Gönczy László

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

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

Kulcsszavak: zenetörténet, oktatási rendszer, kulturális környezet, attitűdvizsgálat

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

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

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

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

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

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

Történeti meghatározottságok

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

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

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

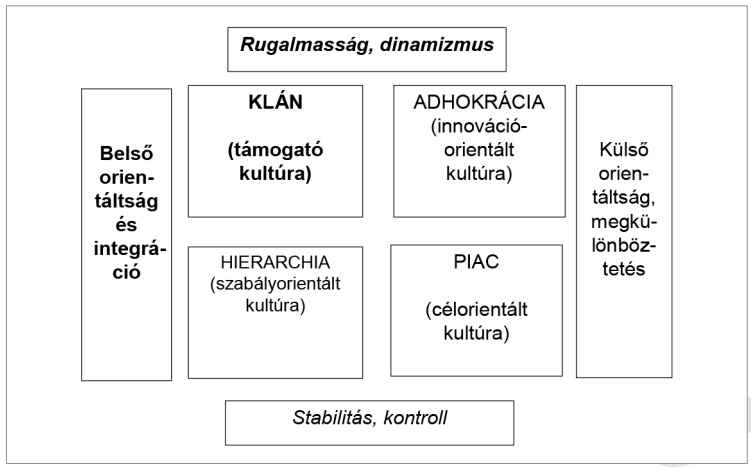
Magyarországon a felsőoktatás szükségszerűként elfogadott átszervezési kényszere az ezredforduló környékén egy a modernizálást, tartalmi megújulást célzó alapos vita lehetőségét is magával hozta. Ez azonban a gyakorlatban inkább vezetett intézményi/hierarchikus érdekellentétek kiéleződéséhez, semmint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

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

Oktatásszervezés és tantárgystruktúra

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

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



1. ábra. Quinn szervezetikultúra-modelljének vázlata

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kismintás zeneismereti és zenebefogadói attitűdvizsgálat elsőéves hallgatók körében

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

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

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

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

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

A kérdések iránya a következőkben foglalható össze:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hivatkozott irodalom

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

- Heuchemer, D. (2009). Time for Reevaluation: Content vs. Process in Teaching Music History in Tumultuous Times. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Holloway, M. S. (2004). The Use of Cooperative Action Learning to Increase Music Appreciation Students' Listening Skills. *College Music Symposium, 44* (Fall 2004): 83–93.
- Howe, M. J. A. & Davidson, J. W. (2003). The Early Progress of Able Young Musicians. In Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (szerk.): *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (pp. 186–212). Cambridge, Cambridge University Press.
- Körmendy Zs. (2013). Koncertpedagógia és közoktatás. *Neveléstudomány, 1* (3), http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_84-94.pdf. Megtekintés: 2014. 12. 27.
- Lannert J. (2017). *Oscar-díjas a magyar tehetséggondozás?,* http://koloknet.blog.hu/2017/03/06/oscar-dijas_a_magyar_tehetseggondozas. Megtekintés: 2017. 11. 02.
- Malone, M. J. (2009). Reconceptualizing Music History: Some Thoughts on Categories Versus Chronology in Music History Survey Courses. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science, 29,* 363–377.
- Quinn, R. E. (1991). Mastering competing values: An integrated approach to management. In Kolb, D. A., Rubin, I. M. & Osland, J. S. (szerk.): *The organizational behavior reader* (pp. 30–41). Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall International Editions.
- Seaton, D. (2010). Teaching Music History: Principles, Problems, and Proposals. In Briscoe, J. (szerk.): *Vitalizing Music History Teaching* (pp. 59–72). Hillsdale, NY, Pendragon Press.
- Stachó L. (2005). Hányféleképpen értjük és szeretjük a zenét? – A zeneértés velünkszületett, mélylélektani, kulturális és kognitív útirányjelzői. In Lindenbergerné Kardos E. (szerk.): *Zeneterápia* (szöveggyűjtemény) (pp. 235–250). Pécs, Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Van der Merwe, A. (2009). Broadening the Music History Curriculum: Suggestions for Success. Előadás: Teaching Music History Day. Edinboro, University of Pennsylvania, 2009. szeptember 12.
- Vidákovich T. (2008). A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában, kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. In Korom E. (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság.* A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem Évkönyve (pp. 121–137). Szeged, Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat.

Függelék

Zenebefogadói attitűd kérdőíve professzionális zeneművészeti képzésben részt vevők számára

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

1. Nevezzen meg olyan zeneszerzőket, akiknek műveit, tevékenységét különösen kedveli!

2. Válasszon közülük egy szerzőt, majd soroljon fel minél többet az Ön által is kedvelt művei közül!

3. Válassza ki bármelyiket a felsorolt zeneművek közül, és jellemezze röviden ezt a művet, illetve írja le, hogy milyen jellegzetességei miatt szereti!

4. Nevezzen meg olyan zeneszerzőket, akiknek műveit nem szívesen hallgatja, illetve játssza/énekli!

5. Válasszon ki közülük egyet, és írja le, miért taszítják a művei, esetleg milyen konkrét élménye nyomán alakult ki róla negatív véleménye!

6. Nevezze meg azokat a közelmúltban és/vagy a jelen zeneéletében tevékenykedő profi előadóművészeket, akik nagy hatást gyakoroltak/gyakorolnak Önre!

7. Ezek közül kiket volt már módja élőben, koncerten, esetleg kurzuson hallgatnia, megismernie?

8. Nevezzen meg olyan profi zenészeket (ha vannak ilyenek), akiknek zenélését, a zenéhez való hozzáállását kifejezetten ellenszenvesnek tartja!

9. Milyen műfajokba tartozó zenéket hallgat szívesen, rendszeresen? Ne csak „komolyzenei" területen gondolkodjon! Próbálja meg rangsorolni kedvenc műfajait (1 = a legfőbb kedvenc)! Nem probléma, ha holtversenyt jelöl több műfaj között. Ha pedig úgy érzi, nem szívesen rangsorolna, ne írjon számokat!

10. Milyen (nem csak „komolyzenei") műfajok azok, amelyeket kifejezetten utál, lehetőség szerint kerül?

DUPress

11. Válassza ki közülük a legellenszenvesebbet, és írja le röviden, hogy miért nem szereti!

12. Próbálja összeszámolni, hogy egy szokványos, átlagos héten kb. hány órát tölt *figyelmes* zenehallgatással, ideértve a szakmai feladatokból, illetve a személyes érdeklődésből fakadó zenehallgatási időket is! (A háttérzenét, egy-egy buli résztvevőjeként hallott zenét, valamint mások hallótávon belüli gyakorlását ne számítsa bele az időbe!

13. Mióta zenei pályára készül, évente nagyjából hány alkalommal hallott zenét professzionális koncerteken? (Az intézményi növendékhangversenyeket ebbe ne számítsa bele, akkor sem, ha csakis hallgatóként van jelen rajtuk!)

14. Nevezze meg azokat a hangversenyeket, amelyek eddigi élete legemlékezetesebb élményei voltak! (Az előadókat és – ha tudja – a programot is jelezze, utóbbit persze csak vázlatosan!)

15. Amikor nem élőben hallgat zenét, milyen technikai eszközöket, hanghordozókat vesz ehhez igénybe? Ha többfélét használ, igyekezzen a leggyakoribbal kezdeni és a legritkábban használttal befejezni a felsorolást!

16. Mennyire számít a hifi minőség Önnek egy tízes skálán, amikor nem élő zenét hall? (1– egyáltalán nem fontos, 10 – döntő fontosságú)

17. Mennyire érzi magát (egy tízes skálán) motiváltnak arra, hogy még nem hallott zenéket megismerjen?
(1 – majd ha játszom, úgyis megismerem őket, 10 – minden lehetőséget megragadok, hogy bővítsem látókörömet)

18. Jelölje x-szel az Ön zenehallgatási igényeire, szokásaira jellemző kijelentéseket!
☐ A zene kellemesen ellazít, kikapcsol.
☐ Szinte mindig figyelek a zenére, ami szól körülöttem.
☐ Unom a hosszú darabokat!
☐ Mindegy, hogy milyen, csak szóljon valami. Gyűlölöm a csendet!
☐ Szeretem, ha értem is, amit hallok.
☐ Sokszor hallgatok valamit háttérzeneként.
☐ Az igazi zene felkavar, megindít.
☐ Utálom, ha egy zenemű túl bonyolult.
☐ Zenehallgatás közben szinte megfeledkezem az időről.
☐ Sajnálom azokat, akiknek mindegy, milyen zenét hallgatnak.
☐ A zene kiragad a hétköznapokból, spirituális szintre emel.
☐ Az élet rövid ahhoz, hogy középszerű zenékre pazaroljam.

PUPress

Jelenlegi felsőoktatási szakja:
☐ billentyűs
☐ vonós
☐ fafúvós
☐ rézfúvós
☐ magánénekes
☐ zeneismeret/karvezetés

A település, ahol családja él:
☐ falu
☐ nagyközség
☐ kisváros
☐ megyei jogú város
☐ főváros

A település neve, ahol középiskoláit végezte: .....

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

DUPress