

A ZENEI MŰVELTSÉG ÉRTELMEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Dohány Gabriella

Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Az általános közvélekedés a műveltséget az iskolában elsajátítható tudással azonosítja. A társadalmi elvárás a műveltség mértékét és karakterét az iskolában megszerezhető műveltséggel állítja aránypárba. Ezáltal kiemelkedik a közoktatás keretei között megvalósított ismeretszerzés jelentősége. Ugyanez a vélekedés a hazai iskolai oktatás számos területét nemzetközi összevetésben is jelentősnek, sikeresnek és eredményesnek tekinti. Így például a természettudományos tárgyak, kiváltképp a matematika-tanítás területét, vagy a zenei nevelés esetében a Kodály-módszer sikeres alkalmazását. Az elmúlt évtizedek nemzetközi felmérései (IEA, TIMSS, PISA) a matematika tekintetében már egyértelműen cáfolták a köztudatban élő nézetek valós voltát, a zenei neveléssel kapcsolatos aggodalmakat pedig a zenepedagógusok szakmai közösségei fogalmazták meg egyre markánsabban és egyre nyomatékosabban.

Ebből következik, hogy társadalmi léptékben mérve is fontos értékekről beszélünk, amikor a felvetett problémakörnek az iskolai praxisban való alakulását tesszük vizsgálat tárgyává. Ebben az eljárásban a közoktatásban elnyerhető zenei műveltség természetét kívánjuk megismerni abból a célból, hogy tisztán láthassuk az ének-zene tanításának lehetőségeit. A fejlesztő tevékenység kutatása során választ keresünk arra kérdésre, hogy milyen tényezők bírnak befolyással az eredményesség alakulására. Jelen tanulmányunkban elméleti áttekintést kívánunk adni arról a folyamatról, amely a zenei nevelés tevékenységét befolyásolja napjaink társadalmi környezetében és a szakmai elvárások tükrében.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában az Oktatásmélt program keretében összehangolt kutatás épül *Kodály Zoltán* reformpedagógiai életműve köré. A kodályi reform lényege a magyar ének-zene oktatás átalakítása, az írás és olvasás elsajátításával egyidejűleg bevezetett zenei írás, olvasás tanítása. A törekvést az iskolai gyakorlat tapasztalata rövid idő alatt igazolta, az általános zenekultúra színvonalának emelkedése bizonyította *Kodály* zenepedagógiai elképzeléseinek nevelő hatását (*Pethő*, 2009). A koncepció utóéletét, a zeneszerző halála utáni hanyatlás okait elemzi *Gönczy László* (2009) az alkalmazás nehézségeinek aspektusából. *Janurik Márta* (2008) napjaink ének-zenetanításának általános fejlesztő hatását tekinti át, így a zenei képességek szerepét vizsgálja az iskolai tanulás eredményességében.

Zenei műveltség

Jelen kísérletünkben a zenei műveltség értelmezésére törekszünk a nemzetközi kutatásokból ismert 'literacy'-felfogás szellemében. Ennek célja a zenei nevelés beillesztése a humán tudás azaz az iskolai műveltség kontextusába (Csapó, 2002a). A zenei műveltség meghatározására irányuló törekvés napjaink tudományos progressziójának következménye. Az új évezreddel együtt jelentkező gondolkodásmód hangsúlyozza a nem tantárgyak szerinti, hanem tudásstruktúrák mentén történő ismeretszerzés lehetőségét (Csapó, 2002a). A műveltség fogalma (*literacy*) a zenei műveltségre vonatkozóan azonban még nem jelentkező definiálható köntösben a hazai zenepedagógiai terminológiában, ezért a meghatározás kialakításában és az erre épülő gondolkodásban a zenére úgy tekintünk, mint a képességfejlesztésnek azon módjára, ahol az ismeretek és a képességek természetes közegben zajló tanulással, úgynevezett „csinálva tanulással” fejlődnek ki (Csapó, 2003). A műveltség ezen értelmezésében olyan hasznosítható készségek, képességek és ismeretek köréről van szó, amelyek az iskola világán túlra mutatva társadalmilag is értékesnek, a való életben is hatékonyak bizonyulnak. Iskola és műveltség folyamatos és kölcsönös egymásra hatása a műveltség megszerzésének szocializációs folyamata (Csapó, 2004). Az ember által létrehozott és folyamatosan fejlesztett műveltség a gyakorlati tevékenység közben új műveltséget hoz létre, és ebben a termékeny átalakulásban az egyén érettebbé válik az elsajátított műveltség befogadására (Kiss, 1969). Az iskolában megszerezhető „jó tudás” számunkra kiemelt műveltségterülete az esztétikai nevelésben hordozott kompetenciák kibontakoztatása (Kárpáti, 2002).

A zenei nevelést középpontba állító nemzetközi kutatások már a 19–20. század fordulóján megkezdődtek. A zenei tesztek által rögzített, egységes normával összevethető képességmérés a napjainkban virágzó empirikus kutatások alapját képezi. A mérőeszközök sokrétűsége négy alapvető standard zenei tesztcsoportba sorolható. Így beszélhetünk a zenei képesség- és adottságtesztek köréről (*Seashore, Drake, Gordon, Gaston, Bentley*), a zenei teljesítménytesztek csoportjáról (*Beach, Hutchinson, Allen, Knuth, Colwell, Wagner*). Az énekes és hangszeres tesztek (*Hildebrand, Mosher, Watkins-Farnum*), valamint a zenei ízlés és beleélési képesség teszt alapú mérése (*Hevner, Schoen, Kyme*) a zenei képességek sokrétű vizsgálatát teszi lehetővé (*Dombiné, 1992*). Az utóbbi évtizedben a zenei műveltség koncepcióját az *audiáció* fogalmának kialakítása határozza meg (*Gordon, 2004*). A szerző hangsúlyozza, hogy a zenei műveltség nem szűkíthető a kottakép dekódolására, a hallott zene befogadásának jelentőségét a tudatban lejátszódó értelmező folyamat adja meg.

Tanulmányunkban a zeneiműveltség-vizsgálat lehetőségeit három különböző aspektusból közelítjük meg. A koncentrikusan szűkülő feltárás a legtágabb kontextus tárgyalásától a szakmai megközelítésen át a zenei nevelés konkrét célkitűzéseinek számbavételéig szűkül. Ebből fakadóan elsőként fel kívánjuk tárni a vizsgált terület társadalmi közegét, szociológiai beágyazottságát érintő összetevőket. Érdeklődésünk középpontjában iskola és társadalom kölcsönhatása áll, amely közegül szolgál, így feltételezésünk szerint befolyással bír az ének-zene oktatásának eredményességére. A következőkben a kutatási téma feldolgozása során jelentős szerepet szánunk a kognitív zenepszichológia törekvései értelmezésének, bemutatjuk a zenei területek vizsgálata során megismert új eredmé-

nyeket, amelyek a zenei nevelés kognitív képességekre gyakorolt hatását elemzik. Végül az empirikus kísérlet előkészítése céljából taxonómiai rendszerként értelmezve összegezzük a *Kodály Zoltán* által elvárásként megfogalmazott nevelési célkitűzéseket, valamint az oktatási törvényben rögzített tanterv követelményrendszerét. Mindezek együttesen képezik az empirikus kísérlet értékelése során a kapott eredménnyel való összevetethe-tőség elvi alapját.

A vizsgálat során arra a kérdésre keressük a választ, hogy mely komponensekből tevődhet össze a zenei műveltség, milyen színvonalat képvisel, milyen szerepet tölt be a közoktatásban a zenei nevelés, melyek a zenetanítás célkitűzései, és milyen lehetőségekkel bír mindezek megvalósításában. Ebben az összefüggésben a kutatás számára kiválasztott populáció az ének-zene oktatásában részesülő, a tantárgyat utolsó évben tanuló középiskolások köre. A későbbiekben – a feldolgozott szakirodalom eredményeinek ismeretében – e kutatási folyamat második lépéseként empirikus vizsgálat, a kiválasztott alapsokaságra vonatkozó papír-ceruza teszt alapú zenei műveltségmérés következik. Ebben az eljárásban a kialakult képességrendszer és a megszerzett tudás természetét kívánjuk megismerni, amelynek a diák birtokába kerülhet a közoktatás egymásra épülő rendszerében. Az ének-zene tanításának a kimeneti nyílását, azaz outputját, végső eredményét tesszük mérlegre.

A fent felsorolt kutatási irányok hierarchikus rendszert alkotnak. A napjaink iskolájában megszerezhető zenei műveltségre vonatkozó legtágabb rálátást, a kutatni kívánt területnek a valósággal való kölcsönhatását a társadalmi tényezők vizsgálata biztosítja mélyrehatóan. A szociológiai elemző munkák eredményeinek bevonása segítségével betekintést nyerhetünk abba a bonyolult összefüggésrendszerbe, amely szerint a külvilág impulzusaiból szintézis, műveltség, esetünkben zenei műveltség teremthető. Az ismeretszerzésnek az iskola csupán egy, ám nem feltétlenül elsődleges forrása. Ugyanakkor fontos tudnunk azt is, hogy a hangsúlyok mely területekre és milyen értékorientációkra tevődnek át. A végbement kulturális átalakulás, a szubkulturálódási folyamat természetének analízise során nagymértékben támaszkodtunk a kulturális antropológia és a pedagógiai etnográfia területén végzett vizsgálatokra (*Mészáros, 2003; Szapu, 2002*).

Elemzésünk következő szintjén feladatunk a zenei neveléssel kapcsolatos kutatások eredményeinek megismerése. Az iskolai oktatásban tantárgyként megjelenő terület egye-síti a zenei megismerés és a zenei tevékenység folyamatait, így a képességfejlesztés, az ismeretszerzés, az alkotás és reprodukálás kreatív mozzanatait, valamint a befogadás hagyományosan passzívnak tekintett magatartásformáját. Továbbá meg kívánjuk ismerni a zenei nevelésben rejlő, egyéb képességek kibontakoztatására hatást gyakorló tényezőket is. Az egyes kérdéskörök feldolgozásában a kognitív zenepszichológia látásmódját követve haladunk (*Deutsch, 1999a*).

A zenei műveltség értékelő vizsgálata során kellő körültekintéssel kell eljárunk a harmadikként megjelölt irány, a mérhetőség kialakítása esetében (*Csikos, 2002*). Ez a feladat olyan hiteles szempontrendszer és nevezéktan megalkotását jelenti, amelyben a kapott eredmény egy adott követelményrendszerrel tudományos érvennyel vethető össze. Esetünkben látható, hogy a kodályi elv szerint képzett generációk teljesítményével szemben a hazai kutatásban nem hozható létre kontrollcsoport, hiszen a teljes hazai populáció egységes zenei képzésben, azonos metodikai elvek szerint sajátította el zenei ismereteit.

Kodály kezdeményezésére indult meg 1945-ben a magyar ének-zene tanítás reformja az iskolai ének-zene tantárgy lehetőségeinek kedvezőbbé tétele érdekében. 1950-től ének-zene tagozatos iskolák létesültek országszerte, s még az évtizedben kiépült a zeneiskolák hálózata is. Az intézményes közoktatás tartalmi és szervezeti keretei máig hatóan ezt a struktúrát reprodukálják. A tantervi követelményekre épülve az egyre bővülő választékú tankönyvkiadás is ezt a szisztémát jeleníti meg, s az egységes énektanár-képzés is a *Kodály*-konceptió metodikáját oktatja alkotóműhelyeiben. Ettől való eltérés csupán a legutóbbi évtizedben figyelhető meg az alternatív iskolák megjelenésével. A „többségi” iskolák továbbra is *Kodály* ének-zenei koncepciója szerint tanulnak (*Janurik és Pethő*, 2009). A *Kodály*-konceptió hazai hegemoniájából következik, hogy az összehasonlíthatóság érdekében a taxonómiai kritériumokat magunknak kell kialakítanunk. Munkánk során azokra a dokumentumokra támaszkodhatunk elsődlegesen, amelyek a zenei társadalomban mértékadóak, használatban lévők, érvényesek, a közgondolkodásban pedig ismertek, jelenlévők és elfogadottak. A tartalmi összetevők esetében tehát a *Kodály Zoltán* tevékenységéhez és nevéhez köthető zenei nevelési koncepciót vesszük alapul. *Kodály* nem alakított ki önálló módszert, elveit egységes struktúrában nem fektette le, így zenei és zenepedagógiai életműve, szóbeli és írásos megnyilatkozásainak ide vonatkozó elemei tekinthetők hiteles forrásnak az egységes követelményrendszer kialakításában (*Bónis*, 2007). Másfelől rendelkezésünkre áll a hivatalos álláspont, amely egyenlő mértékben vonatkozik az adott időszak oktatási folyamatának minden szereplőjére: ez a közoktatásról szóló, többszörösen módosított törvény kormányrendelete. Ezeknek a forrásoknak a feldolgozása lehetővé teszi a zenei műveltség kritériumainak pontosabb leírását (*Dohány*, 2009). Mindazok a kérdéscsoportok, amelyek a felvázolt irányokon túlmutatnak, kívül esnek jelen vizsgálatunk keretein; feldolgozásukra újabb kutatási folyamat épülhet.

A zenei nevelés társadalmi környezete

Amikor egy kijelölt időszak társadalmának főbb jellemzőit kívánjuk megismerni, fontos döntés annak a mozzanatnak a kiválasztása, amelyben a történetiség kontinuitásába beavatkozunk azzal a szándékkal, hogy meghatározzuk a feldolgozás kontextusát (*Foucault*, 2001). Napjaink társadalmi történéseinek értelmezéséhez a 20. század utolsó harmadáig tekintünk vissza, ahonnan a ma is érvényes globalizációs folyamatok kialakulása eredeztethető. A kérdéskör vizsgálata során a kulturális-szociális összetevők elemzésére helyezzük a hangsúlyt.

A nyugati világban bekövetkező új technológiai és információkezelési formák megjelenésével a produktív, ipari társadalmat felváltja a reprodukzív, posztipari irány (*Featherstone*, 1991). Az egységes, globális, nemzetek kultúráján átívelő szemlélet lényege a virtualitás, melyben valóság és látszat határai elmosódnak, s ez a szimuláció nemcsak a számítógépek világához kötődik (*Baudrillard*, 1997). A cselekvés helyét átveszi a cselekedtetés, az öncélú műveltető operativitás, amely áthatja az élet egészét. Alapélménnyé válik a bizonytalanság (*Derrida*, 1976), melyben a dolgok, jelenségek elveszítik jelentésüket, kiüresednek a racionális eszmék, bekövetkezik az értékrelativitás. Véget ér az egységes világképet átfogó narratívák kora, a bizonytalanság és a jelentés-

nélküliség lazább szemantikájú kulturális teret hoz létre. A korszak *posztmodern* néven ismert, jelezve, hogy a modernitás érvényessége megszűnt. Az élet minden területén, így a kulturális életben is meghatározóvá válik a fogyasztáselvűség (Baudrillard, 1998), az „eltárgyasultság”, melyben a kultúra elsődleges hívószavaivá válnak az élvezet, az élmény, a luxus, a szórakozás, a kényelem. Ez az átstilizáló esztétikai törekvés elmosza a magas és populáris kultúra közötti távolságot, ezáltal minden közvetlenül elérhetővé válik, így a kérdés dilemmává alakul át. A tudományos gondolkodásban két ellentétes értékírány rajzolódik ki. A filozófusok és társadalomkutatók egyik csoportja (Faucault, 2001; Derrida, 1976) pozitívan értékeli ezt a közeget, játékosnak, kreatívnek tekinti, amely alkalmas arra, hogy kiszabadítsa az egyént a referenciális egyértelműség fogságából. Ez a „logosznélküliség” azonban a másik tábor (Baudrillard, 1997; Frankl, 1996) álláspontja szerint az illuzorikus, „omnivirtuális” nihilizmusnak, az „önimádó”, újnarcisztikus, jelentés nélküli társadalomnak a megvalósulása.

A témakör tanulmányozása során a hazai kutatási eredményekre alapozott elemzés folyamán azokra a forrásokra helyezük a hangsúlyt, amely megközelítések a *liminalitás*, a referencialitás nélküliségének térhódítását követik nyomon. Ebben a jelenségben a valóságból való kilépés vágya bontakozik ki. A liminális létező nincs sem itt, sem ott, köztes állapotban van. Ez az átmenetiség elszakadást jelent a világban való létezés ismerős állapotából, immár semmi sem azt jelenti, amit korábban jelentett (Fejér, 2000). A magyar ifjúságkutatás (Gábor, 1999) a magyar fiatalok értékvilágát, társadalmi helyzetét a felnőttek és a fiatalok konfliktusára építkezően elemzi, értelmezése szerint ebből fakad a család és az iskola értékközvetítő szerepének fokozatos meggyengülése. Állítása szerint az ifjúság kulturális viselkedését a fogyasztói szemlélet határozza meg, melyet a szórakoztatóipar testesít meg. A reklámok, melyekben valóság és látszat egybemosódik, a valódi műalkotások helyébe lépnek, értékfelfogásukra ez gyakorol legnagyobb hatást. Kialakulnak, majd virágzásnak indulnak a sokszínű csoportkultúrák, *szubkultúrák*, gyakran zenei irányzatokhoz kötődően, melyben új identitást, a szabadságélmény feszültségoldó létformáját éli át az ifjúság. A posztmodernizmus a zenében az experimentális, azaz kísérletező magatartásban, a megismerő kíváncsiságban ölt testet. Ennek következménye a különböző értékek, stílusok egymás mellett élése, irányzatok egyidejű sokfélesége, keveredése. Mindenfajta zene mindenféle felhasználása megengedett, a zenei produktum műnemeken, műfajokon, stílusokon is áthatol (Grabócz, 1984). A jelen tanulmányban körvonalazódó kutatásnak, amely középiskolás fiatalok zenei műveltségének összetevőit vizsgálja, elsődleges feladata feltárni az ifjúság zenei fogyasztásának különböző rétegeit. Éppen az egymás mellett élő irányzatok sokféleségének köszönhető, hogy a középiskolás korosztály értékválasztása is igen sokrétű. Figyelmünk ugyanakkor a tipikus viselkedésformák megismerésére irányul, így a következő egységben a szakirodalomban e témában markánsan jelentkező megközelítés lényeges elemeit ismerjük meg.

A rendszerváltozás utáni években átrajzolódó kulturális térkép következményeként erősödik a tömegkommunikáció által megjelenített mintakövetés, ezzel párhuzamosan meggyengül a szocializációs intézmények fiatalokra gyakorolt hatása. Intézményesül a szórakozás világa, korábbra tevődik a „szubkulturálódás” folyamata (Rácz, 1998). A szubkulturális háttér megrajzolása a hazai kutatásban a kulturális antropológiához hasonló megközelítésben történik, Szapu Magda a pedagógiai etnográfia módszerével, a nép-

rajztudós metodikáját követve, értékítélet nélkül írja le a különböző csoportok értékvalasztásait (Szapu, 2002). Az etnográfiai vizsgálatok fő iránya az iskola világának kutatása, mindenekelőtt a tanulók családi és osztálybeli helyzetét elemzik. Ehhez a területhez kapcsolódóan Kömlődi Ferenc (1999) és Demetrovics Zsolt (2001) a „partizó” fiatalok szórakozási tereit, zenék és terek köré épülő kulturális életét állítja a vizsgálat középpontjába. Mészáros György ezt a két világot veti össze – a kiválasztott alanyok viselkedését követő vizsgálatok során, megfigyeléseket végezve osztálytermi keretek között és a partiélet szférájában –, feltárja a legfőbb *dichotómiákat*, feszültség-hordozó különbségeket (Mészáros, 2003).

Ebben az összefüggésben először a partivilág tér-idő struktúráját tekintjük át, mint minden kulturális közeg meghatározó koordinátáit. Esetünkben, a partizó fiatalok életét nyomon követve felmerül a zene kiemelt szerepe, erőteljes, teret formáló és időt átalakító hatása is. A partitér egyszerre konkrét és szimbolikus, a diszkók térkialakítása a szórakozás hagyományainak szakralitását idézi (Fejér, 2000). Rendező elve a centrális pozíció, melyben a középpont köré épülve koncentrikus elhelyezésben, táguló körökben jutunk el a perifériáig, így a táncértől a büfé és a mosdó környékéig. A hatáskeltő effektusok, a fényelemek alkalmazása vagy a fény hiánya felerősíti az élmény nappali világtól eltérő voltát, ezért beszélhetünk a parti *liminoid* teréről. Itt a táncoló fiatal más közegbe, más térbe kerülve *transzélményt* él át. Ez a téren kívüliség a más világhoz, a más időhöz való tartozást, a zene és a tánc által a szociális tér-idő szerkezetből (munka, tanulás, normák, hétköznapi kapcsolatok) való kilépés lehetőségét adja (Mészáros, 2003). A partitér tehát örömeivű tér, amely a hagyományos térből történő kiszakadással egyidejűleg a hagyományos időt is kiiktatja. Az este és az éjszaka közege lehetőséget teremt a *liminális* idő kialakulására, a szubjektív partiélmény kibontakozására, *szimbolikus reprezentációk* megjelenésére. Ennek lényeges mozzanata a társadalmi hierarchia részleges megbontása, negációja, amelynek helyébe saját, deklarált ideológia kerül (Fejér, 2000).

A „partizás” folyamatában és a partikultúra kialakításában központi szerepű a zenét szolgáltató disc jockey, a lemezlovas, a DJ. Ő olyan idolfigura, aki a partiszervező, így üzleti szerepű, közvetítő a piaci hálózat és a táncoló fiatalok között, tehát a partivilág ura, kultuszfigura. A technika és a cybervilág, a „*homo digitalis*” új világa a hiperrealitás érzetét alakítja ki a résztvevőkben (Kömlődi, 1999). Ennek következtében a profán világba, azaz a mindennapok közegébe behatol a szakrális, a „szent” szórakozás a maga által kialakított rituáléval. A DJ szakrális értelemben liturgiát szolgáltat, a centrális elrendeződés következtében a partiélet centrumába kerülés, a beavatás, a mássá válás az új identitást lehetőségét hordozza a „partizó” számára. Ebben a posztmodern közösségben az egyén képes a teljes feloldódásra, *communitas-élményt* él át, a beavatás személyiségformáló jellege által „új emberré” válik. Az eme szocializációs folyamatokban rejlő pedagógiai dimenziókra következképp nagy hangsúly tevődik (Mészáros, 2003). A *techno-house* szubkultúra szakralitása lehetőséget teremt a társadalmi fogyasztáskényszertől való elszakadásra, paradox módon azonban egy új, szórakozva fogyasztó magatartást alakít ki, amelynek ismét felvetődnek a maga hangsúlyos pedagógiai dimenziói. Noha a tudatmódosító szerek fogyasztását nem tekintjük a vizsgálat tárgyának, fel kell hívni a figyelmet a drogoknak a partizás transzélménnyé válásában betöltött szerepére és az ebben rejlő veszélyekre. Bár a techno-house önmagában nem deviancia (Mészáros,

2003), ám a devianciaelemek lehetőségét az örömmérés hajszolása, a hedonista közvetlenség igénye magában hordozza.

Fentebb jellemeztük a partifiatalok köré kialakított szubkulturális közeget, amelynek világával merőben ellentétes módon épül fel az iskolai élet struktúrája. A két szféra öszszevetésének pedagógiai vonatkozásait azért kell figyelemmel kísérnünk, mert az iskola mint intézmény, s annak működése mindenki által jól ismert, míg a partivilág szubkulturája a tudomány számára még kevésbé feltárt terület. A komparatiztika elvének alkalmazása által ebben az esetben új neveléstudományi kérdések, problémák és lehetséges megoldások vetődhetnek fel, kiváltképp a zenei nevelés területén. A már említett pedagógiai etnográfia az iskola leírását nem az eredményesség szemszögéből hajtja végre, ebben a tudományos megközelítésben az iskolai élet belső folyamatainak elemzésére tevődik a hangsúly (Camilleri, 1985). Az adott kultúrát meghatározó tér-idő szerkezet az iskola világát tekintve szöges ellentétben áll az imént jellemzett szubkultúra struktúrájával. Az iskola nem liminális jellegű tér. Hierarchikus elrendezettsége illeszkedik a társadalmi struktúrához, következésképp nem centrálisan építkező, így az egyén nem tud feloldódni a communitasban. Ez a berendezkedés a modern korszak ismérve, ellentétben a posztmodern szerkezetű partiélettel. Így tehát az a fiatal, aki mindkét világban részt vesz, két ellentétes univerzum ütközéspontjában áll (Mészáros, 2003). Az iskola a modernitás eszméinek megfelelően a fejlődés, fejlesztés társadalmi tere. Jelszavai az ész, művelődés, a tudás, tehát semmiképp sem „logosznélküli”. Norma- és értékrendszere előírt, elvárt, nem spontán. Az egyén célirányos megváltoztatásának legfontosabb eleme a tanulás, ez erősen elüt a techno-house szubkulturális beavatás élményétől, hiszen az utóbbi (az iskola) kognitív erőfeszítésekre készíti az egyént. Ez a beavatás nem a szakrális szerepű DJ által valósul meg, hanem a szimbolikusan kiemelt, hierarchikusan, hatalmi pozícióját tekintve a diák fölött álló tanár közvetítésével. Az iskolai térhez hasonlóan kötött az iskolai idő is, mert szabályozott, valós, így nem liminális. Az élmény az este helyett a nappalhoz fűződik, felülről szabályozott periodikus rendje leggyakrabban profán. Az iskolai életben a szakralitást (ünnepek) és a rituálékat (tanítási óra menete) nem a transzélmény, hanem az elrendezettség jellemzi. A DJ mágikus sámánszerepe helyett a tanáré a prófétai verbalitás, elfogadottsága, személyiségének hatása ebből következően nem olyan erőteljes, mint a partiélet kulcsfigurájáé. Ez a tény kihat az iskola szociális szerepének meggyengülésére is (Mészáros, 2003).

Az ifjúság életében jelen lévő két ellentétes világ, a modernitást képviselő iskola és a posztmodern felépítésű partiélet dichotómiát, feszültséget teremt a két kultúra között. Ezt a feszültséget legerőteljesebben a két világból egyidejűleg részesülő fiatal éli át. A dichotómia tartalmi összetevőinek és oldásuk lehetőségeinek analízise során számos pedagógiai probléma vetődik fel azzal összefüggésben, hogy a nevelő tevékenység számára felhasználhassuk a szembenálló motivációs erőket (Réthy, 1995). A legfontosabb kérdés az, hogy maga a középiskolás fiatal hogyan dolgozza fel fejlődése során ezt az ambivalenciát. Másodsorban választ kell kapnunk arra, hogy a mindkét kultúrához való tartozás milyen értékek követésére készíti az egyént, harmadrészt azt figyeljük meg, hogy az iskolai tanulás motivációját hogyan befolyásolja a szubkulturához való tartozás ténye (Réthy, 1998). Ez a pedagógiai gondolkodás egyidejűleg több tudományos megközelítést fejez ki. A Martin-Frankl-féle *humanisztikus* modellt követő, a teljes embert tételező

nyitott gondolkodás- és személyiségfelfogás ötvöződik a Réthy Endréné (2001) által kutatott reflektív önszabályozás tanulási tevékenységet aktiváló lehetőségeivel.

A kapott válaszok jellege szintén bipoláris, hiszen a dichotóm feszültség a természetből fakadóan hordoz pozitív és negatív elemeket. Mészáros György (2003) összegzésében a pozitív pólust azok a hatások képviselik, amelyek szerint a középiskolás fiatal a partiélmény mozzanatait az iskolai élet szférájában és személyisége formálása során kedvező módon használja fel. A partizás mellett számos egyéb zenei élményben és tevékenységben részesülnek a fiatalok, ám a fenti áttekintés során a tömegeket mozgató tipikus viselkedésformákkal ismerkedtünk meg. A helyzetelemzés a neveléstudomány szempontjából meghatározó jelentőségűnek tartja a kiszakadás energetizáló szerepét mint a hétköznapiok cél- és eredményorientáltságának egyik lehetséges útját. Szocializációs hatását tekintve felhívja a figyelmet a szakrális struktúra leképezhetőségére, a szociális közegben való érvényesítés hasznos voltára, a „szent”-nek a „profán” világba való behatolására, annak termékenyítő voltára. Továbbá fontos „hozadékká” válhat a fogyasztói létből, az „eltárgyasultságból” való kiszakadás lehetősége, avagy az önmagát másként megtapasztaló egyéni élmény tudatosítása, az önszabályozás fejlesztése, így a *metakognitív, metamotivációs* rendszer erősítése. Mészáros felhívja a figyelmet a középiskolás fiatalok által támasztott természetes autonómiaigényre, melynek inkább közege a partivilág, mint a hierarchizált struktúrájú iskola. A túlélésre való berendezkedés gyakran lehetetlenné teszi a profétaszerepű tanárhoz való kötődés kialakulását. Ugyanakkor egzisztenciális űrt teremt a virtuális világ logosznélkülisége, melyet a „minden mindegy” cél nélküli nihilizmusa irányít, meggyengítve a jellemfejlődési és értékbefogadási és -átadási rendszert.

A fent bemutatott tudományos kutatás téziseivel összhangban, a társadalom és az iskola viszonyát bemutató eredményeket figyelemmel követve felismerhető az iskolai tudás gazdasági és társadalmi jellegének előretörése. Egyrészt belátható, hogy az oktatás által nyitottabbá válik a társadalom, ami kibontakozást biztosít a résztvevő számára, másrészt viszont újratermeli a már kialakult társadalmi különbségeket (Halász, 2001). A tanulók *szocioökonomiai státusza*, a szülők iskolázottsága, lakóhelyük, környezetük, tradícióik jellege determináns tényezőként szerepel a versenypiacon. Az iskolai tudás gazdasági szerepe ezáltal döntővé válik, hiszen a munkaerőpiacon való megjelenés kapcsán a tudás árucikk lesz, szolgáltatássá alakul, adás-vétel tárgya. Az oktatási intézményekkel szemben támasztott erőteljes társadalmi elvárásokhoz képest azonban mind az iskola, mind a család értékközvetítő szerepének gyengülését tapasztaljuk (Halász, 1998). A neveléstudományi kutatások ajánlásai, eredményei az iskolai tudáskonceptió változását írják le, így az ismeretek leértékelődését és a procedurális tudás felértékelődését. Kimondják a tanulás tér- és időbeli expanzióját, az élethosszig tartó tanulási folyamat jelentőségét, valamint az önszabályozó tanulás fejlesztését. Mindezek együttesen a „jó” tudás kialakítását teszik lehetővé (Csapó, 2002b), amelyben a konkrét iskolai tananyagtól való elszakadás a komplex problémamegoldás lehetőségét, ezzel együtt a fejlett országok oktatási progressziójához való közelítést biztosítja. Az oktatási rendszernek egyszerre több funkciót – kultúra újratermelése, társadalmi integráció biztosítása, az egyén személyiségalkotása – is el kell látnia (Halász, 2001). Ebben a folyamatban az értékek, normák,

viselkedési minták átadása a mindennapi élet gyakorlatához igazodva technikai, technológiai jelleget ölt.

A továbbiakban kitérünk az iskola által prezentált értékek minőségéről, azaz a magas kultúra közvetítéséről és az ifjúságnak ezzel szembehelyezkedő alapállásáról, így a tömegkultúrához való vonzódásáról. Zenei műveltségük alakulásának vizsgálata közelebb vihet ennek megismeréséhez is. A két egymásra ható közeg – iskola és szórakozás – normaátadó tevékenységét nagymértékben befolyásolja a tömegkommunikáció térhódítása (*Vajda és Kósa*, 2005). Napjainkra a média a kultúraátadás egyik fő forrása, háttérbe szorítva ezzel az oktatás értékvilágát. A tömegkommunikáció felelőssége az általa megjelenített üzenetek dekódolása, a közönség folyamatos tájékoztatása, képzése (*Kapitány és Kapitány*, 1998). Kulturális értelemben ez az orientáció három kör kibontakozásához vezet. Az elit kultúrához tartozók a médiafogyasztásban megtalálják az originális, innovatív elemeket, számukra ez akár sorsfordító szereppel is bír. A közép-kultúra közegében a közéletiség, a zárt egyértelműség, az áttekinthetőség, az „aurea mediocritas” magatartásforma átélése válik lehetővé. Az „alsó helyzetű” kulturális világban pedig a látszólagos felemelkedés lehetősége teremődik meg a fikció realitásként megélt élményében. A médiavilág érték-közvetítő szerepe tehát egyre nagyobb teret nyer, míg a magyar információs társadalomban a hivatalos programok téziseiben a pedagógia megnevezést mint érték- és kultúraközvetítő praxist kiszorítja az oktatásügy intézménye (*Zsolnai*, 1995, 2006).

A jelen vizsgálatban a prófétai-verbális szerep a fiatalok számára távolságtartónak bizonyult, a tanítási óra osztálytermi térbeli elrendezése is a frontális szembenállást erősítette. A tanítási gyakorlatban számos tapasztalat mutat arra, hogy a munkát koordináló tanár ezt a társadalmilag kialakult, számára nyomasztó helyzetet személyes kudarcként éli át. A nemzetközi kutatások az 1970-es években mutattak rá először arra a jelenségre, amit *burn out*-szindrómának, kiégésnek nevezünk (*Freudenberger*, 1974). Az empátiás kapacitás kimerüléséből fakadó lelki helyzet tényezői tünetegyüttesként írhatók le (*Ónody*, 2001). Tizenkét fázis egymásra épülése rajzolja meg a kiégésnek a bizonyítási kényszertől a depresszióig tartó folyamatát. A nemzetközi kutatásban a prevenció avagy a szükséges intervenció hatékonyságára irányul a figyelem. A *burn out*-szindrómából tehát lehetséges a teljes felépülés (*Kyriacou*, 2001; *Esteve*, 2000; *Maslach és Jackson*, 1981). *Wood és McCarthy* (2002) összefoglaló munkájukban a tanári professzió gyakorlása közben kialakult feszültség kezelésében szintén a megelőzésre helyezik a hangsúlyt. Felismerik a mindennapi tevékenységben rejlő feszültség-hordozó tényezőket, a munkahelyi stressz következményeit mind az egészségi állapotra, mind a kollegákra, a napi kapcsolatban álló szakemberekre és a családra vonatkozóan. A lehetséges tünetek közé sorolják a frusztrációt, a szorongást, a tevékenység károsodását és a törést az otthoni és a munkahelyi kapcsolatokban. A korai stádiumra vonatkozóan megállapítják, hogy a munkavégzés során átélt idealizmus és lelkesedés elvesztésével indul a folyamat. *Maslach* (1998) három területre terjeszti ki a terminológia alkalmazását. Elsőként a depersonalizáció személyiségromboló útját írja le, melyben az egyén eltávolodik a társaitól, majd a csökkenő egyéni teljesítmény következményeit, végül az érzelmi kimerültséget tárgyalja, melyben az egyén úgy érzi, hogy kiapadtak érzelmi erőforrásai, így nagymértékben sebezhetővé válik (idézi, *Dohány*, 2010).

A zeneoktatás keretében ezt a pszichés megterhelést még a fizikai igénybevétel rizikófaktorai is terhelik. A nemzetközi kutatások tapasztalatai egyértelműen bizonyítják a közoktatásban részt vevő énektanárok hang-fizikai állapotának nagyobb mértékű romlását kollégáik ellenében. *Thibeault* és munkatársai (2004) az amerikai közoktatásban szereplő tanárok hang állapotát mérték fel. A vizsgálat során elkülönítették az egyes tantárgyakat, a befolyásoló tényezőket (hány éve tanít a kísérleti alany; milyen életkorú diákokat; hány órát tart egy nap; hány hónapos az iskolaév), valamint azt is, hogy a tanítási órán milyen beszéd- vagy énektevékenységet folytat a kísérlet alanya. Bebizonyosodott, hogy az énektanár minden részterületen erőteljesen érintett (beszéd, hangos beszéd, kiabálás, éneklés), és a fokozott megterhelés problémája szintén orvosolható speciális hangképzés segítségével.

Az iskolai fejlesztés társadalmi háttérének felvázolása során megállapítottuk, hogy kettejük helyzete oppozíciós abból adódóan, hogy a társadalmi mozgásokra való rugalmas reagálás az oktatás jelentős fáziskéséssel valósítja meg. Legalább egy korszaknyi eltolódás tapasztalható a modernitás jegyeit felmutató iskola világa, valamint a posztmodern és a korszakot meghaladni készülő „*new age*”-társadalomkép között. Ez az új társadalomfelfogás hierarchia mentes, s a posztmodern felfogással szemben ellenáll a fogyasztói lét kihívásainak. Kultúraértelmezésére a sokféleség egységének megteremtése jellemző. Ebben az ellentmondásokkal terhes szociális közegben zajlik tehát a napjaink iskolájában megvalósított zenei nevelés. A műveltségkialakító tevékenység vizsgálatát éppen az árnyalt bemutatás céljából helyeztük társadalmi kontextusba a kutatás során.

A zenei műveltség összetevői

Az emberiség kultúrtörténetének egymást követő korszakaiban minden időben hangsúlyt kaptak a zenei nevelést a gyermekneveléssel összhangba állító teóriák. A zene személyiségformáló erejének felismerése magával az emberrel egyidős, így a mai gondolkodásban is érvényesül (*Szabolcsi*, 1979). A jelen kutatás számára kimetszett idő, amely a magyar közoktatás rendszerében kialakított zenei nevelés természetét vizsgálja, a 20. század utolsó harmadától napjainkig terjedő periódus. Ez az időszak megegyezik az imént bemutatott szociológiai megközelítés kronológiájával. Az egybeesést erősíti az a tény, hogy *Kodály Zoltán* 1967-ben bekövetkezett halála új helyzetet teremtett a magyar zenepedagógiában. Zárttá vált az addig nyitott rendszerként ismert zenetanítási szisztema, amelybe legaktívabb módon maga *Kodály*, a létrehozó avatkozhatott bele. Az első hatásvizsgálatok is erre az időre tehetők, amikor a „*Kodály-módszer*” eredményességét és transzferhatását követő vizsgálat keretében dolgozták fel (*Barkóczy és Pléh*, 1977). A kezdeményezést nem követte hasonló léptékű és igényű tudományos elemzés. Ugyanakkor a nemzetközi kutatások új irányt jelöltek ki, hiszen a neveléstudományok területén az 1960-as évben bekövetkező kognitív fordulat (*Csapó*, 2003) a zenei percepció vizsgálatára is nagy hatást gyakorolt.

A kognitív tudományi paradigmához sorolható analízisek azt a tézist állítják a középpontba, hogy a zene képes fejleszteni a gondolkodási, következtetési képességeinket, mivel az agyszerkezet zenei struktúráként is leírható. A *Gordon Shaw* által leírt, *W. A. Mozart* 448-as K. V. számú két zongorás D-dúr szonátájának zenehallgatásához kötött

kísérlet fontos összefüggést mond ki a tér-idő koordináció agyi funkciói és a szimmetriára építkező zeneművek befogadásának egymásra hatása között (Shaw, 2004). Ugyanis az agykéreg szerkezetét kialakító sokmilliárd neuron az iontöltései által oszlopokba szerveződik, ezek hordozzák a jelentést. Alul-, közepesen vagy túlstimulált töltésük révén *Trion-modell*nek nevezzük őket, és ezek a hármas töltetű „tri-ion” cölöpök tüzelnek egymásra. Ezekben a konfigurációkban szinapszisok jönnek létre, ezt az iontüzelési sémát tekintjük a neuronok kommunikációjának. Ekkor „lövik el” a magukban hordozott információt. Ez a strukturált agyszerkezet az emléksémák tér-idő relációjával és a klaszszikus szimmetrikus zenei szerkesztéssel azonos. A szerző által elvégzett kísérletben igazolódott az a feltételezés, miszerint az említett zenemű hallgatását követően növekszik az eredményesség a tér-idő szerkezetű feladatok megoldásában, a következtetési képességekben, a kreativitás kibontakoztatásában. Ez a jelenség, hatás, amelyet a Mozart-szemelvény meghallgatása vált ki a befogadóban, „*Mozart-effect*”-ként vált ismertté. Shaw megállapítja, hogy a Mozart-effect eredményessége kultúrafüggetlen, és emlős állatok esetében is érvényesül. A szerző felhívja a figyelmet a gondolkodás szerveztségének tér-idő struktúrájára, amit a tanítás lineáris természetű irányító tevékenysége gyakran keresztesz, hátrányosan befolyásol.

A velünk született agyszerkezet zenei struktúráként is leírható, a szerző szerint a később megtapasztalt világ már eleve létezik az agyunkban tüzelési sémák formájában. Az agy eleve „emlékezik” minden olyan szimmetrikus szerkezetű zenére, amelyet valaha is hallhat, anélkül, hogy valaha is hallott volna. Ez a kognitív-generatív szerkesztés az előnyelv mintájára az „előzene” létét feltételezi, azt állítva, hogy a zene eleve bennünk van. Ez az elmélet is igazolja a kora gyermekkorban megkezdett zenetanulás optimális voltát.

A zenei műveltség kutatásának folyamatában igen jelentős ennek a kognitív szemléletű pszichológiai megközelítésnek a szerepe. *Kodály Zoltán*, akinek a zenetanítási koncepciója képezi jelen kísérletünk alapját, 1967-ben hunyt el, ebből következően már nem tapasztalhatta meg a „kognitív forradalom” során bekövetkező szemléletváltást. Így a kognitív zenepszichológia új törekvéseit és felfedezéseit sem, amelyek azonban több ponton is egybeesnek a zenepedagógus által korábban megfogalmazott tézisekkel. A szerző egyebek között kifejtette a zenének a belső világ kiteljesítésére gyakorolt hatását; hangsúlyozta a fejlődéslélektani szempontok érvényesítését a zeneoktatás kialakításában. Szorgalmazta a zenei nevelés minél korábbi életszakaszban történő megkezdését, aktív zenei tevékenységhez kötött voltát napi rendszerességgel. Felismerte és hangoztatta a zenetanulásban rejlő transzfer lehetőségeket: a zene elemeit egyenként is értékes nevelőeszközöknek tekintette az iskolai tevékenységben (*Bónis, 2007*).

A Mozart-jelenség következményeit a közelmúlt zenepszichológiai kutatásai sem hagyják figyelmen kívül. A zenei percepció kognitív jellegét vizsgálva (*Deutsch, 1999b*) a percepciók közötti kapcsolat természetét elemzik. Eszerint a zenehallgatás a már hallottnak és az éppen hallottnak az összevetése, az elemek csoportosítása a *Gestalt* egészlegesség szerint, így az egyén más zenét képes kihallani a ténylegesből. Ennek a gondolatvezetésnek a szélső értéke szerint „csak másik zene van”. A jó zene tehát olyan szimmetrikus sémákat alkalmaz, amelyek a kogníció alapfunkciói, „ős-gondolatok”, hiszen a szimmetria minden zenét kognitívvá tesz. *Narmour (1999)* a zenehallgatást vizsgálva az

elvárások hierarchiájáról beszél a zenei stílusok összevetésében, amelyet „várakozási kogníciónak”, azaz értő előhallásnak nevez a stílusreplikák vizsgálatában. A szerző szerint az értő fül felülről lefelé hall (top-down), a laikus ellenkezőleg, alulról felfelé (bottom-up), tehát nem a szerkezetet hallja, hanem a hangzatokat. *Pierce* (1999) állítása szerint a hallás kettős természetű. A hallott zene mellett magunkban hordozzuk a hallani kívánt élményt, ami erősebb intenzitású, így a hallás nem a hallhatót, hanem a hallani kívántat, a kellemest hallja. Ezeket a hallásmechanizmusokat csoportosítjuk bonyolultabb élményekké.

Perry (1999) a zenei észlelés típusait különíti el, melyben a percepciót kognitív, a hallásérzékelést neurális, s a hangszerjátékot motorikus tevékenységnek tekinti. A percepciót a Gestalt típusú alapformák szabályai koordinálják. *Dowling* (1999) a generatív nyelvészet és a zenei struktúra hasonlóságait kiemelve megállapítja, hogy a zenei szerkezet olyan felépítettségű, mint a szerkezeteket létrehozó generatív nyelvtan. A zenének részei a kognitív sémák, amelyek a zenét létrehozzák, megszerkesztik, fenntartják és befogadhatóvá teszik. Állítása szerint minden variáció a hangrendszer egy ugyanazon mélyszerkezetéből jön létre, ezt vizsgálja a strukturális/generatív nyelvészet is.

A zenei képességek analízise esetében hasonló sémafelismerő tevékenységről beszélhetünk. *Deutsch* (1999b) tétele szerint a zenei képesség eredendő. A neurontüzelési sémák kommunikációjával és a zenetanulással, azaz a sémák ismételt felismerésével képesség alakul ki az akusztikus anyag strukturálására abból a célból, hogy mindig felidézhető legyen. A zenei formák tehát globális minták, Gestalt jellegűek. Az általános kognitív fejlődést tekintve a zenetanulás megkezdésében az életkornak döntő a jelentősége. Kutatásai szerint a nyolcadik életév a zenei kogníció tonális nyelve. A zenei képesség *kortikus*, kognitív funkciója szerint a zene mindenkiben szól, mindenki ismeri, mindenki által létrehozható, ez a zenei szintaxis a legfőbb kreatív mozzanat hordozója. A végső következtetés értelmében tehát a zene olyan természetes az emberben, mint a nyelv (*Bilharitz, Bruhn és Olson, 2000*). *Shuter-Dyson* (1999) szerint a zenei képességek egymásra épülését négy alapvető feladat egymásutánja határozza meg, így elkülöníti a hallgatás, az előadás, az elemzés és az alkotás szintjeit.

A hazai kutatásban a zenei képességek struktúrájának kialakítására helyeződött a hangsúly. *Erős Istvánné* (1993) a nemzetközi kutatás eredményeit, különböző szempont szerinti csoportosításait összegezve kialakította a *zenei alapképesség modelljét*. Ebben a struktúrában öt zenei dimenziót különített el (melódia, harmónia, ritmus, hangszín, dinamika), melyeknek belső tagolódása által további képességek megjelenítésére nyílt lehetőség. Ezeket a dimenziókat a zenei kommunikáció kontextusába helyezve az információ átadásának négy típusát különböztette meg (hallás, közlés, olvasás, írás). Az így létrehozott modellt (lásd 1. táblázat) empirikus vizsgálat keretében vetette össze a gyakorlati tapasztalattal. A mérés eredményei azt bizonyították, hogy a zenei képességek kommunikációjuk szerinti rendeződése erősebb, mint a tartalmi dimenziók által létrehozott reláció.

1. táblázat. A zenei alapképesség modellje Erősné (1993) szerint

Dimenzió	Kommunikációs terület			
	Hallás	Közlés	Olvadás	Írás
Melódia	Dallamhallás	Dallamközlés	Dallamolvasás	Dallamírás
Harmónia	Hangzathallás	Hangzatközlés	Hangzatosolvasás	Hangzatisírás
Ritmus	Ritmushallás	Ritmusközlés	Ritmusolvasás	Ritmusírás
Hangszín	Hangszínhallás	–	–	–
Dinamika	Dinamikahallás	–	–	–

Az utóbbi három kommunikációs terület (közlés, olvasás, írás) hiányzó dimenziói azt jelzik, hogy meghatározásuk csak közvetett úton, más érzékszervi területekről kölcsönzött fogalmakkal lehetséges, pontosan nem kifejezhetőek. A zenei képességek fejlesztése számára és az empirikus vizsgálatok méréseinek végrehajtása során forrásértékűnek tekinthető a vizsgálatban felhasznált műveltségfajtáknak és feladatoknak az egymásra épülő sora.

Ezt a kutatói logikát követi a Turmezeyné, Máth és Balogh (2005) kutatócsoport három éven át folytatott longitudinális képességvizsgálata a zenei dimenziók és kommunikációk kölcsönhatását elemezve. Kutatásuk fő célja a hallás utáni megkülönböztetés, az éneklés és a zenei írás-olvasás képességfejlődésének, kölcsönös egymásra hatásának feltárása a 7–10 éves korosztály körében. A kapott eredmények alapján a fejlesztés során fokozatosan teremődik meg a kottakép és a hangzás közötti asszociációs kapcsolat, ami a kotta utáni éneklés nélkülözhetetlen összetevője. A szerzők kimondják, hogy a zenei írás-olvasás tanítása pozitív hatást gyakorol a zenei kognitív fejlődésre. Ugyanakkor értékelésük felhívja a figyelmet a vizsgált képességterületek tantervi elvárásai és a fejlesztésére fordítható – szintén tantervi előírásként meghatározott – idő ellentmondásosságára.

A zenei nevelésnek a közoktatásban betöltött szerepét nézve döntő fontosságú az egyéb, zenén kívüli területekre gyakorolt hatás kimutatása. A Barkóczy Ilona és Pléh Csaba által végrehajtott hazai kísérlet a kognitív, intellektuális képességek fejlődésére gyakorolt hatást, a zenei *transzfer* jelenségét követte nyomon. Kísérletük középpontjában a résztvevők kreativitására gyakorolt hatás állt. Ebből következően nem intelligenciát mérő tesztekkel, hanem a kreativitás *fluenciáját*, *flexibilitását* és *originalitását* kimutató feladatok segítségével követték nyomon a gondolkodási műveletek alakulását. Az intellektualitás valamely oktatási szakaszban történő megjelenését, annak mértékét a munka utolsó fázisában mérték. A kapott eredmények meggyőzően bizonyították, hogy az általános intelligencia színvonala a zenei nevelés hatására nem változik. Növekszik azonban az intelligencia és a kreativitás korrelációja. Ez az állítás is a kognitív pszichológia vizsgálati eredményeit igazolja, melyet fentebb ismertettünk. A kísérlet következő tézise szerint a zenei képzés hatására a szociális helyzet és az intelligencia korrelációja gyengült. Ennek az eredménynek igen fontos pedagógiai dimenziói vetődnek fel, amelyet a szociológiai áttekintés során – más összefüggésben – tárgyaltunk. A szociális készségek

fejlesztése, a szocioökonómiai hátrány leküzdése, a személyiség kiteljesítéséhez való demokratikus „jog” gyakorlatának a zenei nevelésben rejlő lehetősége a közoktatásban kívánatos és érvényesítendő penzum. A zene így válhat valóban mindenkiévé.

A zenei nevelésnek az iskolai fejlesztés területén betöltött szerepét tudományos kísérletek sora igazolja. A zenei feldolgozás, s ennek részeként a hangmagasság-megkülönböztető képesség az iskolai tevékenység legalapvetőbb területein jelentkezik, így például az olvasástanulás során. *Lamb és Gregory* (1993) az olvasástanulás kezdeti sikeressége és a fonológiai műveletek közötti összefüggést mutatja ki, a zenei tanulmányok hatására fejlődik a fonématudatosság, a feldolgozóképeség (*Kujala, 2000 és mtsai; Gromko, 2005*). A zenei tanulmányok hatására növekszik a prozódia által közvetített érzelmek iránti érzékenység (*Thompson, Schellenberg és Husain, 2004*), s a diszlexia okaként is az akusztikai eltérés feldolgozásának hiányára mutatnak rá a kutatók. Kiemelik, hogy ez a hiányosság a zenetanulással sikeresen javítható, hiszen a zenetanulás hatására a feldolgozó képesség fejlődik (*Baily és Snowling, 2002; Overy, 2002*). A zenetanulásnak az olvasás elsajátítására gyakorolt hatása mellett fontos megismernünk a matematikai feldolgozás eredményességét befolyásoló lehetőségeket. A kutatók feltételezése abból az álláspontból indult ki, hogy a zenetanulás fejlesztheti a matematikai rendszereket (számlálás, közelítő nagyság, geometriai absztrakció) feldolgozó, a közöttük kapcsolatot teremtő folyamatokat (*Spelke, 2008*). Kísérletük eredménye azt bizonyította, hogy az intenzíven zenét tanulók teljesítménye felülmúlta a zenét nem, vagy csak kis mértékben tanulók eredményeit (*Feigenson, Dehaene és Spelke, 2004*).

Az óvodás és kisiskolás korúak zongoratanulmányait a tér-idő szerkezetű feladatmegoldások sikerességével állították összefüggésbe, s egymásra gyakorolt hatásukat a kutatási eredmények is alátámasztják (*Rauscher, Shaw, Levin, Ky és Wright, 1994; Hetland és Winner, 2002; Rauscher, 2003*). A zenetanulás és a vizuális kultúra összefüggését vizsgáló kutatások is hasonló eredményeket mutatnak, bár *Gardiner, Fox, Knowles és Jeffrey* (1996) kísérletében nem különíthetők el pontosan a zenei és művészeti nevelés hatásai, de a kutatásban résztvevők tanulmányi eredményei az olvasás és a matematika terén meghaladták a hagyományos tanterv szerint tanuló társaikét. A longitudinális vizsgálatok során a zenetanulás hosszabb távon megjelenő hatásai is kimutathatóak. *Zanutto* (1997) öt éven keresztül követte hangszeres oktatásban részesülő tanulók tanulmányi eredményét. Az évente megmért eredmények szerint a hangszeres zenetanulásban résztvevők következetesen jobb eredményt értek el matematikából és természettudományos tantárgyakból, és kismértékű előnyt élveztek az angol nyelvben a zenét nem tanulókkal összehasonlítva. *Schellenberg* (2006) a zenét tanuló gyerekek intelligenciájának vizsgálatával kapcsolatban a kapott eredmények értelmezésekor két irányból közelíti meg a kérdést. Megállapítása szerint a zenetanulás egyrészt fejleszti az intellektuális képességeket, másrészt az intelligens gyerekek szívesebben tanulnak zenét.

A zenei tevékenység egyéb területekre gyakorolt hatását további nemzetközi kutatások bizonyítják. Napjaink kísérleteinek legfőbb iránya a csoportos formában kifejtett muzsikusi tevékenység, a zenei együttműködés, a kollaborációban rejlő lehetőségek elemzése. Az *International Journal of Educational Research* 2008. évi tematikus száma a csoportos zenei tevékenység során kibontakozó képességeket követte nyomon. *Young* (2008) három-négyéves gyermekek hangszeres együttműködését figyelte meg. Kapcsol-

lattartásuk legfőbb kohéziójának a *nonverbális interperszonalitás* bizonyult, a gesztusok, a szemkontaktus és a mimika üzenetváltása. Ezeket a metakommunikatív gesztusokat a gyermeki kreativitás gyökereiként tekintette a szerző. *Hewitt* (2008) cikkében tíztizenegy éves gyermekek komputerkomponálását dolgozta fel, kapcsolattartásukat *transzaktív* és *non-transzaktív* kategóriákba sorolta. Megállapítása szerint a párokat az együttműködésben nem befolyásolta a korábban megszerzett zenei tapasztalat vagy a fennálló barátság. *Gall* és *Breeze* (2008) osztálytermi keretek között vizsgálta a zenekari együttműködést tanár irányítása mellett, míg *Miell* és *Littleton* (2008) az iskolán kívüli zenei kollaborációt figyelte meg. Analízise során öt fiatal interakcióját tárta fel, akik rockzenét játszva közösen irányították és értékelték saját fejlődésüket. *Sawyer* (2008) csoportos dzsesszimpvizációt követett nyomon, melyben a csoportos kreativitás modelljét fedezte fel.

A zene természete nem ismerhető meg az affektív aspektus feltárása nélkül. *Kodály Zoltán* elve szerint az érzelmi intenzitás kisgyermekkorban a legerősebb, ezt a gondolatot veti fel *Kokas Klára* (1972), aki a kisgyerekekre gyakorolt zenei hatás lényegét az erős érzelmi töltetben nevezte meg. A zenetanulás, a zenével való aktív foglalkozás, a hangszerjáték olyan tevékenységet jelent a gyermek számára, amelynek végzése során boldogságérzetet él át. Ebben a folyamatban a komoly munkavégzés örömforrássá válik, ami a cselekvés megismétlésére készíti az egyént. A belső mozgatóvá vált élmény a motivációkutatásban *intrinzik* motívumként ismert (*Józsa*, 2007; *Gottfried*, 1990; *Deci* és *mtsai*, 1981). A tevékenység teljes átélése és az ezzel együtt járó boldogságérzet a *flow* jelensége, az áramlatélmény. Az áramlat, a tudat rendje, a tökéletes élmény állapota *autotelikus*, nem a jövőendő haszon kedvéért, hanem pusztán a cselekvésben lelt örömeért való. Az egyén pedig az átélt áramlatélmény során válik komplex személyiséggé (*Csikszentmihályi*, 2001).

Ennek az affektív szférának meghatározó eleme a szülő-gyermek kapcsolat zenei vetülete. *Custodero*, *Britto* és *Brooks-Gunn* (2003) az USA-ban kétezzer család adatai alapján elemezték azt, hogy a gyermekeket hároméves korukig a szülő közvetítésével milyen zenei hatások érik. A szociodemográfia eszközével tárták fel a kialakult kapcsolatrendszer tulajdonságait, és a következő eredményt ismertették. (1) a zenei hatások tekintetében inkább az anyák szerepe a meghatározó, mint az apáké; (2) a szülők életkorát tekintve inkább az idősebb szülők gyakorolnak szerepet a zenéhez való viszony kialakításában, mint a fiatalabbak; (3) az elsőszülött gyermek zenei kötődésének kialakítása sikereesebb, mint későbbi testvéreié; valamint (4) a nemcsak iskolában zenét tanuló szülők esetében eredményesebb a zenei nevelés, mint a közoktatásban részesülők körében.

A zene érzelmekre gyakorolt hatását a gyógyítás is alkalmazza terápiás céllal, a szorongás csökkentésére. A zenehallgatás közben mért szorongás mértéke kisebb volt, mint a zenei beavatkozásban nem részesülő kontrollcsoporté (*Buffum*, 2006). A zeneterápia alkalmazása során szintén a transzfer megnyilvánulásának hatását aknázzuk ki, hiszen a transzformációs képesség nyomán a rejtett tartalmak, traumás élmények előhívhatók, a zenei összetevők (hangok, ritmus, érintés) által újraélt pozitív élménnyé alakíthatók (*Chang*, 2003).

A kiindulásként tekintett kutatási probléma, a zenei nevelés közoktatásban rejlő lehetőségeinek feltárása a kognitív megközelítés által új elemekkel gazdagodhat. Az a tétel,

amelyik a zene eleve magunkban hordozott és a kortikus tevékenység által felidézhető jellegét állítja, elvben mindenki számára tételezi a zenei percepciót. A zenei befogadás mint lehetőség tehát mindannyiunk számára adott, függetlenül a birtokolt képesség szintjétől és az egyén lehetőségeitől. Bár a zenepedagógia a képességek fejlesztésében – értetően – a zenei aktivitásra, a zenei tevékenység megvalósítására helyezi a hangsúlyt, a bemutatott vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a zene hallgatása mint sémafelismerő mozzanat hasonló kognitív aktivitást igényel, mint az előadás. Ez a tény új összefüggések feltárását teszi lehetővé. *Verschaffel, Reybrouck, Janssens és Van Dooren* (2007) a gyermekek zenehallgatás közben készített rajzainak differenciáltságát vizsgálja abból a célból, hogy közelebb kerülhessen ahhoz a láthatatlan tevékenységhez, ami a zenei percepció során a személyiségben végbemegy. Végül ki kell emelnünk a kutatási eredmények sorából a zenei együttműködésben rejlő effektív lehetőségeket. *Zsolnai és Józsa* (2002) játékok és gyakorlatok zeneterápiás alkalmazása során mutatták ki a szociális készségek kritériumorientált fejlesztésében rejlő komplex önkifejező lehetőségeket és ezek útját az egyéni aktivitástól a csoportba olvadás esélyéig terjedően. Megerősítést nyer a *Kodály Zoltán* által kialakított, máig érvényes zenei nevelési szisztéma egyik alapvetése, a közösségben végzett zenei tevékenység személyiségformáló jellegének dominanciája (*Ittész*, 2004).

Zenei elvárás- és követelményrendszerek a magyar középfokú oktatásban

A hazai zeneoktatás gyakorlata *Kodály Zoltán* zenepedagógiai törekvéseinek megvalósítására épül. A szerző a zenei nevelés elvi és praktikus lépéseit nem állította egységes rendszerbe, így útmutatásai, ajánlásai, szakmai véleménye az életmű egyes részleteiben fedezhetők fel. A kialakított zeneoktatási teória egységes szöveggként nem jelenik meg, a célkitűzésekről az alkotói pálya különböző szakaszaiban, aktuális helyzethez kötötten nyilatkozik a zeneszerző. Az összegyűjtött gazdag szövegapparátus (*Bónis*, 2007) számos műfajt érint, nyilatkozatok, beszédek, elő- és utószók, újságcikkek, tanulmányok sorából bontakozik ki az elméleti struktúra. Központi gondolata a reform, a közoktatás átalakítása a zenei nevelés előnyösebb helyzetének kialakítása érdekében. A szerző a zenei tevékenysége során szerzett kedvezőtlen tapasztalatai alapján fogalmazta meg az ideális zeneoktatás tartalmi, metodikai és társadalmi elvárásait. A zenei nevelés helyzetének javításaként első lépésben az alsó tagozatos oktatás átalakítását hajtotta végre. *Kodály* tanítása a pedagógiai tér átalakításaként értelmezhető hatékony eszközrendszer segítségével, amely az emberi képességek széles körű kiteljesítését segíti elő (*Gönczy*, 2008). Elképzeléseinek helytálló voltát minden esetben a zenepedagógiai praxis igazolta, ettől vált érvényessé, eredményessé és sikeressé generációkon és kontinenseken keresztül térben és időben.

Míg a *Kodály*-konceptió énekes alapú, addig az ettől eltérő zeneoktatási módszerek más-más zenei összetevőt állítanak elgondolásuk középpontjába. Így a zenei hallás művelését (*Curwen*), a kottaolvasás megkönnyítését (*Arezzo* *Guido*), a ritmusfejlesztést (*Carl Orff*), az éneklés összekapcsolását mozgástevékenységgel (*Dalcroze*), a vonalrendszer (*Weber*) vagy a betűjelölés (*Galin-Chevé-Paris*) alkalmazásának preferenciáját, esetleg számokkal való helyettesítését (*Natorp*), avagy a hangszeres képzés előtérbe he-

lyezését (Suzuki). A Kodály által kialakított koncepciót didaktikus értelemben éppen azért nem nevezhetjük módszernek, mert a fenti elvek szinte mindegyikéből felhasznált elemeket. Az alábbiakban áttekintjük és kulcsszavakban jelenítjük meg azokat a jelen kutatás számára nélkülözhetetlen *kodályi* alapelveket, amelyek megismerésével egységes követelményrend alakítható ki a mérhetőség számára.

- A zene képes belső világunk *kiteljesítésére*, a *lélek* csak a zene által megművelhető. (Kodály Zoltán nyilatkozata a Fialatok című lapban 1941-ben, idézi Bónis, 2007)
- A zene mindenki számára hozzáférhető volta egyrészt *szociológiai* megközelítést jelent, másrészt a bárki számára rendelkezésre álló „hangszer”, az *énekhang* felfedezését a zenetanításban. A zenének a *tömegek*hez való eljuttatásában ezt az elvet tekinti követendőnek. Ennek egyetlen lehetséges eszköze a *közoktatás*. (Kodály Zoltán előadása Pécszett Magyar zenei nevelés címmel 1945-ben, idézi Bónis, 2007)
- A megfelelő életkorról pontos leírást kapunk, a kisgyermekkor jelöli meg mint legfogékonyabb periódust a fejlesztés számára. (Kodály Zoltán utószava az Ötfokú zene – I. füzetéhez 1945-ben, idézi Bónis, 2007)
- Az *óvodák* kisgyermekkorai személyiség- és ízlésfejlesztését kiemelve el kívánja kerülni a kultúra felülről lefelé építkező jellegét. (Kodály Zoltán előadása Zene az óvodában címmel a Magyar Énekoktatók Országos Egyesülete felolvasó ülésén 1941-ben, idézi Bónis, 2007)
- Tartalmi kérdésekben nagyon pontos megfogalmazással él, csakis *művészi értéket* szabad a gyermek elé tárni. Másik vezérelv a játékoság és az érték összekapcsolása a *népzene*nek az iskolai oktatásba emelésével. (Kodály Zoltán előszava az Iskolai énekgyűjtemény I. kötetéhez 1943-ban, idézi Bónis, 2007)
- A *népdal* és a *gyermekjátékok* középpontba állítása Kodály másik ideáját fejezi ki, a *zenei anyanyelv* megteremtésének lehetőségét. (Kodály Zoltán tanulmánya: Énekes játékok címmel 1937-ben, idézi Bónis, 2007)
- Ezzel összhangban a *magyar népdal* („tudat alatti magyarság”) alkalmazását a *nemzeti identitás* kialakításában. (Kodály Zoltán nyilatkozata Merjünk magyarok lenni a zenében is 1945-ben, idézi Bónis, 2007)
- A *kóruséneklés*nek az iskolai *nevelésben* betöltött szerepét hangsúlyozza, ezt a *társadalmi szolidaritás* megtestesülésének tekinti, amelyben nem érvényesül osztály- vagy rétegszempon. Véleménye szerint semmi sem fejleszti jobban az egymásrautaltság *közösségtudatát*, mint a karének. (Kodály Zoltán nyilatkozata A magyar zenei élet jövője címmel 1949-ben, idézi Bónis, 2007)
- Az *oktatás* elsődleges feladatának az egységes magyar *alpműveltség* kialakítását tekinti, amelyben az óraszámok a kapott műveltség arányát fejezik ki. (Kodály Zoltán megjegyzése az új tantervhez 1961-ben, idézi Bónis, 2007)
- A *zenei írás-olvasás* azaz a jelrendszer birtokba vétele és általánossá tétele a zenei alfabetizmus felszámolását jelenti, másrészt *zeneértő közönség* kinevelését. (Kodály Zoltán bevezetője az Éneklő Ifjúság folyóirat első számában 1941-ben, idézi Bónis, 2007)

- Kodály nevéhez kötött a *relatív szolmizáció*, a „mozgó dó” bevezetése. Ehhez *szolfézsgyakorlatok* szükségesek az egyes fejlettségi szinteknek megfelelően a betűs kottaképtől a C-kulcsban olvasásig. (Kodály Zoltán utószava: Bicinia Hungarica I. füzetéhez 1937-ben, idézi Bónis, 2007)
- A gyakorlatok végzése *napi rendszerességgel*, hangszeres kíséret nélkül „a capella” történjék. (Kodály Zoltán előszava az Ötvenöt kétszólamú énekgyakorlat-hoz 1954-ben, idézi Bónis, 2007)
- Hangsúlyozza a felkészült *tanár* szerepét a képességfejlesztésben. (Kodály Zoltán beszéde Ki a jó zenész? címmel a Zeneművészeti Főiskolán 1953-ban, idézi Bónis, 2007)
- A zenével való foglalkozást minden esetben *aktív zenei tevékenység*hez köti, elkülönítve az unalmas okoskodástól. (Kodály Zoltán tanulmánya Még néhány szó a Tantervről 1961-ben, idézi Bónis, 2007)
- Felhívja a figyelmet az *ízlésnevelés* fontosságára. (Kodály Zoltán kísérő szövege a Gyermekek kiadásához 1929-ben, idézi Bónis, 2007)
- A *középfiskolai énekoktatásról* alkotott nézete szerint: közpénzen kell elvezetni az egyént a *teljes emberség* felé képességei kibontakoztatásához. A *kottaismeret nélkül* középfiskolába kerülők esetében ezen életkorban *pótolható a hiány*. (Kodály Zoltán hozzászólása a középfiskolai énekoktatás kérdéséhez 1953-ban, idézi Bónis, 2007)
- A *transzfer* jelenséget felismerve kimondja, hogy a zene elemei egyenként is értékes nevelőeszközök: így a ritmus a koncentráció, a dallam az érzésvilág, a dinamika a hallásfejlesztés, az ének a testi működés ösztönzője. (Kodály Zoltán előadása Zene az óvodában címmel a Magyar Énekoktatók Országos Egyesülete felolvasó ülésén, idézi Bónis, 2007)

A megjelölt kulcsszavak és az általuk képviselt értékek napjaink zenetanításának pilléreiként élnek tovább. A Kodály-pedagógia utóéletét vizsgáló, rendelkezésre álló gazdag szakirodalmi apparátus problémacentrikus volta az alkalmazás nehézségeinek irányából közelíti meg a zenei nevelés kérdését. Magát a koncepciót Dolinszky (2007) különféle eredetű módszerelemek eklektikus használataként értelmezi. A problémák gyökerének feltárásában egyetértés mutatkozik a társadalmi közeg kulturális erőzóját és értékvesztésének analízisét illetően (Csillag, 2008; Gönczy, 2008; Sárosi, 2007). A dilemma nyilvános megjelenítésében Szabó Helga (1980) szerepe meghatározó, aki elsőként szólt az ének-zene tanításának módszertani céltévesztéséről, annak elvi hibáiról. A mindennapi gyakorlatban megvalósított zenei nevelés flexibilitását és a modern iskola elszigetelt mesterségességét veti össze Dobszay (1991) zenetörténeti kontextusban. A túlszabályozottság, a nem tagozatos iskolák minimumra szorító sivatagsága, a fejlődéslelektani szempontok mellőzését fenntartó korszerűtlen szemlélet, valamint a realitásoktól elrugaszkozó pedagógiai irányítás újabb nehézségeket teremt a zenei nevelés eredményességének (L. Nagy, 1997), s ez a folyamat napjainkra elérte a zenész szakképzés köreit is (S. Szabó, 2007).

Napjaink zeneoktatásának, minőségének elvárható szintjét, eredményességét, az elvi normát hatályos rendelet előírásai szabják meg. A következőkben ennek elemeit ismerjük meg annak érdekében, hogy figyelemmel követhessük a Kodály-koncepció érvényre jutását. A Nemzeti alaptanterv (NAT) kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a 2004. évi bevezetése által az új évezred, a 21. század gondolkodásmódját rögzíti követelményrendszerében.

Az Általános rendelkezések paragrafusai között elsőként rendeli el a *helyi tanterv* és az *iskolai pedagógiai program* kialakítását összehangolva az egységes, központi érettségi vizsga követelményeivel. A Tanórai foglalkozások megszervezéséről szóló rendelkezésekben helyet kapott a rugalmas eltérés lehetősége művészeti előadások látogatása céljából. A képesség-kibontakoztató felkészítés pontjában a közösségfejlesztés útján veti fel a személyiségfejlesztés és az egyéni képességek kibontakoztatásának lehetőségét. Ez a látásmód kellő rugalmasságot képvisel a központosítás és a lokalitás összhangjának megteremtésében.

A NAT teljes szövege a kormányrendelet mellékleteként jelent meg, melynek I–II. része a NAT-nak a közoktatásban betöltött szerepét, az oktatás-nevelés közös értékeit vizsgálja. A zenei műveltségkutatás területére vonatkozó megállapításokkal a kiemelt kompetenciák, a *kulcskompetenciák* körében találkozunk. Ezek meghatározott rendszert alkotnak, melyekkel az egyénnek a társadalmi szerep sikeres betöltéséhez rendelkeznie szükséges. Ilyen kulcskompetencia az *esztétikai-művészi tudatosság és kifejezőképesség*. A rendelkezés gyűjtőfogalomként tárgyalva ide tartozónak tekinti a megismerés, a kreatív kifejezés fontosságát, és szükséges ismereteket, képességeket, attitűdöket rendel hozzá. Elvárásként fogalmazza meg az esztétikai-művészi tudatosság keretében a műalkotások értő és beleérző ismeretét, valamint az esztétikum mindennapokban betöltött szerepének megértését. Az ebben a pontban elvárt képességek a művészi önkifejezés, a műalkotások és előadások elemzése, a saját és mások nézőpontjának összevetése, valamint a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése. A NAT VII. fejezete a NAT felépítését mutatja be, kétéves ciklusok alapján kijelöli a középiskolás időszakot mint *általános műveltséget megszilárdító szakaszt*, valamint *általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási szakaszt*.

A melléklet szövege a NAT ajánlásaival folytatódik, végigkövetve az egyes műveltségi területeket, így az *ének-zenét* mint „hangzó nyelvet”. A rendelkezés kimondja az aktív zenei tevékenység érzelmekre, emberi lélekre gyakorolt hatását. A zenei nevelés középpontjába a zenei élményt állítja, melynek célja a zene megszerettetése, a zenei kifejezőeszközök megismertetése és motivációk kialakítása az aktív zenei kommunikációban való részvételre. A zenei tevékenység legfőbb megnyilvánulási formái a megértés, befogadás, reprodukálás, amelyek nélkülözhetetlen tényezői a harmonikus személyiség kibontakoztatásának. Kiemelkedően fontos területként nevezi meg az alaptanterv a zenei ízlésformálást, a zenei ítélőképesség fejlesztését és a kritikai képesség kialakítását. A zeneirodalom alkotásai által kapcsolat fenntartását várja el más művészeti ágakkal és műveltségi területekkel. A nemzeti identitás megőrzésének eszközeként a magyar népzene és műzene megismerését nevezi meg. Saját és európai hagyományaink tanulmányozása által a teljes világgép kialakítására épít. A kormányrendelet szövege ezen a ponton szoros rokonságot mutat *Kodály Zoltán* ismert zenei nevelési elveivel. Egyértelművé

válí a NAT azon törekvése, hogy a 20. század közepén megkezdett egységes zeneoktatási szisztéma értékeit érvényre juttassa az új évezredben is.

A *fejlesztési feladatok* területén elsőként a zenei alkotóképességgel foglalkozik. Az *interpretáció* zenei területén a 9–12. évfolyamok számára az egyéni előadásra való ösztönzést írja elő, a személyes előadásmód vállalását; önálló kezdeményezésű kooperáció megvalósítását; világzenék megismerését, különböző énekes műfajok felismerését; az ízlésformálás és a kritikai szemlélet kialakítását; egyéni véleményalkotás megfogalmazását és az életkornak megfelelő kórusirodalommal való megismerkedést. Az *improvizáció* területén nyitott személyiséget tételez a leírás, elkülönül a kötött és kötetlen improvizáció, valamint ennek énekes, hangszeres vagy számítógépes megvalósítása.

A fejlesztés második területe a *megismerő- és befogadóképeség*. Ezen a területen elvárásként fogalmazódik meg az előadó apparátusok hallás utáni felismerése, népzenei hangszerek megnevezése, a zeneirodalom jelentős alkotásainak felismerése, azonosítása, a zene funkcióinak és a médiában betöltött szerepének megismerése. Fontos szempontként jelenik meg az érzelmi asszociációs képesség fejlesztése, összefüggések felismerése a kultúrtörténet korszakai és eseményei között. Követelménnyé válí az esszéjellegű gondolkodás és megnyilatkozás kialakítása, elemző képesség fejlesztése, az interaktív CD-ROM alkalmazása, internethasználat és önálló könyvtárhasználat anyaggyűjtés céljából. A *zenei hallás és kottaismeret* részben a zenei képességfejlesztés áll a középpontban. Ennek faktorai a ritmusértékek felismerése és reprodukciója, szimmetria és aszimmetria megkülönböztetése, a kvintkör ismerete és alkalmazása. Elvárás a többszólamú éneklés, a zenei emlékezet aktivizálása, az önálló zenei gondolkodás fejlesztése. Az egyszerűbb kottakép utáni éneklés készségszintre emelése, a tempó- és dinamikai különbségek érzékelése valamint a zenei formák észlelésének és elkülönítésének képessége. A NAT tanulmányozása során felvetődik a kérdés, hogy a kitűzött célok, fejlesztési területek a zenei nevelés során milyen eredménnyel valósulhatnak meg. A hatásvizsgálatokat ismertető áttekintésben már szóltunk a képességfejlesztés követelményeinek és a NAT-ban hozzájuk rendelt óraszámoknak az anomáliájáról (*Thurmezeiné, Máth és Balogh, 2005*). Jelen tanulmányunkra épülő empirikus kísérletünkben vizsgálni kívánjuk ezt a problémakört is.

A fentiekben két követelmény- és elvárásrendszert vázoltunk fel, melyben *Kodály Zoltán* zenei öröksége és a Nemzeti alaptanterv tárgyi vonatkozásai állnak tézisként egymás mellett. A két látásmód egybevágó volta alapján együttesen képezheti annak a kritériumrendszernek az alapját, amely által pontosan meghatározhatóvá válí a napjaink középiskolájában reálisan elvárható, megszerezhető zenei műveltség természete. A kutatás során megismert, mások által feltárt eredmények ismeretében olyan empirikus vizsgálat mérőeszközét kell kialakítanunk, amelynek segítségével egyértelműen határozható meg az iskolai tudás kompetenciáinak körében a zenei műveltség fogalma és minősége.

Összegzés

Jelen tanulmányunkban egy olyan empirikus kísérlet elméleti kereteit kívántuk megteremteni, amelynek segítségével lehetőség nyílik a magyar közoktatásban megszerezhető zenei műveltség értékelésére. Ennek érdekében elsőként a zenei műveltség fogalmának értelmezésére került sor, így kitekintettünk az iskolai műveltség kontextusára, illetve ismertettük a zenei műveltség mérésére korábban alkalmazott főbb módszereket és eszközöket. A kutatás célja az, hogy választ kapjunk azokra a kérdésekre, amelyek közelebb vihetnek az ifjúság zenei műveltségének megismeréséhez. Így fel kívánjuk tárnunk mindazon összetevőket, amelyek hatást gyakorolnak napjainkban a zenei nevelés eredményességére és a zenei műveltség alakulására. Ennek az összetett problémának a tanulmányozása érdekében három meghatározó témakör kialakítására került sor. Elsőként a kutatási terület társadalmi közegét tartottuk szükségesnek megismerni, azt a szociális környezetet, amelyben a normaátadás zajlik. Megállapítottuk, hogy ezen a területen az iskolai nevelés háttérbe szorul: a zenei ismeretszerzés a fiatalok életében új, az iskolai érték közvetítéstől gyökeresen eltérő értékorientációk, szubkultúrák megjelenéséhez kötődik. Az iskola világának és a szórakozás szubkulturális közegének analízise során megismert dichotóm feszültség jellemzése rámutat a napjainkra kialakult helyzet ellentmondásosságára. Meglátásunk szerint a társadalmi fejlődés irama és az iskolai fejlesztés folyamata a kutatás során vizsgált időmetszetben nem mozog szinkronban. Ennek következménye az érték közvetítés hagyományos formáinak (család, iskola) háttérbe kerülése, és az egyéb kommunikációs terek és területek (média, szubkultúrák) előretörése.

Míg a zenei nevelésnek az oktatás keretei között napjainkra kialakult jelentős hangsúlyvesztését tapasztaltuk, addig a vizsgálat másik tartománya a zenetanulásban rejlő lehetőségek felértékelődését követi nyomon. Ebben az összefüggésben a zenetanulás folyamatának feltárása során a kognitív zenepszichológia eredményeit követtük nyomon. A megközelítés lényege szerint a zenei megismerő tevékenységet a kortikus agyműködés sémafelismerése irányítja, amely más, azonos szerkezetű gondolkodási műveletek végzésre való képesség kibontakoztatásával állítható összefüggésbe. A zenei nevelésnek ezen képességek eredményességére gyakorolt hatása napjaink hatásvizsgálatainak központi kérdése csakúgy, mint a zenei kollaboratív tevékenységben rejlő lehetőségek feltérképezése. Az eredmények szintén az együttműködésben rejlő, egyéb képességek kibontakoztatására gyakorolt hatást igazolták. A kognitív zenepszichológia szakterületén zajló új kutatási eredmények megismerése tehát a hagyományos felfogástól eltérő hangsúlyokat jelöl ki a zeneoktatás világában. A zenei műveltség elsajátításának folyamatában a képességfejlesztés és a zenei tevékenység eredményessége mellett jelentős szerep hárul a személyiségformálás területére is.

A harmadik kérdéskör az imént vázolt területekkel összefüggésben azokat a tartalmi elemeket követi nyomon, amelyek a hazai zeneoktatás kialakított rendjét, kívánalmait tartalmazzák. A közoktatásban kialakított zenei műveltség kritériumait, elvárás- és követelményrendszerét áttekintve egyértelművé válik, hogy alapelveként *Kodály Zoltán* zenepedagógiai nézetei érvényesülnek. Kidomborodnak a zenepedagógiai szisztéma legfontosabb alkotórészei: a kisgyermekkorban megkezdett, rendszeresen végzett, énekes ala-

pú, népzenei gyökerű, közös tevékenység során megvalósított, relatív szolmizációt alkalmazó didaktikus elemek. A tantervi követelményekben megtestesülő elvárásrendszer ugyanezt a logikát követi, erre épül, a kodályi törekvéseket jeleníti meg. A Nemzeti alaptanterv tanulmányozása tehát azt a célt szolgálta, hogy a közoktatásban megvalósított zenei nevelés elvi alapját megismerhessük. Taxonómiai háttérként szolgál annak az empirikus kutatásnak részeként, amely jelen elméleti áttekintésünkre épül. Általa összevethetővé válik elmélet és gyakorlat viszonya, feltárhatóvá válik az ének-zene tanítás helyzete, napjainkra kibontakozó válsága. Ebből következően feleletet kívánunk kapni arra a kérdésre, hogy a magyar közoktatás zenei célkitűzései, tehát a *Kodály Zoltán* zenepedagógiai tevékenységéhez kötött szisztéma – a tantervi követelményekben megtestesülő norma – hogyan aránylik napjaink iskolai gyakorlatához. A kutatás során megvalósítandó zenei műveltségvizsgálat mérési eredményei közelebb vihetnek a felvetett kérdések megválaszolásához. Ennek elméleti kereteit jelen dolgozatunkban kívántuk megrajzolni azzal a szándékkal, hogy végső következtetéseink hitelességét körültekintő módon megalapozzuk.

Irodalom

- 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Bailey, P. J. és Snowling, M. J. (2002): Auditory processing and the development of language and literacy. *British Medical Bulletin*, **63**. 135–146.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Baudrillard, J. (1997): *A rossz transzparenciája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard, J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage Publications, London.
- Bilharitz, T., Bruhn, R. és Olson, J. E. (2000): The Effect of Music Training on Child Cognitive Development *Journal of Applied Developmental Psychology*, **20**. 4. sz. 615–636.
- Bónis Ferenc (2007, szerk.): *Kodály Zoltán Visszatekintés I., II., III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Buffum, M. D. (2006): A music invention to reduce anxiety before vascular angiography produces. *Journal of Vascular Nursing*, **24**. 68–73.
- Camilleri, C. (1985): *Anthropologie culturelle et education*. UNESCO – Delechaux & Niestlé, Lausanne.
- Chang, L. (2003): Variable Effects of Children's Agression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development*, **74**. 535–548.
- Custodero, L. A., Britto, P. R. és Brooks-Gunn, J. (2003): Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology*, **24**. 553–572.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 175–179.
- Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csillag Ferenc (2008): Az esztétikai nevelés – ma, hazánkban. *Parlando*, 2. sz. 35.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. és Ryan, R. M. (1981): An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, **73**. 645–650.
- Demetrovics Zsolt (2001): *Droghasználat Magyarország táncos szórakozóhelyein*. L'Harmattan, Budapest.
- Derrida, J. (1976): *Of grammatology*. John Hopkins Press, Baltimore.
- Deutsch, D. (1999a): Grouping Mechanisms in Music. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 299–348.
- Deutsch, D. (1999b, szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei műveltség értékelő vizsgálata a középiskolás fiatalok körében. *Iskolakultúra*, 10. sz. 13–23.
- Dohány Gabriella (2010): Tanári kiégés – megértés és megelőzés. *Tanító*, **48**. 6. sz. 11–13.
- Dombiné Kemény Erzsébet (1992): A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: Czeizel Endre és Batta András (szerk.): *A zenei tehetség gyökerei*. Arktisz Kiadó, Budapest. 207–244.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando*, 6. sz. 13.
- Dowling, J. (1999): The Development of Music Perception and Cognition. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 603–625.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség. A zenei alapképesség fejlődése 3–23 éves korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Esteve, J. M. (2000): The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, **52**. 2. sz. 197–207.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications, London.
- Feigenson, L., Dehaene, S. és Spelke, E. (2004): Core systems of number. *Trends in Cognitive Sciences*, **8**. 7. sz. 307–314.
- Fejér Balázs (2000): A parti. Antropológiai sűrű leírás. *Replika*, **39**. 61–74.
- Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Frankl, V. E. (1996): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó, Nyíregyháza.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, **30**. 159–175.
- Gábor Kálmán (1999): Ifjúsági korszakváltás és erőszak. *Educatio*, 4. sz. 740–752.
- Gall, M. és Breeze, N. (2008): Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, **47**. 41–49.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. és Jeffrey, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, **381**. 284.
- Gordon, E. (2004): *The Aural Visual Experience of Music Literacy*. GIA Publication, Inc. Chicago.
- Gottfried, A. E. (1990): Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, **82**. 3. sz. 525–538.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, 2. sz. 28.
- Gönczy László (2009): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, **109**. 2. sz. 169–185.
- Grabócz Márta (1984): Hogyan értékeljük a mai zenét? *AL Aktuális/Alternatív/Artpool Levél*, 9. sz. 30–35.
- Gromko, J. E. (2005): The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, **53**. 3. sz. 199–209.
- Halász Gábor (1998): Az oktatási rendszer szerkezeti dilemmái. *Társadalmi Szemle*, **53**. 8–9. sz., 120–130.

- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hetland, L. és Winner, E. (2004): Cognitiv transfer from arts education to non-arts outcomes: research evidence and policy implications. In: Eisner, E. és Day, M. (szerk.): *Handbook on Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association. Routledge, USA. 1–67.
- Hewitt, A. (2008): Children’s creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, **47**. 11–26.
- Ittész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary President of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, **2**. sz. 131–147.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, **108**. 4. sz. 289–317.
- Janurik Márta és Pethó Villő (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, **109**. 3. sz. 193–226.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1998): *A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–134.
- Kiss Árpád (1969): *Iskola és műveltség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kyriacou, C. (2001): Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, **53**. 1. sz. 28–35.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kömlödi Ferenc (1999): *Fénykatedrális: technokultúra 2001*. Kávé Kiadó, Budapest.
- Kujala, T., Myllyvita, K., Tervaniemi, M., Alho, K., Kallio, J. és Naatanen, R. (2000): Basic auditory dysfunction in dyslexia as demonstrated by brain activity measurements. *Psychology*, **37**. 262–266.
- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével öröme nevelés heti egy órában is (Ének-zene 1–10). *Parlando*, **6**. sz. 42.
- Lamb, S. J. és Gregory, A. H. (1993): The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, **13**. 1. sz. 19–27.
- Maslach, C. és Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, **2**. sz. 99–113.
- Maslach, C. (1998): A multidimensional theory of burnout. In: Cooper, C. L. (szerk.): *Theories of organizational stress*. Oxford University Press, Oxford, England. 68–85.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, **9**. sz. 3–63.
- Miell, D. és Littleton, K. (2008): Musical collaboration outside school: process of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, **47**. 41–49.
- Narmour, E. (1999): Hierarchical Expectation and Musical Style. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 441–472.
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, **5**. sz. 81–85.
- Overy, K. (2002): *Dislexia and music: From timing deficits to music intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Sheffield.
- Perry, D. W. (1999): Neurological Aspects of Music Perception and Performance. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 653–721.
- Pethó Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **1–2**. sz. 3–19.

A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei

- Pierce, J. R. (1999): The Nature of Musical Sound. In: Deutsch (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 1–23.
- Rácz József (1998): Ifjúsági marginalizáció, ifjúsági szubkultúrák. In: Rácz József (szerk.): *Ifjúsági(szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest. 131–166.
- Rauscher, F. H. (2003): Can music instruction affect children's cognitive development? *Eric Digest*, EDO-PS-03–12.
- Rauscher, F. H., Shaw, L. G. Levin, L. J., Ky, K. N. és Wright, E. L. (1994): *Music and spatial task performance: A causal relationship*. Paper presented at American Psychological Association's 102nd Annual Convention in Los Angeles.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 220–264.
- Réthy Endréné (2001): Pedagógusok a tanításról. In: Falus Iván (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 65–83.
- Sárosi Bálint (2007): Kodály, 2007. *Magyar Zene*, 3. sz. 225.
- Sawyer, R. K. (2008): Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47. 50–59.
- Schellenberg, E. G. (2006): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98. 2. sz. 457–468.
- Shaw, G. L. (2004): *Keeping Mozart in Mind*. Elsevier, Amsterdam.
- Shuter-Dyson, R. (1999): Musical Ability. In: Deutsch, D. (szerk.): *The Psychology of Music*. Academic Press, San Diego. 627–651.
- Spelke, E. (2008): Effects of music instruction on developing cognitive systems at the foundations of mathematics and science. In: Asbury, C. és Rich, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain*. Dana Press, New York. 17–50.
- S. Szabó Márta (2007): A kodályi eszmék 21. századi állapotáról. *Parlando*, 6. sz. 8.
- Szabolcsi Bence (1979): *A zene története*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, 2. sz. 1.
- Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Thibeault, S. L., Merrill, R. M., Roy, N., Gray, S. és Smith, E. M. (2004): Occupational Risk Factors Associated with Voice Disorders among Teachers. *Ann Epidemiol*, 19. 10. sz. 786–792.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 105. 2. sz. 207–236.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. és Husain, G. (2004): Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, 4. 1. sz. 46–64.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Verschaffel, L. és Reybrouck, M., Janssens, M. és Van Dooren, W. (2007): Using graphical notations to assess children's sense-making of simple and complex musical fragments. Paper presented at the 12th EARLI Conference, Budapest, 2007. augusztus 28. – szeptember 1.
- Wood, T. és McCarthy, C. (2002): Understanding & Preventing Teacher Burn out. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 12. ED477726
- Young, S. (2008): Collaboration between 3- and 4- year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, 47. 3–10.
- Zanutto, D. R. (1997): *The effect of instrumental music instruction on academic achievement*. Doctor of Education, California State University.

Dohány Gabriella

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 12–20.

Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola értékválasztásait és célkitűzéseit meghatározó tényezők*. ÉKP Központ-Holnap Kkt.-Tárogató, Kiadó, Budapest.

Zsolnai József (2006): Kompetenciafejlesztés, új jelszó, divathullám vagy netán paradigmaváltás a gyakorlatban. *Új katedra*, 2. sz. 20–26.

ABSTRACT

GABRIELLA DOHÁNY: OPTIONS FOR DEFINING MUSIC LITERACY

School literacy might be defined as a knowledge structure that spans school subjects. Among all the literacy domains, music literacy represents skills development through learning in its natural context. The theoretical foundations of this development in Hungarian public education are to be found in *Zoltán Kodály's* system of music pedagogy. The work of developing skills can be conducted in both elementary and secondary education, from Years 1 to 10, according to the prescriptions of the National Core Curriculum. This study targets the measurability of effectiveness in the final period of music education. The effectiveness of music education in public schools was explored through descriptions of music teachers' experience. This study aims to explore all the factors that influence the effectiveness of music pedagogy and the development of music literacy. In the course of the research, three different problem domains were articulated. Firstly, the social context of the research was explored, revealing the social embeddedness of music pedagogy. In this regard, one can observe the content and direction of new value orientations that have emerged while knowledge has been acquired to an ever lesser degree in school. The line of thinking evolves from an analysis of the dichotomy found in comparing the world of school with the subcultural context of entertainment. Secondly, the domain of musical components was analysed. The work of exploration in this field was based on findings in cognitive music psychology. This approach suggests that the process of music cognition is directed by the activity of schema recognition in cortical brain functioning, hence musical activity may be related to the development of thinking skills with isomorphic structures. Consequently, the development of music skills might also affect the development of operational thinking. Thirdly, the criteria and system of requirements for music literacy that can be attained in public education are described with the purpose of laying the foundations for measurement in the field. In this section, *Zoltán Kodály's* music pedagogy is summarized. The basic principles of this system of music pedagogy are manifested here, including a start in early childhood, lessons conducted as a community activity, based on singing and rooted in traditional music, and use of the tonic solfá. Further in this section, the prescriptions of the National Core Curriculum on music education are reviewed. It perceives music education as part of the key competency of aesthetic and artistic awareness and expression. It places the experience of music in the centre of music education and provides detailed requirements in the chapter on development tasks. As a result of this exploratory study, the standards of music education may be elaborated, making it possible to define the nature of what can be expected and attained within music literacy in public education by conducting paper-and-pencil test-based empirical experiments.

Magyar Pedagógia, **110**. Number 3. 185–210. (2010)

Levelezési cím / Address for correspondence: Dohány Gabriella, Szegeti Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, 6722–H Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.