

## KODÁLY-KONCEPCIÓ: A MEGÉRTÉS ÉS ALKALMAZÁS NEHÉZSÉGEI MAGYARORSZÁGON

Gönczy László

*Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar*

A Kodály munkásságához kötődő magyar zenei nevelési koncepció iránti nemzetközi érdeklődés évtizedek óta töretlen. Az általános iskolai hospitálásokra, továbbképző kurzusokra érkezett külföldi pedagógusok tízezres nagyságrendje, az 1975-ben alakult *Nemzetközi Kodály Társaság* és a világ különféle pontjain működő *Kodály*-intézetek munkája mellett ezt támasztják alá az utóbbi évtizedek e témához közvetlenül vagy érintőlegesen kapcsolódó nemzetközi kutatásai is. A korábbiakról áttekintést nyújt *Szögi* (1993). Külön figyelmet érdemelnek a *Kodály*-pedagógiát középpontba állító monografikus munkák, például *Choksy* (1981) vagy *Houlahan és Tacka* (2008). Ha a hazai hétköznapi zene-pedagógiájáról formálunk képet az írásos dokumentumok alapján, az a benyomásunk, hogy a hetvenes évektől mindmáig tisztázatlan alapfogalmak, félreértések terhelik a koncepció alkalmazását, illetve az ehhez kapcsolódó disputát. Mindeközben a közoktatás működési feltételeinek gyökeres átalakulása, a korábbi domináns társadalmi értékrend fragmentálódása újabb és újabb kihívások, akadályok elé állítja a zene-pedagógia egészét, különös tekintettel annak közoktatási kereteire.

Jelen tanulmány célja a *Kodály*-pedagógia és a tényleges magyar iskolai praxis kapcsolatára vonatkozó főbb nézetrendszerek áttekintése. A mérésekkel, statisztikai adatelemzéssel is alátámasztott hazai tudományos közlemények száma alatta marad a téma jelentősége és az iránta megmutatkozott nemzetközi érdeklődés alapján elvárhatónak (*Kokas*, 1972; *Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi*, 1972; *Barkóczy és Pléh*, 1977; *Laczó*, 1985, 1987; *Strém*, 1988; *Turmezeyné, Máth és Balogh*, 2005; *G. Janurik*, 2007, 2008). A kutatások kronologikusan lefedik a témánk szempontjából releváns időszakot, eltérő céljaik, vizsgálati szempontjaik és módszereik révén azonban nem kínálnak közvetlen összevetésre alkalmas adatokat. Mégis nélkülözhetetlen ismereteket nyújtanak a kodályi modell valós pedagógiai lehetőségei, illetve az azokból a magyar közoktatásban ténylegesen megvalósult eredmények felméréséhez.

A pedagógiai gyakorlatra reflektáló, napi tapasztalatokat értelmező, interpretáló publikációk köre bővebb. E forráscsoport önmagában is nagyfokú heterogeneitást mutat, egyrészt a pedagógiai részletkérdések boncolgatásától egészen a zenei nevelés filozófiájáig ívelő tematikus spektruma, másrészt az észlelt jelenségek interpretációjában érvényesülő szemléleti-értékrendi különbségek okán. *Kodály* zenei-közéleti tevékenységét, nemzetközi reputációjának gyors növekedését, elgondolásai gyakorlatba ültetését a hazai muzsikuszene-pedagógus-társadalom élénk publikációs tevékenysége övezte. Ez a zene-

szerző halálát követő térvésztes időszakában sem lankadt, csupán többfelé ágazni látszott. A hazai szaksajtóban torzulásokról, funkciózavarokról árulkodó tudósítások is napvilágot láttak. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulójának mélyülő értékválságában a zenész- és zenepedagógus-szakma figyelmét mindinkább magukra vonták azok a társadalmi jelenségek, amelyek bármely művészeti nevelés, ízlésformálás, kulturális igénygenerálás háttérváltozóiként a korábbiaknál lényegesen kedvezőtlenebb működési feltételeket szabtak a napi munkához. Az e tárgykörben ma is élő eszmecsere hangvételének változásai részint a társadalmi tendenciákkal, részint a szakmai közélet differenciálódásával magyarázhatók.

Megjelent egy az előző kettőnél körvonalazatlanabb, periférikusabb harmadik forráscsoport is, amelyet a magyar zenei nevelési gyakorlat társadalmi recepciójának tükréként jelölhetünk. Ennek korai példája egy a *Muzsika* folyóiratban zajlott disputa (*Feuer*, 1971a, 1971b, 1971c, 1971d, 1972a, 1972b, 1972c, 1972d), amelyet *Illyés Gyula* reflexióinak közzététele indított el, és amelyben először különféle művészeti ágak, tudományterületek közismert képviselői nyilvánítottak véleményt a magyar zeneoktatásról, és csak ehhez kapcsolódóan szólaltak meg a zenepedagógia, a hazai zeneélet meghatározó személyiségei. Aggasztó tendenciára utalt, amikor a kilencvenes évek bizonytalanságában zenei szakképzettség birtokosa foglalt állást igen szubjektív, alapos mérlegelést nélkülöző módon a *Kodály*-pedagógia ügyében, meghatározva ezzel az általa gerjesztett vita hangnemét (*Tóth*, 1996). E forráscsoport közvetlen jelentősége korlátozott, azt mint a zenei nevelés befogadói közegének attitűdjére utaló eseti jelzések sorát értékelhetjük.

## A kodályi örökség

*Kodály* nem törekedett részletes, definitív módszertan kidolgozására. A zeneélet (tágabban a magyar kulturális élet) általa tapasztalt diszfunkciói egymást követő felismerések, lépések során át vezették őt a pedagógiai szerepvállaláshoz egy eljövendő magyar zenei műveltség megteremtésének reményében. Nevelésről vallott nézeteit még koherens publikációba foglalni sem tartotta szükségesnek. A *Kodály*-koncepció lényegének feltárását a különféle alkalmakra írt, vagy elmondott rövid eszmefuttatások, interjúk, nyilatkozatok alapján tehetjük meg (*Kodály*, 1974), további információkat szerezhetünk a zeneszerző leveleiből, jegyzeteiből (*Kodály*, 1989). A sporadikus primer források tanulmányozása közben egyértelművé válik a gondolatok egybecsengése, az a virtuális mű, amelyet *Kodály* puzzle-szerű formátumban hátrahagyott, s amelynek váza, logikája mögött felfedhető a zeneszerző alapos filozófiai, bölcsészeti iskolázottsága (*Erős Istvánné*, 2008).

A célok pontosításához képest a szükséges *eszközök* kompilációja kisebb kihívást jelentett, ebben *Kodály* az európai kultúra felhalmozott tapasztalataira éppúgy támaszkodhatott, ahogy az elveivel azonosulni tudó fiatalabb pályatársak munkájára. A sokak által ma is *Kodály*-nak tulajdonított relatív szolmizációt mint már 900 éve ismert európai eszközt – közvetlen angol előzményekre alapozva – csupán rendszerbe kellett illeszteni. A tanítás megfelelő anyagának összeállításában és felépítésében *Ádám Jenő* mellett *Kerényi György* és *Rajeczky Benjámín* vállalt meghatározó szerepet, a későbbiekben

*Szónyi Erzsébet, Forrai Katalin, Dobszay László és Szabó Helga* munkássága révén immár a magyar zenei nevelés teljes intézményi struktúrájára kiterjedő tananyag állt rendelkezésre, beleértve az óvodákat, a közoktatási intézménytípusokat és a zeneiskolákat is. Nem beszélhetünk egységes módszertan születéséről: a felsorolt tanítványok/pályatársak *Kodály* elveire támaszkodva, kiemelkedő képességű, autonóm muzsikusokként tankönyvek sorozatával segítették a koncepció kiteljesedését a maguk választotta területeken.

A nevelési *koncepció*, a munkatársak által konstruált, ennek érvényesülését szolgáló *tananyagok* utáni harmadik réteg a *Kodály* által sorozatokba komponált *énekgyakorlatok* átfogó rendszere (a 333 olvasógyakorlattól a Triciniáig, illetve a 22 kétszólamú énekgyakorlatig). Ezek a kottaolvasás, intonációs tisztaság, egymásra figyelés és forma-érzékelés növekvő kihívásait tartalmazó feladataikkal a kisiskolás kortól egészen a zenei felsőoktatásig vezetve – tehát közoktatási és azon kívüli használatra egyaránt alkalmas anyaggal – szolgálják a zenei képességek fejlesztését. Használatuk a mindenkori pedagógus módszertani felkészültségét feltételezi, az ő döntéseitől függ. Az oktatási praxisban az aktuális tankönyvek melletti kiegészítő pozíciót töltenek be, a zenei nevelés *Kodály* által leírt, szükségesnek tartott célrendszerét és időkereteit feltételezik.

Az örökség része a koncepció megvalósítására alkalmas intézményi keretek létrejötte. Az ország első *ének-zenei általános iskolájának* modellteremtő megszervezésével és irányításával *Nemesszeghyné Szentkirályi Márta* adott óriási lökést a *kodályi* elvek gyakorlati kipróbálásának.

Nincs lezárt elmélet, nincs készen kapott, szabványosított eljárásrend; nekünk kell értelmeznünk, újraértelmeznünk *Kodály* szellemi hagyatékát. E lezáratlanságból következne a *Kodály*-koncepció fejleszthetősége, megújíthatósága. Ez azonban mind a szabadalmazott, üzleti haszonra profilírozott, kizárólagos terjesztési joggal összekapcsolt módszerekhez, mind a zárt iskolahálózatokhoz kötődő reformpedagógiai rendszerekhez képest problematikusnak mutatkozik.

A *Kodály* halála óta eltelt évtizedekben számos értelmezés született (lásd a következőkben tárgyalt publikációkat), de ezek nem épülhetnek konszenzusos fogalmi térképre, nem törekednek az alapfogalmak egyértelmű hierarchizálására.

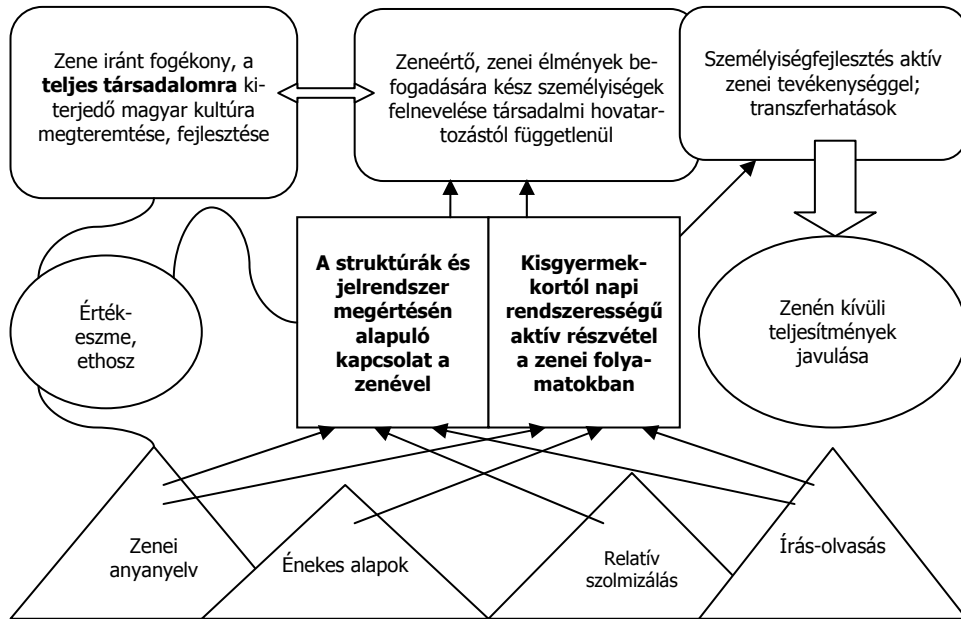
## **Alapfogalmak**

A *Kodály*-kutatás természetes központja Magyarország, ezért feltételezhetnénk, hogy a fogalmi térkép kialakításához szükséges kulcsfogalmak mára pontos jelentéstartalmúvá váltak. Ez a feltevésünk azonban nem igazolódik be. Első lépésként áttekintjük azokat a kulcsfogalmakat, amelyek használata körül tartós bizonytalanság mutatkozik.

E bizonytalanság és/vagy következtelenség megnyilvánul a *Kodály-módszer*, *Kodály-koncepció*, *Kodály-pedagógia* kategóriák labilitásában. *Stachó* (2008) a hatvanas évek óta élő pontatlan hagyomány követőjének bizonyul, vele szemben *Dolinszky* (1992/1999, 2007) logikus, következetes értelmezésekkel él. *Dobszay* (1991) és *Laczó* (2001, 2002) egybehangzóan utalnak a „módszer” szóhasználat szűk körű, lényegi torzításokhoz vezető voltára. A meggyökeresedett, laikus-jellegű pontatlanságáért a zenész-szakmáé a felelősség. *Juhász* (1998) dolgozata példa arra, hogy a zenei szakterület kellő átgondoltság

hiján folytatott kommunikációja más tudományterületekre is továbbgyűrűzik, és hibás preconcepciók felállításához, így vitatható végkövetkeztetések levonásához vezethet.

*Ittzés* (2004) négy alapelvet kiemelve határozta meg *Kodály* elgondolásának lényegét: (1) minden gyermek részesüljön zenei nevelésben; (2) a zenei nevelés bázisa az énekhang, az éneklés legyen; (3) a zenével való találkozás az értékközpontúság elvén történjen, s ehhez a zenei anyanyelv jelentse a garanciát; (4) a zeneértővé nevelés feltétele a zenei írás-olvasás elsajátítása, amihez (s a megfelelő hangzás-elképzelések, érzetek kialakulásához) a relatív szolmizáció használata szükséges. A felsorolt alapelvek többféle kategóriában, egymással is alá-fölrendeltségi viszonyban értelmezendők. Az, hogy adott társadalom milyen művelődéspolitikai és esztétikai nevelési törekvéseket érvényesít intézményrendszerén keresztül (1. és 3.), más konzekvenciákkal bír, mint a zenei nevelés pragmatikus (2.) és módszertani (4.) megfontolásai. A determináns tényezők eltérő szintjei, a különféle kategóriák egymásba épülése alapozza meg a félreértéseket.



1. ábra

*A Kodály-koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata*

A definiáláshoz első lépésben meg kell határozni *Kodály* elgondolásainak eszmei alapjait, majd ezekből kiindulva a *célrendszer*t, és azon *eszközök* (*módszerek*) körét, amelyek szükségesek a célok eléréséhez. Ezáltal korrigálhatjuk a napi gyakorlat ismétlődő hibáját, nevezetesen, hogy bizonyos eszközök használata a pedagógiai célok teljesítésének hamis képzetét kelti – mintha a szolmizálás vagy a népdalok éneklése önmagában azonos lenne a *Kodály*-koncepcióval. A *koncepció* (általánosságban: elgondolás, terv, il-

letve felfogások, nézetek rendszere) *Kodályra* vonatkoztatva az a nézetrendszer, amely a zenei nevelés kiemelkedő személyiség-formáló erejét, ennek zenén túlmutató jelentőségét tételezi, azt etikus szempontú értékválasztással és kisgyermekkortól folyamatos ráhatással összekapcsolva kívánja optimalizálni.

A *módszer* (valamely kívánt eredményhez vezető tervszerű eljárás) a koncepció által meghatározott célok elérésére alkalmas (vagy annak vélt) eszközök használati rendje, ide értve az értékválasztás eseti döntéseitől a szolfézs-eszköztárig számos pedagógiai preferenciát, azok egymáshoz való viszonyát, elrendezését.

A *pedagógia* (az előbbieket magába foglaló, integráló, amazoknál tágabb fogalom) a koncepció érvényesülésének tere a meghatározott módszer(ek) használatával. A *Kodály*-pedagógia nem kevesebb, mint a pedagógiai tér egészének átalakítása egy olyan hatékony eszközrendszer segítségével, amely *Kodály* meggyőződése szerint az emberi képességek széles spektrumának kiteljesítésében segít. Ez a hatás azonban bizonyos feltételekhez kötött. Ha az iskola (a társadalom) nem szándékszik ezeket a feltételeket teljesíteni, akkor a pedagógia megvalósulásáról nem lehet szó. A *Kodály-módszer* kifejezés uralkodóvá válása egyértelműen összefügg a koncepció lényege, életreform-mivolta és a társadalmi realitások viszonyában mutatkozó alapvető konfliktussal, azzal a konfliktussal, amely már *Kodály* élete utolsó évtizedében is rendre felszínre került.

Sokáig, különféle eredetű módszer-elemek használatával állunk szemben (*Dolinszky, 2007*), a „*módszert*” lehet és kell a legkevésbé *Kodály* személyéhez kötnünk. Valamely módszerhez ragaszkodni csak annyiban van értelme, amennyiben az élő praxisban újabb és újabb próbáknak alávetve még mindig a kitűzött célokhoz vezető legjobb eljárásnak bizonyul. Ha egyértelmű lenne a célrendszer, akkor az egészlegesség szemléletét őrizve korrigálhatnánk a részleteket. Minthogy azonban a koncepció megvalósulásának feltételei nem adóttak, azaz a kívánt eredmény elérése nem lehetséges, az elérhetetlen eredményhez vezető tervszerű eljárás egyes magukban álló elemei is értelmüket veszítik.

Bizonytalan, s ekként ma különösen sokat vitatott, definícióra szoruló tartalmak kötődnek az *érték*, az *értékes zene*, *jó* és *rossz zene* fogalmköréhez is. *Kodály* még evidenciaként kezelhette, reflektálatlanul használhatta e fogalmakat (*Kodály, 1974*), ennek ellenére a koncepció nemzetközi léptékben ismertté válásának időszakában nem okozott nehézséget a szakma számára azok értelmezése. A nyolcvanas-kilencvenes évek társadalmi változásai közepette azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi konszenzus (a művészetoktatás szűkebb közösségein kívül) elenyészőben van, a közösen elfogadottnak tételezett normák magyarázatra, revízióra szorulnak, és alighanem még a *kultúra* fogalma is újradefiniálandó (*Dobszay, 1991; Dolinszky, 1992/1999, 1993; Gönczy, 1992, 1993*). Az azóta eltelt másfél-két évtizedben a normák, értékek, kultúra fogalmkörében felmerült kérdések nem tisztázódtak. Konszenzus csak az értékvesztés, a kulturális erózió tényét illetően mutatkozik (*Ittész, 1999; Dolinszky, 2007; Sárosi, 2007; Csillag, 2008; Gönczy, 2008*).

Jó vagy rossz *zenéről* beszélni sokféle analitikus, pszichológiai, esztétikai vagy akár morális kiindulópontból lehetséges, de csak akkor elfogadható, ha az éppen használatos elvi alapok, értékrend tisztázása előzi meg az állásfoglalást. A zenetudomány utóbbi harminc évének új megfontolásai, a XIX. századi műalkotás-szemlélet visszaszorulása, a művészetek szociológiai aspektusa iránti érdeklődés növekedése az ötvenes-hatvanas

évekre jellemzőektől eltérő, de világos kereteket szab a zene minősítésének korrekt formái számára.

Ennél sokkal problematikusabb az általános értékfogalom alakulása. Az „értéksemlleges” pluralista társadalom csak piaci értéket ismer el, hiszen az értéksemllegesség csak a konszenzusos értékválasztás felszámolásával, az értékekhez való kötődés privát szférába száműzésével, a spirituális értékek materializálásával érhető el. A modern tömeg-társadalmak termékek előállításának és fogyasztásának körforgásában keresik működésük értelmét. Ez a rendszer a művészi alkotótevékenységet lefokozza piacképes termékek előállításává, és az érték fogalmát közgazdasági közegen kívül csak privát kontextusban képes értelmezni. *Dolinszky* (1992/1999, 1993) rámutat, hogy például a *Dobszay* (1991) és *Ittész* (1999) által használt, *Kodály* gondolkodásmódjából fakadó érték-fogalom immár anakronisztikussá vált. Jelenleg a korábbi értékfogalmat marginalizáló fogyasztótársadalmi értékrend mély válságát éljük, miközben a tudományos gondolkodás számára nehezen megfogható értékelvűség mindinkább kiváltható a *pozitív pszichológia* fogalomrendszerének elemeivel, a neurobiológia pedig már ma is sokat mond a zene emberre gyakorolt hatásáról (*Hámori*, 2002).

### **Kodály hipotézisének igazolása**

*Kodály* nem támaszkodhatott pszichológiai jártasságra, sem kísérleti eredményekre, amikor hipotézisét kialakította, mégis meggyőződésévé vált, hogy a zene lélekre, személyiségre gyakorolt hatása révén a pedagógia kiemelkedően hatékony eszköze lehet. Ahogy 1956-ban összegezte: „A zenével nemcsak zenét tanulunk. Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységéből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelmre szoktat.” (*Kodály*, 1974. I. 304. o.) E mondatokból a szociális kompetencia fejlesztési programja, valamint a zenei nevelés transzfer-hatásának feltételezése egyaránt kiolvasható. A zenével való *minden-napos* találkozás igényének hangsúlyozásával pedig – ezt egyedülként az ének-zenei általános iskola modellje realizálja – a tartós és rendszeres ráhatás fontosságára utalt. Ami *Kodály* számára nélkülözhetővé tette nézeti kialakításakor a társadalomtudományi apparátust: saját műveltségében összegződő előzetes tudás, amely az európai tapasztalatok sorára épült az antik görög zenei nevelési praxistól a karoling iskola-koncepció „lectura és cantura” súlypontozásán, a reneszánszban felfedezett kifejezési és kommunikatív lehetőségeken, a barokk affektus-tanon át *Hoffmann*, *E. T. A.* és a romantika egymást követő nemzedékei zene-szemléletéig.

*Kodály* csak részben érthette meg nézeti modern tudományos normák szerinti igazolásait. *Kokas Klára* (1972) úttörő kutatása az 1963-tól az évtized végéig több, egymást követő változó mintaelemszámú (döntően kismintás) vizsgálatra épült, amelyeket Szombathelyen, Budapesten és Kecskeméten folytattak óvodás és kisiskolás korú gyermekekkel. A zenei nevelés transzfer-hatásait mutató eredményeket a mozgásos feladatokban, hang- és vizuális megfigyelőképességben, számolásban és helyesírásban tapasztalt mérések támasztották alá.

*Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi* (1972) követéses vizsgálata kulturális és szociális mutatókban demonstrálta az intenzív zenei nevelés kedvező hatását. Az ének-zenei tago-

zatos tanterv alapján nevelt gyerekek nemcsak kulturális preferenciáikban bizonyultak fejlettebbeknek az általános tantervű osztályokba jártaknál, hanem élet-perspektíváik, hivatás-választásuk terén is. E kutatás során bizonyítást nyert, hogy az intenzív zenei nevelés a szocio-ökonómiai státuszban mutatkozó hátrányok kompenzálására alkalmas, s ezzel a társadalmi mobilitás előmozdításához is hozzájárulhat.

*Barkóczi és Pléh (1977)* 1969–1972 között kétszer két alsó tagozatos iskolai osztályra kiterjedő longitudinális vizsgálatukban alacsonyabb/magasabb szocio-ökonómiai státusz és zenei/nem zenei tanterv szerinti keresztátlás elrendezésben mérték a gyerekek fejlődési mutatóit. A vizsgálat részben magyarázatul szolgál a *Kokas* által korábban kimutatott transzfer-hatásokra, amennyiben olyan általános intellektuális, motivációs és kreativitásban tapasztalt fejlődési folyamatokra mutatott rá, amelyek az élet bármely területén előnyökhöz juttatják a zenei tagozatos osztályok diákjait. A főbb eredmények a következők:

- a zenei nevelés fejlesztő hatása a kreativitásban egyértelmű volt;
- az alacsonyabb szociális helyzetű zenei csoport tagjai ebben a tekintetben elérték/felülmúlták a jobb helyzetű nem zenei csoport tagjainak teljesítményét;
- a zenei képzés hatására az alacsonyabb státuszú gyerekek intelligencia-szerkezete kiegyensúlyozottabbá vált (csökkent a verbális és nonverbális komponensek aránytalansága);
- a zenei nevelés hatására nőtt az intelligencia és a kreativitás korrelációja (a zeneis gyerekek kreatív teljesítménye hozzáfejlődött saját intelligenciaszintjükhöz);
- a zeneis csoportoknál a képzés során gyengült a szociális helyzet és az intelligencia közötti korreláció;
- a zeneis gyerekeknél a kreativitás emocionális érzékenységgel és belső kontrollos jegyekkel kapcsolódott össze.

A szerzők kiemelik: „a nem zeneisek közül tehát az alacsony szociális státusúakra a feladat elhárítása, a magasabbakra pedig túlzottan komolyan vétele jellemző.

A zeneiseknél kibontakozóban láthatunk egy olyan optimális tendenciát, melyre az jellemző, hogy a szigorú gondolkodást igénylő helyzetekbe tudnak energiát fektetni, kreativitást igénylő helyzetekben pedig [...] ezt elfogadva, s ehhez alkalmazkodva, képesek lazán, játékosan beállítódni, s éppen ezáltal jó teljesítményt elérni.” (*Barkóczi és Pléh, 1977. 143. o.*) *Kodály* idézett véleményét minden részletében alátámasztotta e vizsgálat. Az eredmények rávilágítottak arra is, hogy a *Kodály*-pedagógia az alacsony szocio-ökonómiai státuszú gyerekek szociális és kulturális hátrányait is képes kompenzálni.

*Laczó Zoltán* későbbi két vizsgálatának témája (1985, 1987) a zenei képességmérés metodikája, illetve a zenei nevelés zenén kívüli hatásrendszerének feltérképezése. A zenei képesség- és személyiségfejlesztő hatásainak vizsgálata – nagyjából a *Kodály*-koncepciótól függetlenül, akár más irányú kísérlet egyik tényezőjeként tekintetbe véve – ma is foglalkoztatja a pedagógiai kutatókat (*Bastian, 2000; Cheek és Smith, 1999; Grandin, Peterson és Shaw, 1998; Graziano, Peterson és Shaw, 1999; Konta és Zsolnai, 2002; Rauscher, Shaw, Levin, Wright, Dennis és Newcomb, 1997; Schellenberg, 2004, 2006a, 2006b; Zsolnai és Józsa, 2003*). A zene két területen megfigyelhető pozitív hatása bizonyított: a szociális készségek fejlesztésében, valamint a más tanulási tevékenységekkel kapcsolatos transzferhatás tekintetében.

## Társadalom és iskola: a gyakorlati alkalmazás problémái

Magyarországon a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján már megmutatkozott a *Kodály* által célként megjelölt nevelési eredmények és a társadalmi valóság közti jelentős eltérés. Az ifjúság zenei érdeklődése, a magyar társadalom zeneszociológiai képe megkérdőjelezni látszott az adott iskolarendszer hatékonyságát e területen. Ezzel párhuzamos a zenei tagozatos iskolák fejlesztésének megtorpanása. *Az ismétlődő óraszámcsökkentések* akkortájt már egyértelművé tették, hogy a *Kodály*-konceptió általános érvényre juttatása távol áll a hazai oktatáspolitikai valódi szándékaitól. *Szabó Helga* (1980) fogalmazta meg az addig csak informálisan kezelt problémákat. Törekvése az énektanárok koncepcionális hibáinak, célátvesztéseinek, s az ehhez kapcsolódó módszertani tévedéseknek a korrekt, rendszerező bemutatása.

Ez az önelemző attitűd a tanulmány kapcsán kibontakozott szakmai vita meghatározója maradt (*Feuer*, 1980a, 1980b, 1980c, 1980d, 1980e, 1980f, 1980g, 1980h, 1980i, 1980j). *Dobszay László* (4. sz.) a középkor mindennapi, élő praxisba épített zenei nevelésének hatékonyságát vetette össze a modern iskola mesterséges helyzeteinek és gyakorlatainak elszigeteltségével. *Bartalus Ilona* (4. sz.) a hazai zenepedagógia bezárkózottságát, a külföldi kollégák nézőpontjából görcsös, túlszabályozott óravezetését tette szóvá. *Kokas Klára* (7. sz.) a nem tagozatos iskolák minimalista sivárságát, a fejlődéslélektani szempontok mellőzését, a pedagógiai szemlélet korszerűtlenségét róta fel. *Németh Rudolf* (8. sz.) a hangszeres lehetőségek háttérbe szorítása, valamint a változó társadalmi körülményekre való lassú reagálás ellen szólt. *Tusa Erzsébet* (9. sz.) már ekkor az integrált nevelés, a komplexitás igényével állt elő. *Papp Géza* (9. sz.) hangsúlyozta, hogy nem „módszerről” kellene beszélnünk, a túlmerevítettség és előítéletesség ellentmond a fejlődés kívánalmainak. A vita megmozgatta a szakmai elitet és számos jövőbe mutató, szemléletváltást sürgető elemet érintett. A társadalmi kontextussal minimális mértékben foglalkoztak az írások, csupán az 1980 körül már itthon is hatalmas méreteket öltő könnyűzenei ellenhatásra reflektáltak. A tagozatos ének-zeneoktatás akkorra már sokrétűen elemzett, közismert, maradéktalanul meggyőző eredményei ellenére nem mondatott ki, hogy *Kodály humán nevelési elveit csak az általa megfogalmazott időbeli és tartalmi kritériumoknak ténylegesen eleget tevő iskolákon/osztályokon lehetünk jogosultak számon kérni.*

A társadalmi kontextus csekély figyelembe vételének hagyományát törte meg *Strém* (1988), aki széleskörű adatgyűjtésre, a magyar zeneélet különböző szegmenseinek vizsgálatára alapozva fogalmazta meg diagnózisát. Az intézményrendszer diszfunkcióira, a magyar településszerkezetre, e szerkezeti hierarchia káros hatásaira, a hangversenyélet jellemzőire (beleértve az akkoriban óriási mennyiségű ifjúsági hangversenyeket), valamint az iskolai/zeneiskolai élményekre egyaránt kiterjedő figyelmével komplex képet adott az ország zeneéletének állapotáról. Dolgozata extenzív megközelítésében magával a *Kodály*-pedagógiával, annak *megvalósult gyakorlatával* közvetve, 20 és 35 év közötti volt diákokkal készült interjúkban (n=400), valamint kérdőíves attitűdvizsgálatokban (n=1081) foglalkozik. A mintába volt zeneiskolásokat és volt zenei tagozatos diákokat vont be (a két csoport között természetesen nagy az átfedés), azon a világosan megfo-



galmazott elvi alapon, hogy a nem tagozatos általános iskolák tevékenységét eleve értelmetlen és alaptalan bevonni a *Kodály*-pedagógia hatásainak vizsgálatába (*Strém*, 1988).

Az interjúk alátámasztják a tanár-személyiség meghatározó szerepét a zenéhez való viszony formálásában. A kérdőívek műfaji preferenciákat érintő kérdéseire kapott válaszok nyomán pedig megállapítható, hogy az igényes zene iránti fogékonyságra nevelés *Kodály* által kitűzött célja a vizsgálat idején csak részlegesen valósult meg, a vizsgált korosztály zenei ízlés-spektrumát döntően a kulturális réteg-hagyományok és az iskolán kívüli aktuális hatások alakítják.

A kilencvenes években a zene tágabb környezete, annak meghatározó jelentősége szükségszerűen az érdeklődés középpontjába került. A módszertani részletkérdések háttérbe szorulása, a társadalomkritikai szemlélet feltűnő előtérbe kerülése a *kodályi* (európai) értékrend és a „külső” – valójában mindinkább az iskolai nevelés belső feltételrendszerében is érvényesülő – értékválság antagonizmusának érzékeléséből fakad. *Dobszay* (1991) még azon az elvi alapon elmélkedik a *Kodály*-pedagógia hanyatlásán, hogy a formálódó új társadalmi berendezkedés mellett is végbemehet az értékrend tisztulása, tagjai felismerhetik a humán értékek fontosságát (vagy inkább: a társadalom egészségéért felelősséget érzők felismertethetik ezt a többséggel). Kategóriái (pl.: *modern aszkézis, nyegle zene*), megállapításai – „A pedagógia válsága végső soron ennek a szelíd kényszerre alapított társadalomszervezésnek a válsága” (*Dobszay*, 1991. 122. o.) – egy társadalmi méretekben is jelentős morális deficit tényére reflektálnak.

*Dolinszky* (1992/1999, 1993) rámutat a válság előtörténetére, éles kritikával szemlélve a modern tömegtársadalmak (mindenekelőtt a „totális és személytelen államhatalom”) dehumanizáló működését: a homogenizálás, az összemérhetőség igényét az ellenőrizhetőség érdekében. A *Kodály*-kínálta alternatív-humanisztikus életforma ebben az összefüggésben szembekerül az iskolarendszerrel, „amelynek feladata éppen annak az életformának és kultúrának a képviselése, melyek ellen az alternatívák irányultak.” (*Dolinszky*, 1992/1999. 80. o.) *Kodály* koncepciója azonos alapokra helyezhető a XX. század második negyedének számos reformpedagógiai és alternatív kulturális törekvésével, amelyek háttérében a kor életreform-mozgalmai állnak (*Pethő*, 2009). Ezek közül *Kodályé* az egyetlen, amely a meglévő („hivatalos”) közoktatás keretében próbált érvényesülni. *Dolinszky* áttekintése (2007) az 1920-as (és a ’30-as) évek bizonyos reform-zenepedagógiai törekvései (*Dalcroze, Jöde, Kestenber*) kontextusában elemzi *Kodály* nézeteit. A „párhuzamos nevelési koncepciók többnyire bizalmatlanok voltak az állami iskolákkal szemben.” (*Dolinszky*, 2007. 18. o.) A *Kodály*-pedagógia egy önálló alternatív iskolahálózatban sértetlenebbül őrizhetné lényegét, viszont ehhez eleve le kellett volna mondania legfontosabb céljáról: a minden magyarországi gyermek számára egyenlő esélyeket biztosító, átfogó érvényességről.

*L. Nagy Katalin* egy évtizedet átívelő publikációi (1996a, 1996b, 1997, 2002, 2004) önmagukban is indikátorai lehetnének a hazai ének-zenetanítás számára megmaradó lehetőségek drámai szűkülésének. *L. Nagy* tanulmányai (1996a, 1996b) a következő alapkérdések köré épülnek: (1) mit tartunk a zenei nevelés lényegének, mi az, aminek jövőbe átmentéséért szellemi erőfeszítéseket kell tennünk; (2) hogyan illeszthetjük erre vonatkozó meggyőződésünket a jelenkori pedagógia adott keretei (óraszámok, NAT) közé.

Kodály téziséből kiindulva – „a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban” (Kodály, 1974. I. 318. o.) – egyértelművé teszi a zenei nevelés zenén kívüli nélkülözhetetlenségének tényét (szocializáció, kommunikációs kultúra). Kiemeli, hogy a zenei ismeret nem verbális, *mindig hangképzethez kötődő* – ezzel ugyancsak Kodály egyik hangsúlyozott nézetére hívja fel a figyelmet: „igazi zeneértést csak a művekből szerezhetünk, nem róluk írt könyvekből.” (Kodály, 1974. I. 198. o.) A tanításnak a zene-művek, zenei ismeretek, zenei készségek láncolatában, egy szüntelen visszacsatolási folyamatban kellene kiteljesednie. Egyértelművé teszi, hogy vissza kell nyúlnunk magához Kodályhoz. Enélkül a *szűk prakticista szemlélet* vagy a *mindenkori divatirányzatok* kiszolgáltatottjává válik közoktatásunkban a zenei nevelés. Az alapkérdések tisztázása azonban nem történt meg (L. Nagy, 2002, 2004), nincs szó az elvi alapokhoz hű megfontolásokról, a zenei képzés kínálta széleskörű személyiségfejlesztési lehetőségek tudományos alapokon álló kiaknázásáról. A NAT által megszabott időkeretek és a meghatározott célok, kijelölt tartalmak viszonya igen problematikus (Laczó, 2001, 2002). A keresztantervi kompetenciák vizsgálata az ének-zene vonatkozásában (L. Nagy, 2004) már egy a realitásoktól teljesen elrugaszkodott, szélsőségesen voluntarista pedagógiai irányítás nyomásáról árulkodik. A jelentős készségfejlesztés-tartalmú területek iskolai művelésében súlyos torzulásokhoz vezet, ha oktatáselméleti jártasságot feltételező területek művelői részéről ilyen mértékben figyelmen kívül marad az alapvető összefüggés az elsajátításhoz szükséges idő és a ráfordítható idő között.

Az európai zene utolsó ötszáz évén végighúzódik a nyelvi analógia eszméje, amelyet minden kor a maga stílus-keretei között konkretizált. A zene befogadása megértésen alapul, ez pedig nyelvi alapelemek, struktúrák, eseménysemák ismeretét és legalább kezdő szintű használatát feltételezi. Kodály (is) ezt a gyakorlatban megszerezhető *jártasságot* jelölte meg a zene emberformáló hatásának befogadására, hasznosítására alkalmas személyiség elemi kritériumaként. E kritérium fontossága későbbi tudományos eredmények fényében aligha vitatható. „Nem azt állítottuk, hogy csak azt tudja az ember befogadni, amit maga is meg tud alkotni, hanem »csak« azt, hogy amit be tud fogadni, az mindig szerves kapcsolatban áll azzal, amit meg is tud alkotni; hogy tehát a zenei tevékenységek és irányultság szerves rendszeréből az alkotó mozzanat nem vonható ki. Ha pedig így van, akkor a generatív alkotókészség módszeres fejlesztésének központi jelentősége [...] kell legyen a zenei nevelés és művelődés fejlesztésében.” (Sági, 1980. 122. o.) A téma újabb kutatásai eredményeit Vitányi és Sági (2003) foglalta össze. A napjaink nemzetközi divatját jelentő, L. Nagy által is előtérbe állított elgondolás az etnomuzikológia és az akadálytalan terjesztés pedagógiai hasznosulása révén a világ különféle zenei rendszereiben rejlő multikulturális lehetőségekre kíván építeni (lásd pl.: Campbell, 2003). Ez más kultúrák megértéséhez, az adott nyelv elemeiben való *jártassághoz* nem vezethet el, csupán a „tájékozottság” jellegzetes fogyasztótársadalmi illúzióját kelti.

A zenei nevelés külső feltételeivel, társadalmi recepciójának alakulásával foglalkozik egyrésztől Tóth Anna (1996) – a formális logika kritériumain átlépve Kodályt teszi felelőssé azért, hogy a koncepciójától eltávolodott ország közegében már nemzetközi összehasonlításban is megszégyenítő jelei mutatkoznak a zeneietlenségnek –, másrésztől Garamvölgyi Zsolt (2005). Garamvölgyi tárgyi tévedésekkel terhelt gondolatmenetében kifejti, hogy az európai zenei hagyomány egy elenyésző kisebbség ügye, ezért *demokra-*

*tikus elvek* alapján ideje lenne azt kizárni az iskolákból. *Laczó Zoltán (Ábrahám, 2008)* ugyanezt a problémakört érinti: a liberális fogyasztótársadalom a maga logikája mentén szükségszerűen eljut a demokrácia mint norma nélküliség tételezéséig, amiből egyenesen következik az iskola norma-közvetítő funkciójának tagadása.

*Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005)* kisiskolásokkal végzett követéses zenei képességvizsgálatot, amelyben a fentiekkel ellentétes elveket képviselnek. A zenei képességek (és fejlődésük) rendszerét elemezve, s nem vonva kétségbe a zene többféle reprezentációs szintje közti eligazodás fejlesztő hatását – s így a zenei írás-olvasás fontosságát – értékelik a *Kodály*-pedagógia alapelveit, azokat határozottan tartathatóknak, hasznosaknak, követhetőknak minősítve.

*G. Janurik (2007, 2008, 2009)* egy korábban kevés figyelmet kapott kérdéskörre is kitér: (1) milyen szerepet tölt be, illetve hogyan telik el a *zenére szánt iskolai idő* a diákok életében; (2) izolálódnak-e a diákok ottani élményei, vagy szervesülnek tágabb élményvilágukba. Egyik vizsgálati iránya a flow (*Csikszentmihályi, 2001*), apátia, unalom és szorongás mérése által erősíti meg a közoktatás ének-zene óráinak hatásáról táplált feltételezéseket. Az értésen alapuló zenei élmény, zenei tevékenység a flow megjelenésének előidézője és fenntartója. A fenti vizsgálat eredménye (a flow alacsony, az unalom és a szorongás magas szintje) alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában szerepelt diákokra az eredeti célokkal teljesen ellentétes hatást fejtett ki az ének-zeneoktatás adott formája. *G. Janurik* a magyar általános- és középiskolások zenehallgatási szokásait, komolyzenei attitűdjét is vizsgálta. A kutatás eredménye szerint a zeneiskola-hálózatba bekerült, ott hangszeres zenével (vagy énekléssel) heti több alkalommal foglalkozó diákok szignifikánsan jobban kedvelik (kevésbé utasítják el) a klasszikus zenét. *Janurik* elemzésének eredményét többféle módon interpretálhatjuk: (1) A magyar zeneiskola-hálózat XVIII. századig visszanyúló előzmények után az 1950-es évektől épült ki olyan országos rendszerré, amely állami finanszírozásból, de önálló intézményi-szervezeti rendszerben működött. Miközben a közoktatás hagyományos színterein a zene térvesztése játszódott le, ennek az intézménytípusnak a látogatottsága radikálisan nőtt. A viszonylagos függetlenség (önálló iskolavezetés, programok, versenyek, találkozók), a belső értékrend, a „zenével átítatott” légkör kellően vonzó, élményszerű körülményeket kínál a gyerekeknek, miközben az általános és közép-iskolákban a zene periférikus helyzete éppen ellenkező folyamatokat indukál. (2) Igazolódik *Kodály* azon meggyőződése, hogy a zenéhez csak annak művelése visz közel. Az általános iskolai ének-zene órák időkerete erre nem alkalmas. Az órák betagozódnak a *Kodály* által károsnak minősített rendszerbe, melyben a zene pusztán „műveltségi anyaggá” degradálódik, miként *Dolinszky* fogalmaz, abban a vertikumban, amelyben „a dologgal való szembesülést mások vélt vagy valós korábbi szembesüléseinek dokumentumai pótolják, és a tapasztalat etikájának helyét rendre az ítélet intellektualitása foglalja el.” (*Dolinszky, 2007. 14. o.*) A zeneiskolai tevékenység azonban örzi *Kodály* elképzelését az igazi zeneértéshez vezető útról. (3) A zeneiskolák gyermekközössége (a gyermeküket oda beírató, a zenetanulást preferáló szülők feltehetően kedvezőbb szociális, műveltségi státusza, valamint az évenkénti lemorzsolódás következtében) zenei képességek és kulturális/emocionális érzékenység tekintetében kedvezőbb összetételű, mint a minden gyermeket befogadó közoktatási intézmények, és ez a mintavétel adott körülményei között nem volt kompenzálható.

A zenepedagógia kötelezettsége, hogy új érveket sorakoztasson fel a hatékony zenei nevelés társadalmi hasznosságának alátámasztására. Ehhez már ma is jelentős és egyre növekvő segítséget kínál a pszichológia és az idegéletten összeépülő territórium, amely a zene korábban csak kívülről, egyfajta input/output rendszerben mért hatásait immár az agyműködés vizsgálatával konkretizálhatja. Itthon kevésbé ismertek azok a kutatások, amelyek ezen a sokat ígérő bázison bontakoztak ki (Gruhn és Rauscher, 2007). Hámori (2002) összefoglalta a kutatások tanulságait, melyeket azonban más fórumokon a zenepedagógiától távol állók is megismerhettek már. Hámori az agykutatási eredmények fényében egyértelműen károsnak minősíti azt az euroatlanti pedagógiai gyakorlatot, amely a verbalításra és a „hasznos” tudásra koncentrálna. Az emberi agy bal és jobb féltekéje közti funkció-megosztásból fakadóan a jobb félteke funkcióit szinte egyáltalán nem fejlesztő mai gyakorlat nemcsak szépségélményektől fosztja meg az embert, hanem „kommunikációs, az emocionális alaprendszerrel is összefüggő, a kognitív szférához szorosan tartozó tulajdonság[ok] kifejlődésétől (és meglététől) is.” (Hámori, 2002. 41. o.)

Új szemléletet hoz magával Stachó (2008). Muzsikusi, nyelvészi és pszichológusi iskolázottságot ötvözve, Csíkszentmihályi híveként, emblematikus és bizonyos értelemben provokatív címmel indítja útjára gondolatmenetét. Mindenfajta redukcionizmus nélkül, a jelenlegi lélektani kutatások szempontjából tekinti át azt a többletet, amelyet „a zenével való kiművelt foglalkozás” nyújt. „A művészet (s ezen belül a szabadnak vagy magasanak titulált művészet) nem katonásan egzakt értelmű leírásokat nyújt, hanem egy integrált képet próbál adni összetett, ambivalens, ellentéteket magukban foglaló, nehezen megismerhető és meghatározható jelenségekről – olyanokról, mint amilyenek a világot ismerjük, és amilyenek talán mi magunk is vagyunk.” (Stachó, 2008. 22. o.) Az ekképpen holisztikus igényű zene aktív befogadása a szembesülés, az igazság érzékelése révén távolról sem azonos a „fogyasztás” kellemesség-érzésre, alkalmi élvezetre, érzéki élményekre redukált folyamataival. A kettő közötti különbség az autotelikus élmény létrejöttében vagy hiányában is megragadható. Stachó kimondja, hogy a Barkóczi és Pléh vizsgálat mai olvasatban a Kodály-pedagógia belső kontrolllos, autotelikus személyiségjepeket erősítő hatására is fényt vet.

Stachó (2008) Pléh nyomán világosan megkülönböztethetőnek tételezi a pragmatista/haszonelvű, illetve a humanista/örömelvű tudásfelfogást. A Kodály-pedagógia hasznossága pragmatista nézőpontból is igazolható, hiszen az általa nyújtott transzferhatás fontos a mai, gyors alkalmazkodást és hajlékony tudásszerkezetet igénylő környezetben.

A Dolinszky által vázolt perspektívátlanság feloldásához e humanista tudásfelfogás nézőpontjából juthatunk el a legegyszerűbben. „Komolyan véve a prognózisokat a jelenlegi energifaló, elvakultan hedonista világrend közeli összeomlásáról, latolgathatjuk azt is, hogy a fogyasztás nimbuzsának hanyatlásával miféle tér nyílik majd a világgal harmonikus viszonyra képes személyiségek pedagógiájának?” (Gönczy, 2008. 31. o.) Az „örömelvű tudáselképzelés, az autotelikus élmény és az új társadalmi kihívások közös irányba mutatnak: egy ökológiai szemlélet felé egy környezetterhelt – globálisan felmelegedő, erőforrásait gyorsan felélő, fenntarthatatlanul fejlődő – világban. Ennek az ökológiai szemléletnek lehet integráns része a tevékenységeit illetően motivált, önálló, független, s nem az anyagi javak, a hatalomvágy, a fenntarthatatlan szórakozás és kényelem megszerzésére összpontosító autotelikus polgár.” (Stachó, 2008. 28. o.)

## Összegzés

A *Kodály*-pedagógia legalapvetőbb célja: *minden* gyermeknek esélyt adni a kulturális felemelkedésre, ezen keresztül igényesebb, empatikusabb, magasabb szocialitással funkcionáló társadalom tagjaként való életvezetésre. E pedagógiában a zene messze túlmutat önmagán: jelentősége, hogy mind a személyiség-fejlődésre, mind az általános tanulmányi teljesítményekre szignifikánsan pozitív hatást eredményez. A *Kodály* által feltételezett hatásrendszer működik, e zenei nevelés hatékony eszköz a szociális hátrányok kompenzálására (*Barkóczy és Pléh, 1977*).

*Kodály* koncepcióját sem az oktatáspolitikai, sem a zenepedagógus-szakma nem kezelte a maga értékén. Minthogy *Kodály* életében a munkatársai által kiépített tananyag/tananyag-struktúra és a fejlesztett intézményrendszer garanciának tűnt a koncepció érvényesülésére, nem tisztázódott cél- és eszközrendszerének tartalmi/hierarchikus szerkezete, nem alakult ki konszenzus a *Kodály*-pedagógia fennmaradásának feltételeit, tartalmi, időbeli minimum-követelményeit illetően sem.

Az oktatáspolitikai hatvanas évektől a látványos eredményeket produkáló tagozatos iskolák működésével elintézettnek tekintette a programot, annál is inkább, mivel az ilyen iskolákban mutatkozó pedagógiai virtuozitás révén jól jövedelmező exportcikké lehetett tenni az eredeti elgondolás felszíni elemeinek redukált csomagját („*Kodály*-módszer”).

A ének-zenetanár szakma is inkább hajlott a koncepció illetően beszűkítésére, egy „jól bevált” módszertani repertoár repetitív használatára, mint a kreativitást igénylő és konfliktusokkal járó eredeti program melletti kitartásra.

A *Kodály*-program megvalósítására alkalmas ének-zenei tagozatos osztályok a folyamat tetőpontján elérték az érintett korosztály öt százalékát (*Laczó, 2002*), az azóta eltelt időben kétötödére csökkent az ilyen képzésben résztvevők teljes korosztályhoz viszonyított aránya. Így az egyedülálló lehetőség, amely Magyarországot évtizedeken át nemzetközi érdeklődés célpontjává tette, kiaknázatlan maradt, hazánk ma már belesimul a „fejlett országok” művészeti nevelési vonulatába (*Hegyi, 1996*).

Mindeddig nem mutatkozott számottevő oktatáspolitikai igény a *Kodály*-pedagógia személyiség-fejlesztő hatásainak kiaknázására, e téren mégsem zárhatók ki bizonyos változások. A proszocialitás és fejlett emocionalitás kialakításának iskolai eredményeiben mutatkozó deficit (*Nagy, 2000*) felszámolásához a művészeti nevelés hatékonyan járulhatna hozzá. A neveléstudomány feladata, hogy vizsgálatai bázisát szélesítve, a bevonható rokon tudományterületek eredményeit feldolgozva és értelmezve segítse e művészeti nevelés lehetőségeinek kiaknázását, végső soron egy emberközpontú pedagógia revitalizációját.

## Irodalom

- Ábrahám Mariann (2008): Jövő-kép I. Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a ZETA Elnökével. *Parlando*, **50**. 1. sz. 5–10.
- Bácskai Erika, Manchin Róbert, Sági Mária és Vitányi Iván (1972): *Ének-zenei iskolábajártak*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bastian, H. G. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott, Mainz.
- Campbell, P. S. (2003): Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music education and culture. *Research Studies in Music Education*, **21**. 1. sz. 16–30.
- Cheek, J. M. és Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**. 759–761.
- Choksy, L. (1981): *The Kodály context: creating an environment for musical learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csillag Ferenc (2008): Az esztétikai nevelés – ma, hazánkban. *Parlando*, **50**. 2. sz. 35–43.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dolinszky Miklós (1992/1999): *A Mozart-ürhajó. Esszék*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Dolinszky Miklós (1993): Iskola és közepszer. *Muzsika*, **36**. 2. sz. 4–9.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando*, **49**. 6. sz. 13–20.
- Erős Istvánné (2008): Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, **50**. 5. sz. 4–9.
- Feuer Mária (1971a): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 9. sz. 1–8.
- Feuer Mária (1971b): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 10. sz. 5–8.
- Feuer Mária (1971c): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 11. sz. 4–9.
- Feuer Mária (1971d): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 12. sz. 7–15.
- Feuer Mária (1972a): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 1. sz. 6–9.
- Feuer Mária (1972b): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 2. sz. 5–9.
- Feuer Mária (1972c): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 3. sz. 4–7.
- Feuer Mária (1972d): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 4. sz. 3–11.
- Feuer Mária (1980a): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 3. sz. 19–27.
- Feuer Mária (1980b): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 4. sz. 1–8.
- Feuer Mária (1980c): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 5. sz. 8–13.
- Feuer Mária (1980d): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 6. sz. 4–10.
- Feuer Mária (1980e): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 7. sz. 7–14.
- Feuer Mária (1980f): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 8. sz. 10–17.
- Feuer Mária (1980g): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 9. sz. 26–32.
- Feuer Mária (1980h): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 10. sz. 28–34.
- Feuer Mária (1980i): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 11. sz. 1–3.
- Feuer Mária (1980j): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 12. sz. 1–4.
- Garamvölgyi Zsolt (2005): Rockzenét az iskolákba! *Népszabadság*, **50**. 15. 2005. 09. 13.

Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon

- G. Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- G. Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107–117.
- G. Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. sz. 47–64.
- Gönczy László (1992): Kodály zenepedagógiai öröksége a '90-es években. *Muzsika*, **35**. 3. sz. 6–9.
- Gönczy László (1993): Szembenézni a ténnyel. Gonda János: A populáris zene antológiája. Tanári segéd-könyv az iskolai ének- és zeneiskolai oktatáshoz – recenzió. *Muzsika*, **36**. 3. sz. 47–48.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, **50**. 2. sz. 28–31.
- Grandin, T., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, **99**. 11–14.
- Graziano, A. B., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1999): Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, **21**. 2. sz. 139–152.
- Gruhn, W. és Rauscher, F. H. (2007): *Neurosciences in music pedagogy*. Nova Science Press, New York.
- Hámori József (2002): Az emberi agy és a zene. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 40–42.
- Hegyí István (1996): *Világunk zeneoktatási öröksége*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Houlahan, M. és Tacka, P. (2008): *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press, New York.
- Ittész Mihály (1999): *22 zenei írás*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Ittész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary President of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, **22**. 2. sz. 131–147.
- Juhász Ildikó (1998): A „Kodály-módszer” problematikája a zeneetnológiában. In: Szűcs Alexandra (szerk.): *Hagyomány és modernizáció a kultúrában és a néprajzban. Fiala néprajzkutatók konferenciája 4*. Néprajzi Múzeum, Budapest. 157–167.
- Kodály Zoltán (1974): *Visszatekintés I–II–III. Összevűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet. Kodály Zoltán hátrahagyott írásai*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laczó Zoltán (1985): The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- Laczó Zoltán (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **91**. 87–96.
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 437–451.
- Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 83–94.
- L. Nagy Katalin (1996a): Zene és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 12. sz. 37–50.
- L. Nagy Katalin (1996b): Zenei nevelés – 2000. Kihívások előtt az ezredforduló zenetanítása. *Iskolakultúra*, **6**. 12. sz. 3–11.
- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével öröme nevelés heti egy órában is (Ének-zene 1–10). *Parlando*, **39**. 6. sz. 42–46.

- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 73–83.
- L. Nagy Katalin (2004): A keressztantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2–3. sz. 3–13.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pető Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2. sz. 3–19.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levin, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. és Newcomb, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, **19**. 1. sz. 2–8.
- Sági Mária (1980): *Zenei generatív készségek kísérleti vizsgálatának összefoglalása*. Népművelési Intézet, Budapest.
- Sárosi Bálint (2007): Kodály, 2007. *Magyar Zene*, **45**. 3. sz. 225–230.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**. 8. sz. 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006a): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 2. sz. 457–468.
- Schellenberg, E. G. (2006b): Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (szerk.): *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press, Oxford. 111–134.
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, **50**. 2. sz. 21–28.
- Strém Kálmán (1988): *Vitairat a zenei művelődésről*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, **23**. 2. sz. 1–5.
- Szögi Ágnes (1993): *Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a nemzetközi gyakorlatban. Válogatott bibliográfia*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Tóth Anna (1996): A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok. *Népszabadság*, **41**. 9. 1996. 07. 18.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 207–236.
- Vitányi Iván és Sági Mária (2003): *Kreativitás és zene*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.



## ABSTRACT

### LÁSZLÓ GÖNCZY: THE KODÁLY CONCEPT: DIFFICULTIES OF UNDERSTANDING AND APPLICATION IN HUNGARY

Kodály's concept of musical education has been receiving constant international attention. However, its application in Hungarian schools raises several problems. The present paper gives an overview of the scope and origins of these problems based on the literature on Kodály's educational ideas. Since a genuine, definitive methodology of his own is lacking, the sources discussing Kodály's educational views need to be inventoried. His views constitute an open, expandable system, the appropriate adaptation of which to the given educational conditions should be an ongoing task for music education. Nevertheless, the adaptive efforts of music educators in this regard have not proven satisfactory so far.

The study reviews the available results of the most important analyses of the effectiveness of the Kodály Concept, which indicate that it has significant developmental effects on social and cognitive achievements as well as on creativity. The findings also suggest that intensive music education may compensate disadvantages rooted in low socio-economic status.

The problems of application can be attributed to various factors. The communities of neither music educators nor decision makers in educational policy have clarified the logical and hierarchical structure of the constituents of the concept. Consequently, they often try to achieve results while disregarding its original educational goals and most important methodological elements. Societal conditions are not beneficial for school-based aesthetic education, either, which suffered serious harm in recent decades because being often considered as negligible, dispensable field of education. Yet research indicates that music education, in addition to its immediate emotional and cognitive benefits, has developmental effects on social skills that are increasingly needed in the recent societal crises.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 169–185. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gönczy László, Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar, H-7624 Pécs, Damjanich u. 30.