okvetlenül szükség a reprezentációs szintre. (Ide tartozik a népzene megannyi megjelenési formája, és napjaink populáris zenéje a maga egészében.) Azonban a NAT által központi jelentőséggel megismerni rendelt zenei anyag – az európai műzene – strukturáltságának, anyag-kezelésének, formavilágának lényegi vonásait meghatározó reprezentációs formaként közvetíti a kotta. Az irodalmi/nyelvi analógiához visszatérve: népmese-anyag pusztán verbális csatornákon tovább örökíthető, ezzel szemben Dante, Goethe, Thomas Mann vagy a kortárs irodalom funkcionális analfabéták számára aligha megközelíthető.

Következésképpen a kottaolvasást a „reprodukciónhoz” sorolni tévedés; a kottaismeret határ-helyzetében, kétirányú közvetítőként pontosan annyira releváns az aktív zenei tevékenységek körében, mint amennyire a befogadás szférájában. A közoktatás rendszerében felbukkanhatnak különleges képességű gyerekek, akik Palestrina, Bach, Mozart vagy Bartók zenéjének szemantikáját, szemiotikáját pusztán auditív találkozások révén képesek elsajátítani, de hozzájuk igazítani az érintett alapsokaság zenepedagógiáját a realitás figyelmen kívül hagyása. És ezért kell kritikával illetnünk a „befogadói kompetenciák fejlesztése” mögött húzódó gondolkodásmódot. Az eddigiekből egyenesen következik, hogy az interpretálás, a generatív alkotótevékenység és a befogadás egységes tevékenységi kör elemei; kölcsönösen feltételezik és fejlesztik is egymást.

A 2007-es NAT konkrét megfogalmazásai olyan interpretációs, improvizációs, zenehallgatási, hallási, kottaismereti készségek kiépülését tüzték ki célként, amelyek intenzív zeneiskolai képzésben *a közoktatási órakereten felüli* 540-960 órás kontakt-órakeretben és jelentős otthoni időráfordítással is csak a kiemelkedő képességű gyerekekkel elérhető. Ehhez a teljes képzés során 3-400 órányi időkeretet határozott meg [13]. Tetézte ezt olyan nagyvonalúan vázolt igények rögzítése, mint „*távoli kontinensek zenei nyelvének megismerése*”. A dilettantizmus lelepleződése alóli kibúvót természetesen a megismerés fogalmának definiálatlansága kínálja – erről később még lesz szó. Okom van feltételezni, hogy a 2012-es változat kevesebb konkrétumot tartalmazó, Európára koncentrált, a megismerés határait szűkebbre vonó jellege inkább a szakterülettől jóval távolabb álló aspektusokból következő döntések következménye, semmint gondos, a mediánból számolt időmérés-készítés eredménye.

Az eddigieket összegezve tehát: a művészeti illetve zenei nevelés helyének, szerepének és súlypontjainak korrekt, meggyőző kifejtéséhez képest a konkrét fejlesztési feladatok meghatározása korrekciót igényelne két okból. 1.) A fogalmi koherencia hiánya, rosszul definiált fogalmak használata nehezíti az értelmezést, valamint 2.) nincs nyoma a program egyes elemeihez kapcsolódó időszükséglet mérlegelésének, márpedig ennek hiányában a pedagógiai voluntarizmus és a rendszer-szinten beépített kudarc csapdájába kerülünk. Első lépésként meg kellene kísérelnünk gondosan tisztázni a célok, a módszerek és az időkeret összefüggéseit. Ebben hasznos volna figyelembe venni a következőket:

1. *Carroll* modelljét [4], a ráfordított és az elsajátításhoz szükséges idő arányával, összetevőik elemzésével.
2. *Bloom* modelljét [2] [3] (*mastery learnig*), kiegészítve az egymásra épülő, ezért nélkülözhetetlen tudás- és képességelemek mint komponensrendszerek vázlatával.
3. A hazai zeneiskolai képzésből meríthető tapasztalatokat a zenei írás-olvasás, az elemi intonációs és ritmikai készségek elsajátítási folyamatairól, azok időmérlegéről.
4. *Sloboda* [21] tanulmányát a zenei jártasság, ezen belül *egyetlen* zenei nyelv elsajátítási módjáról – ennek lényege, hogy a kultúrába tagozódás (környezeti hatások), az explorációs készlet, a bevonódás (intrinzik motiváció) és a tartós, jelentős idő-ráfordítás együtt vezet eredményre.
5. *Howe* és *Davidson* [15] kutatását a zenetanulás időmérlegének és eredményességének összefüggéseiről.
6. A generatív nyelvelmélet fogalomrendszerét, átültetve azt a zene területére. A *performancia* a generatív kreativitás: ismert zenei-nyelvi elemekkel, ismert szabályszerűségek figyelembe vételével történő eseti, spontán megnyilvánulások kulcsfogalma. A *felszíni* és *mélystruktúrák* megkülönböztetése hasznos egyfelől a stílus-független akusztikus hangrendszeri alapok, metrikai alapstruktúrák, másfelől a stílár-nyelvi fejlődéshez köthető jellegzetességek (így a tonális gondolkodás kiépülése, a funkciós harmóniarend, vagy a tonalitás felbomlása és új hangrendszerek megszilárdulása), végső soron a zene stíluskorszakainak elemi szintű megismertetése szempontjából.
7. Gyakorlat-központú tevékenységről lévén szó, konzultációs anyagot szolgáltat az idegen nyelvi kommunikáció követelményrendszere és módszertana.

### 3. Interiorizált tudás vagy „műveltség”?

A zenetanulás olyan bevonódásra, intrinzik motivációra, személyes tapasztalatszerzésre és élmény-gyűjtésre felépített folyamat, amelynek során összetett kognitív és érzelmi folyamatok révén fokozatosan épül ki a gyermekben a zenei kompetencia és performancia, szükséges technikai apparátusával együtt. Ez, miként az anyanyelv vagy a későbbi idegen nyelv(ek) elsajátítása, időigényes, ráadásul egyénileg eltérő idő-szükségletű folyamat. Sajnos, amíg a nyelvtanítás esetében az iskola akár csak szerény eredmények reményében is kénytelen számolni ezzel a feltétellel, az ének-zene programban permanensen a vágyvezérelt gondolkodás érvényesül. Az idegen nyelv elsajátíttatása ma már keményen érvényesülő társadalmi elvárás, miközben a zenei nevelés révén elérhető jelentős társadalmi haszon oly mértékben kívül esik az oktatásirányítás, a más szakos pedagógusok, valamint a szülők többségének látókörén, hogy a deklarált fontosság a gyakorlatban még látszólag sem érvényesül.

Lényegi különbség van a zenei gyakorlatban való jártasság, azaz a zenei cselekvőképesség és a zene „műveltségi anyagként” való megismerése között. A zenei műveltség rosszul definiált fogalma arra a tévképzetre épül, hogy *zeneértés* – azaz a zene jelrendszerében, strukturális jellemzőiben való eligazodás – nélkül is befogadhatóak, emocionálisan átélhetőek a zenei folyamatok. Ennek gyökeresen ellentmondva *Sági Mária* [19] komplex kutatási folyamatot épített arra a tényre, hogy a zenei (generatív) kreativitás lehetőségei és a zene befogadási korlátai között szoros kapcsolat van – ahogyan a nyelvi performancia és a szövegértés között is. A nagy zenepedagógiai rendszerek – köztük a legkomplexebben Kodályé – túlmutatnak a zenébe való bevonódás, a zenei aktivitás határain

is, azok mai értelmezésünkben *életreform*-koncepciók [18] [19]. „Kodály tényleges zeneoktatási reformjai csupán következményei voltak egy komplex életstratégiának, és végső soron arra a kérdésre feleltek, hogy hogyan kell élni. De hát felelhet-e más kérdésre az oktatás? Oktatás talán igen, nevelés viszont nem” [11]. A „módszerre” redukált tanári cselekvés ebben az értelemben a kodályi program feladása, ahogy azt az utóbbi huszonöt év elemzéseire rendre megállapítják [5] [6] [7] [9] [10] [11] [12] [14]. Ezek fényében a NAT imént bemutatott tévedései és hiányosságai a zenepedagógián messze túlmutató rendszer-szintű problémákra utalnak. A következőkben összefoglalom a legfontosabb megállapításokat:

- Az életreform-mozgalmak a kultúra és a társadalom kapcsolatrendszerének díszfunkciói mögött az egyéni lét morális deficitjét tételezték, s e két problémára közös megoldásokat kínáltak.
- Az életreform-koncepciók megalkotói alapvetően bizalmatlanok voltak a ’hivatalos’ kultúra-terjesztés intézményei iránt, ezért igyekeztek saját, alternatív hálózatukat megszervezni. (Ebben a tekintetben Kodály kénytelen volt kivételt tenni, minthogy csak a teljes társadalmat átfogó zenekultúra megteremtésében látta a kibontakozás lehetőségét.)
- A modern tömegtársadalmak az iskolát súlyos szerepkonfliktusba kényszerítik, amennyiben a társadalmi hasznosság elvének kényszere ütközik a személyiség kibontakoztatásának, az élő kultúra átörökítésének követelményeivel. Az iskolafenntartó mögött álló azonnali gazdasági, piaci érdekek ütköznek a hosszú távú gondolkodás és a humán erőforrások fejlesztése érdekeivel.
- A szaktudományi elvárások nyomán kialakult tantárgyi struktúra közismerten gátja az egészséges gondolkodás és az interiorizálódás folyamatainak. Általában homályban marad, hogy az „ismereteknek” hol a helyük és értelmük az egyén életében. Az elsődleges élmény helyét a másodlagos műveltség foglalja el (a tudásról írott könyvek ismerete).
- A posztmodern és *new age* értékviszonyok következménye, hogy a gyerekek nézőpontjából az iskola a való élettel szembenálló, dualisztikus pozíciót foglal el [8]. Ennek egyenes következménye, hogy az iskola által közvetített/képviselet kultúra hitelessége, komolyan vehető volta folyamatosan megkérdőjeleződik.
- Az anómia viszonyai között szükségszerű a kulturális erózió. „Kodály még egyfajta széles körű (látens vagy nyílt) meggyőződésre számíthatott, mely szerint a „kulturált” ember érték, a kultúrához a zene valamilyen fokú ismerete hozzá tartozik” [7]. „Megegyezésem etikai normák nélkül maguk a tárgyi ismeretek is értelmetlen információk darabjaira hullnak szét. Ma az értékek szabad választhatósága pontosan értékétől fosztja meg azt, amit vele felruháznak. [...] Érték mögött mindig közösség áll, és ha az értékek szabad választhatóságban megtestesülő viszonylagossága és felcserélhetősége egyenesen támogatott, akkor ezzel a magányos ember kétségbeesett életstratégiája válik normává” [11].

Hogy ezek után naivitásnak vagy cinizmusnak tekintjük-e az ok-okozati kapcsolatok meg nem értésében, illetve a célok és eszközök illeszkedésének kontrollálatlanságában manifesztálódó praxist, végső soron mindegy. A kísérletek híján semmihez nem köthető, idegenszerű kémia- és fizika-tananyag társaságában jól megfér a zeneértés, zenei élmény garanciája nélkül bemagoltatott, de jól tesztelhető zeneszerző-életrajzok és zenei műszavak sokasága, a tanári lelkiismeret megnyugtatóására pedig bármikor fellapozhatók a NAT magasztos célkitűzései.

#### 4. Összegzés

A Nemzeti Alaptanterv sem 2012-es, sem korábbi verziójában nem ad szilárd alapot egy társadalmi léptékben is hasznos zenepedagógiai program megvalósításához. A Kodály-koncepció kritérium-rendszerével nem számol (erre irányuló határozott oktatáspolitikai szándék nélkül ezt nem is teheti), így annak igazolt hatásai nem érvényesülhetnek. A használt fogalomrendszer, benne egyes rosszul definiált fogalmakkal, csekély kapcsolatot mutat a kurrens zeneelméleti, muzikológiai szemlélettel csakúgy, mint a neveléstudomány utóbbi fél évszázadának releváns eredményeivel. Így nem segítheti az ének-zene tanárokat a hatékony munkavégzésben, a napjainkat jellemző szerepkonfliktusok feloldásában, az érték-relativizáló társadalmi környezet negatív hatásainak kompenzálásában, abban, hogy fontos szerepet vállalhassanak a művészetekkel aktív kapcsolatot ápoló autotelikus, autonóm személyiségek felnevelésében.

A zenei nevelés problémái nagyrészt az értékeszme és a jelenkori társadalom antagonisztikus viszonyára vezethetők vissza. A természetes explorációs folyamatokra építő megismerés, az ebből fakadó interiorizált ismeretek és koherens világkép kialakítása ma jelentős akadályokba ütközik. A zenei nevelés önmagában is elősegíthetné e probléma orvoslását, azonban egyfajta csapdahelyzetben, a szükséges működési feltételek híján nem kap esélyt jótékony hatásának érvényre juttatásához, így rendszer-szinten jobbra maga is csak a tudásról szerzett tudásra redukálva mutatkozik meg a gyerekek előtt.

## Irodalomjegyzék

- [1] Barkóczi I., Pléh Cs.: Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata, Kodály Intézet (1977), Kecskemét.
- [2] Bloom, B.: Learning for mastery, Evaluation Comment, 1. (1968) 2. sz. 1-5.
- [3] Bloom, B.: Mastery learning, Holt, Rinehart, & Winston, New York (1971).
- [4] Carroll, J. B.: A model of school learning, Teachers College Record, 64. (1963) 723-733.
- [5] Dobszay László: Zene és humánium, Muzsika, 31. (1988) 9. sz. 3-5.
- [6] Dobszay László: Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról, Kodály Intézet (1991), Kecskemét.
- [7] Dobszay László: Kései utóhang, Muzsika, 53. (2010) 2-3. sz.
- [8] Dohány Gabriella: A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei, Magyar Pedagógia 110. (2010) 3. sz. 185-210.
- [9] Dolinszky Miklós: Iskola és közészer, Muzsika, 36. (1993) 2. sz. 4-9.
- [10] Dolinszky Miklós: Legyen-e a zene mindenkié? In: A Mozart-úrhajó. Esszék, Jelenkor Kiadó (1999), Pécs. 77-85.
- [11] Dolinszky Miklós: A Kodály-pedagógia. Parlando, 49. (2007) 6. 13-20.
- [12] Gönczy László: Kodály zenepedagógiai öröksége a 90-es években, Muzsika, 35. (1992) 3. sz. 6-9.
- [13] Gönczy László: Multikulturalitás és zenei nevelés, MTA Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém (2009).
- [14] Gönczy László: Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon, Magyar Pedagógia, 109. (2009) 2. sz. 169-185.
- [15] Howe, M. és Davidson, J.: The Early Progress of Able Young Musicians. In: Sternberg, R. és Grigorenko, E. (szerk.): The Psychology of Abilities, Competencies, And Expertise. Cambridge University Press (2003).
- [16] Janurik Márta: Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon, Magyar Pedagógia, 107. (2007) 4. sz. 295-320.
- [17] Janurik Márta: Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? Új Pedagógiai Szemle (2009) 7. sz. 47-64.



- [18] Pethő Villő: Az életreform és a zenei mozgalmak, Iskolakultúra (2009), 1–2. sz. 3–19.
- [19] Pethő Villő: Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei, PhD értekezés, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola (2011).
- [20] Sági Mária: Zenei generatív készségek kísérleti vizsgálatának összefoglalása, Népművelési Intézet (1980), Budapest.
- [21] Sloboda, J.: Musical expertise. In: Ericsson, K. és Smith, J. (szerk.): Toward a general theory of expertise. Cambridge University Press (1991). 153-171.
- [22] Szabó Helga: Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskola alkalmazásában, Muzsika, 23. (1980) 2. sz. 1-5.
- [23] Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László: Zenei képességek és iskolai fejlesztés, Magyar Pedagógia, 105. (2005) 2. sz. 207–236.

## **Szerző**

Gönczy László: Zeneelmélet Tanszék, Zeneművészeti Kar/ Neveléstudományi Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem. Szeged, Magyarország. E-mail: gonczy@freemail.hu