I. és II.

Kreatív zene *a pedagógiában*

Konferencia és Koncert

Tanulmánykötet

Szerkesztette: **Dr. Fekete Anikó – Dr. Horváth Ágnes**
Borítóterv koncepció: **Lozsádi Ábel**

Ezt a tanulmánykötetet Sáry László zeneszerző tiszteletére, szellemisége és inspiráló életműve előtt hajtva fejet ajánljuk.

Budapest, 2026.

Előszó……3

I. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert tanulmányai……11

Dr. Fekete Anikó, Dr. Horváth Ágnes: *ELTE-zene: kreatív zenei gyakorlatok a hallgatói és az oktatói jóllét támogatására (DOKK kutatás)*.....12

Dr. habil. Bali János: *Kreativitás és perspektíva*……..…….36

Dr. Kovács Szilárd Ferenc: *Kreatív kompozíciós gyakorlatok a középfokú oktatásban - orgonisták és nem orgonisták számára*……..48

Dr. habil. Antal Laura: *Vokális improvizáció*……....62

Dr. Végh Mónika Barbara: *A csoportos órákon történő differenciálás alkalmazásának lehetőségei*…….69

Ferencziné dr. habil. Ács Ildikó: *Kreatív zenei gyakorlatok a Nyíregyházi Egyetemen*…….79

II. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert tanulmányai...…95

Dr. Sáry Bánk: *Sáry Lászlóról és a kreatív zenei gyakorlatokról*……...96

Ney Andrea: *Játékosság a kórusmunkában*……...104

Dr. Kocsis Zoltán: *Kórushangképzés*…….112

Dr. Szalai Katalin: *Egyetemi zeneelmélet és szolfézsoktatás a kreatív zenei gyakorlatok tükrében*……..126

Dr. Fekete Anikó: *Kreatív zenei gyakorlatok a közoktatásban*…….135

Gera Anita: *Kreatív tánc*……...150

Törőcsik Tamás: *Beszédtechnika tréning*……..160

Előszó

Az *ELTE-zene Kreatív zenei gyakorlatok digitális gyűjteménye, kurzusok és e-book a hallgatói és oktatói well-being támogatására* című művészetalapú akciókutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ (DOKK) által támogatott és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (NKFI) alapjából finanszírozott nyertes pályázat révén valósulhatott meg. A 2024 májusától induló projekt 2027 áprilisában zárul. A kutatás az aktív közösségi muzsikálásra összpontosít, melynek egy speciális területe a kreatív zenei gyakorlatok, támogatva a hallgatói és oktatói well-being megvalósulását, s amelyek a későbbiekben beépíthetőek a magyar (és nemzetközi) alap- és középfokú, valamint a felsőoktatás napi gyakorlatába. A kutatócsoport, az ELTE Bölcsészettudományi Kar Művészetközvetítő és Zenei Intézetéhez (MéZI)[1] tartozik, tagjai az Intézet két oktatója, dr. Fekete Anikó és dr. Horváth Ágnes, valamint óraadói, Lozsádi Dániel és Nagy Márton Ádám kutatás-fejlesztési munkatársak.

A kutatás egyik disszeminációjaként került megrendezésre 2025. október 3-án az *I. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert*, mely program fő fókuszát képezte, hogy azok az oktatók lépjenek fel előadókként, akik az ország különböző felsőoktatási intézményeiben a kreatív zenei filozófia mentén tanítanak. A 70 fős konferencián az ország különböző pontjairól érkeztek mind az előadók, mind a résztvevők.

Dr. habil. Bali János személyes tapasztalatain, valamint zenetörténeti példákon keresztül prezentált a kreativitásról, annak gyakorlatban megjelenéséről.

Dr. Kovács Szilárd Ferenc zongoránál ülve, zenei szemelvényeken keresztül beszélt szolfézs- és zeneelmélet oktatói megoldásairól.

Dulainé Dr. Madarász Annamária ritmusérzéket fejlesztő kreatív gyakorlatokról tartott előadást, mely feladatok a hétköznapokban is kiválóan alkalmazhatóak.

Dr. habil. Antal Laura vokális improvizációs workshopján a résztvevők is teret kaptak, hogy saját ötleteiket megvalósíthassák a játékvezető által meghatározott kereteken belül.

[1] A Kutatócsoport 2024-ben alakult, így jelen kutatás ezért is kiemelt jelentőségű.

Dr. Végh Mónika Barbara a csoportos órákon történő differenciálás alkalmazásának lehetőségeit vette górcső alá és szemléltette különböző gyakorlatokon keresztül.

Ferenczíné dr. habil. Ács Ildikó a Nyíregyházi Egyetemen kidolgozott kreatív zenei gyakorlatokról beszélt, melyek megoldást jelenthetnek a XXI. századi oktatási kihívások nehézségeinek leküzdésében.

Novák Anikó a ZeneÉlmény program lehetőségeiről, zeneoktatásban és a mindennapokban betöltött helyzetéről tartott előadást.

Program:

10:00 – Megnyitó: **Dr. Bodnár Gábor, Dr. Fekete Anikó**

10:00-11:00 – **Dr. Fekete Anikó, Dr. Horváth Ágnes:** *DOKK kutatás*

11:00-12:00 – Plenáris előadás: **Dr. habil. Bali János:** *Kreativitás és perspektíva*

13:00-13:20 – **Dr. Kovács Szilárd Ferenc:** *Kreatív kompozíciós gyakorlatok a középfokú oktatásban - orgonisták és nem orgonisták számára*

13:30-13:50 – **Dulainé Dr. Madarász Annamária:** *Kreatív ritmusérzék fejlesztő gyakorlatok*

14:15-15:00 – Workshop: **Dr. habil. Antal Laura:** *Vokális improvizáció*

15:40-16:00 – **Dr. Végh Mónika Barbara:** *A csoportos órákon történő differenciálás alkalmazásának lehetőségei*

16:10-16:30 – **Ferenczíné dr. habil. Ács Ildikó:** *Kreatív zenei gyakorlatok a Nyíregyházi Egyetemen*

16:40-17:00 – **Novák Anikó:** *A ZeneÉlmény program lehetőségei és helyzete a zeneoktatásban és a mindennapokban A kreatív zene megnyilvánulásai a ZeneÉlmény programban*

17:10-18:00 - **Koncert**




ELTE-ZENE

2026. október 2-án második alkalommal került megrendezésre a *Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert*, mely során azon résztvevők látogatására számítottak a szervezők, akik alap-, közép- vagy felsőfokon tanítanak zenei tárgyakat és nyitottak új módszertani ismeretek befogadására. Néhányan örömmel álltak a kamera elé, hogy beszámoljanak aznapi élményeikről: https://youtu.be/1fA-HFNZ1co?si=P-MUgnSOnuYGDwZC

A folyamatosan érkező résztvevői visszacsatolások azt igazolják, hogy a workshop alapú, gyakorlatorientált konferencia elképzelésnek volna értelme hosszútávon, hiszen mindenki kíváncsi és gyűjti azokat a zenei játékokat, feladatokat, melyekkel frissíteni tudja módszertani eszköztárát. Továbbá zenei készségeit aznap mindenki örömmel fejlesztette. Lelkes szakmai találkozó terepe lett a *II. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert*. Még nem telt el egy hét, már volt olyan résztvevő, aki felvételt küldött az órájáról, bizonyítva, hogy kipróbálta a módszertani rendezvényen tanultakat és működött zenei csoportjában az adott testritmusos kreatív zenei gyakorlat. Egy másik lelkes résztvevő pedig engedélyt kért, hogy készülő gyermekkoncertjén hadd mutassák be a konferencián tanult kombinált kreatív zenei gyakorlatot, mert annyira szeretik a diákjai.

Minden szakmai közreműködő kétszer tartott 45 perces, előadással egybekötött workshopot, így mindenki mindenben részt tudott venni.

Tavaly még csupán 70 fővel indult a konferencia, 2026 szeptemberében pedig 150-en regisztráltak a rendezvényre. Úgy tűnik, igazán izgalmas programot sikerült összeállítani. Ezt igazolja, hogy az ország különböző városaiból érkeztek alap- és középfokú, valamint felsőoktatásban oktatók is.

Az előadók nagy szeretettel és lelkesen készültek. Örömmel vették a résztvevők aktivitását, és meglepődtek, hogy ilyen sokan hajlandóak voltak eljönni.

Program:

10:00 – Megnyitó: **Dr. Kabdebó Sándor, Dr. Fekete Anikó**

10:15-11:15 – Plenáris előadás - kreatív zenei gyakorlatokkal:

Dr. Sáry Bánk: *Sáry Lászlóról és a kreatív zenei gyakorlatokról*

11:30-12:15; 12:30-13:15

Ney Andrea: *Játékosság a kórusmunkában*

Kocsis-Holper Zoltán: *Kórushangképzés*

14:00-14:45; 15:00-15:45

Dr. Szalai Katalin: *Egyetemi zeneelmélet és szolfézsoktatás a kreatív zenei gyakorlatok tükrében*

Dr. Fekete Anikó: *Kreatív zenei gyakorlatok a közoktatásban*

16:00-16:45; 17:00-17:45

Gera Anita: *Kreatív tánc*

Törőcsik Tamás: *Beszédtechnika tréning*

18:00-18:30 – **Közös zenei zárás**



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Dr. Sáry Bánk rendhagyó plenáris előadásában nem csupán elmesélte édesapja, Sáry László kreatív zenei gyakorlatainak kialakulását, hanem autentikus zenei játékokkal is bevonta a hallgatóságot.

Ney Andrea workshopján kiderült, hogy a játékos elemeket érdemes beékelni a kórusmunkába.

Dr. Kocsis Zoltán // Kocsis-Holper Zoltán kórushangképzés workshopjáról nem csupán hasznos gyakorlatokat lehetett elvinni, hanem olyan instrukcióadási fortélyokkal is lehetett gazdagodni, ami hosszútávon megkönnyítheti mind a kórus, mind a kórusvezető dolgát.

Dr. Szalai Katalin az egyetemi zeneelmélet- és szolfézsoktatásba becsempészett kreatív zenei gyakorlatokból mutatott párat, üdén és rendkívül felkészülten előadva.

Dr. Fekete Anikó testritmusos-, kombinált- és vokális kreatív zenei gyakorlatokkal készült, mely feladatok könnyen bonyolíthatóak és/vagy egyszerűsíthetőek az adott zenei társaság összetételétől függően.

Gera Anita a kreatív tánc világába kalauzolta el a résztvevőket, könnyítve azon a szorongató elképzelésen, hogy táncolni csupán a táncosok tudnak. Workshopján mindenkit rögtön aktivizált. Nem volt kérdés tehát, a tevékenykedtetés a tanórán miért igazán fontos és valójában milyen jótékony hatással van mindez a szervezetünkre.

Törőcsik Tamás energikusan tanította meg beszédtechnika gyakorlatait és dinamikusan értelmezte a résztvevőkkel, az artikuláció miként hasznosítható a mindennapokban.

Bízzunk benne, hogy 2027 októberében is életre tud kelni a *III. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert*, hiszen maguk a résztvevők kérték már a helyszínen – azóta írásban is többen – ennek folytatását.

Ebben a tanulmánykötetben a 2025-ös és 2026-os konferencia előadóinak válogatott tanulmányai szerepelnek.

Az ELT*E-zene* projekt social media felületein (YouTube, Facebook) megtalálhatóak a kutatás tudománykommunikációs videói, a konferenciák előadóival készített interjúk, illetve további kreatív zenei gyakorlatok is:

YouTube:

https://youtube.com/playlist?list=PLyavCRHNSgSybWN7OzT7GrYxYNkT--2DY&si=TV_U3TIwmSWDJe99

Facebook:

https://www.facebook.com/profile.php?id=61561390890694



I. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert tanulmányai



Plakát design: Nagy Márton Ádám

ELTE-zene: kreatív zenei gyakorlatok a hallgatói és az oktatói jóllét támogatására

Dr. Fekete Anikó **Dr. Horváth Ágnes**
egyetemi tanársegéd **egyetemi adjunktus**
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Művészetközvetítő és Zenei Intézet

Kulcsszavak: kreatív zenei gyakorlat, well-being, zeneelmélet, egyetem





1. Az ELTE-zene projekt

Az ELTE Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központja (DOKK) 2023 nyarán pályázatot hirdetett a felsőoktatás digitális-technológiai és módszertani megújítására. A 108 pályázó közül kétfordulós válogatás után 18 pályázatot találtak méltónak a támogatásra, közte az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet (MéZI) oktatója, Horváth Ágnes projektötletét. A projekt az ELTE történetének egyik legjelentősebb, az Európai Unió valamint a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (NKFIH)[2] finanszírozásával létrejövő kutatás-fejlesztési programjának részeként valósulhat meg.

A kétéves időtartamú projekt 2024 májusában indult el, és az *ELTE-zene: kreatív zenei gyakorlatok digitális gyűjteménye, e-book és kurzusok a hallgatói és oktatói well-being támogatására* projektcímet viseli. Célja, hogy kreatív zenei gyakorlatok digitális gyűjteményével, módszertani e-book-kal és kreatív zenei kurzusokkal támogassa a hallgatók

[2] Ezúton köszönjük meg a DOKK és az NKFIH támogatását.

és az oktatók testi, lelki és szellemi egészségét. A gyakorlatok Sáry László elképzeléseit követik, és fejlesztik a 21. század kulcskompetenciáit: a kreativitást, a stresszkezelést, a koncentrációt, a kommunikációt, az együttműködést és a rugalmasságot. Előnyük, hogy nem feltétlenül igényelnek zenei előképzettséget, és szabadon igazíthatók a hallgatói csoportok igényeihez. Sáry László ezeket a gyakorlatokat a 20. századi zene jobb megértésére hozta létre, a zeneszerzőt, az előadónak és a közönséget egyaránt megszólítva. Az ELTE-zene projekt időszaka alatt kidolgozott gyakorlatok – Sáry eredeti elképzelését pedagógiai irányban továbbfejlesztve – az alsó- közép- és felsőfokú oktatás mindennapjaiba is beépíthetők (Sáry, 2010). A gyakorlatok digitális gyűjtemény formájában válnak elérhetővé mindenki számára az ELTE és a DOKK honlapján, az Eötvös Kiadó gondozásában megjelenő online kötetekben (Fekete & Horváth, megjelenés alatt). Az ELT*E-zene* projekt időszaka alatt kidolgozott gyakorlatok könnyedén beépíthetők a magyar felsőoktatás mindennapjaiba, bármely tanórán, például óra eleji ráhangolódásként. Több hallgatói gyakorlat is született az eltelt egy év alatt, amelyek szintén a gyűjtemény részét képezik. Nagy örömünkre tanítványaink továbbviszik ezt a tudást: frissen végzett pedagógusként saját órai munkájuk során is alkalmazzák ezeket a kreatív zenei gyakorlatokat és újakat fejlesztenek.

A pályázat Intézetünk életében mérföldkőnek tekinthető, hiszen keretében megalakulhatott első kutatócsoportunk (Dr. Fekete Anikó, Dr. Horváth Ágnes, Sipos Bianka, Nagy Márton Ádám), amely új távlatokat nyitott tudományos és kutatás-fejlesztési tevékenységünkben.[3] A program emellett olyan léptékű eszközfejlesztést tett lehetővé, amire az Intézet megalakulása óta nem volt példa: többek között okostáblák, digitális zongorák, ütőhangszerek és korszerű stúdióeszközök beszerzésére kerülhetett sor. Mindez jelentős mértékben hozzájárul az oktatási és kutatási infrastruktúra hosszú távú fejlődéséhez, és az Intézet vonzerejét is növeli.

Kutatásunk középpontjában a *jóllét (well-being)* és a *zene* kapcsolatának vizsgálata áll, különös tekintettel a társadalmi értékrendben az elmúlt években érzékelhető változásokra. Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül egy olyan értékrend, amely az anyagi jólét kizárólagos hangsúlyozása helyett a jóllét tágabb, testi, lelki és társas dimenziókat egyaránt magában foglaló fogalmát helyezi a középpontba (Cziffra, 2020); Stiglitz et al., 2009). E szemléletváltás minden bizonnyal összefüggésbe hozható a Covid–19-világjárvány társadalmi és pszichés következményeivel is. A bezártság, a társas kapcsolatok beszűkülése, valamint a pandémiával járó bizonytalanság jelentős lelki megterhelést rótt a társadalom egészére, ezen

[3] A pályázat második évében Csongorádi Melinda kapcsolódott be a pályázati munkába.

belül pedig az oktatás szereplőire is. E hatások egy része napjainkban is érzékelhető, ami tovább erősíti a mentális jóllétet támogató pedagógiai és közösségi kezdeményezések jelentőségét.

A művészeti tevékenységek egészségre és jóllétre gyakorolt kedvező hatását nemzetközi kutatások is alátámasztják. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) már 2019-ben hangsúlyozta a művészetek, a kultúra és a zene egészségmegőrzésben, valamint a jóllét előmozdításában betöltött szerepét (Fancourt & Finn, 2019). Újabb vizsgálatok szerint az aktív zenélés kedvezően hathat a pszichés állapotra, többek között a szorongás és a stressz csökkentése révén (Viola et al., 2023).

Oktatói tapasztalataink szintén azt mutatják, hogy a zeneoktatás, különösen a kreatív, közösségi és improvizatív zenei tevékenységek, hatékony eszközei lehetnek a jóllét támogatásának. Olyan módszereket alkalmaztunk, amelyek a kreativitásra, az önkifejezésre és az improvizációra épülnek, mindezt közösségi alkotási folyamatba ágyazva, játékos és sikerélményt nyújtó módon, a kreatív zenetanári attitűd szemléletével összhangban (Abramo & Reynolds, 2015). Hallgatóink visszajelzései alapján az órák, a közös zenélés és az alkotófolyamat egyaránt kedvezően hatott közérzetükre. A kreatív közösségi zenélésben való elmélyülés számukra lazító, megnyugtató és feszültségoldó élményt jelentett.

Projektünk ezért olyan kreatív zenei jó gyakorlatok kidolgozására és fejlesztésére irányul, amelyek rendszeres közösségi zenélésre teremtenek lehetőséget, és az oktatás különböző színterein is alkalmazhatók. A mindennapos aktív zenélés kedvező hatásait korábbi kutatások is igazolják (MacDonald, 2013), miközben a gondolat a magyar zenepedagógiai hagyományban is mélyen gyökerezik. Kodály Zoltán a zene lelki egészségben betöltött szerepét hangsúlyozva fogalmazta meg: „A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható” (Kodály, 1982, p. 154).

Tapasztalataink szerint a digitális tanulási környezet térnyerésével párhuzamosan a hallgatók részéről egyre erőteljesebb igény mutatkozik a személyes jelenléten alapuló, közösségi és interaktív tevékenységekre. Különösen fontossá vált számukra a másokkal való közvetlen együttműködés, a közös alkotás és a játékos zenei interakció, amelyek nemcsak a tanulási folyamatot gazdagítják, hanem a közösségi kapcsolatok és a pszichés jóllét erősítéséhez is hozzájárulhatnak.

Az *I. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert* megrendezését szintén a fenti pályázat tette lehetővé. A rendezvényt azzal a céllal hívtuk életre, hogy szélesebb körben is bemutassuk az eddig elért eredményeket, teret adjunk a kreatív zenei gyakorlatokkal foglalkozó, más intézményekben oktató kollégák munkájának, valamint egy hosszabb távon is

működő szakmai egyfajta szellemi és szakmai műhely alapjait teremtsük meg. A konferencián a kreatív zenei gyakorlatok témájához számos hazai egyetem csatlakozik, oktatóik előadásában ismerhetjük meg ottani felhasználásukat.

2. Kreatív zenei gyakorlatok az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézetben

2.1 Kreatív zenei gyakorlatok

A kreatív zene oktatása az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézetben többféle módon valósul meg. Dr. Fekete Anikó a Művészeti Instruktor mesterszakos hallgatóknak négy féléven keresztül oktatja, heti 45 perc időtartamban a *Kreatív zene* megnevezésű tantárgyat.

A Zenekultúra alapszakos hallgatók tanulmányaik első két félévében tanulnak *Kreatív zene* tantárgyat.

Az osztatlan tanárszakos hallgatók első évfolyamban egy komplex kurzus (*Zeneelmélet-szolfézs*) keretein belül ismerkedhetnek meg a kreatív zenei gyakorlatokkal. A *Zeneelmélet-szolfézs* tantárgyat heti 135 percben tanulják. Ez az időkeret egy 90 (2x45) perces szolfézs- és zeneelmélet órából (Dr. Horváth Ágnes oktató vezetésével), további 45 perces kreatív zene órából tevődik össze (Dr. Fekete Anikó oktató irányításával). A hallgatóknak a harmadik és negyedik félévben nem kötelező Kreatív zene tantárgyat tanulniuk, azonban szabadon választható kurzusként elvégezhetik (Dr. Fekete Anikó oktató vezetésével). Második évfolyamon a 135 perces (3x45) komplex *Zeneelmélet-szolfézs* tantárgy keretein belül az óra utolsó 10-15 percét foglalja magában a kreatív zenei gyakorlat, mindig az adott tananyaghoz kapcsolódva. Ezt a tárgyat Dr. Horváth Ágnes oktatja.

2.2 Művészetalapú akciókutatás

Dr. Fekete Anikó Sáry László fent említett gyakorlatait pedagógiai irányba fejlesztette tovább, teret biztosítva számukra a közép- és felsőfokú oktatásban is. Oktatási alapelvei: élményközpontúság, hallgatóközpontúság, az általános és a zenei kreativitás támogatása, szorongásmentes légkör és alkotói attitűdre nevelés.

A gyakorlatok alkotása, kipróbálása és tökéletesítése művészetalapú akciókutatás keretein belül történt.

A művészetalapú akciókutatás (ABAR) során kutatók és résztvevők nem csupán elméletben vizsgálnak pedagógiai vagy társadalmi problémát, hanem művészeti alkotófolyamaton keresztül reflektálnak is saját munkájukra, mely pozitív változást idéz elő bennük (Coghlan–Brydon-Miller, 2014). A klasszikus értelemben vett kutatás és művészeti önkifejezés között ilyen szempontból markáns határátlépés történik. Így egy olyan tudás jön

létre, melyet az elkészült produktum magában hordoz (Meredith, 2024). Az akciójelleg abból a belső igényből fakad, hogy a felismerés és a változás megtörténjen. A hatékonysága pedig abban rejlik, hogy a részvételiség által a csoport tagjai aktív alkotótársakká és elemzővé válnak a folyamatban.

A művészetalapú akciókutatás *tervezés* (1) fázisában a közösséget érintő probléma azonosítása, illetve az önkifejezési forma kiválasztása a cél. A *cselekvés, alkotás* (2) szakasza a produktum megvalósításának időszaka. A *megfigyelés* (3) mind-mind az alkotófolyamat során történő reakciókra, interakciókra vonatkozik. A *reflexió* (4) a létrejött produktumról, alkotásról levont tanulságok, következtetése, közös elemzés (Jokela–Huhmarniemi, 2019).

Az ELT*E-zene* projekt akciókutatás jellege abban nyilvánult meg, hogy hallgatók – egyetemi kurzusokon történt megfelelő tapasztalatszerzés után – oktatóik segítségével fejlesztettek kreatív zenei gyakorlatokat vagy alkottak teljesen újakat.

Az egyetemi órák során a hallgatók kreatív zenei gyakorlatok által fejlesztették zenei skilljeiket, miközben tapasztalataik és érdeklődési körük alapján:

- elemezték az adott gyakorlattípus zenei készségterületeit,
- reflektáltak saját tapasztalataikra,
- résztvevői- és vezetői attitűdjüket elmélyítették.

A következőkben három gyakorlat bemutatása következik (leírásuk, fejlesztési területeik, kutatási eredményeik).

2.3 Dr. Fekete Anikó gyakorlatai

2.3.1 Solo tutti – Vokális kreatív zenei gyakorlat

„Vokális kreatív zenei gyakorlatoknek nevezzük azokat a zenei készségfejlesztő feladatokat, melyek a vokalitást veszik alapul. A résztvevők énekhangjukat hasunálva improvizálnak, s zenélnek együtt. Ezeknél a gyakorlatoknál a rögtönzés kap kiemelt szerepet.” (Fekete, 2019, 13)

A *Solo, tutti* gyakorlat játékosai csukott szemmel ülnek körben. Az egyik résztvevő (ő a szólista) improvizál egy kitalált rövid dallamot, melyet minduntalan ismétel. Társai meghallgatják és fokozatosan beszállnak az improvizációba (ők a tutti). Így közös improvizáció veszi kezdetét.

1. kép:

A Solo tutti gyakorlat az ELTE-n

https://youtu.be/gFJBmONT1rA?si=pYqsUyfvCN2ErUCt

https://youtu.be/2WR6UiGRdI0?si=WtTKOtJ-p1oU-zvi



2.3.2 Tikfa zene – Ritmusos kreatív zenei gyakorlat

„A ritmusos kreatív zenei gyakorlatoknál a repetíció kerül előtérbe. Legtöbb esetben a ritmus kötött, de előfordul, hogy csak a játék kereteként szabályozott. Érdemes minden feladatnál hangsúlyozni, hogy különböző testrészeink – ezáltal változatos akusztikai elemek – használata érdekesebbé teheti a folyamatot.“ (Fekete, 2019, 31)

A *Tikfa zene* Sáry László gyakorlata, melyben két ritmusképlet találkozik, váltakozik folyamatosan. Az egyik csoport tagjai az alapritmust, a másik csoport játékosai pedig az alap- és váltó ritmust ismétlik folyamatosan.

2. kép:

A Tikfa zene gyakorlat az ELTE-n

https://youtu.be/NDksNjRIp0s?si=H8XXwcXnLN2yqPgC



2.3.3 Tum bai – Kötött kombinált kreatív zenei gyakorlat

„A kötött kombinált kreatív zenei gyakorlatokat az jellemzi, hogy a szöveg, a testritmus és a dallam előre meghatározott, szabályozott, így a kivitelezés során a csoportvezetői kompetencián múlik, hogy eldöntse, a résztvevők számára egy az egyben megvalósítható-e a feladat vagy egyszerűsíteni szükséges azt a sikerélmény megszerzéséhez. Ezeknél a gyakorlatoknál a feladat, amennyiben túl nehéznek bizonyul, elemeire bontható, egyszerűsíthető, s ilyenkor a kreativitást tekintve a *„Hogyan teszem ezt?”* válik hangsúlyossá.” (Fekete, 2021, 6)

3. kép:

A Tum bai gyakorlat az ELTE-n

https://youtu.be/xDu4SsDPPkc?si=WI3TZhCn7cWKPq-6



2.4 Dr. Horváth Ágnes gyakorlatai

Dr. Horváth Ágnes fejlesztéseinek célja a kreatív zenei gyakorlatok egyetemi szolfézs- és zeneelmélet órákba történő integrálása. Az órák végén, az aktuális szolfézs, összhangzattan vagy formatani tananyaghoz kötődve, azok jobb elsajátítását célozva alkotta meg gyakorlatait, amelyeket 10-15 percben végeztek a 120 perces órák végén, heti rendszerességgel. Saját oktatási alapelvei is erősödtek általuk: élményközpontúság, hallgatóközpontúság, szorongásmentes légkör, kreativitásra és alkotói attitűdre nevelés.

A félévek vége felé az addigi tapasztalatok alapján a hallgatók is alkothattak kreatív zenei gyakorlatot, egy-egy összhangzattani jelenségre (például mellékdominánsok, a dominánsszeptim és fordításainak fajtái, valamint oldásuk) koncentrálva.

A konferencián a 2024/25-ös tanév őszi és tavaszi félévében megvalósult gyakorlatokból hat került bemutatásra, négy az összhangzattan, kettő pedig a formatan területéről. Előbbiek kötöttebbek, a négyeshangzatok és egyes alterált akkordtípusok gyakorlására koncentrálnak, utóbbiak pedig szabadabbak, maximális teret adnak a hallgatói kreativitásnak és fantáziának. A következőkben a gyakorlatok rövid leírása, az általuk fejlesztendő területek felsorolása, valamint a művészetalapú akciókutatás eredményei (hallgatói kérdőívek értékelése, oktatói megfigyelések) kerülnek bemutatásra.

2.4.1 Négyeshangzat-varázslás – Vokális kreatív zenei gyakorlat

Első lépésként érdemes átismételni a négyeshangzat-fordítások fajtáit (akár táblakép segítségével). Megbeszélni, melyik fordításban hogyan helyezkednek el a tercek és a szekund hangköz. Közös elénekléssel megszólaltatjuk *dó* kezdőhangról indulva a szeptimakkordot (*dó-mi-szó-ti-szó-mi-dó*) és fordításait.

1. ábra:

A szeptimakkord és fordításai



Ezután a csoport kör alakban helyezkedik el (ül vagy áll), és elénekelik mindezt úgy, hogy az óramutató járásával megegyezően minden hangot egy-egy játékos énekel, a kezdőhangtól kezdve sorban. Mindenki addig tartja az adott hangot, amíg az összes hang sorra nem kerül, így lineárisan és vertikálisan is megszólal a teljes akkord. Tartják, tisztítják, ha szükséges, majd oktatói jelzésre abbahagyják, és a következő hallgatótól indul a folytatás. Hallgatói javaslatra változtatás történt a gyakorlaton: a szeptim megszólalása után nem indult újra a folyamat, hanem mindig csak egy hang változott, úgy, hogy a szeptimből kvintszext, abból terckvárt és végül szekund akkord legyen. Egy megbízott hallgató mutatta, hogy melyik szólam lépjen tovább, a többi szólam orgonapontként működött. Érdemes kiemelni hangosabb énekléssel a továbblépő szólamokat, amelyek egy lefelé haladó menetet alkotnak: *ti-lá-szó-fá-mi-ré*.

A gyakorlat megtekinthető a következő linken:
https://www.youtube.com/watch?v=yw2mWyKTbVY

2.4.2 Négyeshangzat torna – Vokális kreatív zenei gyakorlat

A gyakorlat az előző félévben megismert négyeshangzat-fordításokat ismétli és mélyíti el, az éneklés mellett a mozgás és az élmény segítségével. A dominánsszeptimet és fordításait énekelteti szolmizálva dúr hangnemben, figyelve a szekundsúrlódás jelenlétére. Benne az alaphang és a szeptimhang elhelyezkedését (utóbbinak kötött szerepét, lefelé való oldását) mozgással szemléltetjük: az alaphangnál felnyújtózunk (érzékeltetve, hogy a szekundsúrlódás felső hangja), a szeptimhang éneklésénél leguggolunk (érzékeltetve, hogy a szekundsúrlódás alsó hangja és lefelé oldódik). Az utolsó fordítás, a szekundakkord I^6-re oldásánál szabadon mozoghattak a hallgatók. Kívánságra szinte kétszeres tempóban is megpróbáltuk. Ügyesen valósították meg, élvezték az énekes összhangzattan-tornaórát, sokat nevettünk.

4. kép:

A Négyeshangzat torna gyakorlat az ELTE-n (2024/25-ös tanév tavaszi félév, II. évfolyam)

https://www.youtube.com/watch?v=C4c6MBgDl94



2.4.3 Mellékdominánsok éneklő zongorán (Térdig Viktória gyakorlata) – Vokális kreatív zenei gyakorlat

Térdig Viktória hallgató egy új anyagrészre, a mellékdominánsokra talált ki gyakorló feladatot. Az éneklés előtt fontos átismételni, hogy melyik fok hova oldódik (pl. I. a IV.-re, II. az V.-re stb.). A csoport a zongora hangzását utánozza: mintha leütnénk a zongorán egy mellékdomináns szeptimet felbontva, és aztán oldanánk. A csoport két félkörben áll. A kör egyik fele a mellékdomináns szeptimet, a másik fele az oldását énekli szolmizálva dúr hangnemben. Érdemes páronként énekelni egy-egy hangot. Amennyiben fiúk is vannak a résztvevők között, nekik az alaphangot célszerű énekelniük.

5. kép:

A Mellékdominánsok éneklő zongorán gyakorlat az ELTE-n (2024/25-ös tanév, tavaszi félév, II. évfolyam)

https://www.youtube.com/watch?v=loyeFI8IBEI



2.4.4 Lufi-akkordok – Vokális kreatív zenei gyakorlat

A funkciós összhangzattan egyik legnehezebben megérthető akkordtípusa a bővített szextes akkordok. Ezek szolmizálását érdemes játékos módon, képi elemhez kötve gyakorolni. Mivel dúrban *lú* és *fi* az akkord két szélső szolmizációs hangja, a lufi szóhoz kapcsolódva lufik

használatával izgalmas, feszültségoldó módon lehet gyakorolni az akkordtípus háromféle variációját (szext, terckvárt és kvintszext).

Dr. Pásztor Zsuzsanna zongoraművész-tanár életművének fő munkaterülete a zenei munkaképesség-gondozás (ZMG) avagy a Kovács-módszer pedagógiája. Ennek kutatását még Kodály Zoltán indította el a Zeneakadémián dr. Kovács Géza vezetésével. Jelenleg az ELTE-n is működik zenei munkaképesség-gondozás szakirány, Pásztor Zsuzsanna irányításával (Pásztor, é. n.). Pásztor Zsuzsanna egyik kedvelt eszköze a színes léggömb, amely nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek esetében is jókedvet, játékosságot teremt, és mosolyt csal az arcokra. Az ő hatására építi be ez a gyakorlat a lufik használatát. Már a lufik kiválasztása is nagy sikernek örvendett, és miután mindenki felfújta a választott lufiját a sokféle színű készletből, jó hangulat kerekedett. Az akkordtípusok dúrban és mollban történő közös eléneklése után szolmizációs hangonként kellett egymás kezébe dobni a lufikat. Amikor dúrból mollra (vagy fordítva) történt váltás (a vezető jelezte mindig, hogy mi lesz a következő akkord, és dúrban vagy mollban szolmizáljuk), a kör iránya is megfordult.

A gyakorlat többirányú figyelmet követelt meg: az akkordok helyes szolmizációját, tiszta intonációját, a lufik pontos továbbítását, valamint a kör iránya fordulásának felismerését. A gyakorlat nagy kedvenccé vált a hallgatók számára, jókedvűen távoztak az óráról, és többen elkérték emlékbe a lufijukat is.

6. kép:

A Lufi-akkordok gyakorlat az ELTE-n (2024/25-ös tanév, tavaszi félév, II. évfolyam)

https://www.youtube.com/watch?v=sBYJ7NJUB-A



2.4.5 Vizuális és stilizált variációk szonátaformára – Szabad kombinált kreatív zenei gyakorlat

A szabad kombinált kreatív zenei gyakorlatok abban hasonlítanak a kötöttekhez, hogy a zenei elemek ugyanúgy megtalálhatók benne, „... ám azok egy részét – vagy épp az egészet – a résztvevőknek szükséges kitalálni. A kreativitás szempontjából itt tehát a „*Mit teszek?"* válik hangsúlyossá." (Fekete, 2021, 6)

Az aktuális félév formatani anyaga a szonátaforma volt. Zeneműelemzés és formai vázlatírás, a szonátaforma felépítésének átbeszélése, írásbeli rögzítése után egy rendhagyó példa áttekintése következett. A hallgatók oktatói zongorajátékot hallgatva írták bele a kottába a forma egyes részeit, a három fő egységtől a kisebbek felé haladva. Az óra végén különböző anyagokkal meg is jelenítették vizuálisan a szonátaformát. Maguk választhattak a sokféle anyag közül: fánk, LEGO-duplo, magok, gumicukor, smarties, formaépítő játék. Csöndes, elmélyült alkotómunka jellemezte a folyamatot. Miután elkészültek, mindenki elmondta, mi mit jelent a saját alkotásában (szín- és formakód). A végén következett a legélvezetesebb rész, ahogy ők mondták: "most nem a kidolgozás jön, hanem a bedolgozás!". "Én szeretném megenni a melléktémát!" "Enyém a kidolgozás" – hangzottak a hasonló, kreatív hozzászólások.

7. kép:

A Vizuális és stilizált variációk szonátaformára gyakorlat az ELTE-n (2024/25-ös tanév, tavaszi félév, II. évfolyam)

https://www.youtube.com/watch?v=3pTzOqlx-RY



2.4.6 Szonátaforma a színpadon – Szabad kombinált kreatív zenei gyakorlat

A gyakorlat az egész évi kreatív zenei gyakorlatos munkánknak a csúcspontja volt. A hallgatók előző órán írásban rögzítették zenei példák alapján a szonátaforma részeit, megértették azok egymáshoz való viszonyát, a tonika és a domináns szintek jelentését a formában. Ludwig van Beethoven: G-dúr szonáta Op. 49. No. 2. első tételének rendhagyó szonátaformáját dolgozta fel a gyakorlat. A szonátaforma rendkívül sok szálon kötődik a színpadhoz: témáinak eltérő karakterével, a kidolgozás során történő "összetűzéseivel", konfliktusaival (többféle hangnem, moduláció, variáció), és a reprízben történő megoldással. A csoport kapott tíz percet, hogy – a témák sajátos maszkulin és feminin karaktere alapján – egy történetet találjon ki, amit eljátszanak. A színészi játék mellett minimális szcenírozás is történt: kalap, virág, legyező színesítette az előadást. A három szereplő: a vidám, határozott főtéma (Hős Péter), a kecses, bájos, kacérkodó melléktéma (Térdig Viktória) és a nyers, formai elízióval a másik szavába vágó zárótéma (Kröpfl Dorina, nadrágszerepben) számára teljes szabadság nyílt, hogy mozdulatokkal, gesztusokkal, némajátékkal jelenítsék meg a zenében történteket. Ehhez nagyon világosan kellett tudniuk tájékozódni a formában: mikor jön az adott téma, meddig tart az átvezetés stb. A szonáta megszólaltatása oktatói zongorajátékkal valósult meg. Hogy a csoport többi tagja se unatkozzék, a hangnemi szinteket jelenítették meg mozgással: a tonikai hangnem esetében ültek, a domináns hangnemnél (feszültség, emelkedés) felálltak. A gyakorlatot tovább színesítette, hogy Szuhánszki Rebeka hallgató vállalkozott a narrátor szerepre, és egy történetet improvizált élőszóban a zenéhez, magas színvonalon. Rebeka a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumba járt, az ottani kórusműhelyben szerzett tapasztalatokat hasonló szerepben. Vezető és résztvevők számára is különösen nagy élményt jelentett a kreatív zenei gyakorlat.

8. kép:

A Szonátaforma a színpadon gyakorlat az ELTE-n (2024/25-ös tanév, tavaszi félév, II. évfolyam)

https://www.youtube.com/watch?v=MgmPv-QTnpU



2.5 A művészetalapú akciókutatás eredményei

A vizsgálat célja a résztvevők szubjektív jólléti állapotának, érzelmi és közösségi tapasztalatainak, valamint a kreatív zenei tevékenységek pedagógiai jellemzőinek feltárása volt. A hallgatók által minden gyakorlat után kitöltött rövid kérdőívben három kérdés szerepelt. Az első kettő négyfokozatú, a harmadik ötfokozatú Likert-skálával. Az első és második kérdés a well-being külföldi (World Health Organization [WHO], 1986, 2004, 2013) és magyar szakirodalmakban fellelhető elemeire (EIONET, 2017; Péter, 2013) koncentrált, a harmadik pedig a kreatív zenei gyakorlatok Fekete Anikó által felsorolt elemeiből válogatott (Fekete, 2023, 25. o.):

1. Az alábbi kifejezésekre miként gondol most? Jóllét (well-being), reziliencia, alkalmazkodás, cselekvőképesség.
2. Most miként jellemzik Önt ezek a kifejezések? Öröm, boldogság, biztonság, egészség, közösség, szabadidő, stresszmentesség.
3. Milyen mértékben jelentek meg az alábbi elemek az órai kreatív gyakorlatnál? Zenei kreativitás trenírozása, zenei készségek fejlesztése, hallgatói és befogadói attitűdre nevelés, közösségépítés, vezetői (oktatói) kreativitás, zenei improvizációs és alkotói készség fejlesztése, résztvevői aktivitás serkentése, egyéni feladat, páros feladat, repetíció (a feladat ismétlése + koncentráció), kollektív gyakorlás, partneri attitűd.

A válaszadók száma öt és nyolc fő között mozgott, a hiányzások függvényében. A kis létszámú minta miatt a kutatás eredményei inkább esettanulmányként értékelhetőek.

A gyakorlatokban a három vizsgált kérdéskör a következő eredményeket hozta hallgatói szempontból (2. és 3. ábra):[4]

2. ábra:

Az eredmények számszerű áttekintése

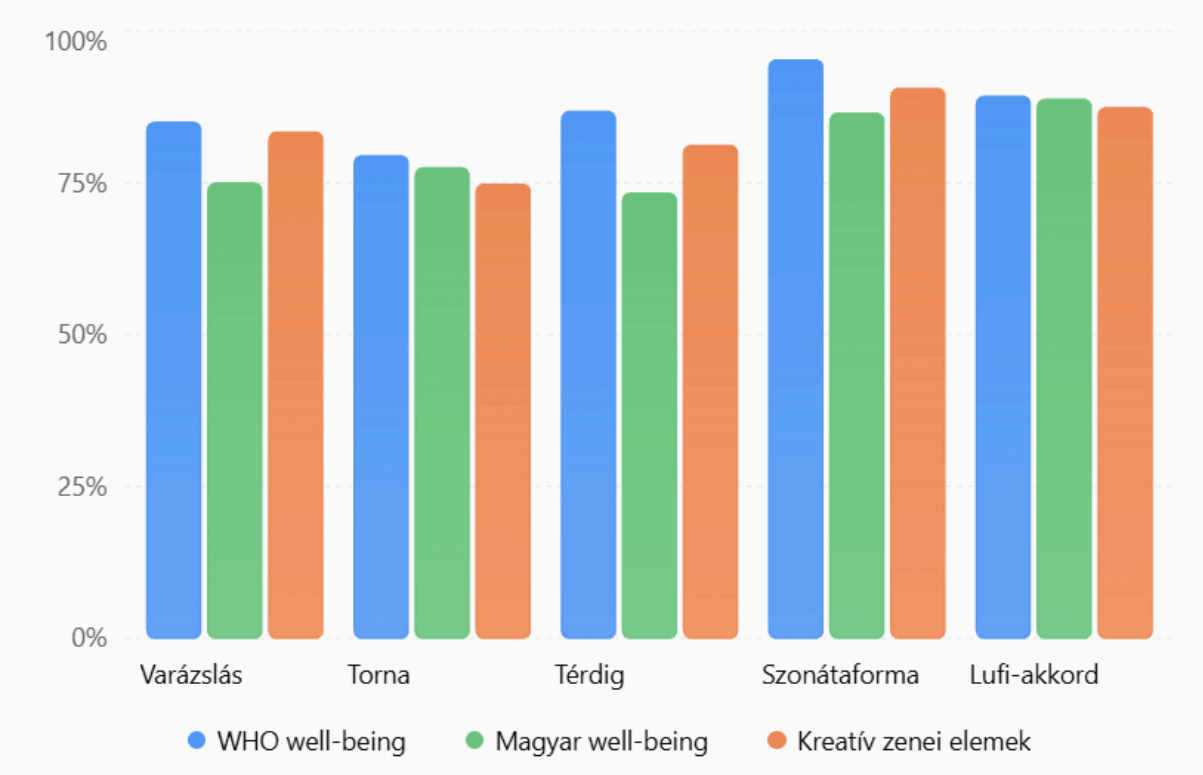
Gyakorlat	Kitöltések	WHO well-being (max. 4)	Magyar well-being (max. 4)	Kreatív zenei elemek (max. 5)
Négyeshangzat varázslás	5	3,40 **(85,0%)**	3,00 **(75,0%)**	4,17 **(83,4%)**
Négyeshangzat torna	7	3,18 **(79,5%)**	3,10 **(77,5%)**	3,74 **(74,8%)**
Térdig – Viki gyakorlata	8	3,47 **(86,8%)**	2,93 **(73,3%)**	4,06 **(81,2%)**
Szonátaforma dramatizálása	8	3,81 **(95,3%)**	3,46 **(86,5%)**	4,53 **(90,6%)**
Lufi-akkord	7	3,57 **(89,3%)**	3,55 **(88,8%)**	4,37 **(87,4%)**

Az értékek mindhárom kérdés tekintetében magasnak mondhatók, a legkevesebb érték 73,3%. A vizsgált gyakorlatok esetében a kreatív zenei elemek összesített értékelése minden alkalommal kedvező volt. A jólléti dimenziók változatosabb képet mutattak, különösen a stresszmentesség, a szabadidő és a reziliencia területén fordultak elő alacsonyabb pontszámok. Ez következhet abból a szubjektív megélésből, hogy van olyan hallgató, aki számára a közösség előtt történő megnyilvánulás nem komfortos, illetve nem érzi relevánsnak egy oktatási órán a szabadidő és a reziliencia jelenlétét.

3. ábra:

A százalékos eredmények értelmezése

[4] A Vizuális és stilizált variációk szonátaformára gyakorlat után elmaradt a kérdőív kitöltése, ezért az nem került feldolgozásra.



A százalékos adatok alapján a szonátaforma dramatizálása mutatta a legmagasabb WHO-hoz kapcsolódó jólléti értékelést (95,3%), és a kreatív zenei elemek értékelése is ennél a gyakorlatnál volt a legmagasabb (90,6%). A magyar szakirodalmi jólléti tényezők esetében a Lufi-akkord kapta a legkedvezőbb értékelést (88,8%).

Összesítésben a következő eredmények születtek (4. ábra):

4. ábra:

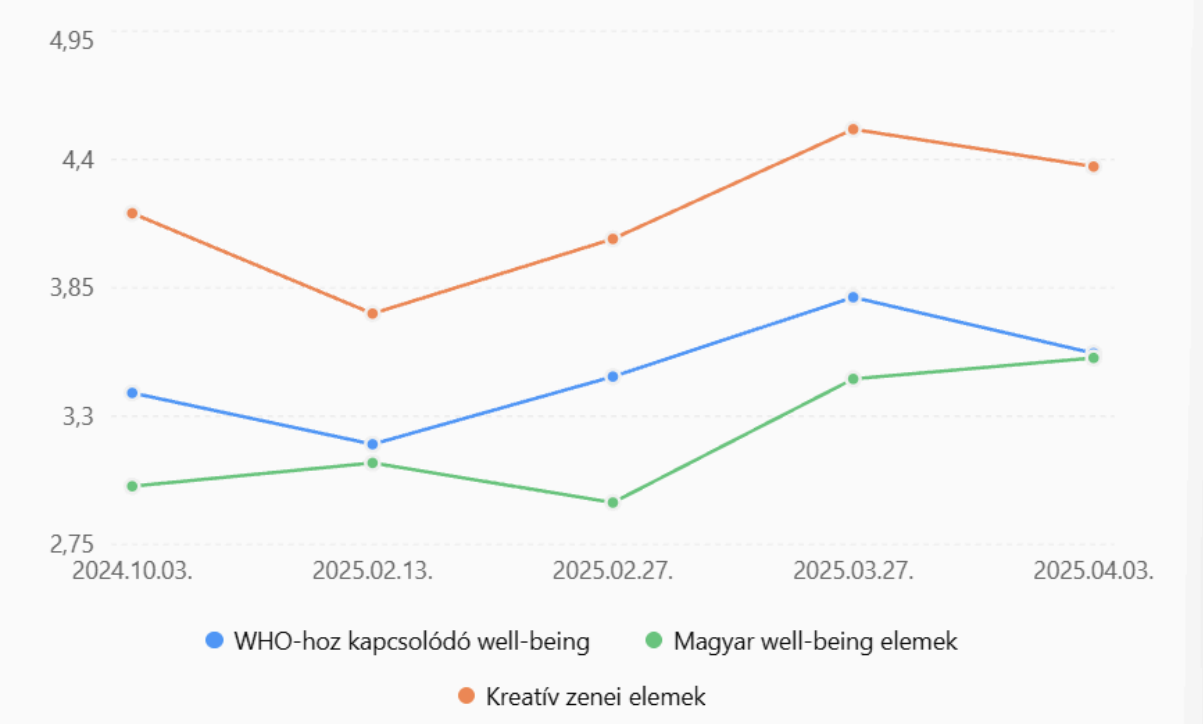
A well-being és a kreatív zenei gyakorlatok elemeinek összesített eredménye a hallgatói kérdőívekben

Vizsgált dimenzió	Átlag
WHO-hoz kapcsolódó well-being elemek	3,40 / 4
Magyar szakirodalmi well-being elemek	3,00 / 4
Kreatív zenei gyakorlatok elemei	4,17 / 5

Fontos látni a három kérdésblokk átlagainak időbeli alakulását is. Ebből lemérhető, hogy a 2024 októbere és 2025 áprilisa között eltelt félév alatt egyértelmű emelkedést tapasztalható (5. ábra).

5. ábra:

A három kérdésblokk átlagainak időbeli alakulása[5]



Az első kérdés elemzése

A WHO által leírt well-being elemek részletes adatait a következő táblázat tartalmazza (6. ábra):

6. ábra:

A WHO-hoz kapcsolódó well-being elemek részletes elemzése

[5] Az eltérő Likert-skálák miatt a vonalak függőleges helyzete nem közvetlenül összehasonlítható.

WHO well-being elem	Négyeshangzat varázslás	Négyeshangzat torna	Térdig	Szonátaforma	Lufi-akkord
Jóllét	95,0%	78,6%	93,8%	96,9%	100,0%
Reziliencia	70,0%	82,1%	75,0%	93,8%	78,6%
Alkalmazkodás	85,0%	78,6%	93,8%	96,9%	85,7%
Cselekvőképesség érzése	90,0%	78,6%	84,4%	93,8%	92,9%
Összesített átlag	**85,0%**	**79,5%**	**86,7%**	**95,3%**	**89,3%**

A WHO-hoz kapcsolódó jólléti elemek vizsgálata összességében kedvező hallgatói önértékeléseket mutatott az öt kreatív zenei gyakorlatot követően. A jóllét valamennyi alkalommal viszonylag magas értéket ért el, különösen a „Lufi-akkord” (100%), a szonátaforma dramatizálása (96,9%) és a „Négyeshangzat varázslás” (95%) esetében. A reziliencia értékelése változatosabb képet mutatott: a „Négyeshangzat varázslás” után 70%-os, míg a szonátaforma dramatizálását követően 93,8%-os értéket ért el. Az alkalmazkodás és a cselekvőképesség érzése szintén a szonátaforma dramatizálása során kapta a legmagasabb értékeléseket (96,9%, illetve 93,8%). A négy tényező együttes vizsgálata alapján a szonátaforma dramatizálása emelkedett ki a legmagasabb összesített értékkel (95,3%), míg a „Négyeshangzat torna” esetében valamivel mérsékeltebb eredmény jelent meg (79,5%). A válaszok arra utalnak, hogy a kreatív zenei foglalkozásokat követően a hallgatók általában kedvezően értékelték saját pszichológiai állapotukat, ugyanakkor az egyes jólléti tényezők megélése és az értékelések mértéke gyakorlatonként eltérő volt.

A második kérdés elemzése

A magyar szakirodalmakban megjelenő hét well-being elem részletes kérdőíves adatait a következő ábra tartalmazza (7. ábra):

7. ábra:

A magyar szakirodalomhoz kapcsolódó well-being elemek részletes elemzése

Magyar well-being elem	Négyeshangzat varázslás	Négyeshangzat torna	Térdig	Szonátaforma	Lufi-akkord
Öröm	75,0%	89,3%	81,3%	93,8%	96,4%
Boldogság	65,0%	82,1%	81,3%	96,9%	96,4%
Biztonság	90,0%	89,3%	81,3%	93,8%	96,4%
Egészség	85,0%	71,4%	81,3%	84,4%	92,9%
Közösség	90,0%	92,9%	84,4%	96,9%	96,4%
Szabadidő	55,0%	60,7%	50,0%	71,9%	71,4%
Stresszmentesség	65,0%	57,1%	53,1%	68,8%	71,4%
Összesített átlag	**75,0%**	**77,6%**	**73,2%**	**86,6%**	**88,8%**

A magyar szakirodalomból származtatott jólléti tényezők vizsgálata az érzelmi és közösségi tapasztalatok eltérő hangsúlyait tárta fel az öt kreatív zenei gyakorlatot követően. Az öröm és a boldogság különösen a „Lufi-akkord” gyakorlatnál kapott magas értékelést (egyaránt 96,4%), míg a szonátaforma dramatizálása során a boldogság és a közösség 96,9%-os értékkel emelkedett ki. A közösség valamennyi gyakorlat esetében kedvező értékeket mutatott (84,4–96,9%), ami a társas kapcsolatok és a közös tevékenység jelentőségére utalhat. A biztonságérzet szintén viszonylag magas értékeket ért el, különösen a „Lufi-akkord” (96,4%) és a szonátaforma dramatizálása (93,8%) után, ami egyben az oktatói attitűdre való reflektálásként is értelmezhető. Ezzel szemben a szabadidő és a stresszmentesség mind az öt alkalommal az alacsonyabban értékelt tényezők közé tartozott, okairól fentebb olvashatunk. Az összesített eredmények alapján a „Lufi-akkord” (88,8%) és a szonátaforma dramatizálása (86,6%) kapta a legkedvezőbb értékelést, ami az érzelmi és közösségi jólléti tényezők hangsúlyos jelenlétére utal a hallgatói visszajelzésekben.

A harmadik kérdés elemzése

Az utolsó kérdés a kreatív zenepedagógia 12 elemét vizsgálta. Eredményeit a 8. ábra szemlélteti:

8. ábra:

A kreatív zenei gyakorlatok elemeinek százalékos értékelése

Vizsgált elem	Varázslás	Torna	Térdig	Szonátaforma	Lufi-akkord
Zenei kreativitás trenírozása	84,0%	74,3%	85,0%	95,0%	85,7%
Zenei készségek fejlesztése	92,0%	80,0%	90,0%	82,5%	80,0%
Hallgatói és befogadói attitűdre nevelés	72,0%	74,3%	70,0%	92,5%	80,0%
Közösségépítés	88,0%	74,3%	77,5%	92,5%	91,4%
Vezetői (oktatói) kreativitás	80,0%	80,0%	87,5%	97,5%	94,3%
Zenei improvizációs és alkotói készség fejlesztése	80,0%	68,6%	60,0%	92,5%	82,9%
Résztvevői aktivitás serkentése	88,0%	82,9%	85,0%	92,5%	91,4%
Egyéni feladat	56,0%	57,1%	82,5%	77,5%	74,3%
Páros feladat	92,0%	42,9%	80,0%	82,5%	88,6%
Repetíció (ismétlés és koncentráció)	84,0%	85,7%	80,0%	90,0%	94,3%
Kollektív gyakorlás	88,0%	88,6%	92,5%	95,0%	94,3%
Partneri attitűd	96,0%	88,6%	85,0%	97,5%	91,4%
Összesített átlag	**83,3%**	**74,3%**	**81,2%**	**90,6%**	**87,4%**

A kreatív zenei gyakorlatok 12 pedagógiai elemének részletes vizsgálata összességében kedvező hallgatói értékeléseket mutatott az öt vizsgált alkalom során. Különösen hangsúlyosan jelent meg a *partneri attitűd, a kollektív gyakorlás, a résztvevői aktivitás és az oktatói kreativitás*, amelyek több gyakorlat esetében is 90% feletti értékeket értek el. A szonátaforma dramatizálása kiemelkedett az oktatói kreativitás és a partneri attitűd (egyaránt 97,5%), a zenei kreativitás és a kollektív gyakorlás (egyaránt 95%), valamint a közösségépítés (92,5%) tekintetében. A „Négyeshangzat varázslás” gyakorlatnál a partneri attitűd (96%), a zenei készségfejlesztés és a páros feladatok (egyaránt 92%) magas értékelése a közös, aktív tanulás jelentőségét emelte ki. A „Négyeshangzat torna” esetében a páros feladatok (42,9%) és az egyéni tevékenységek (57,1%) alacsonyabb értékei a kollektív gyakorlás dominanciájára utalnak, míg Térdig Viktória hallgatóó gyakorlatnál az improvizációs és alkotói készség fejlesztése kapott mérsékeltebb értékelést (60%). A „Lufi-akkord” gyakorlatot különösen az oktatói kreativitás, a repetíció és a kollektív gyakorlás magas értékei (mindhárom 94,3%) jellemezték. Az eredmények alapján a vizsgált kreatív zenei tevékenységek eltérő pedagógiai hangsúlyokkal valósultak meg, ugyanakkor a hallgatói visszajelzések következetesen kiemelték az aktív részvétel, a közös zenélés, a kreatív feladatmegoldás és a partneri

együttműködés jelentőségét.

Mindkét félév során rendszeresen készült *oktatói visszajelzés*, amelynek eredményei alapján a hallgatók kognitív kompetenciái (figyelem, koncentráció) javulást mutattak, zenei készségeik (tiszta intonáció, megfelelő tempótartás, zenei improvizáció, kreativitás) pedig fejlődtek. A jólléthez (well-being) kapcsolódó tényezők – az öröm, a nevetés, az élményszerűség, a flow-élmény és a közösségi kapcsolódás – a hallgatók fáradtságának mértékétől függetlenül mindvégig magas szinten voltak jelen.

A két félév eredményeinek összehasonlítása szintén kedvező változást jelzett. A második félévben a négyfokú Likert-skála 2. fokozatához (inkább nem) tartozó értékelések előfordulási gyakorisága az első félévhez képest minimálisra csökkent.

A legmagasabb értékelést három kreatív zenei gyakorlat kapta: a szonátaforma szerkezetének ehető és nem ehető anyagok felhasználásával történő megjelenítése, a szonátaforma dramatizálása és színpadi megjelenítése, valamint a négyeshangzat torna. Közülük a szonátaforma dramatizálása bizonyult a teljes tanév legeredményesebb gyakorlatának, amely az oktatói értékelések alapján maximális pontszámot ért el.

A kutatás egyik legfontosabb eredménye, hogy egy hosszú, 120 perces óra utolsó 15 percében, fáradt mentális állapotban is magas well-being elemekről számoltak be a hallgatók, örömmel és mosolyogva távoztak az óráról.

Összegzés

A Sáry László által elültetett mag fává terebélyesedett és termést érlelt. Gyümölcseit zenész és nem zenész, kisiskolás és egyetemista is szívesen fogyasztja, hozzájárulva ezzel testi-lelki-mentális egészségének megőrzéséhez.

Felhasznált irodalom

Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). “Pedagogical creativity” as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education, 25*(1), 37–51. https://doi.org/10.1177/1057083714543744

Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014). Arts-Based Action Research. *The SAGE Encyclopedia of Action Research.*

Cziffra, G. (2020). *Fenntartható fejlődés a befektetésekben, a befektetési alapok jövője*

[Szakdolgozat, Budapesti Gazdasági Egyetem]. BGE Dolgozattár. https://dolgozattar.uni-bge.hu/27305/

EIONET. (2017. január 20.). *Jólét és/vagy jóllét?* https://eionet.kormany.hu/jolet-es-vagy-jollet

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report 67). WHO Regional Office for Europe. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/

Fekete, A. (2019). *Kreatívan zenélni.* Budapest: Aktivitás Alapítvány.

Fekete, A. (2021). *Kombinált kreatív zenei gyakorlatok.* Budapest: Aktivitás Alapítvány.

Fekete, A. (2023). *A kreatív zenélés oktatása* [Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. ELTE Digitális Intézményi Tudástár. https://doi.org/10.15476/ELTE.2022.113

Fekete, A., & Horváth, Á. (2026). *Kreatív zenei gyakorlatok a well-being tükrében: I. kötet*. Eötvös Kiadó.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2019). Art-based action research in the development work of arts and art education. *The Lure of Lapland: A Handbook of Arctic Art and Design.* 9-23.

Kodály, Z. (1982). *Visszatekintés I.: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok* (F. Bónis, szerk.). Zeneműkiadó.

MacDonald, R. A. R. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 8*(1), Article 20635. https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635

Meredith, F. (2024). Reading 'Art-based action research in the development work of arts and art education'. *Exploring research methods: Art-based Action Research.*

Pásztor, Zs. (é. n.). *Dr. Pásztor Zsuzsa bemutatkozás*. Kokas Klára honlap. https://www.kokas.hu/dr-pasztor-zsuzsa-bemutatkozas

Péter, K. (2013. november 28.). *Jólét vagy jóllét* [PowerPoint-diák]. https://www.slideserve.com/ciaran-oneil/j-l-t-vagy-j-ll-t

Sáry, L. (2010). *Kreatív zenei gyakorlatok* (2., jav. kiad.). Jelenkor Kiadó.

Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/8131721/8131772/Stiglitz-Sen-Fitoussi-Com

mission-report.pdf

Viola, E., Martorana, M., Airoldi, C., Meini, C., Ceriotti, D., De Vito, M., De Ambrosi, D., & Faggiano, F. (2023). The role of music in promoting health and wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Public Health, 33*(4), 738–745. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad063

World Health Organization. (1986). *Ottawa charter for health promotion.* https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice.* https://www.who.int/publications/i/item/9241562943

World Health Organization. (2013). *Building resilience: A key pillar of Health 2020.* https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/building-resilience-a-key-pillar-of-health-2020

Kreativitás és perspektíva

Dr. Bali János prof.

habilitált egyetemi tanár

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

Kulcsszavak: kreativitás, tömegkultúra, zenetanítás, well-being



A „kreativitás" a ma legdivatosabb hívószavak egyike – a zenében és az oktatásban is. Ám a zene, mint minden nyelv-típusú közösségi létező, csak a közös tapasztalat, egyféle „köznyelv" alapján érthető, még saját maga számára is annak, aki épp kreatívan valamit csinál a zenében. Köznyelvek különféle kiterjedésű, mélységű és differenciáltságú rétegei léteznek egyszerre – nem megkerülhető a kettős kérdés: mit céloz a kreativitásunk és milyen kulturális háttérre támaszkodik? Csak olyan dolgot tudunk bárkinek megtanítani, aminek látszik az értelme és haszna. Miben állhat a kreatív zenetanítás haszna, és hogyan tehető ez plasztikussá a növendék számára? Mit tehetünk merev keretrendszerek szorításában?

"Creativity" is one of the most fashionable buzzwords today – in music and education alike. However, music, like any language-based community, can only be understood on the basis of shared experience, a kind of "common language," even for those who are themselves engaged in creative work in music. There are layers of common languages of varying scope, depth, and differentiation – the dual question cannot be avoided: what is the aim of our creativity and what cultural background does it rely on? We can only teach anyone something that has a

visible meaning and use. What are the benefits of creative music teaching, and how can this be made tangible for students? What can we do within the constraints of rigid frameworks?

1. Törésvonalak

Ez a cikk egy 2025 őszén, élőszóban tartott előadás leirata. Akkor, ott, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen kiálltam a hallgatóság elé, és öt percen keresztül valami halandzsát olvastam fel, benne rövid idézetekkel Kurt Schwitters híres, 1932-ben elkészült *Ursonaté*jából. Nagy indulattal, néha szótagolva, sőt, betűnként, néha hadarva, néha szónoki pátosszal: szemüveg fel, szemüveg le. Volt, aki vidáman mosolygott rám, és volt persze, aki csak komoran nézett maga elé. Kis, idétlen performanszom törésvonalakat hozott létre, s nemcsak a hallgatóságban, de esetleg magukban a hallgatókban is: milyen képet kell vágni a másik felé az előadás után, beismerhetjük-e, hogy tetszett, vagy azt, hogy nem. Vagy hogy magunk sem tudjuk. Működnek a társadalmi normák, mindenkiben élnek elvárások arról, hogy mit és hogyan illik mondani egy konferencián, meddig mehet el egy formabontás; és az ítéletek bizony, az ítélkezőt is sokrétűen minősítik.

Van itt még egy nagyon fontos törésvonal: az, aki ismerte az *Ursonaté*t, az, aki tudott John Cage szombathelyi Bartók-szemináriumi előadásáról, amikor a modern zene helyzetéről írott szövegéből csak a mássalhangzókat olvasta fel; vagy az, aki járt a Pázmányon tartott zenei kreativitási gyakorlataimra, ahol időnként a hallgatókkal nem létező nyelven beszéltünk – mást hallott előadásomból, mint az, aki nem ismerte, nem tudott róla, nem járt oda.

Két olyan dolgot hoztam itt szóba, ami minden kreativitásra igaz: 1) hogy minden kreativitás formabontó, és 2) hogy a kreativitás kulturális háttere nélkül nem értelmezhető. A formabontás fogadtatásával kapcsolatban nem csupán Bartók és Kodály első hangversenyeinek korabeli hazai fogadtatását hozhatjuk fel („Kotkot-kotkotkotkodály, Zoltánka, ne komponály”, [Ormay 1958, p. 146]), hanem azt is, ahogyan az avantgárd zene egyik legeredetibb, meghatározó alakjának koncertjét hirdette egy korabeli hetilap (Ujság, 1929, p. 18): „Pestre jön a könyöklő. Rövidesen ismét Budapestre érkezik Henry *Cowell*, amerikai zongoraművész. Ez az a művész, aki nemcsak az ujjaival, hanem *a könyökével is zongorázik*. Mivel azonban ettől eltekintve igen jó zongorista és a magyarok érdekében igen értékes munkát végzett hazájában[6], illő, hogy megbecsüléssel fogadjuk.”

Vegyük észre, hogy bármilyen törésvonal – mint minden társadalmi ellentét – képmutatást is szül; s ez nincs másként a kreativitás körül sem. Ma mindenki a ’kreativitásról’

[6] Cowell néhány magyar fiatal zeneművészt hívott meg hangversenyezni Amerikába.

beszél, de az új dolgokat, amik idegenek az elvárásainktól, amelyek valóban új tereket nyitnak – elutasítjuk. A tanítás során gyakran észrevétlenül marad, hogy saját hatalmi akaratunk alá akarjuk a gyereket begyűrni: elvárjuk a kreativitását, de ha olyat csinál, ami kívül esik a saját elképzeléseink határain, akkor rosszallásunknak adunk hangot; a kreativitásának a mi képzelőerőnkkel akarunk határt szabni. Jacques Derrida (1987, p. 21) számára is feltűnő a találékonyság társadalmi visszaszorítása: „a 17. század vége óta […] csak kétféle feltalálás engedélyezett. Kitalálnak egyrészt történeteket (fiktív vagy mesés elbeszéléseket), másrészt feltalálnak gépeket".[7] A társadalom egésze számára adott a képmutató polgári közmegegyezés, hogy a kényelem, a jóllét az első, az ezt fenntartó természet- és ember-kizsákmányolásról pedig elfordítjuk a tekintetünket. De a kreativitás is e közös polgári jól-lét, 'well-being' lényegi fenntartója.

Márpedig jól viselkedve nem lehet kreatívnak lenni. A kreativitás mindig az adott keretek fellazítása – gyakran kellemetlen is. Pár évvel ezelőtt a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) frissen átadott, új, csillogó-villogó campusán tartottunk egyhetes kurzust az egyetem hallgatónak hang és fény kapcsolatáról a grafikus és médiaművész Kocsi Olgával. Ő az első tanítási napon megérezte, hogy a magazin-címlapra valóan divatos terek beszorítják a 'viselkedés' kényszerébe a fiatalokat. Hogy ezt áttörje, másnap reggel kis főzőlappal és serpenyővel érkezett, és fokhagymás laskagombát sütött nekünk a tanteremben az óra előtt: ezzel a zavarbaejtően szagos gesztussal törte fel a polgári elegancia szellem-bénító jegét: oktatók és hallgatók, mindannyian profitáltunk az ő kreatív művészi szabadságából. A bár sok pénzbe kerülő, de tartalmában olcsó dekorativitás well-beingjét az alkotó szellem well-beingjére tudta cserélni.

2. Nyelvszerűség

Évtizedeken át tanítottam a a gödöllői Frédéric Chopin Zenei Alapfokú Művészeti Iskolában. Az ezredforduló környékén zenetörténet óráim is voltak, és ezek során a legkevésbé sem foglalkoztam a hivatalos tanmenetekkel: azt találtam, hogy a színes és változatos, korszakok és műfajok között cikázó témaválasztás segíti az aktív jelenlétet. Az egyes témaköröket úgy tanítottam, hogy bedobtam valami témát, és hagytam, hogy a diákok érdeklődése mentén bomoljon ki a vizsgálata. Pár év után ebből az nőtt ki, hogy a tanévek végére egy-egy

[7] „à l'intérieur d'une aire de discours qui s'est à peu prés stabilisée depuis la fin du XVIIe siècle européen environ, il n'y
a que deux grands types d'exemple *autorisés* pou l'invention. On invente, d'une part, des *histoires* (récits fictifs ou fabuleux) et, d'autre part, des *machines*, des dispositifs techniques, au sens le plus large de ce mot."

improvizált avantgárd opera-produkciót hoztunk össze: extra próbák nélkül, csak az órákon felkészülve, kötődve az aktuális tananyaghoz.[8] Ezt a gyakorlatot az a kétirányú kapcsolat tette hatékony pedagógiává, hogy a kulturális örökség feltárása a gyerekek kreativitásán át történt, és a gyerekek kreativitását minden lehetséges ponton bekapcsoltam mind a régebbi kulturális hagyományba, mind az aktuálisan legmodernebb zeneszerzésbe.

Érdemes mindkét irányról pár szót szólni. A neves gondolkodó (élete utolsó szakaszában kalligráfus művész), Szabó Lajos mondta egy 1947-ben tartott előadásán, hogy „csak ott érthetünk, […] ahol kérdéseink vannak" (Szabó 1999, p. 336) – és ezt kiegészíthetjük azzal, hogy csak ott lehetnek kérdéseink, ahol belemerültünk az ellenállások világába. Vagyis, ahhoz, hogy értsük a klasszikus zenei alkotások értékeit, meg kell próbálni létrehozni hasonlókat. Improvizálva, írva, akár csak felvázolva. Persze, a kísérletek lelombozóak lesznek: de el kell kezdeni harcolni a notációval, formaképzéssel: csak ez vezet igazi megértéshez – a 'műélvezet' kevés. Ebben a szellemben írtam meg *Bevezetés az avantgárdba – furulyásoknak* című tankönyvemet is (Bali, 2013): mászókát szerettem volna nyújtani az újavantgárd zenéjéhez, kezdők számára is követhető kompozíciós modelleket kézbeadni. A zenei felsőoktatásban a kortárs zenei előadói gyakorlat óráimon is hasonló módszert követek: főleg rövid darabokat íratok a hallgatókkal, amelyekben kortárs technikákat és notációs módokat próbálhatnak ki.

A hagyomány – és minden nyelv – csak folytonos újjáteremtődés révén marad élő. A konzervativizmus a halál kultúrája: múzeummá teszi a világot, kihalt skanzent mutat fel az élő település helyett, friss élet helyett csupán egy felfényezett nosztalgiában leli örömét. A kultúra a teremtő szellem patak-ágya: valamelyest vezeti is, meg is tartja a szellemet, de nem több, mint amit a szellem összehord maga alatt; néha pedig jön egy-egy nagy áradás, és utánuk teljesen átrendeződik a völgy. Világos, hogy az élő víz nagyobb, több, értékesebb, mint a meder.

Ám előadásom címének egyik fontos olvasata éppen az, hogy az itt és most aktív, a pillanatba mélyre fúró kreativitás elengedhetetlen társa a *perspektíva*, a széles át-tekintés, per-spectus. A kreativitás érdekében is szükséges ez: hiszen minden egyes művészi gesztus *jel*: aminek az értelme a létrehozója számára is csak a saját művészi gondolkozásán, művészi *nyelvén* belül közelíthető meg. Hogy nyelv és gondolkozás szerves egységet alkot, azt a görög λόγος (logosz) szó mutatja, mely mindkét értelmet magába foglalja. A művészet, mint 'alsóbb megismerés', 'ésszel analóg gondolkodás' mestersége ('gnoseologia inferior', 'ars analogi

[8] Zenetanításom egy összefoglalója (Bali, 2012); gödöllői operákról szóló része nyomtatásban is megjelent (Bali, 2018).

rationis': Baumgarten, 1750, p. 1) is így működik. Minden eredeti, újszerű közlés csak egy valamennyire is tágas köz-nyelv, vagy akárcsak kisebb közösségi nyelv vékony határ-felületén lehetséges: ami már nem érintkezik vele, az nem érthető mások számára. És az egyéni mondanivaló mindig az érzékeltből, begyűjtöttből áll össze: „önhitt fráter, aki nem vallja be tisztességgel, hogy plagizátor" írja Goethe egy aforizmájában.[9]

Hogy egy egyéni mondanivaló érvényesül-e, merészen figyelemfelkeltő tud-e lenni, az persze a köznyelv áttekintésén túl a formálás anyagszerűségén is múlik – ami már mesterségbeli tudás kérdése. De a 'mesterségbeli tudás' sem egyéb, mint a köznyelv virtuóz birtoklása.

A nyelv közösségi realitás, és ugyanakkor közösség-teremtő. De milyen nyelvközösségbe is vonjuk be a tanítványainkat? Azon múlik, hogy *mi* milyen nyelvközösségbe ágyazódunk. A közoktatás nemzetgazdasági megtérülése a kapitalizmusban állandó kérdés. A tanárokat a hazai közvélekedés gyakran nézi ingyenélőknek, az iskolai órákat pedig felesleges tehernek. Állandóan érvelni kell a pénzügyi rentabilitás mellett. A tőke-orientált világban a minél rövidebb távú megtérülés érvei hatnak: zenetanulás, mint testi koordináció-fejlesztés, közösségi beilleszkedés előmozdítása, nyelvtanulás segítése – és bizony, ezen kompetenciák legtöbbjét a könnyűzene jobban fejleszti. Hiszen ott könnyebb az 'enculturation', jóval kisebb hangszer- és zeneelmélet-tudás elegendő valami kézzelfogható eredményhez. Ha egy iskolai rockzenekar basszusgitárosa még csak egy éve kezdett játszani a hangszerén, az kisebb gond, mintha ugyanennyi tanulás után akarná valaki egy Mozart-kvartett csellószólamát eljátszani.

A klasszikus zenében amúgy a 19. században kifejlődött artistaszakma-jellegű előadóművészet nagy probléma: mindannyian ismerjük a rokonságban a kislányt, aki már a jelesre letett zeneiskolai zongora-vizsga másnapján sem tudja családi körben a tanult darabját eljátszani, két sor után belesül és vörös fülekkel kisomfordál. Erre persze a tanításba vitt kreativitás, improvizáció-gyakorlás valamennyire gyógyír. De hiába oldjuk a gyerekek zenetanulását improvizációval és komponálással, ha végső soron kulturálisan nincs hová illeszkedniük a megtanult klasszikus szonátáknak, barokk táncoknak, reneszánsz díszítéseknek. Milyen nyelvközösséget teremthetünk tanítványaink számára? Mi, tanárok, hová illeszkedünk?

[9] Tandori Dezső fordítása, (Goethe 1981, p. 872). Max Hecker (1907) összeállításában No.1146: „ […] es ist nur bewußtloser Dünkel, wenn mann sich nicht redlich als Plagiarier bekennen will."

3. Elitkultúra

Augustinus, a később szentté avatott és a legnagyobb latin egyházatya címét kiérdemlő, 4–5. századi észak-afrikai püspök még megkeresztelkedése előtt elkezdett egy írás-sorozatot, melyben az akkori oktatás alapját képező hét szabad művészet[10] összefoglalását akarta adni. Nem tudjuk, mennyi készült el belőle; zene-írása (387–c.391) szerencsére megvan, *De musica* néven terjedt el. Megtérése után fejezte be – ezért valószínűleg más irányt vett így a mű egésze, mint kezdetben tervezte. E pompás írás a legfontosabb híd az antik és a középkori zeneelmélet között, hivatkozási pont minden későbbi zeneteoretikus számára. És ugyan a zene antik elméletéből csak a ritmusra vonatkozó rész lett teljes, de bő száz évvel később Boëthius megírta az antik zenei örökség másik felének, a hangmagasságok terének az összefoglalását is.[11]

Ágoston először merész módon megadja a zene meghatározását: „Musica est scientia bene modulandi" (Liber primus, ii/9), azaz, „a zene a helyes modulálás tudománya" – ahol a 'modulálás' szónak semmi köze a romantikus összhangzattanból jól ismert 'hangnemváltás' fogalmához, hanem azt jelenti, hogy a zene anyagát a mindkét dimenziójában (hangmagasság és ritmus) a *számokon* át megvalósuló elrendezettség teszi istenivé. A 'helyesség' itt hangulatban és minden egyéb tekintetben helyénvalót jelent, a 'tudomány' szó pedig arra utal, hogy a zene végső soron az értelem dolga: hiszen az értelem az, ami az embert kiemeli az állatvilágból:[12]

> „*Mester*: Mondd csak, kérlek, nem hasonlítanak-e a fülemüléhez mindazok, akik valami érzéktől vezetne helyesen énekelnek, azaz beosztás szerint és kellemesen, pedig ha megkérdeznénk őket, mi is az az időmérték vagy mi a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok különbsége, nem tudnának válaszolni.
>
> *Tanítvány*: Teljesen olyanoknak gondolom őket, mint a fülemülék.
>
> *M*: Hát akiknek nincs ilyen tudományuk, de szívesen hallgatják őket? Hiszen látunk elefántokat, medvéket, néhány más fajta állatot zenére táncolni; madarakat pedig saját

[10] 'Septem artes liberales': a *trivium*, azaz a három, alapozó jellegű nyelvi (grammatika, dialektika és retorika), és a *quadrivium*, azaz a négy matematikai jellegű diszciplína (zene, geometria, aritmetika, csillagszat) együttese.

[11] Az utókor szép gesztusa, hogy e két kiváló embert ugyanabban a templomban, a paviai „San Pietro in ciel d'oro"-ban temette el. S a mártír Boëthius könyve, *A filozófia vigasztalása* Ágoston *Vallomásai* mellett a későantik keresztény irodalom legtöbbet olvasott könyvévé vált. A zenéről szóló könyvének kivételesen gazdag jegyzetanyaggal ellátott magyar fordítása Kárpáti András munkája (Boetius, 2023).

[12] Emlékezzünk rá, hogy a sok nyelvben a latinból átvett 'animal' szó etimológiája arra utal, hogy az állatok bizony *lélekkel* (anima) bíró lények.

hangjukban gyönyörködni. Nincs semmiféle külső okuk; nem is igyekeznének annyira saját gyönyörűségük nélkül. Nem kell állatokhoz hasonlítani az ilyeneket?

T: Erre szavazok. De majdnem az egész emberi nemre vonatkozik ez a megszégyenítés.

M: Nem gondolod helyesen, mert azok a tekintélyes emberek, akik értik ugyan a muzsikát, de, vagy el akarnak vegyülni a néppel (mely nem sokban különbözik ebben az állatoktól, nagy a számuk) és ezt vagy nagyon szerényen és nagyon okosan teszik (de erről most ne essék szó), vagy nagy gondjaik után fel akarnak üdülni és új erőre kapni. Nagy önmérséklettel találnak gyönyörűséget a muzsikában. Milyen okos dolog így élvezni a muzsikát! De szégyen és méltatlanság teljesen elmerülni benne." (Liber primus, iv.5).[13]

Meglepő, hogy mennyire modern és mennyire kemény: akár a mai zeneipar kritikája is lehetne. Mondanivalóm szempontjából az benne az érdekes, hogy az *értelem* szerepét mennyire kiemeli, és világossá teszi, hogy az értelmileg magasabb szintű, differenciáltabb befogadás határozza meg a zene mibenlétét: nem engedi át a zene fogalmát az azt kizárólag szórakozásra használó népnek. És még tovább megy: arról is ír, hogy többnyire a pódiumon álló, énekükért ünnepelt, sok pénzt kereső előadók, a 'sztárok' sem zeneértők valójában:

„*M*: Hogyan?! A tömeg tapsa és mindenfajta színházi ünneplés szerinted nem a szerencsét és a műveletlenek ítéletét jelenti?

T: Azt hiszem, semmivel sem inkább véletlen és bizonyos esetektől függő, vagy a nép hatalmának és akaratának eredménye, mint bármi más.

M: Eszerint a színészek (histriones) eladnák éneküket, ha értenének a muzsikához?

T: Eléggé megrendített ez a következtetésed; de ellenvetésem van. Az aranypénzzel kereskedőt nem lehet egybevetni a színésszel. Ha ez utóbbi tapsot kap vagy valami

[13] Itt és a következő idézet esetében is Nádasy Alfonz fordítását (Augustinus, 1986, pp. 457, 464–465) néhány ponton módosítottam. Terjedelmi okokból az eredeti latin szöveget nem közlöm; legújabb kritikai kiadása azonban hozzáférhető (Augustinus, 2017, pp. 74, 80–81).

pénzhez jut, nem veszti el tudományát, ha esetleg olyannal rendelkezik, amivel a népet gyönyörködteti. Ha tehát telibb az erszénye, ő pedig vidámabb az emberek dicsérete miatt, akkor is ugyanazzal a régi és teljes tudományával tér haza. Bolond lenne, ha ezeket az előnyöket megvetné. Ezek nélkül sokkal inkább ismeretlen és szegény lenne; ezek birtokában pedig semmivel sem lenne műveletlenebb.

M: Vizsgáld meg, vajon az eddigiekkel elérjük-e, amit akarunk. Gondolom, a te véleményed is az, hogy sokkal hatásosabb, ami miatt valamit teszünk, mint maga az, amit teszünk.

T: Világos.

M: Ha valaki csak azért énekel vagy csak azért tanítja az éneket, hogy dicsérjék a hallgatók vagy bárkik; ugye az ilyen embernek többet jelent a dicséret, mint az ének?

T: Nem tagadhatom.

M: Hogy?! Szerinted ha valaki rosszul ítél meg valamit, ismeri azt?

T: Semmiképpen sem, csak ha valamifajta romlott gondolkodású.

M: Tehát semmi kétség: ha valaki igazán jobbnak gondolja a rosszat, hiányos a tudománya.

T: Így van.

M: Amikor tehát meg akarsz győződni, vagy rá akarsz mutatni olyan színészre, aki tehetségét nem azért használja vagy bizonyítja, hogy haszon vagy hírnév miatt tessék a népnek, elismerem, hogy az ilyenben megvan a muzsika tudománya, és egyúttal színész. Ha azonban kétségtelen, hogy nincs színész, aki hivatása célját nem a pénzben vagy a dicsőségben látja, vagy nem törekszik rá, akkor el kell ismerni, hogy vagy a muzsikát nem ismeri vagy inkább várja másoktól a dicséretet és az esetleges hasznot, mint tőlünk az ismeretet.

T: Belátom, ha az előzményeket elfogadom, ezekben is engednem kell. Sehogy sem hiszem, hogy láthatnók olyan színészt a színpadon, aki művészetét önmagáért, nem pedig külső előnyért szeretné. A csarnokokban ilyent alig találni. Ha mégis van vagy volt ilyen, nem kell ezért megvetni a muzsikusokat, sőt közben dicsérhetők a színészek." (Liber primus, vi.11).

Világos, hogy Ágoston nem pusztán a verslábak ismeretét várja el, hanem a zenén belül a szellem és értékelés legmagasabbra törő működését helyezi előtérbe: a tisztességes és ugyanakkor gyakorlatias tekintet minden dolgot először annak legtágasabb, legnagyobb, legértékesebb vonásai szerint igyekszik megítélni.[14] A zenével foglalkozóktól is elvárja, hogy a magaskultúrának a komplexebb, differenciáltabb, árnyaltabb, több tapasztalatot rögzítő, felfelé mutató vektorát keressék. Kortárs zenei koncertjei bevezetőjében a zeneszerző Rubik Ernő Zoltán gyakran mondja a hallgatóságnak: „nem azért vagyunk itt, hogy szórakoztassuk Önöket". Valóban, a zene lehetőségei túlmutatnak a szórakoztatáson, de túl az összes mai hasznossági mutatón (mozgásfejlesztés, közösségi integráció, stb.) is. Egy magasabb réteg például a régebbi zenékben megőrzött kulturális és történelmi tapasztalat: a történeti tudat kialakítása elengedhetetlen feltétele minden felelős pedagógiának. De a zene ezen is túlmutat. A nyelv és gondolkodás mélyrétegeit pillantotta meg a 19. század az abszolút zene eszményében: annak a kedvéért építették fel a koncerttermeket és vezették be az elmélyült csöndben való zenehallgatást. Az avantgárd folytatja ezt az irányt: az a komolyság, ami Schönberg, Cage, Kurtág zenefelfogásából árad, kötelezi a zene által megszólítottakat; s nyomukban Bachot és Mozartot is másképp hallgatunk. Éppen ez írásom címének másik fontos olvasata: a felfelé tekintő perspektíva keresése.

A fogyasztó tömeget természetesen rövidtávú anyagi érdekei mozgatják; nem látja, hogy jólétét a kis számú alkotó teremti meg és tartja fenn. Van-e erőnk kiemelkedni ebből? A 'kultúripar' (Horkheimer és Adorno 1990, pp. 147–200) fojtogat. Ma a gazdasági és politikai elit világszerte az egzotikus nyaralásokkal és teljesen érdektelen luxusautókkal és táskákkal ad mértéket a népnek, és teszi normává a felesleges környezetpusztítást. A gazdasági elit kultúrája már nem elit-kultúra. Van-e magaskultúra pénz nélkül? Történelmi feladatunk: legyen.

[14] A klasszikus zene tekintetében lásd az ezt a szemléletet célzó egyik szerény erőfeszítésemet (Bali, 2023).

4. Körülmények

A magyar oktatási rendszer nagyon merev, a legkevésbé sem gyerek-központú, de Kodály tekintélye nyomán még mindig viszonylag sok állami pénz megy zenetanításra. Ellentmondásos helyzet: a művészet-oktatást a közoktatásba való beszorítottsága fenn is tartja, de ugyanakkor meg is akadályozza fejlődését és korszerűsödését.[15] A magyar társadalom oktatáshoz való viszonya is ellentmondásos: miközben az iskola hagyományosan közellenség (a nagybácsi kacsintással vágódik be az alig ismert kisgyereknél, „ugye milyen rémes a suli"), csak kevesen eszmélnek rá, hogy országunk gazdasági jóléte elsősorban a színvonalas oktatáson múlik – hiszen se tengerünk, se számottevő ásványkincseink nincsenek: gondolkodással kell termelnünk. Azt is kevesen látják, hogy a bölcsészeti és művészeti képzésnek milyen hatalmas a szerepe ebben. Hogy mit jelent, ha vonzó és progresszív egy ország kultúrája. És a fentebb leírtak fényében ez csak a kreatív jelenen keresztül jöhet létre, nem pedig nosztalgikus konzerválásban.

Idehaza minden fórumon kell a kreativitás oktatási szerepei mellett kardoskodnunk. Ám a saját belső gyakorlatunkban okosnak kell lennünk, a problémákat is fel kell ismernünk. Tanárként a *gyerek* kreativitását kell kibontanunk: az 'elvárt' kreativitás viszont beszoríthatja a gyereket; hiszen nem mindenki egyformán kreatív, az adottságok és a családi háttér meghatározó. Ám az is igaz, hogy a kreatív tanár projektjeiben örömmel vesznek részt a kevésbé produktívak is, ha jut nekik megfelelő szerep. Némileg más problémára világít rá annak a több művészeti ágban kivételesen kreatív tanítványomnak a története, aki középiskolába kerülve csillogó szemmel várta a kreativitás-órát: de hamar arra jutott, hogy a tanárból csak folyik a 'kreatívkodó *bullshit*'; s a kurzuszáró dolgozatában ezt írta: „Összegezve elmondható, hogy a kreativitás az a nemtudommirevaló képesség hogyanja".[16]

Kreatívnak kell lenni, de kell visszavenni is a tanári aktivitásból; hagyni, meglátni és türelemmel megláttatni – de mindez csak a tanár kulturáltsága és belső szabadsága alapján lehetséges. Teret kell nyitni a diák növekedése számára (Bali 2016): és ebben óriási szerepe van a tanár perspektivikus látásának. Nem a gyereket, hanem magunkat kell nevelni: kreativitásra, kultúrára: de főleg megismerésre, belső szabadságra, és a diákra való rácsodálkozás képességére. Fel kell nőni ahhoz is, hogy a 'well-being' kápráztató hívószava a szellem valódi emberét arra az áldozatra hívja fel, hogy kényelmét – mindazt, amit a már

[15] A kilenc éven át folyamatosan megalkotott gödöllői gyerek-operáink sorsát is a 2010 után megjelenő oktatási bürokrácia pecsételte meg: megemelkedett óraszámok, csökkenő intézményi szabadság, merev tantervek.

[16] Bár kritikai éllel írtam ezt le – de nem kizárható, hogy ez az affér az ő önállóságát és a saját kreativitásába vetett hitét csak emelte. Gyakran egy ügyetlenkedő tanár nagyobb jótétemény a fejlődő gyereknek, mint egy kitüntetéses mesteroktató. Paradox dolog az önbizalom kialakítását támogatni, önállóságra 'nevelni'.

Ágoston által is leírt fogyasztó tömeg élvezni akart – bátran sorolja a magasabb értékek mögé: az alkotó számára a valódi well-being az alkotás lehetősége, nem a pezsgőfürdő.

A Maslow-piramis valójában a csúcsán áll: a kis számú nagyon kreatív tartja a vállán a társadalmat és biztosítja számára a fogyasztás lehetőségét. Amint arra Giorgio Agamben is felhívja a figyelmet, hogy amikor a fogyasztói társadalom a szellemi értékek helyett a jól-létet tűzi ki célként, akkor állattá változtatja az embert (Agamben 2024). Idézi is Kojève-et (1968, lábjegyzet, pp. 436–37), aki igen erősen fogalmaz; érdemes eredetiben olvasni: „Arra a következtetésre jutottam, hogy az *American way of life* lenne a poszthistórikus periódus valódi életmódja; az USA jelenléte a világban mutatja előre az egész emberiség eljövendő „örök jelenét". Így az ember visszatérése az állati létezésbe már nem csupán egy jövőbeli eshetőség, hanem immár létező bizonyosság."[17]

A klímaváltozás, az energia- és vízszegénység, a környezetszennyezés nehéz világot vetít előre. Több geopolitikai konfliktus várható, populista tekintélyuralmi rendszerek futhatnak fel, ahol *megmondják*, mi a művészet. A kizsákmányolás növekedni fog a tőke-rezervátum szerepében működő műtárgypiac és a zeneipar révén is. Érdemes elindulnunk a szellemileg magasra mutató, de kevés pénzből is megélő művészet felé (Grotowski 2023); keresni a szabadságot, merni áldozatot hozni érte. Biztató lehet, hogy miközben a 'studium' szó valószínűleg a proto-indoeurópai *(s)teu,* 'nyom', 'üt' szótőből származik (Pokorny, 1959; de Vaan, 2008), addig az 'iskola' (schola) eredete a 'szabad időt' és 'ünnepet' jelentő görög σχολή (szkolé; Lewis 1890). Az etimológia rámutat, hogy a tanulás *szemlélődés*, amikor kiszabadulunk a fogyasztási javak megtermelésének, saját kényelmünk és gerjesztett szükségleteink előteremtésének nyomorító spiráljából. Kreativitás és perspektivikus szemlélet *ebben* az iskolában vannak otthon.

Felhasznált irodalom

Agamben, G. (2024). *A nyitott. Az ember és az állat* (Darida V., ford.). Kijárat Kiadó.

Augustinus, A. (1986). A zenéről (Nádasy A., ford.). In *Fiatalkori párbeszédek* (Ókeresztény írók, 11. köt., 441–665. o.). Szent István Társulat.

Augustinus, A. (2017). *De musica* (M. Jacobsson, szerk.; Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, 102. köt.). De Gruyter.

[17] J'ai été porté à en conclure que l'*American way of life* était le genre de vie propre à la période post-historique, la présence actuelle des Etats-Unis dans le Monde préfigurant le futur « éternel présent » de l'humanité tout entière. Ainsi, le retour de l'Homme à l'animalité apparaissait non plus comme une possibilité encore à venir, mais comme une certitude déjà présente.

Bali, J. (2012). *Zene tanításomról* [Tanári portfólió/szakdolgozat, Miskolci Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti Intézet]. https://janosbali.com/wp/wp-content/uploads/2018/12/zene-tanitasomrol-2012.pdf

Bali, J. (2013). *Bevezetés az avantgárdba – furulyásoknak*. Editio Musica Budapest.

Bali, J. (2016). Tanítás és szabadság. *Új Pedagógiai Szemle, 66*(7–8), 18–24.

Bali, J. (2018). Improvizált operák gödöllői zeneiskolásokkal. In *Újító törekvések – megújuló művészetpedagógia – jó gyakorlatok értéktára* (2. köt., 11–[utolsó oldal]. o.). Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége. https://mzmsz.hu/images/csatolmanyok/megujulo_muveszetpedagogia__vetit_final.pdf

Bali, J. (2023, augusztus 1.). Mi szükség a klasszikus zenére? *Qubit*. https://qubit.hu/2023/08/01/mi-szukseg-a-klasszikus-zenere

Baumgarten, A. G. (1750). *Aestetica*. Kleyb.

Boethius. (2023). *Tanítás a zenéről* (Kárpáti A., ford.). Gondolat Kiadó.

Derrida, J. (1987). *Psyché: Inventions de l'autre*. Galilée.

Goethe, J. W. (1981). *Antik és modern*. Gondolat.

Grotowski, J. (2023). *A szegény színház felé* (Liszkai T., ford.). Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1990). *A felvilágosodás dialektikája*. Gondolat–Atlantisz.

Kojève, A. (1968). *Introduction à la lecture de Hegel* (2. kiad.). Gallimard.

Lewis, C. T. (1890). Schola. In *An elementary Latin dictionary* (756. o.). American Book Company.

Ormay, I. (1958). *Megbukott zenekritikák*. Zeneműkiadó Vállalat.

Pieper, J. (2022). *Szabad idő és kultusz* (Györffy M., ford.). MMA Kiadó.

Pokorny, J. (1959). (s)teu-. In *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch* (1032–1034. o.). Francke Verlag.

Szabó, L. (1999). *Tény és titok – összegyűjtött írásai és előadásai*. Medium.

Ujság. (1929, május 26.). *Ujság, 5*(117), 18.

de Vaan, M. (2008). Studeō. In *Etymological dictionary of Latin and the other Italic languages* (593. o.). Brill.

Kreatív kompozíciós gyakorlatok a középfokú oktatásban – orgonisták és nem orgonisták számára

Dr. Kovács Szilárd Ferenc

orgonaművész, egyházzenész és zeneelmélet-tanár

Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Billentyűs Hangszerek Tanszék

Kulcsszavak: zeneelmélet, kreativitás, improvizáció, zenepedagógia, alkalmazott zeneelmélet



Bevezetés

A közép- és felsőfokú zeneelmélet-oktatás egyik alapvető célja, hogy olyan analitikus eszközrendszert biztosítson mind a hangszeres, mind az énekes növendékek számára, amely segíti a megszólaltatott zeneművek mélyebb megértését. Meggyőződésem szerint az elméleti tudás közvetett módon járulhat hozzá az interpretáció minőségéhez, valamint a későbbi pedagógiai munkához. Állításom hátterében azon több évtizedes szakmai tapasztalat áll, amelyet az orgonista diákok és hallgatók főtárgyoktatásban, illetve a hangszeres diákok és hallgatók általános zeneelmélet-oktatása során tapasztaltam. Ez nem megérzés, de nem is statisztikai szintű mérés, hanem szakmai benyomások és visszajelzések koncentrációja. A zenész számára nem elegendő a művek technikai elsajátítása, hanem hosszú távon szükségessé válik a zenei folyamatok szerkezeti, formai és stiláris összefüggéseinek felismerése is. A gyakorlati tapasztalat ugyanakkor azt mutatja, hogy a zeneelméleti tárgyak során megszerzett ismeretek és a hangszeres muzsikálás között gyakran jelentős időbeli távolság húzódik. A növendék sok esetben csak évekkel később érti meg, hogy a korábban

tanult összhangzattani vagy formai ismeretek miként kapcsolódnak az előadói gyakorlatához. Ez a késleltetett hasznosulás nemcsak a motivációt csökkentheti, hanem hozzájárulhat ahhoz is, hogy a zeneelmélet a tanulók szemében elsősorban absztrakt szabályrendszerként jelenjen meg.

Jelen tanulmány célja olyan kreatív kompozíciós és improvizációs feladatok bemutatása, amelyek már a középfokú képzés során lehetőséget teremtenek az elméleti tudás közvetlen gyakorlati alkalmazására. A módszerek nem a professzionális zeneszerzőképzés előkészítését szolgálják, hanem olyan alkalmazott zeneelméleti szemlélet kialakítását, amelyben az elméleti ismeretek közvetlenül a zenei cselekvés során nyernek értelmet. Ez a megközelítés összhangban áll Swanwick (1999) zenepedagógiai felfogásával, amely szerint a zenei megértés elsősorban a komponálás (beleértve az improvizációt), az előadás és a zenehallgatás egymást kiegészítő tevékenységeiben fejlődik, miközben a zeneelméleti tudás nem önálló tananyagként, hanem az aktív zenei gondolkodást és döntéshozatalt támogató eszközként jelenik meg (Swanwick, 1999, pp. 55–57).

1. A középfokú zeneelmélet-oktatás sajátosságai

A középfokú zenei szakképzés a zeneoktatás rendszerében sajátos helyzetben van. A tanulók többsége ezen a szinten már elköteleződött a muzsikus pálya iránt, ugyanakkor szakmai identitásuk még aktívan formálódik. Ebben az időszakban különösen fontos, hogy a diákok számára az egyes szaktárgyak közötti kapcsolódási pontok világosan érzékelhetővé váljanak.

A zeneelmélet-oktatás hagyományos struktúrája elsősorban az összhangzattan köré szerveződik. A formatan rendszerint kisebb hangsúllyal jelenik meg, az ellenponttan pedig sok esetben csak későbbi évfolyamokon, de még inkább a felsőfokú tanulmányok során kerül előtérbe, ha egyáltalán eljut idáig egy hangszeres tanuló. A gyakorlatok jelentős része a dallam harmonizálására épül, amely kétségtelenül fontos készség, ugyanakkor viszonylag szűk szeletét képviseli a kreatív zenei gondolkodásnak.

Kevésbé hangsúlyosak azok a feladatok, amelyek a ritmikai elemekre koncentrálnak, a dallamalkotás, a figuráció vagy a formatan irányából közelítik meg ugyanazokat az elméleti problémákat. Ennek következtében a diák könnyen úgy érezheti, hogy a zeneelmélet elsődlegesen szabályok megtanulását jelenti, nem pedig a zenei gondolkodás fejlesztését. A sok szabály befogadása, elsajátítása és alkalmazása pedig inkább lebontja a kreatív folyamatokat és a motivációt, mintsem építené a diákok ilyen irányú érdeklődését és önmegvalósítását. Félreértés ne essék, az alapvető szabályok (tiltott hangközlépések és tiltott párhuzamok, helyes „akkordfelrakások”, stb.) megismerése és alkalmazása fontos, ráadásul a

későbbi stílusismereti stabilitás szempontjából is lényeges ezek változásainak követése. Azonban annak van egy sajátos veszélye, ha a diák csak „körzővel és vonalzóval" szerkeszthet: tehát nem a jelenségek felfedezése kap hangsúlyt, hanem helyette minduntalan steril összhangzattan-példákat old meg. Ezek rendszerint nonfiguratív zenei torzók, tehát távol esnek a zenei élményszerűség világától. Természetesen a problémát a szakma jól ismeri. Vannak is törekvések egy komplexebb és összeérő tudás átadására, amely magában foglalja az elméleti háttér és a gyakorlati muzsikálás folyamatos kapcsolódását.

2. A kreatív feladatok pedagógiai jelentősége

A kreatív feladatok bevezetése nem azt jelenti, hogy a tanulók zeneszerzői képzésben részesülnek, hanem azt, hogy az elsajátított elméleti elemeket önálló zenei produktumok létrehozásában is képesek alkalmazni. Ez összhangban áll Swanwick (1999) zenepedagógiai felfogásával, amely szerint a zenei megértés nem választható el a komponálás, az improvizáció, az előadás és a zenehallgatás aktív folyamataitól; a zeneelméleti tudás ezekben a tevékenységekben válik a zenei gondolkodás és az alkotó döntéshozatal szerves részévé (Swanwick, 1999, pp. 43–58). Ez az álláspont összhangban áll a jelen tanulmányban bemutatott módszertani megközelítéssel. Hasonló szemléletet képvisel Csíkszentmihályi (2009, pp. 380–382), aki szerint a kreativitás mindig egy adott kulturális tartomány szabályainak elsajátítására és azok alkotó alkalmazására épül. A kreatív gondolkodás tehát nem a szabályok elutasításából, hanem azok tudatos és rugalmas használatából bontakozik ki. A tanuló az összhangzattan-példákon keresztül steril harmonikus jelenségekkel találkoznak, amelyek hasznosak az intellektuális hallásuk fejlesztésére, és bizonyos stiláris sajátosságok elmélyítésére. Ugyanakkor mivel ezek nem zeneirodalmi példák, a különböző zenei figurációk (harmonikus, melodikus és ritmikus figurációk, orgonapont) nem igazán jellemzőek rájuk. Tehát a harmóniasor csupán csontváz, amely organikus egységgé válhat, ha a diák – tanári segítséggel – felöltözteti azt, ennek eszköze a kötött harmóniasorhoz igazodó dallamalkotási eljárás. Ez nem zeneszerzés, a folyamat inkább egyfajta „alkalmazott zeneelmélet".

Az ilyen feladatok egyik legfontosabb előnye a motiváció növelése. A diák közvetlenül megtapasztalja, hogy az órán tanult ismeretek segítségével maga is képes működőképes zenei folyamatokat létrehozni, az elmélet ilyenkor nem külső követelményként, hanem alkotóeszközként jelenik meg. Később ez a tapasztalat az interpretáció során közvetlenül hasznosulhat. Az a diák, aki nemcsak harmonizálni tanul meg, hanem képessé válik arra, hogy kész harmóniasort maga is melodizáljon, miközben a formaalkotó készségei is fejlődnek,

könnyebben felismeri majd a saját hangszeres repertoárjában is a zeneszerzői döntések mögött álló logikát. Ez pedig már egy olyan tudásszintet jelent, amely közvetlen hatást gyakorol az interpretációra: az elmélet és a gyakorlat dialektikus egysége bizonyos helyzetekben azonnali zenei döntések elé állítja a növendéket. Később e két terület metszéspontjai – legyen szó előadóművészi vagy pedagógiai tevékenységről – olyan gondolkodási keretet biztosítanak, amely túlmutat az „így szokták” vagy az „ez van a kottában” típusú, statikus és reflektálatlan megközelítéseken. Helyüket fokozatosan egy tudatosabb, elemző és alkotó szemlélet veszi át, amelyben az előadói döntések szakmai indoklása természetes részévé válik a muzsikus gondolkodásának. Az elemzés, az előadás és a tanítás így organikus egységet alkothat.

3. Kreatív feladattípusok

3.1 Formaalkotási gyakorlatok

A kreatív feladatok egyik legegyszerűbb típusa a formaalkotás. A tanuló egy rövid összhangzattan-példából vagy zenei motívumból kiindulva hoz létre nagyobb zenei egységeket. A feladat során megismerkedik a periódus, a zenei mondat és az egyszerű kisformák működésével. A hangsúly nem a stilisztikai tökéletességen, hanem a formai összefüggések tudatos alkalmazásán van. A diák saját tapasztalatot szerez arról, miként kapcsolódnak egymáshoz a zenei alapsejtek, hogyan jön létre a feszültség és oldás folyamata, illetve milyen szerkezeti megoldások eredményeznek lezártságérzetet. Az ilyen gyakorlatok különösen hatékonyan kapcsolják össze a formatani ismereteket a gyakorlati zenéléssel.

3.2 A harmonizáció kreatív megközelítése

A harmonizáció a zeneelmélet-oktatás egyik leghagyományosabb területe. A kreatív szemlélet azonban túlmutat az egyetlen helyes megoldás keresésén. Egy egyszerű dallam többféle harmonizációja lehetőséget ad arra, hogy a tanulók összehasonlítsák a különböző harmóniai döntések következményeit. Bárdos ezt a jelenséget, amikor a dallam megegyezik, de a harmonikus tartalom eltérő, heteroharmonikus izomotivikának nevezte (Bárdos, 1972, p. 32). Ugyanaz a dallam eltérő karaktert, stílust vagy érzelmi tartalmat hordozhat attól függően, hogy milyen harmonikus környezetbe kerül. A közös elemzés során a diákok megtapasztalják, hogy a zenei folyamatok gyakran nem kizárólagos szabályok alapján működnek, hanem többféle érvényes megoldás is létezhet.

3.3 A melodizáció mint kreatív gyakorlat

A harmonizációval ellentétes irányú, a zeneelmélet-oktatásban ritkábban alkalmazott eljárás a meglévő harmóniasor dallami kibontása. A továbbiakban ezt a folyamatot melodizációnak nevezem. Ebben az esetben egy adott akkordsor szolgál kiindulópontként, amelyből a tanuló különböző figurációs technikák segítségével alakít ki önálló zenei szövetet. Bárdos terminológiáját továbbgondolva azt az eljárást, amely során egy rögzített harmóniasor különböző dallami változatokat kap, izoharmonikus heteromotivikának nevezem.

A harmonikus figuráció során az akkordhangok bontása kerül előtérbe. A ritmikus figuráció különféle ostinatoformákra, táncritmusokra vagy repetitív mintákra épül. A melodikus figuráció átmenő- és váltóhangok alkalmazásával teszi gazdagabbá a zenei felszínt.

A három típus kombinációja már összetettebb zenei eredményhez vezethet. Magasabb szinten megjelenhetnek a különböző imitációs technikák is, a funkciócserék, a harmóniacserék vagy akár különböző stílusok közötti átjárások is.

3.4 Ritmusközpontú kreatív feladatok

A hagyományos zeneelmélet-képzés során a ritmustan sokszor háttérbe szorul a többi zenei paraméter tudatosítása mögött. Pedig a karakterképzés egyik legerősebb eszköze éppen a ritmus.

Hasznos gyakorlat lehet egy adott ritmusképlet dallammá vagy harmóniasorrá alakítása. Ugyancsak tanulságos egy meglévő dallam különböző ritmikai „átöltöztetése”. A tanulók így közvetlenül érzékelhetik, hogy ugyanazon hangkészlet milyen eltérő karaktert ölthet pusztán a ritmikai szerveződés módosításával. Ezek a feladatok fejlesztik a ritmikai tudatosságot és hozzájárulnak a zenei karakterek differenciáltabb érzékeléséhez.

3.5 Az analízis megfordítása

A kreatív zeneelméleti feladatok egyik legizgalmasabb formája az analitikus folyamat megfordítása. A kiindulópont ilyenkor egy zeneirodalmi részlet, amelyből a tanuló elkészíti a harmóniai redukciót. Az így kapott vázból új zenei szövetet épít figurációk, ritmikai átalakítások vagy dallami módosítások segítségével. A módszer pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy a diák megtapasztalja: az elemzés nem csupán visszafelé, a mű szerkezetének feltárása irányába működik, hanem előre is, új zenei folyamatok létrehozásának alapjává válhat. A következő kérdés már túlmutat a pedagógián.

3.6 A„Thészeusz hajója" probléma a zenében

Az előző gyakorlatok szükségszerűen felvetnek egy esztétikai kérdést is. Ha egy zenemű bizonyos paramétereit – harmóniáit, ritmusát, dallamát vagy formáját – fokozatosan lecseréljük, meddig beszélhetünk ugyanarról a műről?

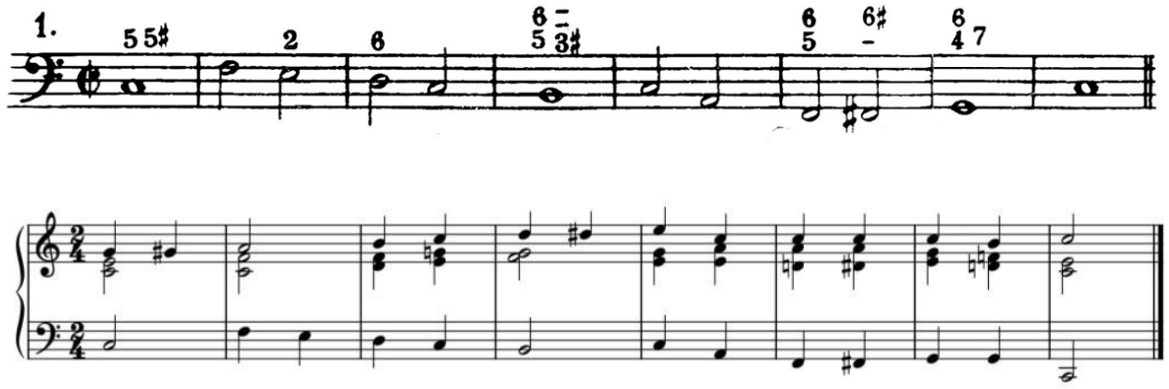
A filozófiából ismert Thészeusz hajója-paradoxon termékeny analógiát kínál a zenepedagógia számára. A különböző kreatív átalakítások során a tanulók nemcsak technikai készségeket fejlesztenek, hanem a zenei identitás és eredetiség kérdéseivel is találkoznak. A probléma megvitatása hozzájárulhat ahhoz, hogy a zenei elemzés ne pusztán technikai tevékenységként jelenjen meg, hanem esztétikai reflexióvá is váljon.

4. Az összhangzattan mint generatív alapanyag

Egy konkrét eljárásmódot szeretnék most bemutatni, hogyan lehet egy merevebb harmóniasorból, annak „felöltöztetésével" zenét létrehozni. Ehhez egy olyan összhangzattan-példát kerestem, amellyel nagy valószínűséggel minden hangszeres diák találkozhat a középiskolai zeneelmélet-tanulmányai során. Nem valószínű, hogy e példa kidolgozása a diákok legkedveltebb feladatai közé tartozna, ugyanakkor hasonló feladattípus szinte valamennyi összhangzattan-tankönyvben megtalálható.

A kiindulópontot Kesztler Lőrinc *Összhangzattan* című kötete adja. A szerző zeneelméleti koncepcióját ma már több kritika is éri, mindenekelőtt azért, mert példái többnyire nem kapcsolódnak közvetlenül zeneirodalmi részletekhez, hanem a harmóniatant inkább absztrakt, szabálycentrikus rendszerként mutatják be. A tananyag felépítése elsősorban didaktikai logikát követ: az alaphármasok izolált gyakorlásából indul ki, és már a korai szakaszban olyan harmóniai kapcsolatok jelennek meg, amelyek a bécsi klasszikus repertoárban jóval ritkábban vagy egyáltalán nem fordulnak elő. Éppen ugyanezen okból tartom indokoltnak, hogy a kötetből kiválasztott összhangzattan-példán keresztül szemléltessem jelen tanulmány alapgondolatát, miszerint egy eredetileg didaktikai céllal létrehozott harmóniasor is kiindulópontja lehet kreatív kompozíciós folyamatoknak, vagyis tanári segítséggel, megfelelő zenei eszközökkel élő zenei szövetté alakítható. Az *Összhangzattan* című könyv XIX. leckéjének első példát választottam (Kesztler, 1952, p. 334) kiindulópontként.

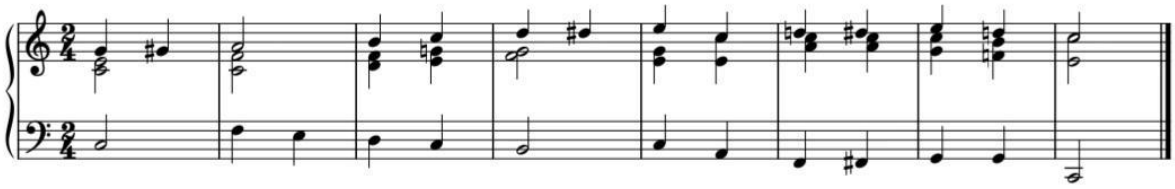
1. ábra: Kesztler Lőrinc összhangzattan-példája



2. ábra: Az összhangzattan-példa hagyományos kidolgozása

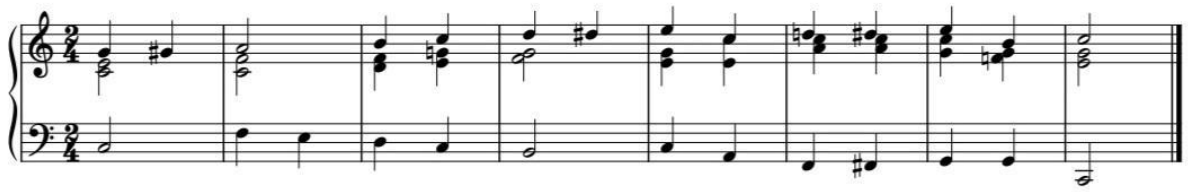
A harmóniasor bizonyos szempontból már ebben a szabálycentrikus, „körző–vonalzó” jellegű kidolgozásban is izgalmas: tartalmaz alterált akkordokat is, tulajdonképpen jól szemlélteti a középfokú összhangzattan-oktatás jellegzetes feladattípusát. A példa azonban elsősorban a tanult harmóniák koncentrált bemutatását szolgálja, de nem működik még önálló zenei folyamatként. A továbbiakban ezt a harmóniai vázat használom kiindulópontként annak bemutatására, ez miként alakítható fokozatosan élő zenei szövetté.

A figurációs eszköztár „bevetése” előtt három lépésben módosítom az összhangzattan-példa második felét (5–8. ü,).



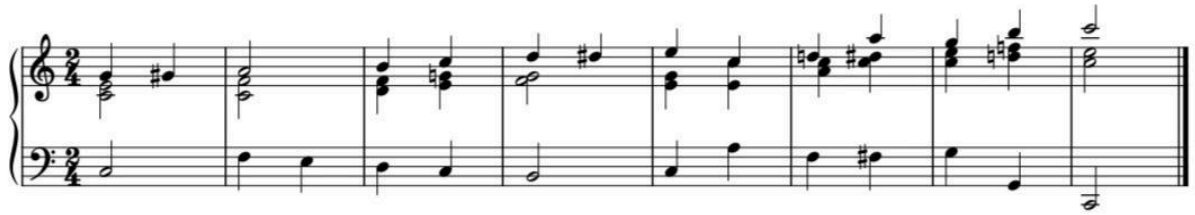
3. ábra: A reperkussziós jelenség megszűntetése a szopránban

Első lépésként a szabályosan kidolgozott összhangzattan-példa záró négy ütemét módosítom. A cél nem a harmóniák megváltoztatása, hanem a szoprán szólam statikusságának (a c^2 hangismétlései) oldása, illetve a dallamvezetés élénkebbé tétele.



4. ábra: A záró képlet természetesebb formája

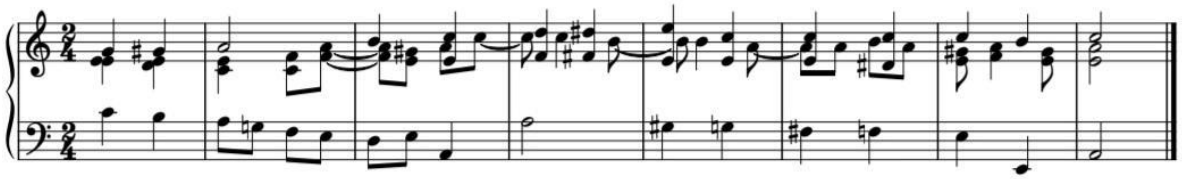
Második lépésként az előző ábrán már enyhén megmozgatott szoprán szólam, valamint az ehhez igazodó belső szólamok további felszabadítása történik meg. A cél ezúttal a zárlat dallami természetességének növelése. Ennek érdekében itt feladom a legkisebb mozgás elvének következetes alkalmazását a zárlati kvartszext és az az V^7 kapcsolatában, így a szoprán szólam penultima–ultima kapcsolata már nem tenor-záradék, hanem discant-clausulára módosul.



5. ábra: Hangközterpesztés

Végül a belső szólamvezetés merevségét oldom fel annak érdekében, hogy egy nagyobb ívű és folyamatosan fejlődő dallam (egyre tágabb hangközugrásokkal nő a mozgási energia) jelenhessen meg a szopránban. Ezzel tudatosan a felső szólam dallami karaktere válik elsődlegessé, míg a belső szólamok vezetése másodlagos szerepet kap. Ennek következtében a korábban háttérbe szorított legkisebb mozgás elve mellett a kívánt zenei ív érdekében még a bővített szekundlépést is elfogadhatónak tartom (a 6. ütem alt szólamában). Ugyanakkor megjegyzem, hogy ezen helyen a bővített szekund valójában nem tekinthető valódi dallamlépésnek, mivel a motívumhatár következtében egy új dallami egység kezdőhangja jön létre. Ebben az értelmezésben tehát nem egyetlen dallam szabálytalan hangközlépéséről, hanem két egymást követő motívum találkozásáról beszélhetünk.

Érdemes röviden kitérni egy másik lehetőségre is, de ezzel ebben a tanulmányban nem szándékozom tovább menni. Ha megfordítjuk a gondolkodást, és egy kidolgozott összhangzattan példa szoprán szólamát vesszük alapul, akkor azt újra meg lehet harmonizálni.



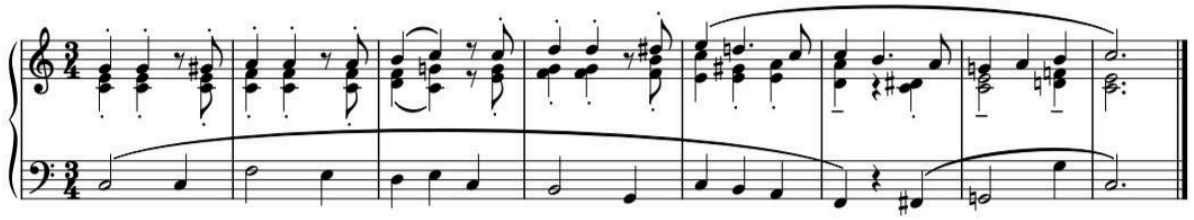
6. ábra: Reharmonizáció

Ebben a példában több transzformáció történik. Az eredeti Kesztler-példa szoprán szólamát változatlan formában tartom meg, ugyanakkor a dallam új harmonizációt kap az eredeti C-dúr párhuzamos hangnemében, mindez sűrített harmóniaritmussal történik. Ez az eljárás nem szükségszerű, hanem tudatos döntés eredménye: célja annak szemléltetése, hogy ugyanaz a dallam eltérő tonalitásban, más szerkesztési elvek alkalmazásával új zenei karaktert nyerhet.

Eddig a pontig gyakorlatilag az eredeti példa nonfiguratív alakját megőrizve történt minden változtatás. Ehhez képest most egy nagyobb ugrás következik, ugyanis a különböző zenei figurációk előbb szeparáltan, majd kombinált formában kerülnek alkalmazásra az eredeti harmonikus tartalom megőrzésével. Ha egy dallamot harmóniákkal látunk el, annak a neve: harmonizáció, ennek a fordítottja, amikor egy harmóniasort „dallamosítunk”, ezutóbbit melodizíciónak hívjuk.

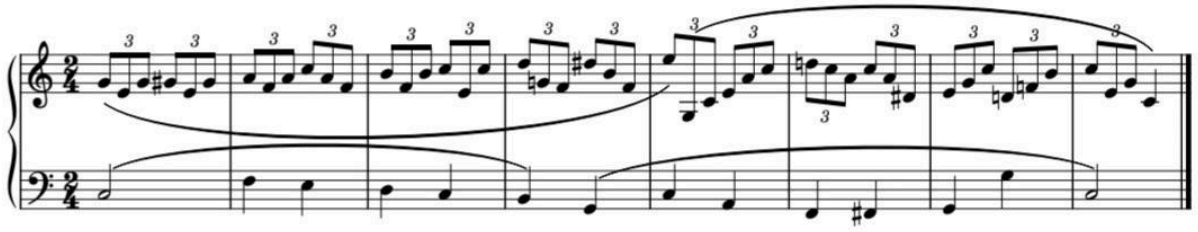
A folyamat megértéséhez tisztázni kell, hogy a zeneelmélet terminológiai apparátusa milyen figurációs típusokat különböztet meg. Mindegyik figuráció fő jellemzője, hogy a zenei történés gyorsabban zajlik, mint a harmóniaváltások. (Egyetlen kivétel az orgonapont, ahol ez éppen fordított.) A ritmikus figuráció gyakorlatilag a hangismétlést jelenti. A harmonikus figurációnál az akkordhangokból születik meg a váltás pillanatánál sűrűbb zenei gondolat. Ide tartozik az Alberti-basszus is, de a zeneirodalom rengeteg más formát is kínál. A melodikus figuráció esetében az akkordba nem illeszkedő hangok kerülnek, amelyek lehetnek diatonikusak, kromatikusak, eshetnek súlyra vagy súlytalan helyre.

Ha Kesztler példáját egyfajta „figurációs gépbe” helyezzük, akkor a következő történhet:



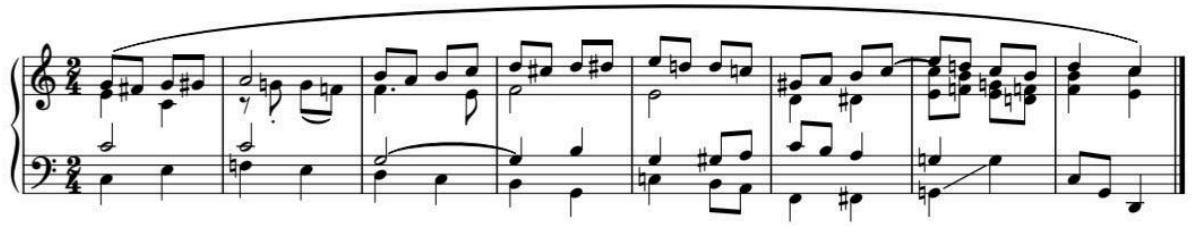
7. ábra: A ritmikus figuráció dominanciája

Ebben a példában a ritmikus figuráció karakterformáló szerepét szemléltetem. A ritmikai átalakítás részeként az ütemmutatót is módosítottam. Ez nem szükségszerű eleme a módszernek, hanem egy lehetséges eszköz annak bemutatására, hogy akár már a ritmikai szerveződés megváltoztatása is jelentősen átalakíthatja ugyanazon harmóniasor zenei karakterét.



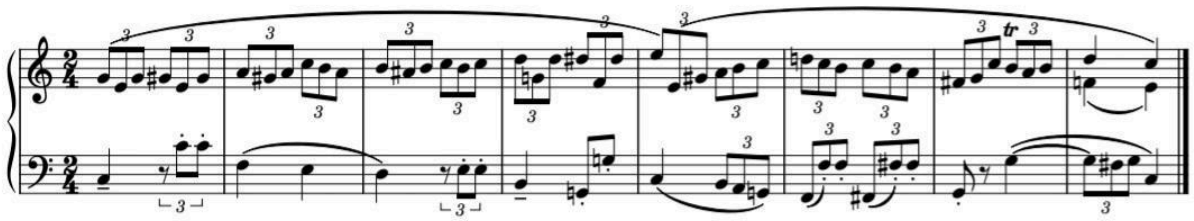
8. ábra: A harmonikus figuráció

A harmonikus figuráció alkalmazása ugyanannak a harmóniasornak egy másik arcát mutatja meg. A kisebb és nagyobb hangközugrások váltakozása élénkebb dallamvezetést és nagyobb belső dinamikát eredményez.



9. ábra: A melodikus figuráció dominanciája

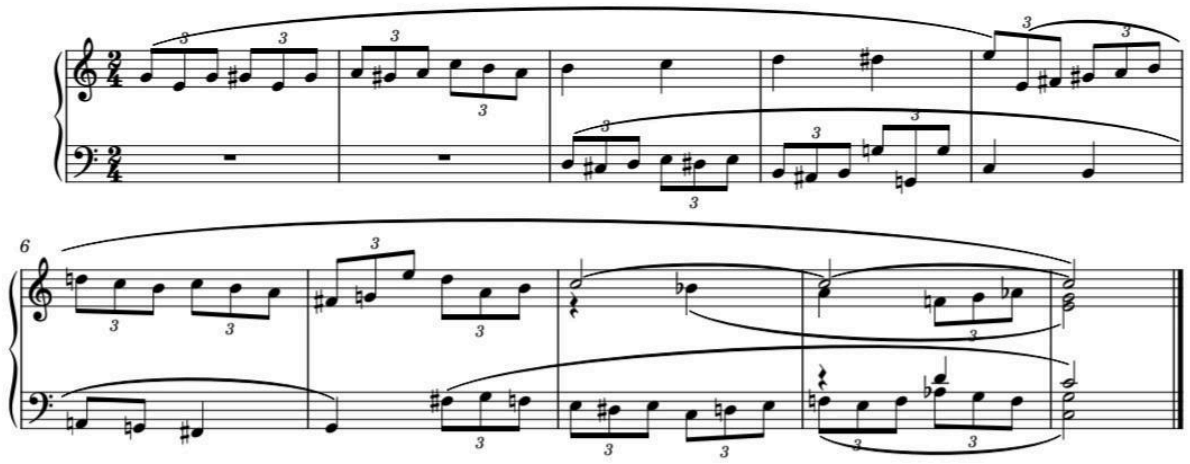
A melodikus figuráció egyszerre biztosít szabadságot és állít korlátokat az alkotói folyamat során. A kromatikus átmenő- és váltóhangok alkalmazása számos lehetőséget kínál a dallamformálásra, ugyanakkor ezek hangnemi és szólamvezetési logikája gyakran meghatározza a továbbhaladás irányát. A szabadság tehát elsősorban a kiinduló döntésekben jelenik meg, míg a folytatás sok esetben már a megkezdett zenei gondolat belső következetességéből fakad.



10. ábra: Figuráció-típusok vegyes alkalmazása

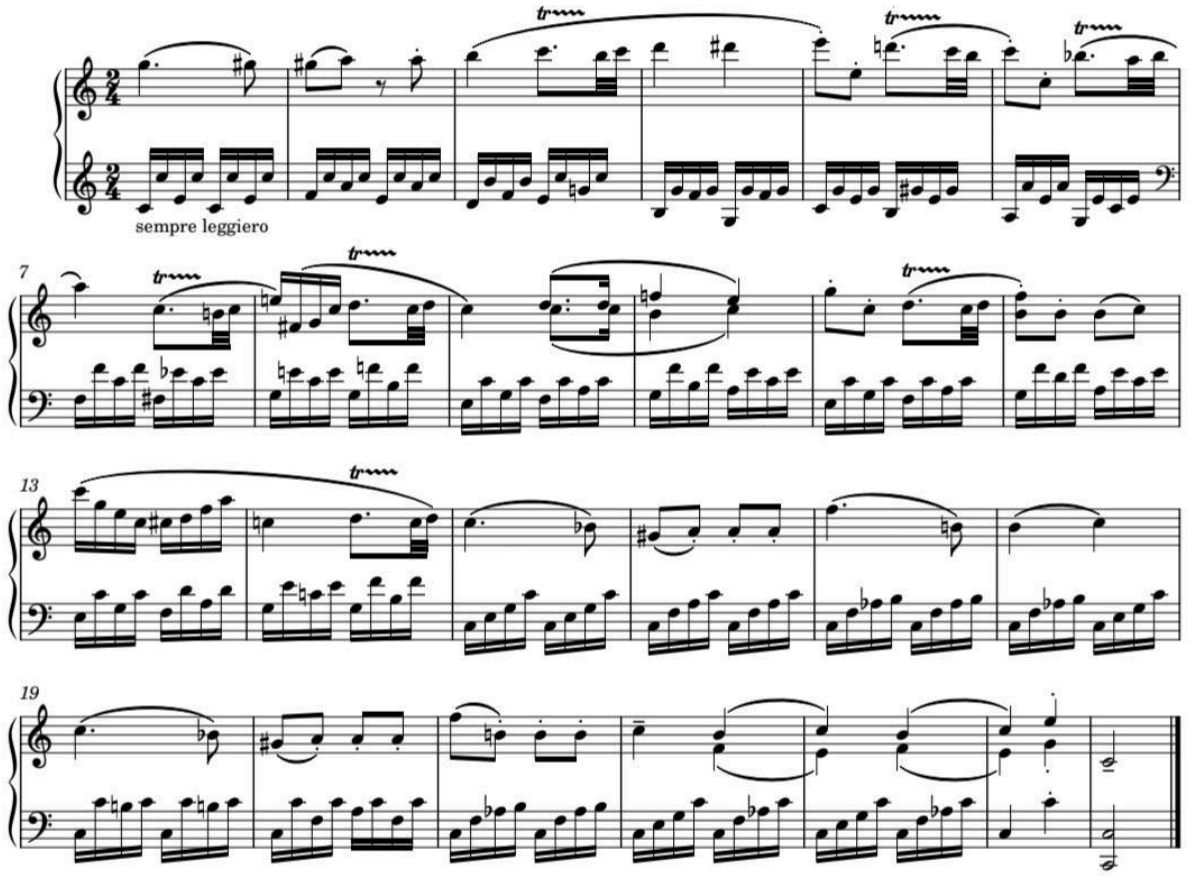
Az előző példákban didaktikai okokból elkülönítve mutattam be a három figurációtípust. Most azonban vegyesen alkalmazom mindhármat, ugyanis az élő zenei gyakorlatban ezek többnyire egymással összefonódva jelennek meg. Így a kialakuló textúra már lényegesen közelebb áll egy valódi zenei folyamathoz: a puszta harmóniaváz megtelik zenei tartalommal.

A következő lépcsőfokot az jelenti, amikor valamilyen stiláris, műfaji, vagy kompozíciós technikai fókuszt keresünk. Ezt két zenei példával mutatom be, amelyekben az eredeti harmóniasor jelen van, de a kontrapunktikus logika, illetve a dallami gazdagság erősen háttérbe szorítja azt. Ez az a szint, amikor a kapcsolódás még érzékelhető, de a következő lépéssel már olyan sok paraméter térne el Kesztler eredeti gondolatától, hogy a megegyezik-hasonlít-különbözik tengelyen a másik végponthoz jutnánk.



11. ábra: Szabad imitáció

A harmonikus és melodikus figuráció együttes alkalmazása mellett imitációs szerkesztésmódot alkalmazok. Ennek eredményeként a szólamok önállóbbá válnak, a zenei szövet kontrapunktikus szempontból gazdagodik, és a létrejövő miniatűr belső tere is kitágul. Ettől a ponttól kezdve a cél már nem pusztán a figurációk készségszintű alkalmazása, hanem az önálló kompozíciós gondolkodás kialakítása.



12. ábra: Mozart ruhájába bújva

Ebben a példában formai szempontból is elrugaszkodtam az eredeti harmóniasortól. Előbb a Mozart-névjegynek nevezett dó–ré–fá–mi fordulattal, majd egy rövid codával zártam a miniatűrt. Már a gáláns stílusnak is az egyik meghatározó sajátossága az Alberti-basszus, amely jelen esetben végigvonul a darabon, biztosítva annak egységes karakterét.

A hangsúly e ponton már nem azon van, hogy a harmóniasorhoz egyetlen „helyes” megoldást találjunk, hanem azon, hogy felismerjük: a harmóniai váz csupán a zenei folyamat egyik paramétere. A figuráció, a ritmika, a szólamkezelés, a textúra és a forma alakítása, bővítése önálló kompozíciós tényezők, amelyek ugyanabból a harmonikus alapból egymástól gyökeresen eltérő zenei világokat képesek létrehozni. Ez a felismerés egyszerre fejleszti a kreativitást, a stílusérzéket és az interpretációhoz szükséges analitikus gondolkodást.

Összegzés

A zeneelmélet oktatása akkor válhat igazán hatékonnyá, ha nem csupán elemző, hanem alkotó tevékenységként is megjelenik. A kreatív kompozíciós és improvizációs gyakorlatok lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók az elméleti ismereteket azonnal gyakorlati helyzetekben alkalmazzák.

A bemutatott módszerek nem a zeneszerzőképzés alternatíváját jelentik, hanem a hangszeres és énekes muzsikusok számára kínálnak olyan alkalmazott zeneelméleti tapasztalatokat, amelyek elősegítik a motivációt, fejlesztik a kreativitást és támogatják az interpretációs munkát. Ugyanakkor ezek a gyakorlatok nem a regulák háttérbe szorítását szolgálják, hanem éppen azt mutatják meg, miként válhatnak a zeneelméleti ismeretek az alkotó gondolkodás eszközévé.

A kreatív feladatok segítségével a zeneelmélet kiléphet a puszta szabályrendszerek követésének szerepköréből, és olyan műhellyé válhat, ahol a tanulók nem csupán megértik a zenét, hanem létre is hozzák azt. Így a különböző eljárások nem csak egy feladatgyűjteményt jelentenek, hanem inkább egy olyan módszertani modellt, amely az összhangzattan oktatását generatív, alkotó folyamattá alakítja.

Felhasznált irodalom

Bárdos, L. (1972). *Romantikus harmóniák* (Póczonyi M., szerk.). Népművelési Propaganda Iroda.

Csíkszentmihályi, M. (2009). *Kreativitás: A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája* (Keresztes A., ford.). Akadémiai Kiadó. (Eredeti mű megjelenése: 1996)

Kesztler, L. (1952). *Összhangzattan: A klasszikus zene összhangrendjének elmélete.* Editio Musica Budapest.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203070444

Vokális improvizáció

Dr. Antal Laura

egyetemi adjunktus

Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

Kulcsszavak: improvizáció, zeneszerzés, szolfézs, vokális



1. A zene alkotásának élvezete - a zenetanítás szemléleti megújítása

Vokális improvizáció címmel tartottam workshopot az ELTE *Kreatív zene a pedagógiában* című konferenciáján, 2025 októberében. Ezt a műhelymunkát szeretném írásomban röviden összefoglalni, és magyarázatul némi elméleti hátteret nyújtani ahhoz, hogyan képzelem a mai, Kodály utáni szolfézs- ill. zenetanítás megújulását.

Első vokális improvizációs megnyilvánulásom Sáry László kreatív zenei gyakorlatainak (Sáry, 2010) csoportos megszólaltatásaihoz kötődik, a zeneszerző irányításával, egyik zenepedagógiai továbbképzésén. Az elektronikus zene (amely akkoriban hasonló hatást tett rám a hangzásvilág kitágítása terén) először Trevor Wishart egyik Trafóbeli koncertjén varázsolt el. Mindkét élmény több mint húsz éves.

A Szabad Hangok Énekegyüttessel néhány éve *Rongyszőnyeg darabok* címmel adtunk koncertet, ahol előadóként a színpadon, „élesben” is megtapasztaltam a pillanatban megszülető zenét. Ligeti György *Musica ricercata* című zongoradarab sorozatát fogalmaztuk át, a mű hangjainak és szerkezeti egységeinek megszólalási sorrendiségét „szó szerint” véve, az eredeti karakterek megőrzésével, azokhoz a lehető legközelebb álló, saját és a

zenetörténetből vett dallam- és hangzásminta- asszociációkkal. A zenében rejlő játékosságot és humort karakter-torzításokkal igyekeztünk kibontani, és külön erre a célra kreált grafikus kottasegédletek: egyoldalas memória-vázlatok alapján rögtönöztük egyéni szólamainkat vokális többszólamúsággá. A szövegeket Weöres Sándor *Rongyszőnyeg* versciklusából válogattunk, és a koncerten az eredeti zongorás tételekkel felváltva énekeltünk, lehetőséget adva a komponált és rögtönzött tételek közötti megfelelések kihallásához. Az improvizációt a zenei struktúrákból adódó térbeli elhelyezkedéssel és minimális koreográfiával társítottuk.

Ezután a Pécsi Tudományegyetemen 2023-24-ben Bolcsó Bálint zeneszerző, aktív előadóművész kollégámmal együtt, az Elektronikus Zeneszerzés és Médiaművész és az Ének-zene-Karvezetés szakok hallgatóiból álló csoporttal ’Vokális-elektronikus játszótér’ címmel indítottunk kurzust, fix/improvizált média és vokalitás egymásra hatásában születő darabok létrehozásának céljával. Ezzel egyidőben ének-szakos hallgatóknak Társasének-improvizációs kurzust hirdettem, ahol hétről hétre stíluskorszakokhoz és megkomponált zeneművekhez adaptálva, kötött módon rögtönöztünk: újragondoltuk és átírtuk a kiválasztott vokális műveket, és a megszületett új zenék között szabad improvizációs átvezetéssel hidat képezve, végül egy nagyobb egységgé összefűzve koncertkész darabokat alkottunk.

Jónéhány éve motoszkál a fejemben a szolfézs tanításának szemléleti és módszertani megreformálása. A Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola Középfokú zenész képzésén belüli szolfézs tanításom bő 25 éve elég volt arra, hogy a minden évben megújuló, az adott csoportra szabott zenei anyagok és feladattípusok alkalmazása során arra a felismerésre jussak, hogy a zenét aktív-műveltető módon, stílusgyakorlatokon keresztül, tulajdonképp zenét szerezve érdemes tanítani. Ez a megközelítés kapcsolódik Gonda János rögtönzéspedagógiai szemléletéhez, amely a rögtönzést és a komponálást a zenei elemek aktív megismerésének és a kreatív készségek fejlesztésének eszközeként kezeli (Gonda, 1989). Ez pedig nem jelent mást, mint az olykor szigorú zeneszerzéstechnikai szabályok szerinti, máskor pedig a kötöttségek terén megengedőbb improvizációt, mely az órán előforduló zenemű részletek, ill. azok zenei elemei alapján történik.

Oktatói tapasztalataim szerint a játékos, improvizatív feladatok elősegíthetik a diákok hallásának és zenei készségeinek fejlődését, amikor különféle pedagógiai-pszichológiai „trükkökkel” (itt használhatnám inkább a közgazdaságtan „ösztönző”, vagy a viselkedéstudomány hasonló jelentésű *nudge* kifejezését is) vezetem rá őket arra, hogy ne feladatként, hanem csupán játékos próbálgatásnak vegyék azt, amit a rögtönzés, egyszerűbben

fogalmazva „kitalálás”, tehát valamiféle komponálási részfeladat gyanánt kérek tőlük. Elengedettség, belehelyezkedni tudás szükséges ahhoz, hogy nyugodtan, tét nélkül és ítélkezésmentesen tudjon megszólalni, egyáltalán hangot kiadni valaki. A biztonságos, támogató pedagógiai környezet tapasztalataim szerint ezt nagymértékben segíti. Így tudnak a diákok egymásra is adekvát módon reagálni, ezáltal megnyílnak a természetes zenei megoldások és a működő ötletek felé, és ezáltal akár hosszabb, komplex improvizációs egységek is létrejöhetnek.

A ELTE konferenciáján terveim szerint különféle stíluskorszakokat vettünk sorra, és eredeti műzenei idézeteket inspirációul véve, váltott csoportokkal rögtönöztünk az alábbi témákban, a legegyszerűbben összefoglalva:

- orgánum-fajták: tartott hanghoz szabad dallam éneklése, hangközfigyeléssel
- reneszánsz: 2. típusú ellenpont párcserével, több együtthangzás-szabállyal
- barokk: egy-egy hangnak a tradicionális ornamensekből kiinduló díszítése
- romantika: a frázis megnyújtása, szabad dallamkezelés ritmikai kiterjesztéssel, kromatikus dallami betoldással
- 20. század: clusterek, minimál zene, szerialista elvek kevés hanggal
- népdal alkotás népi szövegre, népdalstílusok szerint

A konferencián 70 fő vett részt, változó zenei előképzettséggel. A 45 perces workshop időtartama alatt a fent felsorolt gyakorlatokban kisebb, 5-10 fős csoportok vettek részt. Természetesen mindegyik téma további kidolgozást igényel, és elvihető a legösszetettebb hangi struktúrákig.

Az improvizáció egyéni tudás-háttereinek összehangolása a csoportban – az ellazult idegrendszeri állapot megteremtése után – a legnagyobb kihívást jelentheti. A többszólamú rögtönzés függ elsősorban attól, hogy milyen zenei képzettségi szinten vannak a diákok/előadók, mivel tudnak hozzájárulni a helyes és működőképes tartalmakat felvonultató „ötletbörzéhez”, ill. az abból képződő zenei folyamathoz. A manapság egyre nagyobb eltérést mutató tudásszintek azonban nem kell, hogy feltétlenül az alkotást akadályozó megszorításokká váljanak. A helyes tanári ill. csoportvezetői attitűd kérdésén töprengve, a közösségi hálózatok és az újfajta kommunikációs platformok iránti érdeklődésem vitt tovább a lokális kisközösségek szervezeti működése, az egalitárius és kommunitárius elvek (Hickey, 2015), ill. a vezetői elméletek tanulmányozásán át a decentralizált közösségi szerveződés irányába. Ennek kapcsán – kissé messzebbre menve a társadalmi szerveződés-elméletekig – találkoztam John Rawls (1921-2002) amerikai filozófus elméleteivel is, azon belül a

társadalmi igazságosságelméletével. Ez John Rawls két alapelvére épül: az egyenlő alapvető szabadságjogok elvére, valamint a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek igazolhatóságának elvére. Ez utóbbi magában foglalja a méltányos esélyegyenlőséget és a különbségelvet, amely szerint az egyenlőtlenségeknek a társadalom legkevésbé előnyös helyzetű tagjai számára kell a lehető legnagyobb előnyt biztosítaniuk (Chandler, 2026).

Rawls elveit a tanítás területén is alkalmazhatónak találtam, és analógiaként alkalmazom a csoportos zenei improvizáció pedagógiájában.

Ez az új látásmód olyan közösségként értelmezi a (jelen esetben szolfézst tanuló) csoportot, amelynek tagjai (a tanárral együtt) közösséget alkotva a legteljesebben módon (szabadon és egyenlően) működnek együtt, egymásra hatva egymástól tanulnak, és közösségként együtt alkotnak valami teljesen újat, egyedit és megismételhetetlent. Ha a rawlsi alapelveket a tanításra vonatkoztatom, akkor azok így valósulnak meg a gyakorlatban, nagyvonalakban értelmezve:

Szabadság: mindenkinek joga és felelőssége van a megszólalásban (önálló zenei megszólalás lehetősége).

Egyenlőség: minden hangnak és gesztusnak egyenrangúan helye van a zenei folyamatban.

Különbségelv: az improvizáció (ill. a tanulás) akkor működik teljes hatékonysággal, ha a legkevesebb tudásszinttel és tapasztalattal rendelkezők bekapcsolása is lehetséges, ezáltal a minimális hozzájárulás is értékes és egyúttal kívánatos a csoportban.

Tehát a zenei megszólalás önkéntes és egyben elvárt, hiszen így fejlődhet az egyén a közösség megtartó ereje által. Mindenki egyformán fontos és felelős részese az alkotásnak, amely a legkevesebbel hozzájáruló egyéni aktivitását is igényli, hiszen személy szerint mindenkinek lehet saját, elkülönített zenei funkciója a teljes hangzáson belül.

Ezeket a zenei hozzájárulásokat, a legelemibb zenei egységtől a legösszetettebb formákig, célszerű az alkotási folyamat végén elemezni, eleinte pedig inkább hagyni, hogy mindenki annyiban vegyen részt a zeneszerző játékban, amennyi a számára komfortos és örömöt okoz. Előbb-utóbb rögzülhetnek a személyekhez társuló funkciók és szerepek, de a fejlődés igénye miatt ezeket cserélni és váltogatni, új kihívásokkal ösztönözni, gazdagítani kell. Minél inkább tudnak egymásra figyelni és egymás akcióira reagálni a csoport tagjai, annál inkább válik értékessé és igazán közösségivé az alkotás, és annál mélyebb lesz az élmény és vele a tanulás is.

Az improvizáció és a komponálás kapcsolatának megértéséhez fontos az alkotói folyamat időbeliségének figyelembevétele is. Sarath (1996) megkülönbözteti a kompozíció és az

improvizáció időbeli szerveződését: míg a komponálás során az alkotó visszatérhet korábbi döntéseihez, és módosíthatja azokat, az improvizációban a jelen pillanatra irányuló figyelem és a zenei eseményekre adott azonnali reakció kap meghatározó szerepet. Ez a különbség a csoportos improvizációban különösen jelentős, hiszen a résztvevőknek folyamatosan egymás megszólalásaihoz kell igazítaniuk saját zenei döntéseiket.

Néhány gondolatot szeretnék még tisztázni azzal kapcsolatban, milyen típusú improvizációs gyakorlatokat tartok valódi alkotásnak. Irving A. Taylor 1959-ben megfogalmazott kreativitásmodellje öt szintet különböztet meg, az egyszerű, spontán önkifejezéstől az egészen új elméletek és alkotói elvek létrehozásáig (Tayler, 2007). A kreativitás Taylor által meghatározott öt szintje közül – expresszív, produktív, inventív, innovatív és emergens – ebben az összefüggésben elsősorban a produktív és inventív kreativitást tekintem mérvadónak. Tehát olyan improvizációs gyakorlatokra helyezem a hangsúlyt, ahol nem az előre megadott készletből kiválasztott minták, hanem saját invencióval létrehozott eredeti vagy újrakombinált zenei hozzájárulás jelenik meg, legyen az egyetlen hang vagy ritmus, a többrétegű hangi kapcsolatokon-motívumokon át a formaalkotó egységek létrehozásáig.

Összegzésként szeretnék néhány gyakorlati példát adni a szolfézstanítás során előforduló improvizációs lehetőségekre a legkisebb zenei elemmel kezdve: két hang viszonyától (a ritmusképző lélegzet témáját most átugorva) összetett hangzatokig és dallamokig, egyetlen szólamtól a többszólamúság felé, az óra szokott menetének és lépéseinek folyamatában. A gyakorlatok kifejtése egy másik írás tartalmát képezhetné; itt zenei elemenként csak egy-egy ötletre szorítkozom, a lehetséges variációk végtelenjéből kiragadva. Ezeket a feladat-ötleteket tovább kell finomítani a készség és képzettség szintjeihez, az egyedi személyiségjegyekhez, a csoportdinamikához, vagy akár a mentális diszpozícióhoz igazítva. Fontosnak tartom még, hogy egy tanítási óra csak kevés számú (vagy akár egyetlen) eredeti zeneművet járjon körül, és azt minél több zenei paraméter látószögéből világítsa meg, a kiírt kulcstól az előadásmódig. Minden pontnál érzéki asszociációkkal, egyszerű és tömör kifejezésekkel segítjük a teremtő fantáziát. Legalább a 3. ponttól kezdve megkomponált eredeti zenei idézeteket veszünk alapul.

1. *két hang viszonya*: hangközök gyakorlásánál a diákok egymás hangjához énekelnek, később a hangköz megnevezésével (feladatok eloszlása a különbségelv szerint)
2. *hangzatok*: milyen hangköz szerepel bennük, hogyan változik egy véletlenszerű cluster azonosítható hangzattá
3. *gesztus-dallamok*: pár hangtól a hosszabb frázisig, mindig karakterrel-előadásmóddal, érzéki minőségekkel, képzetes „történettel" társítva
4. *zenehallgatás, majd „újrakomponálás"* (vagy kötött keretekkel a fordított sorrendben): az eredeti mű alapján megadható fogódzók szerint mit fognak fel a diákok egy-két hallgatás után, és mit tudnak reprodukálni belőle, azt hogyan tudják variálni és újraalkotni
5. *a feldolgozás módjai ismert eredeti mű alapján*: pl. ismétlés, variálás, redukció, bővítés
6. *szabad komponálás „élőben"*, téma, szerkezet, laza szabályok és időkeretek megadásával

Ezeket a pontokat végigjárva felépíthető egy (szokásosan dupla órának megfelelő időtartamú) szolfézs óra, a hangköz-hallásgyakorlatoktól a hagyományos vagy grafikus lejegyzéssel kombinált dallami notációig, teljes zenei idézetek lejegyzése helyett inkább több zenei töredék különféle kottaképi felvázolásától a többszólamú partitúrák létrehozásáig.

A tárgyalt rögtönzés-típusok alkalmazhatóak énekhangra és hangszerre egyaránt. A vokalizálás történhet szabad hangzóval, szolmizációval vagy ábécés névvel, vagy választott/kitalált szöveggel. A hangszerek, zajkeltő eszközök bevonása igazodjon az eredeti kompozíció jellegéhez-alkatához, de érdemes ebben is a diákok fantáziájára támaszkodni.

Végül a zenélés testre-lélekre gyakorolt hatásának hangsúlyozásával zárom írásomat, amit nem csak az aktív gyakorlással és előadással érhetünk el, hanem minden perccel, amit akár tanulás, akár szórakozás közben, határozott céllal, vagy csak önmagáért a zenélés kedvéért eltöltünk.

Nina Kraus, a Northwestern University kutatója szerint a rendszeres zenélés erősíti és fejleszti az agy hangfeldolgozásért felelős idegi folyamatait. Ezek a változások jelentősebbek azoknál, akik aktívan zenélnek (bármilyen szinten, feltéve, hogy rendszeresen foglalkoznak vele), mint azoknál, akik csupán hallgatják a zenét. „Ha csak nézed a sportot, attól még nem leszel fitt" (Sound Health, 2017).

Ezért a szokásos szolfézsórai gyakorlatok, hallási felismerések és azonosítások, a zene pontos, de passzív lejegyzése is kevés – magának a szolfézsórának ugyanúgy az önfeledt

zenélés forrásává kell válnia. Ahogy Kodály *A "333 olvasógyakorlathoz"-hoz* című 1962-es utószavában fogalmaz: „Zeneértővé […] csak aktív zenei tevékenység tehet, puszta zenehallgatás magában nem elég" (Kodály, 2008, 130. o.).

A zenealkotás a zene közvetlen, zsigeri élvezetét jelenti, amely az improvizáció mint a kreativitás egyik legmagasabb szintű megnyilvánulása által fokozódhat és kiteljesedhet. Véleményem szerint az effajta kreatív zenélés járul hozzá leginkább – a mélyreható élmények és az idegrendszeri bevéső dés révén – az ember lelki életének kiteljesedésének, hiszen Kodály már 1944-es, a *Mire való a zenei önképzőkör?* című írásában hangsúlyozta: "Teljes lelki élet zene nélkül nincs" (Kodály, 2008, 156. o.). Ennek értelmében, valamint saját tapasztalataim és szemléletem szerint a szolfézsóra nemcsak a zenei ismeretek elsajátításának, hanem az önálló alkotásnak is helyet adhat.

Felhasznált irodalom

Chandler, D. (2026). *Szabad és egyenlő: Milyen lenne egy méltányos társadalom?* (Fekete L., ford.). & Kiadó.

Gonda, J. (1989). *Rögtönzés és komponálás* (Zenepedagógiai füzetek, 5.). Budapest Fővárosi Pedagógiai Intézet.

Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education, 62*(4), 425–445. https://doi.org/10.1177/0022429414556319

Kodály, Z. (2008). *Visszatekintés I.: Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok* (F. Bónis, szerk.). Argumentum Kiadó.

Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of Music Theory, 40*(1), 1–38.

Sáry, L. (2010). *Kreatív zenei gyakorlatok* (2. kiad.). Jelenkor Kiadó.

Sound Health. (2017, május 31.). *Dr. Nina Kraus on why musical training helps us process the world around us*. Medium. https://medium.com/the-kennedy-center/dr-nina-kraus-on-why-musical-training-helps-us-process-the-world-around-us-6962b42cdf44

Taylor, I. A., & Getzels, J. W. (szerk.). (2007). *Perspectives in creativity*. Transaction Publishers.

Wishart, T. (1975). *A book of musical games*. Schools Council Publications.

Wishart, T. (1996). *On sonic art* (S. Emmerson, szerk., átdolgozott kiad.). Harwood Academic Publishers.

A csoportos zenei órákon történő differenciálás alkalmazásának lehetőségei

Dr. Végh Mónika

egyetemi docens

Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

Kulcsszavak: tehetség, differenciálás, kreativitás, szolfézs-zeneelmélet



„A zenei tehetség olyan képességek mennyiségi és minőségi fejlettségét jelenti, amelyek megadják az embernek azt a lehetőséget, hogy a zenei tevékenység legkülönfélébb ágazataival foglalkozzék" (Paul Michel)

Bevezetés

A csoportos foglalkozásokon – legyen az közismereti vagy művészeti, alap-, közép- vagy felsőfokú – az esetek többségében vegyes a tanulói összetétel, ha a képességeket, felkészültséget vizsgáljuk. A diákok sokféle családi háttérrel rendelkeznek, különféle intézményekből érkeznek, valamint az adott tárgyhoz kapcsolódó képességeik is egyéni vonatkozásúak. Emellett sajnálatos módon a zeneoktatási intézmények egyre gyakrabban kényszerülnek évfolyam-összevonásokra a csoportos órákon, ami tovább mélyíti a gyermekek tudásszintje közötti különbséget.

A fentieket figyelembe véve kirajzolódik, hogy fokozottan szükséges a csoportmunka során a gyerekek tudásszintjének kiegyenlítése, a gyengébbek felzárkóztatása. Ugyanakkor a tehetséges diákoknak is biztosítanunk kell a lehetőséget, hogy képességeiknek megfelelően haladhassanak akkor is, ha a többiek lassabban abszolválják a feladatokat. Azaz a

differenciálást tartalmazó, rugalmas, az egyéni képességeket szem előtt tartó oktatási metódusnak egyre inkább jelen kell lennie a csoportos zenei órákon, a hagyományos tanítási módszereket egyre inkább fel kell váltania a gyermekek igényeire alapozó, modernebb szemléletű megközelítésnek.

A zenei területekhez kapcsolódó képességek, készségek jó része adottság, velünk született tényező, ami folyamatos fejlesztést igényel. Ezeket a készségeket, képességeket megfigyelve és értékelve próbáljuk meg az egyénre szabott oktatási módszert kialakítani, a ránk bízott zenei tehetségek kiemelkedő tulajdonságait felismerni és képezni.

1. A tehetség meghatározása

Sokan próbálták meghatározni a tehetség fogalmát, illetve azt, hogy hogyan tud a tehetség kibontakozni, érvényre jutni.

A történelem során a kiemelkedő képességek megítélésében négy nagyobb szakaszt jelölhetünk meg:

- A legősibb a transzcendentális, misztikus felfogás (a kiemelkedő képességekkel rendelkező egyént tisztelték, rajongták, követték, sokszor megközelíthetetlen volt, tartottak is tőle).
- A második szakasz az idők során az, amikor a tehetséget a fogyatékossággal vagy az őrülettel azonosították. (Sok esetben a zsenialitás kivételes személyiségjegyekhez társul.)
- A következő szakaszban a tehetség minden tulajdonságban kiválót jelentett.
- A negyedik szakaszt a tehetség kognitív megközelítése jellemzi, vagyis reálisabb mérések alapján ítéli meg az egyén képességeit, melyek az információfeldolgozás mentális folyamatait – többek között a figyelem, emlékezet, gondolkodás, nyelvhasználat, problémamegoldás minőségét vizsgálják (Nagy, 2009).

Joseph Renzulli amerikai oktatáspszichológus meghatározása szerint a következő három tényező együttes jelenléte kell a tehetséghez:

1. Átlagon felüli képességek – intellektuális képesség, művészi képesség, pszichomotoros képesség, szociális képesség
2. Feladat iránti elkötelezettség (motiváció) – kíváncsiság, érdeklődés, szorgalom, kitartás, becsvágy, teljesítménymotiváció
3. Kreativitás – originalitás, flexibilitás, fluencia (Turmezeyné Heller–Balogh, 2009, 16)

Franz Mönks, a tehetségkutatás német szaktekintélye külső tényezőkkel egészíti ki a fentieket:

4. család
5. iskola
6. társak

Vagyis álláspontja szerint a három alaptényező mellett szükséges az otthoni és az iskolai támogató közeg a tehetség megjelenéséhez, fejlődéséhez.
Czeizel Endre tehetségmodellje ehhez hozzáteszi a társadalom jelentős szerepét is, valamint a véletlen tényezők jelenlétét:

7. Társadalom
8. Sors-faktor

A zenei tehetség felismerése, gondozása

A zenei tehetség a többi tehetségtípushoz hasonlóan többrétű, és a hátterében megtaláljuk a fenti elemeket. Ezt a fajta tálentumot lehet talán a legkorábban észlelni. Felismeréséhez Gyarmathy Éva, magyar pszichológus és a tehetség feltárásának szakembere a következő szegmenseket határozta meg a gyermekek esetében:

- Már kétéves kora előtt tud dallamokat énekelni
- Családjában van zenész vagy zenerajongó
- Különösen érzékeny a hangokra
- Jó hallása van, könnyen azonosít hangokat, akkordokat
- Jó ritmusérzéke van
- A hangerősséget hatásosan tudja változtatni (érzi a zenei-érzelmi hatását)
- Könnyen emlékszik dallamokra
- Énekel vagy hangszeren játszik rendszeresen
- Kitartóan és nagy koncentrációval foglalkozik a zenével
- Szeret zenét hallgatni
- Saját dallamokat talál ki
- Könnyen átalakít egy dallamot, variációkat talál ki (Gyarmathy, 2002)

A zenei tehetség specifikus zenei képességek jelenlétét kívánja meg. Az egyes tényezők erőssége a zenei tehetség különböző típusait és fokozatait eredményezi. A tehetség kibontakozását a következő elemek fejlesztése által segíthetjük a zeneoktatás során:

- a hallószerv differenciáló képessége (jó zenei hallás)
- zenei memória
- motorikus képességek, amelyek segítségével a hangzáskép leképezhető az emberi hangra vagy hangszerekre
- képzelőerő, zenei gondolkodás, vagyis a kognitív képességek speciális típusai
- tonalitásérzék
- harmonikus hallás
- ritmusérzék

A tehetség felismerését követően a tehetséggondozás a szükséges lépés az oktatásban. Ez az egyéni zenei órákon könnyebben megvalósítható, mint a csoportos foglalkozások alkalmával. A több gyermek részvételével zajló alkalmakon maga a tehetségfelismerés is nehezebb, több ideig tarthat, mire a – sokszor sajnos igen magas létszámú – csoportban felfedezzük a jó képességű tanulót. Ráadásul az iskolarendszerünk is sokszor tévesen ítéli meg a tehetséges gyerekeket, hiszen a motivált, jól teljesítő, jó képességű gyermekeket támogatja, a kreatív, de alulmotivált, esetenként nehezen kezelhető diákok pedig gyakran háttérbe szorulnak. Mindezek figyelembevételével a tanárnak igen nyitottan kell a diákjai felé fordulni az első időszakban, valamint fontos, hogy előítéletektől mentesen fedezze fel és kezelje az egyéni képességeket.

A kivételes adottságok felismerését követően – a viselkedészavaros vagy hátrányos helyzetű tanulókhoz hasonlóan – a zenei tehetségek előrehaladását is segítenünk kell a csoporton belül. Így a tanórákon a kiemelkedő képességű gyerekek számára az alapfeladathoz képest nehezített vagy kiegészítő gyakorlatokat kell adnunk, differenciált oktatói metódust kell alkalmaznunk. Ennek pszichológiai és technikai szempontból történő kivitelezése nem könnyű a tanár számára.

A differenciált tanítást nagy empátiával kell alkalmazni, hogy senki ne érezze magát hátrányos helyzetben, és a kiemelt tanuló is tudja kezelni a helyzetét (ami természetesen a saját intelligenciáján is múlik). Szerencsére a gyerekek rugalmasak, és a következetes feladatvezetés során megszokják, hogy a társuk előrébb tart, talán idővel motiválja is őket ez a szituáció.

A differenciáló szemlélet

A csoporton belüli tehetségfejlesztés három alapvető eleme a *differenciálás, gazdagítás* és *gyorsítás*.

A *differenciálás* egy flexibilis, diákközpontú oktatási módszer, melyet a pedagógiában az a tanár alkalmaz, aki érzékeny a tanulói különbségek irányában, tehát az egyéniséghez, fejlettséghez, képességekhez való illeszkedést jelenti. Olyan pedagógiai stratégia, amely arra törekszik, hogy az egyéni felkészültséghez és tanulási szükségletekhez igazítsa a tanítási folyamatokat, így mindenki a saját ütemében és a maga pillanatnyi felkészültségi szintje alapján lehet képes a fejlődésre. Ezzel a célkitűzéssel választjuk meg a tanítás sebességét, szintjét vagy jellegét. Ahhoz, hogy jól differenciáljunk, kiválóan kell ismernünk a tanulót (annak pillanatnyi állapotát és fejlődési ütemét), magunkat és azt, amit tanítani szeretnénk.
A következő területeken differenciálhatunk:

- tartalom (amit megtanítunk),
- folyamat (ahogyan tanítunk)
- produktum (a tanulás eredménye) (Heacox, 2006)

A differenciálás céljai Diane Heacox szerint:

- biztosítson motiváló, vonzó feladatokat minden diák számára
- kínálja fel a tanulás különféle módszereit lényeges témák és koncepciók, jelentős folyamatok és képességekre támaszkodó tevékenységek alapján
- tegye lehetővé a tartalom, a tanulás és az eredmények változatos megközelítését;
- elégítse ki a diákok érdeklődését és tanulási vágyát
- adjon lehetőséget a diákoknak arra, hogy változatos formákban tanuljanak
- biztosítsa, hogy minden diák a tantervi előírások és elvárások szerint haladjon;
- alapozza meg a diákok szükségleteire épülő és a tanárok által serkentett tanulást

A *gazdagítás* szintén többféle lehet:

- mélységben történő gazdagítás
- tartalmi gazdagítás
- tempóban történő gazdagítás
- feldolgozási képességek gazdagítása

A *gyorsítás* amellett, hogy mindenki a saját tempójában haladhat a csoportos órákon, intézményi felelősség is; lehetőségei a korábbi iskolakezdés, az osztály-léptetés, illetve haladó vagy felzárkóztató osztály létrehozása (Turmezeyné Heller–Balogh, 2009, 107).

Differenciálás a zenei órákon

A több diákot foglalkoztató órák gyakorlattípusai során – mint láttuk – sokféle lehetőség adódik az emelt szintű részfeladatok elvégeztetésére. Ennek változatossága az oktató kreativitásán múlik, akinek érdemes előre felkészülnie az órán várható különböző szintű teljesítmények kezelésére. Ez a szolfézs-zeneelmélet órákon különösen reális feladat, tekintve, hogy igen sokfajta, számos különféle képességet igénybe vevő gyakorlat adódik a foglalkozásokon.

Szolfézs-zeneelmélet órai feladattípusok alap- és középfokon:

- beéneklés, hangképzés
- dallamírás
- lapról olvasás
- készségfejlesztő feladatok szóban és írásban
- daltanulás
- improvizációs feladatok
- analízis
- zenehallgatás
- kamaraének
- új harmóniai/formai elem elsajátítása
- új elméleti ismeret gyakoroltatása közösen és egyénileg (példakidolgozás, példajáték diktálás után, formaképzésre vonatkozó, irányított kompozíciós feladatok)

Hogyan differenciáljunk, gazdagítsunk a csoportos zenei órákon?

1. a fentebb említett elemek – differenciálás, gazdagítás, gyorsítás – segítségével
2. technikailag a zene alkotóelemeinek – ritmika, dallam, együtthangzások – szétbontásával és felhasználásával
3. az egyén zenei képességeinek – halláskészség, ritmuskészség, zenei memória, improvizációs készség – figyelembevételével

Differenciálás a zenei gyakorlatok során (saját példák szintezett feladatokra)

Ritmuskígyó (gyerekek körben állva, megadott metrumban 1-1 ütemet improvizálnak; cél a folyamatos, egyenletes hangoztatás)

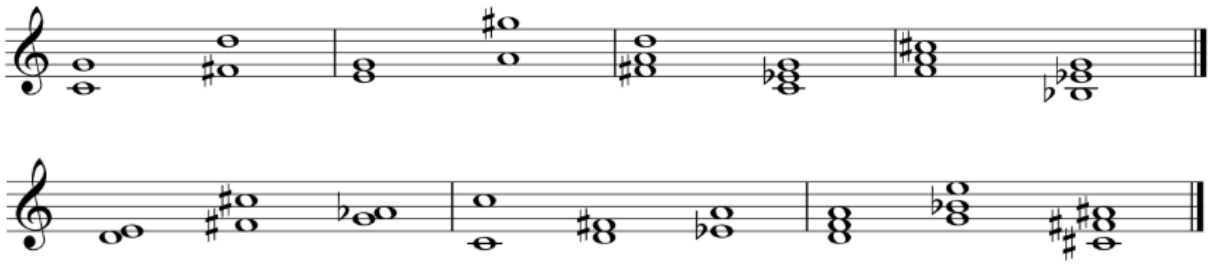
1.szint: lassú, de egyenletes improvizálás tanári mérővel (cél a tempótartás, ütem időtartamának kivárása)
2. szint: ugyanez gyors tempóban
3. szint: mérőjárás egyenletes tempóban, mellé improvizálás
4. szint: egyenletes improvizálás, a kiemelt tanulóknak megadott ritmusképletet (pl. bármilyen nyújtott ritmus) kell az ütemükben elhelyezni

Ritmussor a táblán

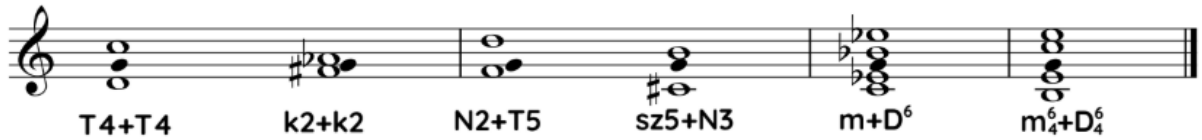
1.szint: egyenletes mérőzés, a mérő tempójának tartása tapssal vagy lábbal kijárva
2. szint: a ritmussor tapsolása egyenletes tempóban
3. szint: mérő járása, ritmus tapsolása egy időben (fordítva is lehet, sokkal nehezebb!)
4. szint: ritmussor és mérő együtt megszólaltatva, fejből
5. szint: ritmussor tapsolása, majd egy ütemmel eltolva, kánonban a ritmusnevekkel való hangoztatása (egy tanuló előadásában!)
+1: ritmusok improvizatív sűrítése, behelyettesítése

Hangközök, hármashangzatok felismerése

1.szint: a hangköz/hangzat hosszan megszólal a zongorán
2. szint. a hangköz/hangzat staccato szólal meg
3. szint: a hangköz/hangzat magas vagy mély regiszterben szól
4. szint: egymás után gyorsan két vagy három hangköz/hangzat szól



5. szint: egy időben két egyforma hangköz/hangzat szól egy hangról fel és le
6. szint: egy időben két különböző hangköz/hangzat szól egy hangról fel és le



Hangközlánc lejegyzése

1.szint: tiszta, kis/nagy és szűk/bő hangközök megkülönböztetése, jelölése

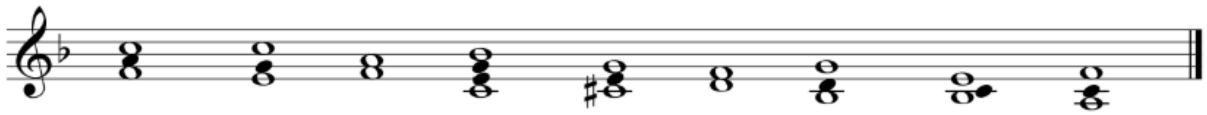
2. szint: hangközök lejegyzése, megnevezése

3. szint: szólamok memorizálása, éneklés párban

4. szint. mindkét szólam memorizálása és bemutatása a zongorán

5. szint. ugyanez transzponálva

+1: hangközlánc kitöltése, hangzatokká való kiegészítése, az együtthangzás megnevezése



+2: hangközlánc komponálása megadott szólam felhasználásával

Dallamírás

Differenciáló módszerek:

1. Kooperatív módszer:[18]

A dallamot elemeire bontjuk: alsó-felső szólam, dallam-ritmika, esetleg funkciók.

A csoport legjobb képességű tanulói a sűrűbb felső szólam dallamát, a picivel gyengébbek az alsóét kottázzák vagy memorizálják. A kevésbé jól írók a felső és az alsó szólam ritmusára koncentrálnak. Két-három diktálás után összerakjuk az információkat, reprodukálva a teljes idézetet, ily módon mindenki eredményes lehet.

2. Sűrítő módszer:[19]

Egy komplex zenei idézetet lecsupaszítunk, azaz a vázát mutatjuk meg először. A gyerekek 1-2 diktálás alkalmával ezt hallják, majd valamelyik szólamot sűríteni kezdem. A jobban írók így azt már kiegészíthetik. A folyamat fokozatosan bővíti a vázlatosabb variánst, végül

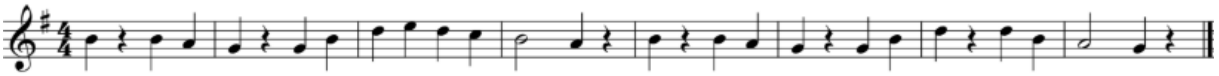
[18] Mike Ádám ötlete alapján

[19] Nikodém Géza ötlete alapján

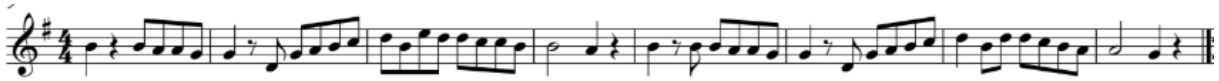
elérjük az eredeti, teljes anyagot. Mindenki a képességeinek megfelelő szintre jut el, de így is sikerélményhez jut.

Példa egyszólamú dallamból kiindulva

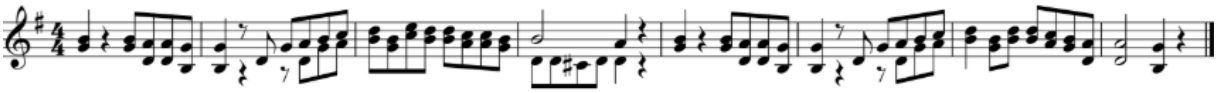
1.szint: a dallam leegyszerűsített változata, a főhangok alkalmazásával



2.szint: a dallam eredeti verziója (sűrűbb ritmika, átmenőhangok)

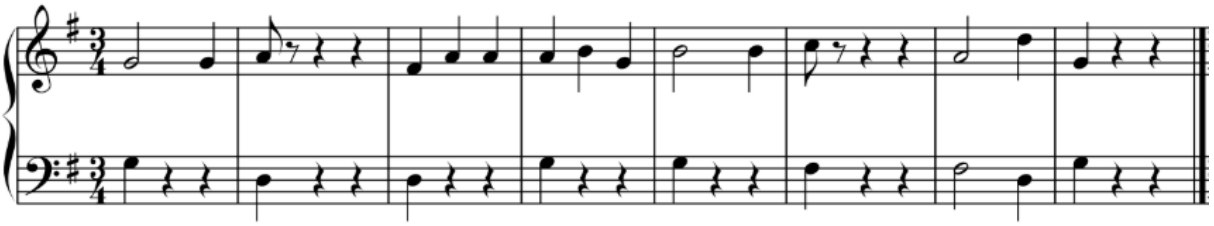


3.szint: + egy szólam (a kürtmenet jellegzetes hangközeivel)

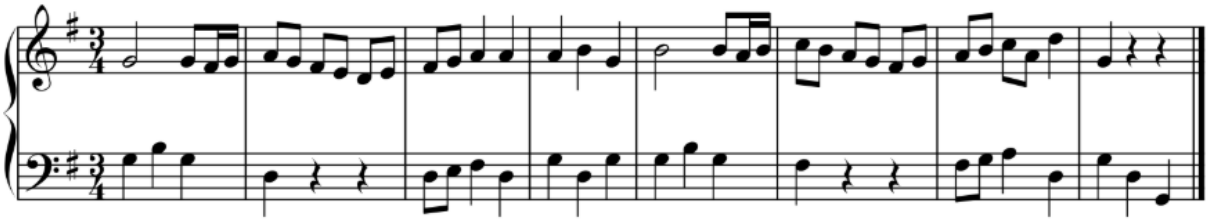


Példa kétszólamú dallam esetében (a sűrítés szólamonként, fokozatosan történik)

Egyszerűsített változat:



Eredeti változat:



3. Kiegészítő feladatok

Sikeres dallamírás esetén a jobb képességű gyerekek plusz feladatot kapnak:

1.szint: egy szólam memorizálása és visszaéneklése
2. szint. egy szólam transzponálása, majd visszaéneklése
3. szint. két szólam memorizálása és hangoztatása ének-zongorás előadás során
4. szint: két szólam transzponálása és hangoztatása ének-zongorás előadás során
5. szint: tipikus zenei részlet (pl. periódus előtagja) esetén önálló befejezés létrehozása (Az utóbbi feladat sokat elárul a kreatív és konstruktív gondolkodásról, a gyerekek szabálykövetéséről vagy épp az ellenkezőjéről)

A fenti néhány szintezett példa csupán kiindulópontként szolgál. A csoportos zenei foglalkozások feladatainak végtelenül gazdag tárháza számtalan lehetőséget kínál, miként fejlesszük a tanulókat az egyéni képességeket vizsgáló és gondozó tanítási metódus során. A legfontosabb azonban az, hogy ennek során azt is szem előtt tartsuk, hogy a gyermekeket közelebb vigyük a zenéhez. Alkalmazzuk a differenciálás módszerét úgy, hogy tanulóink valódi élményeket kapjanak, szívesen vegyenek részt a csoportos zenei órákon.

Felhasznált irodalom

Gyarmathy, É. (2002). A zenei tehetség. *Új pedagógiai szemle*, 7–8.
Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, 18.
Nagy, M. (2009). *A Kodály-koncepció gyakorlati alkalmazásának pedagógiai hatásvizsgálata*. Doktori disszertáció.
Turmezeyné Heller, E. and Balogh, L. (2009). *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.

Kreatív zenei gyakorlatok a Nyíregyházi Egyetemen

Ferencziné dr. Ács Ildikó

főiskolai tanár

Nyíregyházi Egyetem

Kulcsszavak: generativitás, ritmusvilág, mozgás, versek, képek



Húsz év távlatában

A felsőoktatás 2006-os átalakítása következtében indult meg a tanárképzés bolognai típusú, osztott szerkezetű reformja.

A 105/1998. (V. 23.) Korm. rendelet általános és sajátos képesítési követelményei után a 15/2006. (IV.3.) OM rendelet határozta meg az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit (továbbiakban KKK), ezen belül a 4. számú mellékletben voltak rögzítve az általános és egyes tanári szakképzettségekre vonatkozó követelmények (Ferencziné, 2025b).

A bolognai-típusú, ún. osztott, kétciklusú képzés bár 2006-tól volt hatályos, a művészeti szakokon egy évvel később került bevezetésre. A képzőhelyek az alapszak elindulásával párhuzamosan készültek fel a tanári mesterszak akkreditációjára. A sikeres eljárás után, 2008-ban először levelező munkarendben, ún. szintemelő formában hirdettek a főiskolák/egyetemek mesterképzést. Az 5 féléves, kétszakos MA-képzés, a 6 félévnyi BA teljesítése után, csak 2010-ben indult el (Ferencziné, 2025a).

A bolognai-típusú képzés KKK-jában újdonság volt, hogy kifejtésre került a szakmódszertani ismeretkör. A magyar zenei nevelésre jellemző, sajátos szakmódszertani ismeretek mellett megjelent *a világban használatos, ismertebb zenei nevelési koncepciók* és módszerek Kodály Zoltán elveivel történő összehasonlítása (Ferencziné, 2025b).
A 15/2006. (IV.3.) OM rendelet megfogalmazásában:
„*Szakmódszertani ismeretek*

- *Az ének-zenei nevelés és oktatás főbb módszeres eljárásainak ismerete: Kodály Zoltán elvei, összehasonlítva a világban használatos, ismertebb zenei nevelési koncepciókkal (Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki stb.); a 3–18 éves korosztály zenei nevelési módszereinek átfogó ismerete.*
- *Daltanítás, ritmikai és dallami ismeretek tanításának módszerei.*
- *A zenei írás-olvasás, zenei készségfejlesztés módszerei.*
- *A többszólamúságra nevelés módszerei.*
- *A zenehallgatás módszerei.*" (OM rendelet, 2006)

A Nyíregyházi Egyetem (korábban Főiskola) a 2007-ben elkészített MA szakindítási kérelem sikeres akkreditációja után 2008-ban kezdte meg az új tanterv szerinti tanárképzést.
A mintatantervben heti 1 óra időtartamban, új elemként szerepelt az *ENM1105 Alternatív zenepedagógiai rendszerek* elnevezésű tantárgy. A hozzá fűződő tantárgyleírásokban a tantárgy elsajátításának célja az alábbiakat tartalmazta: „*A magyar zeneoktatási modellen túli rendszerek, változatos tanítási-tanulói formák megismertetése, értékelése. Kreatív gondolkodásra nevelés*."
Ugyanott, a tantárgyi program pedig így foglalta össze röviden az elvárásokat:
„*Az ének-zenei nevelés és oktatás főbb módszeres eljárásainak ismerete: Kodály Zoltán elvei, összehasonlítva a világban használatos, ismertebb zenei nevelési koncepciókkal (Orff, Dalcroze, Willems, Suzuki stb.) Tradíció és modernizáció egyensúlya. A művészeti nevelés szerepe a kreativitás fejlesztésében*." (Tanterv, 2008).

A szerző a szakmódszertani tantárgyi blokk záró elemeként, a kodályi zenei nevelési elvekre és Ádám Jenő módszertani elképzeléseire építve, valamint más nemzetek zenepedagógiai módszereinek egyes elemeit felhasználva, saját szakmai tapasztalatait rendszerezte és illesztette önálló koncepcióba.
Az *ENM1105 Alternatív zenepedagógiai rendszerek* tantárgy első tantárgyi tematikájában, 2008-ban, az alábbi bekezdések szerepeltek a téma vonatkozásában:

- „*Kodály Zoltán elvei, összehasonlítva a világban használatos, ismertebb zenei nevelési koncepciókkal.*
- *A művészeti nevelés szerepe a kreativitás fejlesztésében.*
- *Játékok, kreatív zenei gyakorlatok*." (Tematika, 2008)

A tantervi szabályozás folyamatát követve jól látható a folyamatos tartalmi kiszélesedés, az utolsó fázis tekintetében pedig a konkrét, gyakorlati munkára vonatkozó utalás.

Noha 2013-ban, majd 2022-ben újabb szerkezetváltás történt a tanárképzésben, a kibővített tantárgyi tartalom továbbra is szerepelt a Nyíregyházi Egyetem ének-zene tanárképzés szakmódszertani kurzusain, annak ellenére, hogy a tantárgy megnevezése (Szakmódszertan) már nem utalt a benne szereplő elemekre.

A 2008-ban fejlesztett módszertani kurzus nem tűzte ki célul a kreativitás fogalmának tisztázását és az elméleti keretek kidolgozását. Irodalmi háttérként a legjelentősebb elméleti munkának Vitányi Iván és Sági Mária 2003-ban megjelent *Kreativitás és zene* (Vitányi–Sági, 2003) című kétkötetes műve szolgált. A gyakorlati példák tekintetében pedig Szabó Helga (1976; 1978; 1980; 1982) *Énekes improvizáció az iskolában* című négykötetes sorozata jelentett – az ének-zene tanárképzésre adaptálva – kiindulási alapot.

Szabó Helga Kodályt idézve vezeti be munkáját: „*Hozzon a gyermeknek mindenki, amit tud: játékot, zenét, örömet. De hogy mit fogad el, azt bízzuk rá. Csak az a lelki táplálék válik javára, amit maga is kíván*." (Szabó, 1976, 8)

Aktív vagy passzív

A zenei nevelés során központi kérdés az élmény megteremtése. Évtizedek óta visszatérő téma azonban: elegendő motivációt biztosít-e napjaink iskolájában az énekóra? Dohány Gabriella *Zenei élmény az énekórán?* című 2009-es írásában adott választ a kérdésre, rámutatva a zeneoktatásban tapasztalható nehézségekre.

„*A hagyományos tantervű iskolai közegben a zenei élmény létrehozásának lehetőségeit is célszerű újragondolnunk, összehangoltan a fenti [tanulmányban közölt] kutatások téziseivel. A legközvetlenebb zenei élményt ugyanis minden esetben a hangzó zene élvezete teremti meg, elsődlegesen az énekelt vagy hangszeren létrehozott aktív zenei tevékenység. A kreativitás előmozdításának azonban másik lehetséges módja a zenehallgatás, amely tanári irányítás*

mellett értelmező szereppel is párosul. Ez a tevékenység az iskolai közegben zajló zenei nevelés egyik kevéssé vizsgált, ám gyakran alkalmazott területe, az aktív muzsikáláshoz képest hagyományosan passzívnak tekintett forma." (Dohány, 2009, 76)

Az aktív iskolai muzsikálás hazánkban elsősorban az énekléshez és az énekes tevékenységekhez kapcsolódik. A hangszerhasználat és a hangszertanulás ma szinte kizárólag a zeneiskolákhoz és az alapfokú művészeti iskolákhoz köthető. Ismeretes, hogy Kodály az 1960-as évek elején még „*bizalmatlansággal beszélt a gyermekhangszerek használatának lehetőségéről, és szkepszissel nyilatkozott a tantervi javaslatban előtérbe kerülő énekórai zenehallgatásról is, mondván: «...a zenehallgatás túlsúlya passzivitásra ítéli a tanulókat, pedig csak aktív tevékenység visz közelebb a zene titkaihoz.»*." (Péteri, 2007, 124)

Az 1978-ban bevezetett általános iskolai tanterv érdeme, hogy figyelmet szentelt a zenehallgatásnak. A kodályi alapelvek megőrzése mellett beépítette a zenehallgatást az énekórába, „*nem titkolt azon céllal, hogy a különböző zenei tevékenységformák közötti arányok kiegyensúlyozottabbak legyenek.*" (Laczó, 2002)

Az iskolai, ún. értő zenehallgatás megfigyeléseken alapuló, tényleges odafigyelést igénylő, kérdésekkel irányított, észlelés központú befogadó tevékenység. Ebben az értelemben tehát aktív tevékenység. Laczó Zoltán írja *Zenehallgatás* című munkájában: „*A figyelem tárgya soha nem hiányozhat a zenei percepcióra épülő zenehallgatási folyamatból. Annak hiányában a percepció szétesik és értelem nélkül megszűnik annak percepció-minősége*." (Laczó, 2009)

Korábban idézett tanulmányában kifejti továbbá azt is: „*Újra kell értelmeznünk a zenét, annak esztétikai és szociológiai aspektusát. Számba kell venni, hogy a zenének milyen funkciói vannak. Nem biztos, hogy feltétlenül csak megismerést biztosító. Szórakoztató is! Relaxáló is. Preventív is. Terápiás is. Kommunikatív, intermediáló is*!" (Laczó, 2002).

Ez volt a következő pont, amihez a 2008-as kreatív módszertani kurzus kapcsolódási pontot talált.

Kiindulás: „*Mit kellene tenni?*"

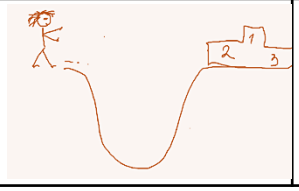
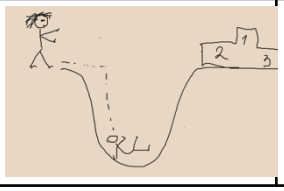
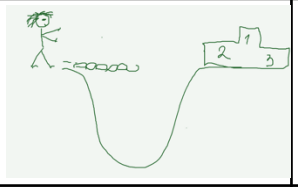
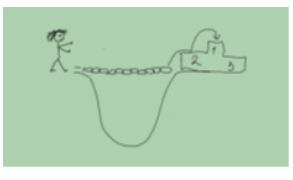
Alapvető elvárás „*Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját...*" (Kodály, 1982, 39)

Napjainkban egyre több tanulónak válik elérhetetlenné az „énekórai siker", a zenei élményt adó képzeletbeli dobogóra történő föllépés lehetősége, főként, ha előtanulmányaik során nem vagy alig vettek részt közös éneklésben. Óriási szakadék tátong előttük, ha felsőbb

osztályokba lépve kell az órai éneklésbe bekapcsolódniuk (1. ábra 1. rajz): az éneklési képesség alulfejlettsége daltanulási nehézségeket okoz, a készségfejlesztés szinte lehetetlen *énekhang* hiányában. A kudarc, sikertelenség, befelé fordulás, majd az énekléstől, ének-zene órától való elfordulás hamar bekövetkezik, ha sorozatosan a gödör mélyén találja magát a tanuló (1. ábra 2. rajz).

1. ábra

Szemléltető folyamatrajz (saját forrás)

1.	2.	3.	4.
			

A pedagógusnak ezért úgy kell terveznie az órát, hogy az éneklési nehézségekkel küzdő tanulók is részesei lehessenek a közös zenélés élményének, olyan feladatelemeket is be kell terveznie, melyek az éneklési képesség, az énekhang hiányában, de annak folyamatos fejlesztése mellett is megteremtik az együtt muzsikálás örömét (1. ábra 3. rajz). Fontos, hogy a tanulók aktívan bekapcsolódjanak az órai munkába, részeseivé váljanak az adott zenei folyamatnak, megtapasztalják az együttzenélés élményét, és pozitív visszacsatolásban részesüljenek az éneklés hiányát szankcionáló „fekete pontok” vagy elégtelen érdemjegyek helyett.

Olyan mozzanatok beépítése javasolt ezért, melyek életkorhoz igazítva hozzák egyensúlyba a tantárgy elnevezésben szereplő *ének* és *zene* kifejezést, azaz az éneklés mellé felemelik a „zenélést” is. A cél tehát a mindenki számára élményszerű ének-zene óra elérése (1. ábra 4. rajz).

A szerző által Moodle-rendszerben fejlesztett *Kreatív zenei példatár* nevű kurzus 2011-re készült el. Az ének-zenetanár levelező mesterképzésben 2010-2011-ben részt vevő ének-zenetanár kollégák vállalták a videókon történő közreműködést.

Az anyag szerkezetére a *híd-struktúra* jellemző.

A híd-forma nem a bartóki dramaturgiai koncepcióra utal, sokkal inkább egy tananyag-szervezési rend, melyben a *híd* mint áthidaló, művészetek között átívelő, valami felé vezető, elemeket *összekötő*, *összetartó* erő van jelen.

- A zene hidat képez a különféle tanulási egységek tematikája között.
- A zene országokat, kultúrákat, népeket köt össze – híd az emberek, emberi kapcsolatok között.
- A zenére táncolni, játszani lehet, kitágítja a teret a ritmus világa felé – híd a mozgáshoz, mozdulatokhoz.
- A zene gondolatokat ébreszt, melyek szavakba, kifejezésekbe öntve írott vagy beszélt formában jelenhetnek meg. Fordított iránya a szövegek zenébe öntése – a zene híd a kommunikációhoz, a nyelv, az irodalom világához.
- A zene alkalmas a körülöttünk lévő, az észlelt világ benyomásainak megszólaltatására, megfigyelt, leírt jelenségek, formák megelevenítésére. Inspiráló ereje fordított irányban is hat – híd a vizuális világ, a képek, a színek, formák, alakzatok birodalmához.
- A zene az önkifejezés legintenzívebb módja: éneklés, muzsikálás, táncolás egyedül és társakkal, alkotás, improvizálás – híd az önmegvalósításhoz, személyes fejlődéshez, személyiségfejlődéshez (Ferencziné, 2011).

Zene és mozgás

Indirekt tudásátadás

A hagyományos paraszti kultúrában néhány évtizeddel ezelőtt a mindennapok szerves része volt az éneklés. A népdal, a dalolás a hangulatok, lelki állapotok, az öröm és a bánat kifejezésének legjobb eszközeként alapvető emberi igényt elégített ki, míg a népi gyermekjátékok észrevétlenül, játékosan tanították – fizikai és pszichés adottságaikhoz tökéletesen alkalmazkodva – a gyerekeket.

A népi játékok hagyományosan két fontos funkciót töltöttek be: a gyerekek iskolájaként és szórakozásaként működtek. A népi játék mint szórakozás adta a motivációt ahhoz, hogy a gyerekek fogócskák, ugróiskola, páros szökdelő, páros forgó, ugrókötelezés, nevetéstilalom és számos más játék közben tanuljanak: fejlődjön mozgáskultúrájuk, eszközkezelésük, fürgeségük, leleményességük, önfegyelmük(!) és más egyéb készségük.

Az éneklés gyakran mozgáshoz – leginkább tánchoz, de különböző játékokhoz, munkavégzésekhez is – kapcsolódott, és „előadását” személyes átélés jellemezte.

A daltanulás sosem „direkt” tanítás útján, hanem a népi kultúrára általában jellemző indirekt tudásátadással történt, amelynek lényege az *ellesés, utánzás, az észrevétlen elsajátítás* volt. A dalok szövegük, illetve az éneklés szokáskeretei, tradicionális alkalmai révén ezer szállal kapcsolódtak a népi kultúra egészének szövetébe. Mára az egyéni és közös dalolás

hagyományos keretei felbomlottak, a dal természetes önkifejezési formából, személyes, átélt élményből tananyaggá süllyedt, az észrevétlen ellesést pedig felváltották a „direkt” oktatási módszerek (Ferencziné, 2019, 5–6).

A *zene és mozgás* témakör a gyerekek vele született utánzási hajlamára és ösztönös tanulási képességére támaszkodva a „közvetlen tanítás” helyett a tanárral együtt történő éneklésre és játékre épít. Lényege a játékosság, interaktivitás, közösségi élmény.
Fokozatai:

- daléneklés mozdulatokkal
- kánonéneklés mozgásformákkal (négyzet és kör alakzatban, 2-4 szólamú kánonban)
- kánonéneklés tanulói koreográfiával (2-4 szólamú kánonban)
- zenehallgatás mozdulatokkal, mozgással (egyenletes lüktetés)
- zene és tánc (rondó forma, visszatéréses formák)

Csajkovszkij: Diótörő – Induló (Ferencziné, 2019, 13)

2. ábra

Zenei forma (saját forrás)

A	**C**	**A**	**D**	**A**	**C**	**A**
a+b+a+b		**a+b+a+b**		**a+b+a+b**		**a+b+a+b**
4+4+4+4	4+4	4+4+4+4	4+4	4+4+4+4	4+4	4+4+4+4

Javasolt játékformák:

- *Zene és mozgás 1.*

A: A tanulók párosával szökdelnek elől összefogott kézzel (páros szökellők), 4 ütem múlva kifordulnak irányváltással.

C–D: Páros szökdelés, vagy szabad mozgás egyénileg; páros forgó/egyéni forgás.

- *Zene és mozgás 2.*

A: Kört alkotva, a kör közepe felé fordulva helyben járás, 4 ütem múlva jobbra fordulva, kézfogással szökdelés jobbra. Ugyanez a másik irányba is.

C–D: Kézfogással lépdelés a kör közepe felé, majd vissza; páros szökdelés, vagy szabad mozgás egyénileg; páros forgó/egyéni forgás.

- Testhangszerek, ritmushangszerek zenei szakaszokhoz társítása: a+b részek tutti, C és D szakaszok kisebb csoportokkal megszólaltatva.

- A zenei részek kirakása színes lapokkal, pl. különböző színű kör, négyzet, háromszög alakzatokkal.

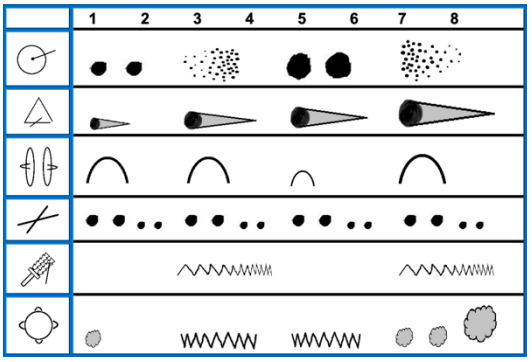
A ritmushangszerek világa

Grafikus partitúra[20]

Kisgyermekeknél, a zenei írás bevezetése előtt jól használható a grafikus notáció[21]. A hangszerek hangszíne, a hangadás módja, a dinamika, a hangok megszólalásának gyakorisága különféle jelekkel ábrázolható.

3. ábra

Rajzos kotta (saját forrás)



A hangszínhallás-fejlesztés, ritmikai és dallami készségfejlesztés, zenei lejegyzés vagy partitúraolvasás, a feladattípustól függően történhet ritmushangszerekkel (dobok, tikfa, fadob, triangulum, maracas, száncsengő stb.) vagy dallamjátékra alkalmas, hangolt ütőhangszerekkel (hangolt csengők, xilofon, metalofon stb.) is.

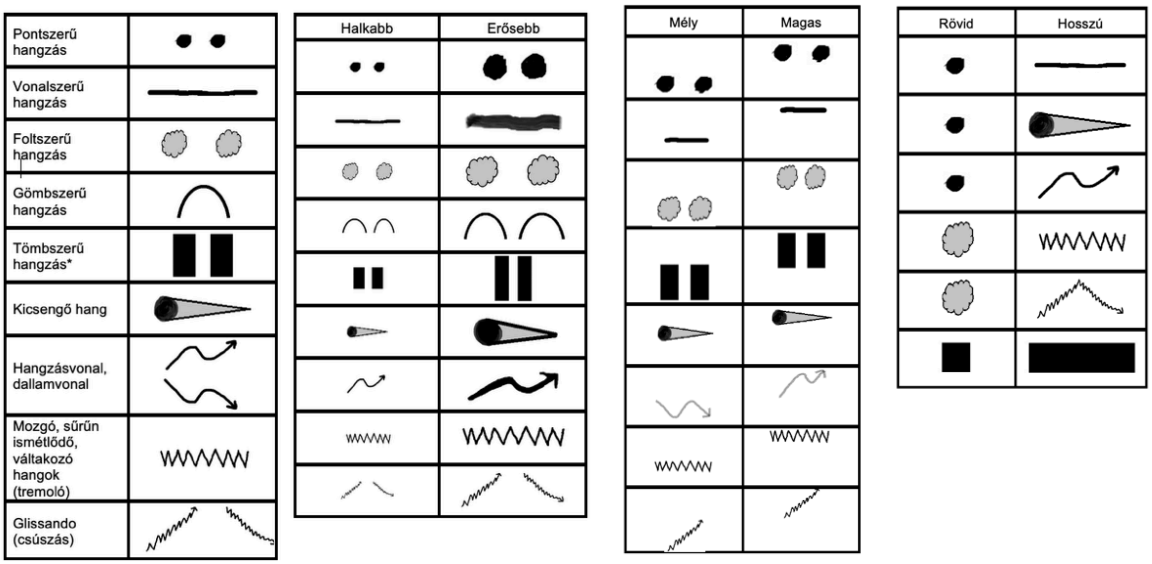
4. ábra

Hangszínábrázolás, hangzástípusok – Dinamika – Hangmagasság – Időtartam

[20] A szerző először 2005-ben, az általa írt *Zeneelméleti alapismeretek* főiskolai jegyzet *Feladattárában* alkalmazta először a grafikus notációt, majd mint fogalmat, a 2012-es Nat-hoz illeszkedő kerettantervek B változatában, az 1–2. évfolyam Zenei reprodukció III. tematikai egységében, az ismeretek, fejlesztési követelmények között adta közre (https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html). A Parlando 2021/3. számában megjelent tanulmánya (Nyíregyházi modell: „a zene/zenélés tanítása") önálló fejezetet szentel alkalmazása lehetséges módozatainak. Elérhető: https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Ferenczine-Acs_Ildiko.pdf

[21] Grafikus notáció: a test- és ritmushangszerek dinamikájának (erősebb-halkabb reláció, a hang kicsengése, elhalása), a hangok megszólalási gyakoriságának (egyenletesség, sűrűsödés, ritkulás), a hangszín, a hangzás (pl. gömbszerű kiterjedés) jelekkel (pont, vonal, folt) történő ábrázolása. Forrás: 2012-es Nat-hoz illeszkedő kerettantervek B változat, 1–2. évfolyam. https://kerettanterv.oh.gov.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html Letöltés: 2025. szeptember 21.

(Saját forrás, továbbá: https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Ferenczine-Acs_Ildiko.pdf)



Gyakorlattípusok

Élő hangszerek 1.

Félkörben elhelyezett székeken három hangszeres ül, a tanár (tanuló) a tempót jelző számolást követően a vállukat meghatározott sorrendben megérinti. A hangszeresek az észlelés után megszólaltatják (megütik, megrázzák) hangszerüket. Az előre elkészített üres sablonban a táblánál és saját (esetleg digitális) eszközön a tanulók jeleket tesznek a megfelelő időben, a megfelelő hangszer mellé.

Mivel időbeni késések várhatóak a megszólaltatás során, lassú tempó és negyedekben való gondolkodás javasolt. Kisgyermekeknél négy ütés (egy motívumnyi egység) hangoztatása elegendő, és izgalmassá teszi a feladatot, ha egyszerre két hangszer szólal meg.

A hangszínhallás fejlesztésére alkalmas lejegyzési ábra (Ferencziné, 2019, 22):

5. ábra

Mintasablon (saját forrás)

	1	2	1	2	1	2	1	2
			X					
		X		X				
	X			X				

A témakörtől eltérő, de alapgondolataiban hozzá kapcsolódó további gyakorlatok:

Élő hangszerek 2.

Az előző feladat mintájára hangolt ütőhangszerekkel hasonló játék keretében dallamfelismertetésre, belső hallás fejlesztésre, éneklési készség fejlesztésre, zenei lejegyzésre stb. alkalmas játék kezdeményezhető. A *Túrót ettem* dallam felismeréséhez pl. javasolt *a' – g' – f'* hangokra hangolt csengők vagy hangokra szedhető xilofon használata (Ferencziné, 2019, 29).

6. ábra

Mintasablon (saját forrás)

	1	2	1	2	1	2	1	2
A	X				X (x)		x x	
B		X		X		x x		x x
C			X					

A gyakorlat kedvelt formája, ha szőnyegmintákhoz társítunk dallamjátszó hangszereket, és a szőnyegen kijárva szólaltatjuk meg a kívánt dallamot. A lenti képen 4 hangos dallampélda bejárása történik, az osztály szolmizálva énekli a „látott" hangot.

1. kép

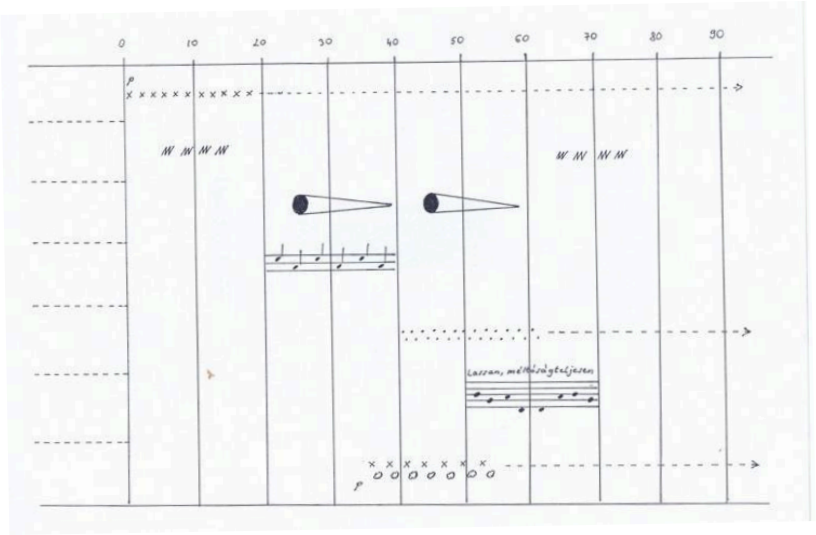
Szőnyegjáték (saját fotó)



A grafikus notációhoz köthető, kedvelt aleatorikus példa a csoportos partitúrajáték. Hét fő vagy tetszés szerint kialakított 7 csoport előadásában testhangszerekkel, ütőhangszerekkel szólaltatható meg az alábbi kotta, melynek fantázianeve: *Órabolt*. A szólamok egy-egy óra ketyegését, illetve megkondulását utánozzák. Cél: a szólamonként(!) szabadon megválasztott tempó megtartása a mű végéig.

7. ábra

Órabolt – aleatorikus partitúra (saját forrás)



A fenti példa mellett számos más ritmusgyakorlat szerepel a példatárban, mely a hármas-négyes ütemekben való gondolkodást, illetve a koncentrációt segíti és fejleszti.

Zene és versek

A témakörre vonatkozóan Szabó Helga (1976) számos ötletet közöl, most egy rondóformában, énekesen improvizálható vers kerül bemutatásra.

Kiss Benedek: Vonatozó (Kiss, 1976, 10)

Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
Legelőn a nyomán
bika fut, tehenek
kormos, bojtos
fekete- serege!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
De hiszen a nyomán
mozdony, pöttöm
csattog a vagonok
kereke: serege!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
De hisz egy a nyomán
asszony, gyerekek
suhogó csipegő
a haja, csapata!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!
Zaka-Zaka-Zakariás! zakatolás! bakfütty!

A vers képversként is kiválóan értelmezhető, jól kirajzolódik ugyanis a talpfák között futó sínpár alakja.

Vokális előadás: a refrént egy adott alaphangon az osztály közösen szólaltalja meg, ritmikusan. A köztes strófákat mint közjátékokat egy-egy tanuló énekelheti az előre megadott hangkészlet keretein belül. A legegyszerűbb a kéthangos hangkészlet, pl. az alaphang és a ráépülő szekund, de megszólaltatható pentaton vagy pentachord hangkészlettel is, a tanulók életkorához és adottságaihoz, illetve a tananyaghoz igazodóan.

Zene és képek

Míg évekkel ezelőtt színes tematikus művészeti albumok, naptárak és képeslapok adtak lehetőséget a válogatásra, ma az interneten böngészhető és letölthető képek állnak a felhasználók rendelkezésére, illetve készíthetők saját képek is.

Mit nevezünk „jó” képnek?

Ahol az elemek, az alakzatok, formák, a szerkezet, a színek dinamikusan építik egybe a kompozíciót.

A képek megtekintése és jellemzése során beszélhetünk pontokról, vonalakról, ívekről, foltokról, alakokról, de szerepe lehet a mozgásnak (pl. finom, dinamikus) vagy a statikusságnak. Szóba jöhetnek a méretek, az arányok, a szimmetria vagy aszimmetria, az

aranymetszés, különféle tükrözések, tükröződések. A forma, szerkezet témakörben kerül elő továbbá az azonosság, hasonlóság, különbözőség fogalma, az ismétlődés, visszatérés (keretes szerkezet). Ne feledjük az előtér, háttér fontosságát, a kezdés és befejezés megoldásait sem. A színek jellemzésénél is fontosak lehetnek az ellentétpárok (világos – sötét, pasztell – élénk, erős – halvány stb.), de az árnyalatok finom differenciái is (Ferencziné, 2011).

Képek és hangszínek (hangszerek)

A legegyszerűbb változat, ha a kiválasztott kép hangulatához társítunk egyetlen hangszert, hangzása, hangszíne alapján. Nem az a lényeg, mit ábrázol a kép, hanem mit közvetít, milyen hangulatot tolmácsol, milyen benyomást kelt.

Egy adott hangszerállományból választhatják ki és szólaltathatják meg (néhány másodpercben) a tanulók az általuk jellemzőnek vélt hangszert.

Képek és formák – megszólalnak a képek

A zenélő képek esetében tartalmi, formai, hangulati párhuzamokat keresünk a vizuális alkotás és az általunk ismert zenei minták között. A képeken előzőleg megnevezett elemeket, jellemzőket egyének vagy csoportok saját hangszerelésben megszólaltatják kb. 20-30 mp időtartamban.

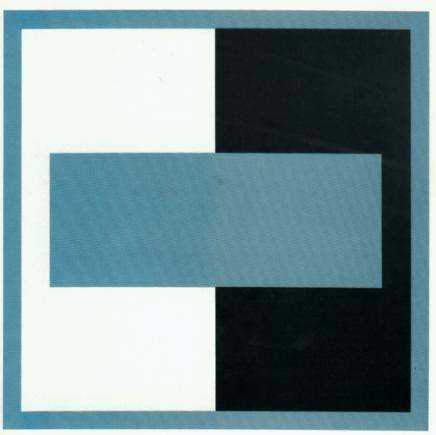
Példa:

Victor Vasarely képeinek sokasága geometrikus alapformák variálásán alapul. Az egyszerű mértani formák, körök, három- és négyszögek, ellipszisek a tér és mozgás látszatát keltik. Színei változatosak: a fehér-fekete kompozíciók mellett az egynemű és kontrasztos színvilág egyaránt jellemző művészetére.

2. kép

Vasarely: Oui-non (Vigh, 1986, 82–83)

„*Pszichológiai tanulmány. A középső kék sáv hol világos, hol sötét*.”



Előadásmód:

Három csoportot alakítunk. A kék mezőben szólaljon meg egy melódia: népdal, Alleluja-dallam, szabad improvizáció stb. (a konferencián a *Kis kece lányom* hangzott el). A fehér mezőt megszemélyesítők a „*pp*” dinamikai jelzést képviselik, a fekete csoport a „*ff*” dinamikát.

Megfelelő hangmagasságot választva a fehér csoport indít puha „mömm” szótag egyenletes hangoztatásával. 4 ütés után megszólal a melódia (Kis kece lányom). Fontos: a „kék csoport” hangszíne, hangereje nem változhat. A dal felénél („mondom, mondom” szövegrésznél) van a határ, itt váltja fel a fekete csoport a fehéret. Intenzív ejtésű, a lüktetésnek megfelelő „mömm, mömm” szótagokkal oktáv hangközben énekelnek. A dal befejezése után 4 ütéssel ér véget a kompozíció.

Nemcsak a vizuális élmény során lehet megtapasztalni, hogy egy adott szín másként viselkedik sötét vagy világos háttér hatására. A kép megszólaltatásakor a hallgatóság és a résztvevők számára kiváló akusztikai élmény alakul ki (Ferencziné, 2011).

Zárszó helyett

A fentiekben felvillantott egy-egy példa nem minden esetben feltételezi énekhang használatát, így azok a tanulók is bekapcsolódhatnak a közös zenélés folyamatába, akiknek időre van szüksége az éneklési képesség kialakításához.

A bemutatott gyakorlatok nem csak ének-zene órán, hanem azon kívül is alkalmazhatók. Nem kell, hogy zenészek, zeneértők legyenek a résztvevők. Egyes példák alkalmazásra kerültek már céges csapatépítő tréning keretében, de a fejlesztőpedagógiában is.

Fekete Anikó meghatározása szerint:

„Kreatív zenei gyakorlatoknak nevezzük azokat a vokalitást, hangszert, ritmust, zörej-hangokat, szöveget alkalmazó vagy ezeket kombináló zenei készségfejlesztő feladatokat, amelyek a résztvevői aktivitást serkentik, az ember zenei készségeit, fantáziáját játékba hívják." (Fekete, 2023, 23)

A kreatív zenei gyakorlatok alkalmazása a nyíregyházi gyakorlatban tágabb értelmezési keretet kap, mint *a „vokalitást, hangszert, ritmust, zörej- hangokat, szöveget alkalmazó vagy ezeket kombináló zenei készségfejlesztő feladatok"*, mivel további területeket is magában foglal. Ennek alapján a definíció az alábbi módon formálható:

Kreatív zenei gyakorlatoknak nevezzük azokat a zenei készségfejlesztő feladatokat, amelyek a vokalitást, hangszert, mozgást, ritmust, zörejhangokat, szöveget és vizualitást alkalmazzák vagy kombinálják, s ezáltal serkentik a résztvevők aktivitását, valamint játékosan fejlesztik a zenei készségeket és a fantáziát.

Felhasznált irodalom

105/1998. (V. 23.) Korm. rendelet a művészeti felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről. https://jogkodex.hu/jsz/1998_105_korm_rendelet_3835397?ts=2002-11-15

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://njt.hu/jogszabaly/2006-15-20-45

Dohány, G. (2009). Zenei élmény az énekórán? Iskolakultúra Online, 3, 70–79. https://misc.bibl.u-szeged.hu/45541/1/iol_2009_002_070-079.pdf

Fekete, A. (2023). *A kreatív zenélés oktatása* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem]. https://ppk.elte.hu/dstore/document/1348/Fekete_Aniko_disszertacio.pdf

Ferencziné Ács, I. (2011). *Kreatív zenei példatár.* Nyíregyházi Egyetem. https://moodle.nye.hu

Ferencziné Ács, I. (2019). *Itt csörög, ott csörög: Tanári kézikönyv 1–2. osztály (Digitális tankönyvek az iskolák 1–2. osztályai számára).* Nyíregyházi Egyetem. http://www.nyf.hu/enek-zene/sites/www.nyf.hu.enek-zene/files/Kepek/tanari_kezikonyv_1-2_osztaly.pdf

Ferencziné Ács, I. (2025a). A kreditektől a pilotig – 30 év tantervi változásai a közismereti ének-zene tanárképzésben 1. *Parlando*, 2025(1). https://www.parlando.hu/2025/2025-1/Ferenczine-Acs_Ildiko.pdf

Ferencziné Ács, I. (2025b). A kreditektől a pilotig – 30 év tantervi változásai a közismereti ének-zene tanárképzésben 2. *Parlando*, 2025(2). https://www.parlando.hu/2025/2025-2/Ferenczine_Acs_Ildiko.pdf

Kiss, B. (1976). *Csiga, csiga, facsiga*. Kecskemét. 10.

Kodály, Z. (1982). *Visszatekintés I.* (Bónis F., szerk.). Zeneműkiadó.

Laczó, Z. (2002). Visszatekintés és hogyan tovább? *Parlando*, 2002(1). http://www.parlando.hu/Laczo7.htm

Laczó, Z. (2009). *Zenehallgatás.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/laczo-zoltan-zenehallgatas

Péteri, L. (2007). Kodály az államszocializmusban (1949–1967) – kultúrpolitika- és társadalomtörténeti tanulmány. In Berlász M. (szerk.), *Kodály Zoltán és tanítványai* (97–174. o.). Rózsavölgyi és Társa.

Szabó, H. (1976). *Énekes improvizáció az iskolában I.: Pentatónia.* Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1978). *Énekes improvizáció az iskolában II.: Mikrokozmosz.* Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1980). *Énekes improvizáció az iskolában III.: Díszítés és többszólamúság.* Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1982). *Énekes improvizáció az iskolában IV.: Kánon, imitáció és fúga.* Zeneműkiadó.

Tanterv. (2008). *Ének-zene tanár MA szak tantárgyi programja* [Kézirat]. Nyíregyházi Egyetem.

Tematika. (2008). *ENM1105 Alternatív zenepedagógiai rendszerek tantárgy féléves követelménye és tematikája* [Kézirat]. Nyíregyházi Egyetem.

Vigh, Á. (1986). *Vasarely GEA*. Budapest: Corvina Kiadó, 82–83.

Vitányi, I. and Sági, M. (2003). *Kreativitás és zene.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

II. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert tanulmányai



Plakát design: Lozsádi Dániel

Sáry Lászlóról és a kreatív zenei gyakorlatokról

Plenáris előadás

Dr. Sáry Bánk DLA

zeneszerző, egyetemi docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Mozgóképművészeti Intézet

Kulcsszavak: kreatív zenei gyakorlatok, véletlenszerűség, AI, problémamegoldás, közös alkotás



1. A kreatív zenei gyakorlatok és az alkotáshoz vezető út szerepe

2026. október 2-án nagy megtiszteltetésben volt részem. Én tarthattam a megnyitó előadást a második alkalommal megrendezésre kerülő *Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert* című eseményen az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, Budapesten.

Interaktív előadásomban – a felkéréssel összhangban – édesapám, Sáry László kreatív zenei gyakorlatait mutattam be a résztvevőknek. A közös munkát, amelyben nagymértékben számítottam a résztvevők aktív részvételére, egy tanítással kapcsolatos gondolatébresztő felvetéssel kezdtem a mesterséges intelligenciával kapcsolatban. Úgy érzem, ezt a témát nem kerülhetjük ki a tanítás folyamán, ráadásul a felvetéssel végeredményben a kreatív zenei gyakorlatok egy lényeges pontjához kapcsolódom.

Az elmúlt években találkoztam olyan internetes hírekkel, melyekben a mesterséges intelligencia képgeneráló tulajdonsága segítségével létrehozott képek fotópályázatok első díjait nyerték meg. Mivel az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Mozgóképművészeti Intézetében tanítok már nyolcadik éve, szeretek a hangokkal való foglalkozáshoz képeket,

mozgóképeket is felhasználni. Ráadásul tanítványaimnak állóképeket is kell készíteniük, melyeket aztán hangokkal is ötvözünk.

A számítógépes eljárások térhódítása okán merült fel bennem egy gondolat, illetve inkább egy kérdés. Ennek kapcsán találtam meg egy különleges fotót, melyet Philippe Halsman amerikai fotóművész készített 1948-ban.[22] A kép címe *Dalí Atomicus* – utalva Salvador Dalí Léda *Atomica* című festményére, amely a fotót ihlette. A kép, Dalí szürreális festményeinek szinte fotóművészeti megjelenítése. A képen minden lebeg. A háttérben látjuk a festőművészt, aki éppen festi készülő festményét. Bal oldalon egy szék, jobbról három macska és víz lebeg a térben. A hallgatóimnak megmutatva a képet felvetettem, hogy hasonlót a mesterséges intelligencia valószínűleg nagyon rövid idő alatt el tudna készíteni. (Nem sokkal később egy hallgatóm el is készített egy hatásában hasonlóan szürreális képet egy AI szoftver segítségével). Sok minden ötlött fel bennem ennek kapcsán, elsősorban az idő kérdése. Hová sietünk ennyire? Miért kell az idővel számolnunk egy műalkotás létrehozásakor? Kell-e egyáltalán? Érdemes-e akár a közös erőfeszítés, amikor a mesterséges intelligencia segítségével egyedül, sokkal gyorsabban boldogulnánk?

A képet természetesen analóg módon készítette el a művész 1948-ban, segítőivel együtt. (Az egyikük például a fotóművésze felesége, Yvonne Halsman volt, aki a széket tartotta a bal oldalon. Eredetileg tej használatát tervezték a víz helyett, ám a második világháborút követő élelmiszerhiányra tekintettel végül elvetették ezt az elképzelést (Photo Elysée, 2019). A fénykép elkészítése mintegy hat órát és 28 próbálkozást igényelt, ahogy ezt a New York-i Museum of Modern Art is megerősíti (Museum of Modern Art, é. n.; Photo Elysée, 2019). A mű létrejöttének fázisait elrontott, fel nem használt képeken követhetjük, de a teljes folyamatot az előkészítéssel, az idő és energia ráfordítással együtt csak sejteni tudjuk.

Hallgatóimnak, ahogy a Konferencia résztvevőinek is az előadásom elején, azt a gondolatomat fogalmaztam meg, hogy számomra, függetlenül a műalkotás végeredményétől, egyetlen dologban biztosan különbözik a két alkotás. Amit egy ember kreatív energiák és más emberek segítségével, hosszas tervezés és fáradságos megvalósítás eredményeként elkészít, olyan úton megy keresztül amelynek folyamán változik, több lesz. Olyan tapasztalatokat élhet át, olyan érzésekkel találkozhat mert például előre nem látott problémákat képes volt áthidalni, megoldani, amelyekkel a mesterséges intelligencia használatával, – amely éppen ezeket a problémákat, amiket kreatív képességekkel kell megoldani, veszi át – nem találkozhat.

[22] A kép eredeti, retusálatlan változata ezen az oldalon tekinthető meg: Wikimedia Commons – retusálatlan változat

Ez a gondolat, miszerint a hozzá vezető *út* legalább olyan fontos, mint a végeredményben létrejött műalkotás (és itt az *út* szónál az emberben nem véletlenül juthatnak eszébe a keleti filozófiák), számomra erősen kapcsolódik édesapám kreatív zenei gyakorlataihoz. Tágabb értelemben ugyanúgy kapcsolódik a 1970-es évekhez és az időszak egyik legfontosabb magyarországi avantgárd csoportjához, az *Új Zenei Stúdió*hoz,[23] amelyben ez a munka létrejött.

Előadásomban az említett időszak és a kreatív zenei gyakorlatok szempontjából fontos irányzatokat, az aleatóriát, a véletlenszerűség megjelenését a zenében és az egész munkát szellemiségében átható experimentális, kísérleti jelleget emeltem ki.

2. Az aleatória és zenei gyökerei

A véletlenszerűség megjelenésének eredetét kutatva úgy érzem, hogy minél mélyebbre mennénk, annál korábbi műveket találnánk. Én itt csak W. A. Mozart 1787-es *Zenei kockajáték*át (*Musicalisches Würfelspiel* K. 516) említettem, mint a 18. század divatos irányzatának egyik leghíresebb példáját előzményként. Ez után hallgattunk egy részletet Sáry László, *Az ég virágai* című négy zongorára készült 1973-as darabjából. Ebben a műben egy csillagtérkép szolgál a zene alapvető építőkövei, a hangmagasság, a hangerősség, a hangok hosszúsága és a hangszínek alapjául.

Természetesen megemlítettem John Cage 1961-ben ugyancsak egy csillagtérkép alapján készült *Atlas Eclipticalis* című kompozícióját, melyben a hasonló alap teljesen más módon került feldolgozásra. John Cage amerikai zeneszerző volt, akinek a nevéhez köthető a 20. században a véletlenszerűség alkalmazása a zeneszerzésben. Az ő neve sokszor megjelenik, mint hivatkozási pont Sáry László kreatív zenei gyakorlatai című könyvében.[24]

3. Kreatív zenei társasjátékok a konferencián

3. 1 Neveink hangzói

Közös zenei társasjátékunkat (édesapám gyakran említi így zenei gyakorlatait) egy komplex játékkal kezdtük. A címe *Neveink hangzói*. A címmel összhangban saját nevünk hangzóit, magánhangzókat és mássalhangzókat kell megszólaltatnunk egyfajta játékszabály szerint.

A zene alapvető építő elemeiről már volt szó. A *hang* vizsgálata alapvető volt a kreatív zenei gyakorlatok létrejötténél is, amiről könyvében így ír a szerző (Sáry, 2010, 14. o):

[23] Az Új Zenei Stúdió működéséről összefoglaló munka Szitha Tünde 2014-es PhD doktori értekezése (Szitha, 2014).

[24] Itt újra visszautalnék az *út*-ra, és annak fontosságára, amely egy műalkotás létrejöttéhez vezet. John Cage nem csak tanulmányozta, de életében gyakorolta is a keleti filozófiákat.

"Zeneszerzői munkám folytatásához, nem sokkal a diploma megszerzése után, kétféle út adódott számomra. Az egyik: felkutatni és nagyító alá venni a hang legjellemzőbb összetevőit (hangmagasság, időtartam, hangerő, hangszín, hangok közötti szünetek), és lehántani mindazokat a nem zenei – esztétikai, pedagógiai, erkölcsi, irodalmi – rétegeket, amelyek évszázadok óta rájuk rakódtak. Vissza kellett tehát nyúlni a kezdetekhez, azaz a zenei gyökerekhez."

Ez esetben a játékszabály az volt, hogy a neveinkben sorban következő mássalhangzókat röviden és hangosan, a magánhangzókat hosszan és halkan szólaltassuk meg. A magánhangzók megszólaltatásánál a mélyebb hangrendű magánhangzókhoz mélyebb hangmagasságot, a magasabbakhoz magasabb hangmagasságot válasszunk. Ami még nagyon fontos, a szünetek, a csendek megjelenése és megtartása. Minden hosszú magánhangzó után, körülbelül ugyanolyan hosszú szünetet kell tartani, amilyen hosszan a magánhangzót megszólaltattuk.

Természetesen ez a játékszabály csak egy megvalósítása, kidolgozása ennek a közös játéknak. A neveink hangzóit, mint "kottát" használva számtalan különböző módon alakíthatjuk a szabályokat, új és új megjelenést és végeredményt adva ugyanazoknak a hangzóknak. Talán itt nem is kell külön említenem a véletlen szerepét és a létrejött közös zenemű mindig megismételhetetlen, experimentális jellegét.

Azért választottam ezt a gyakorlatot, mert egy rövid előadáson nincs mód olyan mélységében, az elemeket külön-külön gyakoroltatva haladni, mint édesapám könyvében, ahol az első gyakorlattól, egyenként mutatja be és játszik a hang legjellemzőbb összetevőivel.

Érezhető volt a Konferencia résztvevőinek figyelmes, befogadó és nyitott szemlélete. Ennek az egy-két perces *kórusműnek* a hangzása megszokást igényel. Nem kis mértékben a mássalhangzók kiemelt szerepe miatt, ami kórusművekben általában nem megszokott. Ennek ellenére úgy éreztem, hogy a Konferencia kezdő előadásában, a délelőtt folyamán elsőként megszólaló közös zenemű talán meg is válaszolta azt a kérdésemet, hogy érdemes-e a közös erőfeszítés? Vagy mennyire érdemes kiadni a kezünkből olyan munkafolyamatokat egy műalkotás megalkotásakor, amelyek megtapasztalása által új élményekhez jutunk?

3. 2 Ritmusgyakorlat Sáry László Polyrhytmia című zeneműve alapján

A rövid bemutató előadás-jellege miatt szerettem volna, ha a ritmikus játékok, amelyek ugyancsak fontos bázisát jelentik édesapám munkájának itt is megjelennek. Ezért a következő

közös gyakorlathoz édesapám egy másik zeneművét választottam bemutatásra, a *Polyrhythmia* címűt. Az 1974-ben keletkezett zenemű egyfajta performansznak is felfogható egy képzőművészeti alkotáson, amely 100 agyagcsengőre készült. A nagyméretű futballhálóról 10x10-es négyzet alakban, zsinórokon lógó agyagcsengők látványa önmagában is különleges hatású. (A darabot sokszor képzőművészeti terekben valósították meg, ahol a hangszer egyben egyfajta installáció, amit akár a zenemű elhangzása előtt és után hosszabb ideig a helyszínen hagynak, hogy a látogatók megnézhessék a többi kiállított tárggyal együtt.)

A darab a *repetitív* zene, vagy *minimálzene* irányzatához tartozik, ami ugyancsak egy fontos állomása volt az 1970-es években az *Új Zenei Stúdió* munkásságának. A *Polyrhythmia* több lehetséges változat után, végleges formájában szerkezetét tekintve nagyon egyszerű, bár megvalósításában az előadóknak annál nehezebb feladat. A hangolatlan agyagcsengőkön legalább öt előadó játszik. Az egyikük mindig az 1-es számú csengőnél az alaplüktetést adja a többieknek (mivel a darab sokszor több, mint egy órás, ezért ezen a poszton az előadók időről időre váltják egymást). A többi előadó pedig a sorok között, kígyóvonalban haladva játszik a többi csengőn. Az egyes csengők ritmusát a hangszerek sorszáma adja. Mivel az 1-es a gyors alaplüktetés, ehhez képest a 2-es ennek a fele, tehát ezen a hangszeren játszó játékosnak csak minden második ütésre kell játszania és ezt aztán ismételgetnie. És így tovább, pl. a 3-as csengő csak minden harmadik alaplüktetésre szólal meg, közben szünetet tart. A gyors tempó mellett a nehézséget a dupla sorszámú csengők jelentik, amelyeken így már egy összetett ritmusképletet kell eljátszani és ismételgetni, például a 49-es sorszámú csengő ritmusképlete egy ütés, három szünet, majd még egy ütés és nyolc szünet.

Ebből a különleges zeneműből alakítottam ki egy kreatív zenei gyakorlatot, amit az előadásomon fadarabokkal, tikfákkal szólaltattunk meg 8-10 résztvevővel. Ebben az esetben a résztvevőknek számokat mutattam az ujjaimmal egy és tíz között, ami szerint játszaniuk kellett a hangszereiken. Az *egy* mindig az alaptempó pulzációját jelentette, a többi számot ehhez képest kellett megszólaltatni. Játék közben a résztvevőknek újabb számokat mutattam, amikre egy kis gondolkodási idő után áttérnek, így újabb és újabb együttállásai jelennek meg a közösen kialakított komplex ritmusképletnek. (A játék a vége felé a legérdekesebb, amikor általában úgy alakítom a számokat, hogy már ne legyen 1-es, tehát ne halljuk az alapot adó pulzációt, azt már csak megérezni lehet a magasabb számú ritmusok összegéből. Ha a játékosok érzik az alaptempót, ekkor egy nagyon komplex, akár 8-10 szólamú ritmusképlet ismétlődik, ami időről-időre változik a mutatott számok szerint).

3. 3 Sáry László Szinkópás-tapsos gyakorlata

Előadásomat egy közös ritmikus játékkal zártam, aminek édesapám a *Szinkópás-tapsos* elnevezést adta. Ennek a gyakorlatnak az alapja, Steve Reich amerikai zeneszerző egyik ikonikus műve a *Clapping Music* 1972-ből. Ez a zenemű, amelyhez két előadó összesen négy tenyere szükséges – ezért a *Taps-zene* elnevezés – az elsők között szerepelt az *Új Zenei Stúdió* koncertjein, a zeneszerző pedig először az *Új Zenei Stúdió* zeneszerzőinek meghívására jött Budapestre 1977-ben (Szitha, 2014).

Reich, aki korábban tanulmányozta az afrikai tradicionális zenét, műveiben sokszor él a fázis-eltolással, illetve hasonló ritmikai anyagok elcsúsztatásával egymáshoz képest. Ez a technika jelenik meg a *Szinkópás-tapsos* gyakorlatban is. Az egyik szólam egy viszonylag egyszerű 4/4-es ritmusképletet ismételget (ti-tá-ti-tá-tá, tehát szinkópa és két negyed, melyek közül az első négy hangot a combon kell megszólaltatni, az utolsó negyed pedig taps). A másik szólam ugyanezzel a ritmusképlettel kezd együtt az első szólammal, de néhány ismétlés után, egy alkalommal egy nyolcaddal rövidebb, tehát 7/8-ad hosszúságú ütemes képletet játszik, (ti-ti-ti-tá-tá, tehát az első három hangos szinkópából három nyolcad lesz) majd visszatér az alapképlethez. Ezáltal viszont a második szólam egy ilyen váltás után, egy nyolcad értékkel már elcsúszott az első szólamtól, ami egy bonyolult ritmusjátékot eredményez a két szólam között. A darab ritmikus szerkezeti logikája miatt nyolc ilyen váltás, elcsúszás után visszatér a kiinduló helyzetbe, tehát mindkét szólam unisono, ugyanazt játssza.

A darabot nem kis meglepetésemre rövid gyakorlás után, a Konferencia majdnem százötven résztvevője szinte hibátlanul játszotta el és a felszabadult hangulatból azt éreztem, hogy a közös zenélés által új élményekkel gazdagodtak velem együtt.

4. Záró gondolatok

A Konferencia további részében a másik oldalra kerülhettem, részt vehettem a további foglalkozásokon, mint aktív résztvevő. Az egész napos Konferencián sűrűn egymást követték a témájukban és műfajukban különböző előadások. A közös mindegyikben az volt, hogy az aktív részvételre épülő élményszerű foglalkozások olyan érzéseket szabadítottak föl a résztvevőkben – és ez esetben én is megtapasztalhattam ezt, mint aktív szereplő – amiket biztos vagyok benne, hogy csak egy ember által a másik ember felé küldött gondolatok és a közös erőfeszítéssel létrejött végeredmény szabadíthat föl.

Nagyon örülök, hogy a részese lehettem a Konferenciának és kívánom, hogy ennek a nagyon értékes kezdeményezésnek folytatása legyen a jövőben!

Felhasznált irodalom

Museum of Modern Art. (é. n.). *Philippe Halsman. Dalí Atomicus. 1948*. https://www.moma.org/collection/works/47919

Photo Elysée. (2019). *Art for all: Photographs to touch—A tactile image kit* [Múzeumpedagógiai kiadvány]. https://elysee.ch/wp-content/uploads/2021/10/MEL_Art_for_all_photographs_to_touch_Tactile_images_kit_EN_05112019.pdf

Sáry, L. (2010). *Kreatív zenei gyakorlatok* (2. kiad.). Jelenkor Kiadó.

Szitha, T. (2014). A budapesti Új Zenei Stúdió: Experimentális zene Magyarországon 1970–1990 között [Doktori értekezés, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem]. https://apps.lfze.hu/netfolder/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/szitha_tunde/disszertacio.pdf



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Játékosság a kórusmunkában

Ney Andrea

énektanár, karvezető

Győri Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola

Kulcsszavak: játékosság, kórusélet



„A kreativitás az intelligencia szórakozása." (Albert Einstein)

Bevezetés

Az előadásom a kórusélet mindennapjainak gyakorlati játékosságát és kreativitását mutatta be. Nem beéneklésről vagy énektechnikai gyakorlatokról szólt, hanem arról, hogy a próbák közben milyen játékos elemeket lehet alkalmazni, amelyek ébren tartják a figyelmet, mégis a komoly munkát szolgálják.

Természetesen sok mindent befolyásol, hogy milyen típusú iskolában tanítunk: lehet sima általános iskola, ének-zenei általános iskola, zeneiskola, gimnázium. Nem mindegy, hogy heti egy, vagy több kóruspróbára van lehetőségünk, lényeges a korosztály, akiket tanítunk. Minden ötletet adaptálni kell a rendelkezésre álló feltételekhez. A játékos elemek célja nem a komolyság helyettesítése, hanem a figyelem fenntartása és a motiváció erősítése a

próbák során, mindig igazítva az adott lehetőségekhez. Hangsúlyoznom kell, hogy mindenfajta munka és játék irányítója mi, tanárok vagyunk. A mi saját hozzáállásunk fogja befolyásolni a munka sikerét (Erdős, 2021). A gyerekek igényeire szabott játékok empátiát igényelnek Nyitottnak, befogadónak kell lennünk, a megszokott sémákból ki kell tudnunk lépni. Az egészséges önbizalom, és a megújulni vágyó attitűd mindennek az alapja.. Fel kell vállalni azt is, ha valami nem sikerül, mernünk kell új ötleteket keresni, azokat kipróbálni, mert ez is a tanulás része. A felkészültség és biztonság mellett szükség van kíváncsiságra, a kísérletezés bátorságára, és önbizalomra, hogy ne féljünk a rögtönözni, nem baj, ha az ötletek nem mindig tökéletesek, mégis vigyék előre a munkát. És igen, gyakorlati kreativitás is kell hozzá, hogy váratlan helyzet esetén is találjunk olyan 1-2 perces játékot, ami felélénkíti a csoportot. Mindig fejlesztenünk kell magunkat és az eszköztárunkat.

Legtöbbünknek meg kell küzdeni azzal a problémával, hogy a gyerekek a 7. vagy 8. órában jönnek kórusra. Ilyenkor már kimerültek, fáradtak, vagy éppen ebéd után kell velük dolgozni. Ezért szükség van olyan rövid frissítő játékokra, amelyek mozgást és nevetést hoznak, mégis a figyelmet és a motivációt szolgálják. Olyan rövid, pár percig tartó gyakorlatokat mutattam, amelyek új lendületet adnak a munkának.

1. Gyors, élénkítő játékok

Mozdulatjáték

- Az alapmozdulatokat a tanár mutatja: széttárt karok, összezárt karok, felemelt karok, leengedett karok. Mindezeket rövid vezényszavakkal kísérve: „fel, le szét, össze”
- „Csináld az ellenkezőjét!” Továbbra is tanári bemutatással folytatni, de a gyerekeknek az ellenkezőjét kell csinálni.
- E a gyakorlat másodpercek alatt átbillenti a figyelmet, nevetést hoz, de végig a koncentrációt szolgálja: gyors utánzás, majd fordított reakció, mindkettő rövid és energizáló.

”Leopárd veszély!”

Erre a hívószóra a gyerekeknek bármilyen előre meghatározott mozgást kell végezni. Jelen esetben tapsolva megfordulni. Nem szabad túl gyakran bevetni, hogy megmaradjon a meglepetés ereje.

,,Számoljuk meg magunkat!”

Mindenki sorban kimondja a sorszámát. Nehezítve is alkalmazható, pl. ha csak a páratlan számokat kell hangosan kimondani. Ez fejleszti a koncentrációt és gyorsan visszahozza a fókuszt még akkor is, ha fáradt a társaság.

2. Játék népdalokkal

A népdal a közös zenei anyanyelvünk (Dobszay, 1973), ezért természetes alapanyag a próbák játékos részeihez. A gyerekek ismerik a dallamot, mozgással, ritmussal együtt természetes kapcsolódási pontok, ezt ki tudjuk használni különböző szintű játékos feladatok formájában. Tovább gondolva egy-egy ilyen népdal vagy népdalcsokor később akár konkrét műsorszámmá is válhat.

A *Tavaszi szél vizet áraszt* c. népdal is nagyon alkalmas játékra, hiszen mindenki ismeri. Két negyed eltolással kánonban énekeltük négy belépő szólammal. majd kvártszekszt mixtúrában is megszólaltattuk (s,-d-m kezdőhangokon). Itt okozhat nehézséget a sorok végén a lelépő kvart hangköz, de tapasztalatom szerint -ének-zenei általános iskolában tanítok- hamar belemászik a fülükbe ez a különleges hangzás. Végül elénekeltük csak magánhangzókkal , ami fejleszti a magánhangzók azonos hangszínűvé éneklését is.

Az *A bolhási kertek alatt* népdal a bolgár ritmusa miatt is izgalmas. A dalt egyszólamban szólaltattuk meg, miközben a 2+3 osztású nyolcados lüktetést ütöttünk a combunkon, (egy-két egy-két-hár) a Kata szóra pedig kettőt tapsoltunk. A gyakorlatot megismételtük egy ütem eltolásos kánonban is. Itt fokozottan figyelni kell a sorok végi nyolcad szünetre. Ez ritmikai és koordinációs készségeket is fejleszt játékos módon. Gyakorlást igénylő, nem könnyű feladat, de a végeredmény meghálálja a munkát.

Este van már nyolc óra” népdalt páros tapsjátékkal tettük izgalmasabbá: a párok egymással szemben állva tapsoltak, majd jobb és bal kézzel tapsoltak össze, köztük egy saját tapssal ,és újabb közös taps következett, mindezt combütésekkel kísért nyolcütemes osztinátóval kötve össze. (Taps -kereszt, taps- keresz, taps, össze, taps, comb) A gyakorlat kánonban énekelve és tapsolva is működik.

Újszerű és nehezebb feladat volt, amikor a dallam változatlan maradt, de a szöveget egy nyolcaddal elcsúsztattuk, mintha felütéssel indulna. Így a dal természetes prozódiája teljesen felborul, ezért nem könnyű feladat.Komoly figyelmet és biztos népdal tudást igényel, ugyanakkor újfajta kihívást és játékos koncentráció fejlesztést (Sáry, 1999) is ad a gyerekeknek. Bármelyik népdallal lehet játszani.

Az *„Erdő, erdő, de magas a teteje”* népdalt is elénekeltük negyed belépéses négyszólamú kánonban. A legato éneklés is különösen szépen működött erre a lá-pentaton hangsorra építve. A következő feladatban éneklés közben bárki választhatott egy hangot, amelyen megállt és tartotta, amíg a népdal véget ért. Ez a különleges hangzás szépen kirajzolta a lá-pentaton skála hangjait és játékos módon adott teret az egyéni zenei döntéseknek és a figyelmes hallgatásnak (Kardos, 1969).

A lá-pentaton hangsor hangjai külön is szolgálhatnak egy játékos feladat alapjául. Ha a résztvevők kiválasztanak egy hangot, mindenki más-más hangot, két (nem rövid) ütésig tartják, majd váltanak egy újabb hangra szintén két ütésig, majd ez utóbbi hangot megismételve (szintén két ütésig) visszalépnek az eredeti hangra. Tehát egyfajta tükörhangzást érhetünk így el. Lehet közben a dinamikával is játszani.

Minden tempo giusto népdalhoz tudunk kitalálni egyfajta test-osztinátót. A *Szélről legeljetek* c. dalhoz pl. a tapsolást, vállak érintését, combütést és dobbantást használtuk, de bárhogy lehet variálni. Kánonban is látványos. A népdalok feldolgozásakor nemcsak a dallam és ritmus ad játékos lehetőséget, hanem a szöveg értelmének megismerése is. A „Szélről legyetek, fának ne menjetek” kezdetű dal például az állatok tereléséhez kötődik, és a különböző falvak kútjainak nevei is felsejlenek benne. A szöveg értelmezése közelebb hozhatja a gyerekekhez a népdal világát: ha tudják, miről énekelnek, és milyen élethelyzet vagy kép rejlik mögötte, az éneklésük is gazdagabbá válhat. Nem csak egy dallam és szöveg marad, hanem elképzelhető, átélhető történet is.

(Bizonyára másnak is van olyan tapasztalata, hogy ha belekérdez egy népdal szövegbe, kiderül, hogy a gyerekek nem tudják, vagy rosszul tudják egyes szavak jelentését.

Ezzel semmi probléma nincsen, a környezetünk mára teljesen átalakult. A baj az, hogy ebbe beletörődött nagyon sok gyermek, és az ”eddig sem értettem mindent, amit énekeltünk, most sem kérdezem meg” hozzáállás az általános. Ez mindenfajta tanulást nehézzé tesz, és nagyon fontos volna küzdeni ellene. Merjenek kérdezni a gyerekek. ne veszítsék el a kíváncsiságukat. (Kérdezni nem szégyen!!!)

3. Quodlibet népdalokkal

A kreativitásunk abban is megmutatkozik, hogy észrevesszük, megkeressük, mely népdalok énekelhetők össze, és bátran kipróbáljuk őket a csoporttal. Ez a hozzáállás példát mutat a gyerekeknek is: merjenek kísérletezni, hibázni, majd újra próbálni. A kevésbé jól sikerült próbálkozás is része a tanulásnak.

Először a „*Hull a szilva a fáról”* és az „*Erdő is van, makk is van*” c. dalokat énekeltük össze. Ezt a két népdalt kánon quodlibetben is meg lehet valósítani. Ha már ez is jól megy, test osztinátót is lehet hozzá csatolni.

Az *„Által mennék én a Tiszán”* és az *„Erdő, erdő, erdő, marosszéki kerek erdő*„ is együtt énekelhető, lehet kísérletezni vele, milyen formában. Mi most az elsőt egy ütemmel előbb kezdtük el. Nem kell attól megijedni, ha a népdalok nem egyszerre fejeződnek be. A „maradék” dallamsort közösen befejezve énekelhetjük. A lényeg a közös figyelem és az együtt éneklés élménye. Ezzel természetessé válik, hogy nem az egyidejű befejezés a fontos, hanem a közösség és a játék öröme. Ez leveszi a feszültséget, és bátorít a kísérletezésre.

4. Egyéb zenei játékok

Bicebóca: Négy ujjamat mutatva jeleztem a négy-nyolcados lüktetést, amihez a résztvevők egy négyszótagos szót, jelen esetben a bicebóca szót mondták ritmikusan. (Bármilyen négyszótagos szó megfelel: Cin-ka-Pan-na, dí-nom-dá-nom, stb.) Amikor az egyik, vagy másik ujjam lehajtottam, annak megfelelően változott a ritmus és a szöveg. A lehajtott ujj mindig az adott értéken történő nyolcad szünetet jelent. Szabad játék volt, mégis pontos figyelmet és ritmikai érzéket kívánt, és jó alkalom volt együtt nevetni, lazítani, mégis fejlesztő módon zenélni.

Egy egyszerű *skálát* nemcsak szolmizációval, hanem számokkal is énekeltetek, például egy-két-egy (d -r -d), egy -két-hár-két-egy (d-r-m-r-d), egy-két-hár-négy-hár-két-egy (d-r-m-f-m-r-d) stb. Ez sokat segít a hangközök felismerésében és értésében. Játékos, mégis hatékony módja a zenei hallás és tudatosság fejlesztésének.

Lehet játszani a *karnagyi mozdulatokkal* is. A gyerekek megfigyelhetik, hogy a karmesteri mozdulatok erőteljesek, lágyak, gyorsak vagy lassúak Ezt utánozhatják, majd kitalálhatnak egy hozzáillő hang vagy szótagjátékot. Például egy lendületes suhintásra rá egy kiáltó szótagot énekelnek, míg a lágy mozdulatra halkabb, puhább hang kerül. Így a vezénylés nem elvont jel marad, hanem mozdulat és hang játékos párbeszéde.

Két egyszerű, szöveg nélküli énekes játékkal zártam a foglalkozást, melyek lényege a mozgás és az egymásra figyelés volt. Voltaképp bármilyen páros lüktetésű dallamra meg lehet valósítani, mert a lényeg a comb-comb, keresztbe comb- keresztbe comb, comb-comb és végül a mellettem kétoldalról ülők combjának kétszer megérintése volt. (Mennyivel nehezebb leírni, mint megvalósítani…)

Végül a „*Szép az icipici női cipő"* című játékos dalt énekeltük, melyet főleg a kisgyerekek szeretnek nagyon, mert a magánhangzók cserélgetésével mulatságos szavak jönnek létre. Mindenkinek ajánlom, hogy valamilyen könnyed játékkal, vagy már jól tudott, a gyerekek körében népszerű darabbal vagy részlettel zárja a kóruspróbáját, hogy oldott, örömteli hangulatban engedje haza a gyerekek. Kiemelve, hogy a kórus nem csak kötelesség, hanem élmény, amire legközelebb is szívesen térnek vissza.

Összegzés

Az egész konferencia nagyon inspirálóan hatott rám, megtiszteltetésnek éreztem, hogy felkérést kaptam egy előadás megtartására. Már a felkészülés is új energiákat mozgatott meg bennem, amit tovább növelt a jelentkezők lelkesedése. Nagy nyitottsággal és játékos kedvvel vettek részt minden feladatban olyannyira, hogy némelyik dalt abba sem akarták hagyni. Ez bizonyítja, hogy mi, énektanárok szeretünk játszani, szeretjük a kihívásokat, szeretnénk fejlődni. Bízom benne, hogy az előadás inspirációt adott a mindennapokhoz, és mindenki magával vihet olyan apró ötleteket, amelyeket saját közösségében is kipróbálhat.

Felhasznált irodalom

Dobszay, L. (1973). *A hangok világa.* Budapest: Zeneműkiadó.

Erdős, Á. (2021). *Kórushangképzés - Kórusmódszertan*. Budapest: Eötvös Kiadó.

Kardos, P. (1969). *Kórusnevelés-Kórushangzás*. Budapest: Zeneműkiadó.

Sáry, L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok.* Pécs: Jelenkor Kiadó.



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Hogyan születik meg a kórushangzás?

Gondolatok a kórushangképzésről és az egyéni hangról

Dr. Kocsis Zoltán (Kocsis-Holper Zoltán)
egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar
vezető karnagy, Kodály Kórus Debrecen

Kulcsszavak: énekkar, kórushang, beéneklés, kórushangképzés, magánhangzók, artikuláció, karnagy



Bevezetés

Az énekkari munka egyik legfontosabb, egyben legérzékenyebb területe a kórustagok hangjának képzése, ilyenkor ugyanis az emberi önkifejezés egyik legszemélyesebb formájával, az énekhanggal dolgozunk, amely a beszéd és a dallamos megnyilatkozásunk eszköze, ugyanakkor érzéseink és személyiségünk bizonyos vonásai is megnyilvánulnak benne. Minden megszólaláskor tehát egyfajta gátat kell átlépnünk, legyünk akár profik, akár amatőrök. Éppen ezért állandó odafigyelést és gondozást kíván a kóruson belül is karnagytól és énekestől egyaránt. Az énekkari munkában egyéni útmutatások adására ritkán nyílik lehetőség, ott sokkal inkább az általános megfogalmazásokra és a globális instrukciókra tudunk csak fókuszálni. Ez persze nem azt jelenti, hogy az egyéni sajátosságokat figyelmen kívül hagyjuk. A karnagynak úgy kell az egységes hangzást kialakítania, hogy közben mindvégig szem előtt tartja a tagok adottságait is. Igazán komplex és megalapozott szakmai tudást igényel ez a karvezetőktől.

Bár abban általában mind egyetértünk, hogy fontos a kórushangképzés, mégis nehezen szoktuk megfogalmazni, hogy pontosan milyen teendőket is értünk alatta, ugyanis számos, egymással összehangolt feladat tartozik ide. Nemcsak az intonációt, a hangok precíz leolvasását, a magán- és mássalhangzók helyes artikulációját és a hangadás helyes technikáját értjük alatta, hanem egy olyan hangzásideált is, amely alapjaiban határozza meg egy együttes hangképéről alkotott benyomásunkat. Sokrétű hozzáértést és figyelmet követel ez a karnagytól, a kórustagoktól pedig nyitottságot és folyamatos önreflexiót.

Ebből egyenesen következik, hogy a karnagynak alaposan ismernie kell az emberi hang működését (Erdős, 2023, p. 15), az éneklésben részt vevő hangadó szervek működési lehetőségeit, valamint a helyes hangadás technikáját (Adorján, 1996, p. 47). Emellett fejlett funkcionális hallással is rendelkeznie kell, hogy felismerje, milyen változásokat idéz elő a hangadásban egy-egy utasítás, és ezek alapján megfelelő útmutatást tudjon adni a felmerülő problémák megoldásához. E képességek kialakulásához több éves magánének-tanulmányra is szükség van (Bruckner, 2019, p. 18–19.; Bruckner, 2019, p. 139; Erdős, 2023, p. 15–17).

Az elmúlt huszonöt évben szerzett tapasztalataim is megerősítik, hogy a kórushangképzés kiemelten fontos a próbafolyamatok során, és alapvető jelentősége van a karnagy magánénekesi képzettségének, valamint az ennek révén kiművelt funkcionális hallásának. Ezekre eddigi pályám során egyaránt szükségem volt az iskolai tanításban és az iskolai kórusom próbáin, a hatvan év feletti átlagéletkorú férfikaromnál, a vegyes összetételű egyházi kórusaimnál és az amatőr világi együttesem vezetése során is. Mindez ugyanilyen hangsúllyal van jelen a professzionális énekkarokkal végzett mindennapi munkámban.

Bár az elmúlt időszakban fejlődés figyelhető meg, a képzések során talán még mindig ezen a területen mutatkozik a legtöbb hiányosság (Bruckner, 2019; Erdős, 2015). Éppen ezért kiemelt jelentősége van minden olyan alkalomnak, amikor a kórushangképzés kérdése előtérbe kerül. Az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet szervezésében megrendezett *II. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert* szakmai napon egy 45 perces, a résztvevőket is bevonó workshop keretében foglalkozhattam a témával. A célom az volt, hogy rávilágítsak a kórushangképzés szükségességére és a megfelelő karnagyi felkészültség alapvető szerepére a szakmai munkában. Jelen írásomban összegzem az előadásomat, és kiegészítem az ott megfogalmazott közös megállapításokkal, tapasztalatokkal, valamint azokkal a fontos gondolatokkal, amelyekre az idő szűkössége miatt csak érintőlegesen térhettem ki.

A témához Adorján Ilona, Bruckner Adrienne és Erdős Ákos írásait használtam fel. Meglátásaik és szakmai tapasztalataik sok tekintetben hasonló következtetésekhez vezetnek, és erősen rezonálnak a mindennapi tapasztalataimra is.

Bevezető

A következő kérdéseket tettük fel rögtön az elején: Létezik-e általános kórushangképzési gyakorlat, vagy ez kórusonként változó lehet? Milyen szerepet játszik a karnagy személye és saját énekhangja az együttes hangzásának kialakításában? Mi a helyzet a különböző korok zenéivel – másként kell képezni a hangot? Mi a teendőnk akkor, ha kortárs zenét, jazzt vagy könnyűzenét éneklünk? Ha az előbbi kérdésekre adott válaszok azt mutatják, hogy a hangképzésnek számos lehetséges megközelítése van, akkor mégis találhatunk-e egységes megoldásokat? Ha igen, mi biztosítja a változatosságot?

Hamar beláttuk, hogy a téma rendkívül szerteágazó és összetett. Ezért a rendelkezésünkre álló időben azokat a közös pontokat kerestük, és azokra az alapelvekre összpontosítottunk, amelyeknek minden esetben a karnagyi munka középpontjában kell állniuk, amikor a kórushangképzésről gondolkodunk.

1. Van-e olyan, hogy kórushang?

Némi hezitálás után – amely inkább magából a kérdésből fakadó bizonytalanságnak volt tulajdonítható – szinte egyöntetűen fogalmazódott meg a válasz: igen. Ezután pontosítottuk a kérdést: vajon egy kórus egyedi hangja egy előre meghatározott, minden együttesre egyformán érvényes hangzásideálból indul ki, amelyhez minden énekesnek a saját hangját igazítania kell? Vagy pedig a tagok egyéni, helyesen képzett hangadásából eredő közös többszörös, ami ily módon együttesenként más és más.

Azonban érdemes megvizsgálni, mi a különbség több ember egyszerre történő éneklése és egy kórushangzás között. A gyakorlatban az *„Erdő, erdő, de magos a teteje”* kezdetű népdal közös éneklésével próbálkoztunk oly módon, hogy a kezdőhang megadása után a további éneklést a résztvevőkre bíztam. Ezt követően a második versszaknál minden előzetes bejelentés nélkül csatlakoztam hozzájuk és vezényeltem a csoportot. Megállapítottuk, hogy a dirigálás hatására nemcsak az indítások váltak pontosabbá, a tempóérzet tisztábbá és a záróhangok időtartama rendezettebbé, hanem a hangzás is szinte magától teltebbé és felhangdúsabbá vált. Mivel többen úgy vélték, hogy a változást csupán a koncentráltabb figyelem okozta, még egyszer elénekeltük az első versszakot, miközben váltogattam a vezénylési stílusokat. Meglepő felismerés volt, milyen gazdag nonverbális eszköztár áll a

karnagy rendelkezésére a hangképzés vezénylő gesztusokkal történő támogatására. Azt is megállapítottuk, hogy pusztán a ritmikai pontosságra és a lüktetés és dinamika térbeli elkülönítésére figyelő ütemrajzok és gesztusok fakó, testetlen hangzást eredményeztek, ami így intonációs problémákat is okozott – ezek a mozdulatok ugyanis csak szigorúan véve a zenei történéseket veszik figyelembe, magának a hangszernek a helyes megszólaltatásához szükséges hangképzési teendőket nem.

A következő konklúziókat vontuk le: Bruckner Adrienne (2019, p. 43) szavaival élve „A vezénylés segítsen a hangképzésben is!”; mindenki igyekezzen a saját hangját a legjobb technikával, annak adottságai szerint helyesen használni, s ebben a karnagy pedig szóbeli útmutatással és vezénylő gesztusokkal segítse őket; a hangadás helyessége nem pusztán a karnagyon múlik, hanem az énekesek folyamatos önreflexióján és egyéni felelősségvállalásán is. A kórus hangzása tehát az egyes énekesek hangjából alakuljon ki, ne pedig egy előre meghatározott sablonba belekényszerített, saját karakterétől megcsupaszított hangok tömegéből! Jó példát jelentenek erre a világ vezető énekkarai, amelyeket egy gyakorlott fül pusztán hangzásuk alapján felismer, és véletlenül sem téveszt össze egymással. Ahogyan egyéni adottságaink mindannyiunk megszólalását sajátossá teszik, úgy a helyes hangképzésre törekvő kórusok is kialakíthatják saját, jól felismerhető hangzásvilágukat.

2. Testérzet, támasz és hangi egészség

Közösen áttekintettük a hangadásban résztvevő főbb anatómiai képleteket: a hangszalagokat, a gégét, a gége helyzetét szabályozó izmokat, a rekeszizmot, a hasizmokat és a bordaközi izmokat, valamint a hangszín és a hangerő alakításában szerepet játszó rezonáns üregeket. Ezt követően Adorján Ilona könyve alapján sorra vettük a hangképzés funkcionális rendszerének elemeit: az alsómellkasi-hasi légzést, a gége rugalmas helyzetét, a megfelelő hangindítást, a mell- és fejrezonancia szerepét, valamint a hangzók képzését. Adorján Ilona szerint a légzés, a hangindítás funkciói, a rezonancia viszonyok és a fonetikai jelenségek összessége teremtik meg a helyes és esztétikailag igényes éneklés feltételeit. (Adorján, 1996, p. 9)

Éneklés közben a stabil testtartás alapvető fontosságú ahhoz, hogy a levegő áramlása egyenletes maradjon. Ennek fenntartása érdekében a magánénekórán az énekes alapvetően állva végzi a tanára által javasolt gyakorlatokat, míg a kóruspróbán viszont többnyire ülve végezzük a vokális feladatokat. Mivel egy kétórás próbán nem várható el, hogy a kórustagok végig álljanak, olyan ülőhelyzetet kell kialakítani, amely a lehető legjobban megközelíti a helyes éneklés testtartási feltételeit – egyenes, de nem kifeszített hát; leejtett vállak; ülés közben mindkét talp a földön (nem keresztbe tett lábakkal ülünk!); elegendő tér a nyugodt,

szabad levegővételhez; kellő magasságban tartott kotta vagy ha a lehetőség megvan rá, akkor kottapult használata.

Gyakran tapasztalom, hogy a kórusban ülve végzett éneklést hajlamosak vagyunk kényelmes tevékenységként elképzelni, holott a tudatos éneklés komoly izommunkát és testi kontrollt követel. Ennek hiányában kialakulhat az egyik leggyakoribb probléma: a megfelelő támaszérzet elvesztése, a „torkos éneklés", vagyis a gégéből való „hamis támasztás" jelensége, ami éles és rugalmatlan megszólalást eredményezhet, és a hangi egészség romlását is okozhatja.

A beéneklési gyakorlatok előtt szerettem volna visszatérni két alapvető fogalomra: a rezonanciára és a támaszra. Ezek pontosabb megértését néhány képszerű hasonlattal világítottam meg, amelyek a gyakorlati munkában egykor számomra, és azóta is a rám bízott énekesek számára segítséget jelentenek.

Bár a mélyebb hangoknál inkább a mell-, a magasabbaknál pedig a fejrezonancia dominál, a helyes hangadás során ezek megfelelő arányban keverve, együttesen vannak jelen. (Andor, 1996, p. 9) Ekkor felidéztem egykori énekmesterem, Szabó Magdolna szemléletes hasonlatát: képzeljünk el egy liftaknát egy liftkabinnal. Az akna szimbolizálja magát a testet, a „hangszerünket" – mindig teljes hosszában és terjedelmében nyitva áll. A megszólaló hangot pedig a kabin jeleníti meg, ami ebben a nyitott térben szabadon mozog fel-le. Ha a kabin feljebb van, a liftakna attól még lefelé nyitott marad és fordítva.

A támaszt a légzés és a hangadás összehangolt működéseként határozhatjuk meg: a levegő kiáramlásának folyamatos, kontrollált szabályozásáról van szó, miközben a gége szabadon és rugalmasan működhet. Én ezt úgy érzem, mintha a levegőt a köldökömtől fölfelé húznám: nem tartom vissza, és nem is engedem ki egyszerre, hanem folyamatosan áramoltatom. Ahogy Erdős fogalmaz, a levegőt se vissza ne tartsuk, se túl ne fújjuk. (Erdős, 2023, p. 18) A lényeg tehát a légzés és a hasizmok összehangolt működése, a test egészének koordinációja, valamint a szükségtelen izomfeszültségek elengedése.

3. A hang életkora és a karnagy felelőssége

Fontos, hogy tudatában legyünk annak, hogy a hangképzésben résztvevő szerveink ugyanúgy fáradnak és elhasználódnak az évek során, mint testünk más részei. Éppen ezért éneklés közben a lehető legmegfelelőbb technikával kell használnunk őket, hogy késleltethessük – bár meg nem akadályozhatjuk – a hangi elfáradás és az életkor előrehaladtával jelentkező nehézségek megjelenését. „Felnőtt korban […] életbe lép a »megszokás«, minek

következtében nagyon nehéz lehet az esetleg évek vagy évtizedek alatt berögződött hibák javítása.” (Erdős, 2023. p. 9)

Bruckner Adrienne *Éneklés idős korban* című rövid írásában a következő gondolatokat osztja meg olvasóival. (Bruckner, 2019, pp. 50–51) Az évek múlásával szűkülnek a lehetőségek, a szervezet már nem bír annyi terhet. Lehet folytatni, csak kímélőbben, óvatosabban. A hang öregedésének hallható jegyei nagymértékben függenek a korábbi éneklési szokásoktól és a technika minőségétől. „Ha például a magas hang nem jön ki, az azt jelenti, hogy korábban a magasságot nem technikai tudással valósította meg, hanem erőből hozta ki, s a fiatalság rugalmassága lehetővé tette, hogy kijöjjön. A fiatalság, s vele a rugalmasság tovaszállt”. (Bruckner, 2019, p. 51) Általánosságban azt javasolja, hogy több zöngés éneklést alkalmazzunk az idősebb hangoknál. A szöveggel való megszólaltatás ezután ne legyen véletlenül se több a zöngésnél, érzetben. Ezzel tovább tudja őrizni magasságát az öregedő énekes és eltűnőben lévő *Lagé*ja is jelentősen visszaépíthető.

Karnagyként mások hangjával dolgozunk, ezért rendkívül fontos, hogy ismerjük a hangképzés folyamatait és a megfelelő technikákat. Csak így tudjuk mentorként segíteni énekeseinket ezen az egyébként egyéni úton. Adorján Ilona és Erdős Ákos gondolatai egyaránt rámutatnak arra, hogy nagy felelősségünk van énekeseink hangjának megóvásában és fejlesztésében. (Adorján, 1996, p. 47; Erdős, 2023, p. 9)

A repertoár választásnál is alapvető szempont, hogy olyan műveket keressünk együttesünk számára, amelyeket technikailag biztonságosan meg tud valósítani, ahogyan arra Bruckner és Erdős is rámutat. (Bruckner, 2019, p. 34–36; Erdős, 2023, p. 12)

Egy kis kitérő: még a professzionális együtteseknél is időről időre figyelmeztetni kell az énekeseket, hogy *Az én váram az én házam* elvét követve a hangjuk hosszú távú egészségének és minőségének megőrzése elsősorban a saját felelősségük, s nem lehet egy rosszul megfogalmazott vagy egyszerűen a helyes éneklés lehetőségein túlmutató túlzó, de zeneileg kifejező instrukció hatására rossz technikával énekelni. Olykor a hang védelme érdekében az instrukciókat helyes énektechnikai megoldásokra kell lefordítaniuk, és csak azt adni, ami lehetséges. Ahogyan a haltól is hiába várjuk, hogy fára másszon. A karnagy magánénekesi képzettsége itt is rendkívül fontos, mert ennek birtokában tud helyes technikai megoldásokkal segíteni énekesein az ilyen helyzetekben. Szükség esetén konfliktusokat is vállalva fel kell hívni a figyelmet bizonyos dolgok megoldhatatlanságára. Mindezt azonban csak akkor tudja megtenni, ha érti a hang működését.

Bizony sok esetben a drámai megjelenítés és a hangerő mértéktelen fokozása az oratorikus művek előadásakor olyan méreteket ölt, amely énekhanggal lekövethetetlen. Csak

a hang torzulásával és túlerőltetésével szólaltatható meg, ami viszont idővel – nem is olyan nagyon sokára – a hang tartós károsodásához vezethet. Az elmúlt évszázadokban a hangszerek hangerejének növekedése, valamint a zenekari hangolás folyamatos emelkedése olyan folyamatokat indított el a mindennapi zenélésben, amelyeket az emberi hang nem tud lekövetni. Minden egyre hangosabb és egyre magasabb – érdemes lenne ezzel a kérdéssel is komolyan foglalkoznia a szakmának, mert csak folyamatos frusztrációt kelt az énekesekben.

4. A beéneklés és a kórushangképzés

Éppen ezért nagyon fontos a próbák tudatos felépítése, a beéneklés funkciójának meghatározása és a hangképző szervek helyes bemelegítése. Az előadás ezen szakaszában a beéneklés funkcióját és a hangképzés helyét vettük górcső alá, az alábbi kérdéseket járva körül: mi a beéneklés funkciója, mit várunk tőle, és milyen zenei vagy technikai problémákra figyeljünk közben?

Jómagam a beéneklést elsősorban bemelegítésnek tekintem, hasonlóan ahhoz, amit a sportolók az edzés előtt végeznek. Nem itt akarom megoldani a darab intonációs problémáit, és nem itt akarom megtanítani a következő mű összes technikai nehézségét. Azt szeretném, hogy a hangszer készen álljon a munkára. A beéneklési gyakorlatok során természetesen folyamatosan figyelem a helyes technikai kivitelezést, és szükség esetén korrigálom azt. Saját tapasztalatom, hogy ha intonációs problémát hallunk, akkor szinte minden esetben valamilyen technikai akadályt érdemes keresni mögötte. Ezt erősíti meg Bruckner Adrienne is, amikor arról ír, hogy az intonációs problémák lehetséges okai között a nem megfelelő légáramlást, a pontatlan hangzóképzést és azt említi, ha a gége nincs szabad, rugalmas helyzetben. Ha nem a kiváltó okot kezeljük, nem érünk el valódi eredményt. „A jól képzett hang tiszta.” (Bruckner, 2019, pp. 38–39) Egyszóval a beéneklés rövid, átmozgató éneklés legyen (Erdős, 2023, p. 11), azon belül a gyakorlatokra összpontosítva figyeljünk a helyes levegőzésre, a hangzók formálására, a zönge helyének megtalálására és a gége rugalmas, laza helyzetére. Bruckner szerint egy amatőr együttesnél lassabb beéneklési tempóra van szükség, hogy az énekeseknek legyen idejük figyelni a testükre és a levegőre. (Bruckner, 2019, p. 29)

Erdős (2023, p. 11) meglátása szerint ezt követi a próbafolyamatban a hangképzési szakasz, amely több időt igényel, és célzottan felkészít a darabok technikai nehézségeire. Valljuk be, hogy a gyakorlatban nagyon ritka, hogy egy együttesnél a próba elején ezekre a tevékenységekre kellő időt és energiát szánunk! Sokszor sietve próbálunk, hogy elkészüljenek a karnagy által összeállított műsorok, amelyekre gyakran csak heti egy próba jut, és azon sincs ott mindig mindenki. Ezért éppen a beéneklésre és a hangképzésre szánt időből veszünk

el, hogy több idő maradjon a darabok tanulására. Így máris ördögi körbe kerülünk, ugyanis pont az énekhang helyes használatát előkészítő és a technikai dolgokat begyakorló pillanatok azok, amelyek valódi és szép zenei eredményeket hoznak a kórusművek megszólaltatásakor.

Maradva a sporthasonlatnál: ahogyan egy csapatsportoló sem csak meccseket játszik az edzésen, hanem bemelegít, nyújt, erőnléti feladatokat old meg, technikai megoldásait csiszolja, és csapattársaival begyakorolja a taktikát, ugyanígy a kóruséneklésnek is rendkívül fontosak a hangi egészséget megőrző és a technikai felkészültséget fejlesztő szakaszai. Hiszen a saját „zenei meccsünkön" is csak így lehetünk sikeresek, máskülönben a darab maga győz le minket. Éppen ezért fontos, hogy ezekre gondunk legyen.

A saját próbáimat beénekléssel, alapos bemelegítéssel kezdem, majd utána térek rá a művekre, de abban is fokozatosságra törekszem és az elején még nem kezdek nagy kihívásokat rejtő részekkel. Számomra a hangképzés olyan állandó folyamat, amely a teljes közös munka során jelen van, minden darabnál külön foglalkozom annak technikai nehézségeivel és azok megoldásával. Először a zöngés rezonanciából indulunk ki, kis hangterjedelemben, skálaszerű mozgással. Ezután fokozatosan tágítjuk az ambitust, jönnek az ugrások, a staccato gyakorlatok, és a végére hagyjuk a legnagyobb ambitusú feladatokat. Az írásom végén találhatók azok a beéneklő gyakorlatok, amelyeket a workshop résztvevői számára állítottam össze.

Kis fej-, és válltornával kezdtünk, hogy egy kis mozgással felkészítsük a testünket arra az aktív, de feszültségmentes állapotra, amelyre szükségünk lesz az énekléshez. Ezt követte egy-két, prózában elvégzett bürrögő gyakorlat – felülről lefelé, majd alulról felfutva és végül visszaszaladva – bejárva a mélységeket és magasságokat. Miután ezekkel végeztünk, átmasszíroztuk arcunkat és nekiláttunk az éneklésnek. Az első gyakorlat a fókuszált hangindítást segítő, kvint ambitusú dallam, amelyet csak középlágéban énekeltessünk. Következtek a zöngés feladatok, majd fokozatosan a többi. A beéneklés elején mindig egészséges, de nem túlzó hangerőn, leginkább *mezzoforte* énekeljünk, majd csak a beéneklés második felében haladjunk a hangterjedelem szélei felé, de akkor sem szükséges a csúcshangok megszólaltatása. Közben folyamatosan figyeljük a hallottakat, és szükség esetén korrigáljuk a technikai kivitelezést, hogy a helyes hangképzés rögzüljön.

Mivel egy kórusban mély és magas hangok egyaránt jelen vannak, ezért a skálázás hangterjedelme mindkét irányban figyelmet igényel a karnagytól. Az énekesek általában addig haladnak felfelé, amikor az adott hang megszólaltatása már nem sikerül megfelelő minőségben, azonban a probléma a visszafelé haladáskor jelentkezik, ugyanis sok esetben az altok és basszusok nem várják meg azt a hangfekvést, amikor viszonylag kényelmesen vissza

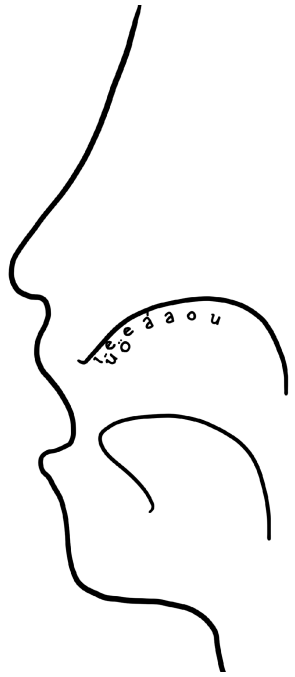
tudnak kapcsolódni, hanem rosszul mérik fel a helyzetet és túl korán lépnek vissza, és ettől feszített, helytelenül képzett magas hangokat szólaltatnak meg. Javaslom a kollégáknak, hogy a visszafelé haladó gyakorlatok során jelezzék a mély szólamoknak, amikor már vissza érdemes szállniuk az éneklésbe. Ez nagyjából a *h* és *b* hang környékén javasolt – ilyenkor ez a két hang az adott skálamenet legmagasabb hangját jelenti.

Erdőssel egyetértve úgy vélem, hogy a beéneklést is már úgy kell összeállítani, hogy a karvezető tisztában legyen vele, hogy az adott gyakorlatokat miért és hogyan végezteti el az énekeseivel. (Erdős, 2023, p. 11)

5. A magánhangzók helye és artikulációja

Mivel alapvetően a magánhangzókon éneklünk, ezért a karvezető egyik legfontosabb feladata a kórus egységes hangzása és a helyes szövegmondás érdekében, hogy együttesének tagjait megtanítsa a helyes és azonos módon artikulált magánhangzók éneklésére. (Erdős, 2023, pp. 30–31)

Az alábbi ábra szemlélteti, hogy „a szájüreg középpontjától hátrafelé haladva képződnek a sötét (veláris) magánhangzók" (á-a-o-u), míg előrefelé haladva a világosak (e-é-i-ü-ö), az utóbbi kettőt ajakcsücsörítéssel képezve. (Adorján, 1996, p. 15; Adorján, 1996, p. 21) Ha a szájüreg közepén, elképzelünk egy vízszintes és egy függőleges, egymást metsző tengelyt, akkor hátrafelé haladva a sötét hangzók képzésénél az ajakkerekítés fokozódik, a vízszintes tengely rövidül, míg a függőleges tengely hossza változatlan marad, hogy a szájüreg ne essen össze. A világos magánhangzók képzésénél előrefelé haladunk a metszőfogak felé és ebben az esetben a függőleges tengely rövidül és a vízszintes hosszabbodik, szélesen ívelő szájpadlással. (Adorján, 1996, pp. 21–23)



1. ábra. Sematikus rajz Adorján Ilona: *Hangképzés, énektanítás* című könyvének 4. ábrája alapján.

Gyakorlati úton is megvizsgáltuk a magánhangzók helyes képzését. Egy hármashangzatot énekeltünk oly módon, hogy a tercet a szopránok, az alaphangot az altok, – a férfiak kis létszáma miatt – az urak egy szólamban a kvintet szólaltatták meg. Ezeken a hangokon hátulról előrefelé haladva elénekeltük végig a következő hangzósort: u-o-a-á-e-é-i-ü-ö, figyelve az imént átbeszélt tengelyek szerinti mozgásokra. Azt tapasztaltuk, hogy az egységesen jól képzett magánhangzók hatására énekünk sokkal felhangdúsabb lett – kifejezetten hallhatóvá vált, hogy különböző hangzók más és más felhangokat erősítenek fel –, valamint ezáltal az összhangzás is dús, színekben gazdag, mégis rendkívül egységes képet mutatott. Mindezt úgy értük el, hogy az egyéni hang saját színeit és felhangjait erősítettük meg a helyesen képzett vokálisokkal, tehát az egyéni képzés tökéletesítése volt a minél homogénebb összhang alapja. Talán nem az a jó kérdés, hogy hogyan hozzuk létre egy kórus hangját, hanem inkább az, hogy miként segítsünk abban, hogy sok jól működő egyéni hangból létrejöjjön egy közös hangzás. A kórushangképzésre ezért nem is önálló technikaként érdemes gondolni, hanem az egyéni hangképzés és a közös éneklés folyamatos találkozási pontjaként.

Hasznos és az egységes artikuláció szempontjából rendkívül kifizetődő lehet, ha a kóruspróbákon időt szánunk arra, hogy egy-egy szakaszt úgy gyakorlunk, hogy a mássalhangzókat elhagyva csak magánhangzókon énekeljük el, így jobban összpontosíthatunk a magánhangzók helyes képzésére. Majd miután azt meg tudjuk valósítani, csak ezután illesztjük vissza a mássalhangzókat, ügyelve arra, hogy azok ne

roncsolják a magánhangzók helyes artikulációját, ne „rántsák le” azokat, hanem vezetve maradjanak, szinte független életet élve a vokálisoktól.

A karnagy hangja és záró gondolatok

Vajon mennyit kell tudnia a karnagynak az éneklésről ahhoz, hogy valóban segíteni és irányítani tudja énekesei hangképzését?

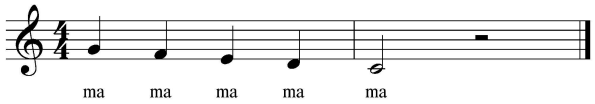
Létfontosságú, hogy amit kérünk, azt helyesen be is tudjuk mutatni. Előfordulhat, hogy valaki nagyon jó verbális instrukciókat ad, de helytelen technikával mutatja be, amit kér. A bemutatás azonban sokkal erősebb, mint a verbális instrukció, ezért a kívánt hatás így nem, vagy csak hosszú, erőltetett kerülőutakon érhető el. Bruckner egyenesen így fogalmaz: „Jó lenne, ha a zenei »fejlődés« fogalma magában foglalná a szépen énekelni tudást, mint elérni való célt, nem csak a zenei nehézségek csúcsainak meghódítását. […] Amíg ez nem nyer polgárjogot, addig semmi sem bírja önmérsékletre az ambiciózus karvezetőt, aki a hajmeresztő magasságokat csak kínlódva kiéneklő szopránokat nem kímélve a legnehezebb műveket énekelteti. Ritmus, intonáció, drámaiság, minden a helyén, csak éppen nem szép.” (Bruckner, 2019, p. 37) Erdős is kiemeli a karnagy személyének fontosságát: „van-e igény az együttes vezetőjében a kulturált hangzás kialakítására, vagy csak a kórusművek mindenáron történő megszólaltatása lebeg a szeme előtt.” (Erdős, 2023, p. 9)

Ahogyan egy zongoratanártól is elvárjuk a tökéletes hangszertudást, a nyelvtanártól is a tanított nyelv és szabályai pontos ismeretét, úgy joggal várjuk el a karnagytól, hogy ismerje hangszerének, azaz a kórusnak a működési mechanizmusait. Meglátásom szerint a karvezetők egyéni hangképzésének fejlesztése legalább annyira fontos kell legyen, mint a vezényléstechnikai felkészültségük. Ez különösen igaz a professzionális együtteseknél dolgozó karnagyokra. Bruckner Adrienne és Erdős Ákos is hangsúlyozzák, hogy szükséges lenne a karvezetés és énektanár szakokon a minél magasabb szintű magánének-tanulás ösztönzése, a két diploma megszerzésének támogatása, illetve tanárok számára hangképzés-módszertani fókuszú posztgraduális képzés indítása. (Bruckner, 2019, p. 37–38; Erdős, 2023, p. 10)

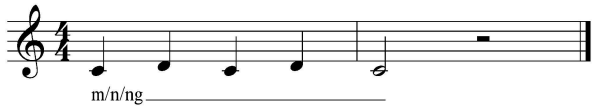
Magam is úgy gondolom, hogy a jó kórushangzáshoz vezető út a karnagyok átlagos magánénektudásának fejlesztésével kezdődik, ugyanis csak ezáltal érhető el az igényes, vokálisan helyesen képzett kóruskultúra.

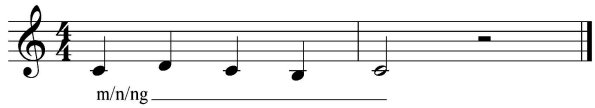
Beéneklő-, bemelegítő gyakorlatok

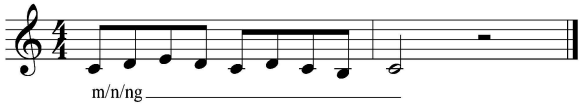
Mássalhangzóval történő hangindítás



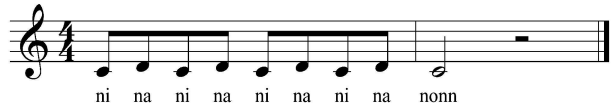
Kis ambitusú, zöngés gyakorlatok

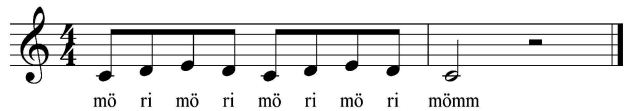


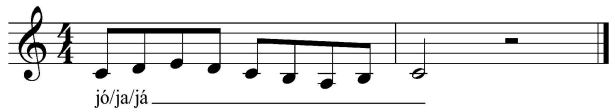


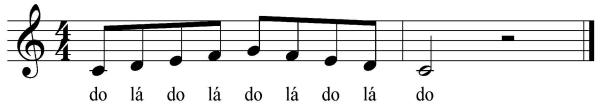


Megjelenő magánhangzók, táguló hangterjedelem, lépegető gyakorlatok:

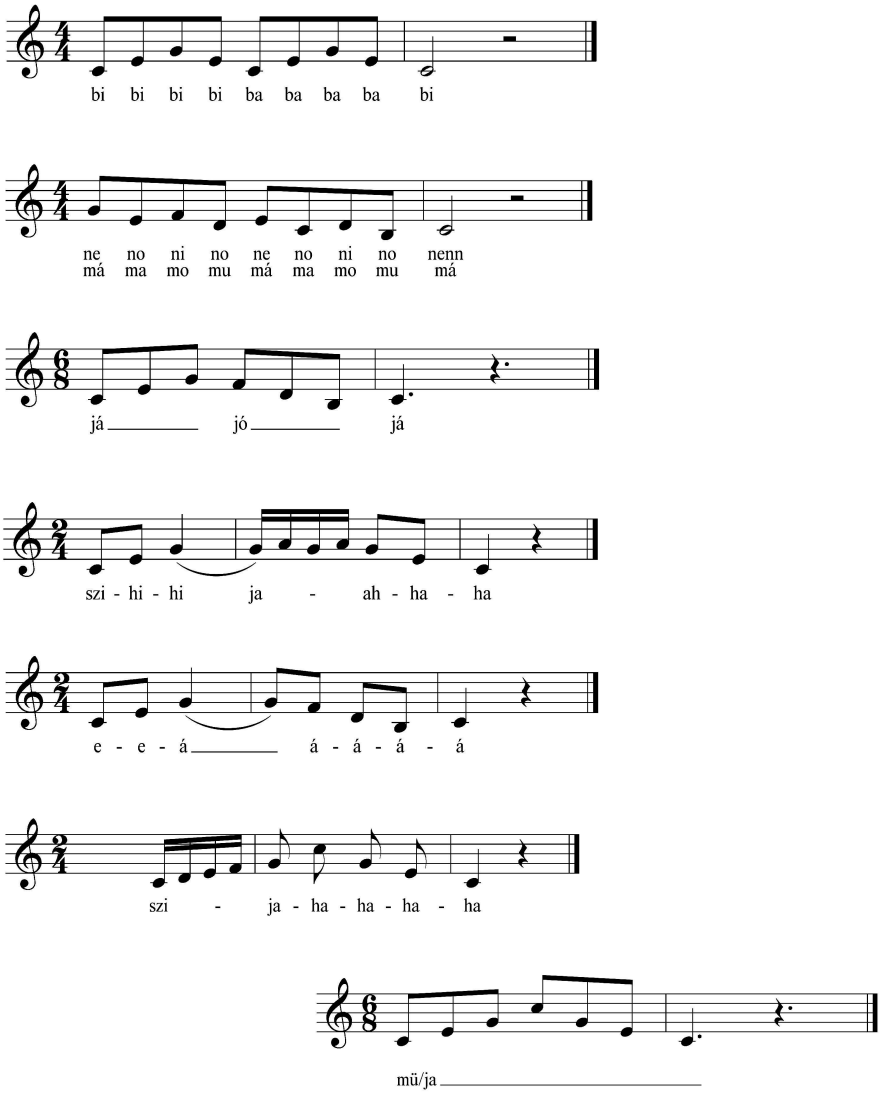








Nagyobb lépések, ugrások, növekvő ambitus, megjelenő staccato:



Felhasznált irodalom

Adorján, I. (1996). Hangképzés, énektanítás. Eötvös József Könyvkiadó.

Bruckner, A. (2019). Egy kis technika: Hangképzés kórusban és iskolában. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet.

Erdős, Á. (2015). Gondolatok az iskolai és kórushangképzés „időszerű" kérdéseiről. Parlando. https://www.parlando.hu/2015/2015-1/ErdosAkos-Hangkepzes.htm

Erdős, Á. (2023). Kórushangképzés – kórusmódszertan. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Művészetközvetítő és Zenei Intézet.



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Egyetemi zeneelmélet- és szolfézsoktatás a kreatív zenei gyakorlatok tükrében

Dr. Szalai Katalin
egyetemi adjunktus
Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar

Kulcsszavak: szolfézsoktatás, kreatív zene, hallásfejlesztés, memóriafejlesztés, ritmusérzékfejlesztés



Bevezetés

A tanulmány az Eötvös Loránd Tudományegyetem tartott konferencia-előadásom összefoglalója. A rendezvény a Művészetközvetítő- és Zenei Intézet és az ELTE-zene projekt szervezésében valósult meg, *II. Kreatív zene a pedagógiában Konferencia és Koncert* címmel. Írásom a kreatív zenei gyakorlatok alkalmazási lehetőségeit vizsgálja az egyetemi zeneelmélet- és szolfézsoktatásban, különös tekintettel a különböző zenei előképzettségű és képességű hallgatók együttes fejlesztésére. Kiemelt szerepet kapnak a beénekléshez kapcsolódó kreatív tevékenységek és a szélsőséges regiszterek érzékelése, valamint a gyors hangköz- és hangzatfelismerés. A gyakorlatok további célja, hogy a klasszikus tonális gondolkodás mellett felkészítsenek a 19-20. század fordulója és a 20. század zenei hangzásvilágának befogadására. Saját oktatói tapasztalataimra építve mutatom be, miként alakíthatók a hagyományos feladatok differenciálható, játékos és kreatív zenei tevékenységgé, ami élményszerűvé teszi a tanulást.

1. Pedagógiai célkitűzések

1. 1 Vegyes képességű és előképzettségű csoportoknak, hangszereseknek, énekeseknek

Sokéves tapasztalatom, hogy egy csoportban gyakran ülnek egymás mellett olyan növendékek, akiknek a zenei képességeik vagy tudásszintjük nagyon különböző. Ilyenkor érdemes ehhez a helyzethez alkalmazkodni, és egy-egy feladaton belül többféle célt kitűzni aszerint, hogy ki mire képes, vagy mit tud.

1. 2 Beéneklés mint pedagógiai rituálé

A zeneoktatásban minden szinten érdemes beéneklő gyakorlatokkal kezdeni az órát. Igen, még egyetemen is. Ez a fajta rituálé tapasztalatom szerint lehetőséget ad a növendékeknek arra, hogy lélekben megérkezzenek, átálljanak a szolfézs, zeneelmélet órákra. A beéneklés során alapvető hangzásélményeket rögzítünk, amiket más kontextusban is fel fognak ismerni. Ilyenek például a tonika, a szubdomináns és a domináns funkció, az álzárlat, illetve az I^6 akkord hangzásának felismerése és tudatosítása. Amikor ritmus is társul az énekhez, a megosztott figyelem fejlesztése mellett lehetőség nyílik a ritmusérzék fejlesztésére, éppen tanulandó ritmusképletek elsajátítására.

1. 3 A századforduló és a 20. századi zene hangzásvilágának ismerete

A hagyományos szolfézsoktatásban alkalmazott hangzatfelismeréseket kibővítettem egy-két olyan feladattípussal, ami reményeim szerint érthetőbbé, és ezáltal közelibbé hozhatja a századforduló és 20. század hangzásvilágát. Gondolok itt a klasszikus harmóniákhoz hozzá adott plusz egy hangra, a distanciaskálák tovább gondolására, a szokatlanabb, érdekesebb hármas és négyeshangzatokra, különböző harmóniafűzésekre, illetve összetettebb ritmikai elemek használatára.

A következőkben tehát a kiindulópontot úgy határoztam meg, hogy mit is kezdhetünk egy hanggal, két hanggal, majd három és négy hanggal, esetenként kiragadva őket a klasszikus tonális kontextusból.

A fókusz a memóriafejlesztésen, belső hallás fejlesztésen, ritmusérzékfejlesztésen és „*távhallás*” értsd, nagyobb, vagy akár extrém hangköztávolságok meghallásán van.

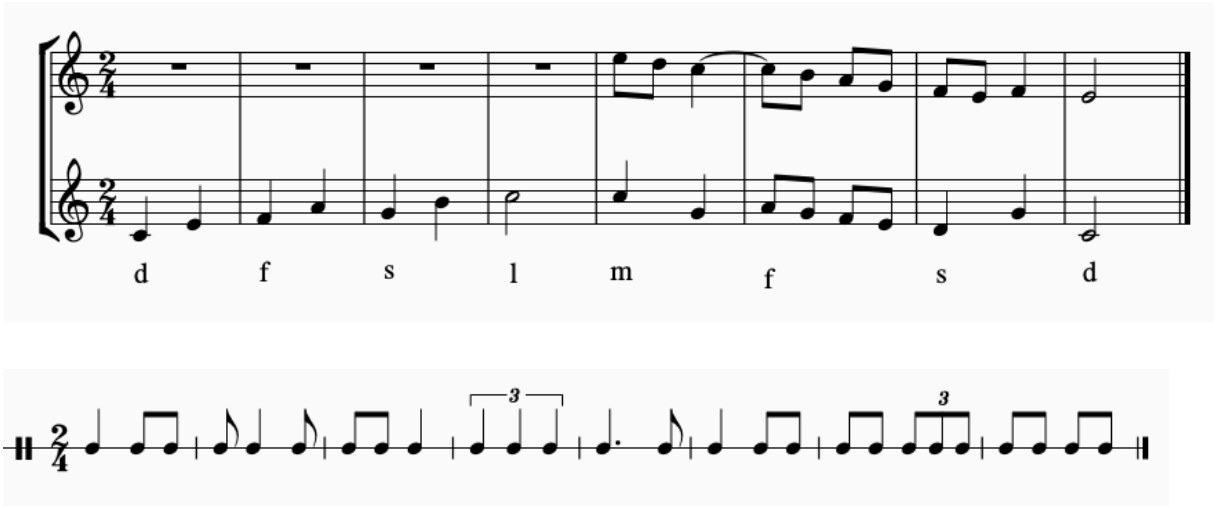
A következőkben a fenti célkitűzések alapján összeállított, sokszínű ötlettárat mutatok be.

2. Beéneklés

Zeneiskolában már a köszöntéstől kezdve („Szép napot kívánok!”), lehet énekelve, zongorakísérettel vagy anélkül visszaénekeltetni dallamokat bármilyen, az adott naphoz kapcsolódó témáról. Hányadika van aznap, az időjárásról, szülinaposokról, majd átválthatunk szolmizálásra, ugyanazt mollban is elismételve, ritmusnévvel (ami éppen begyakorlandó anyag, pl.: szinkópa, modális hangsorok), végül visszaénekelhetik a nevüket. Ennek praktikus oldala, hogy láthatjuk ki hiányzik.

1. ábra

Beéneklés + ritmus pókok-rákok



A gyakorlat fő céljai a következők:

- megérkezés, oldódás
- a tonika, a szubdomináns, a domináns, az álzárlat és az I^6 akkord dúrban, mollban
- ritmusérzék fejlesztése.

Zeneiskolában a javasolt ritmuskíséret az énekhez: végig *tá-ti-ti*, illetve az éppen gyakorlandó ritmus mint osztinátó. Lehet minden ütemben más ritmus, amit az osztály fele előre olvas (pókok) másik fele visszafelé (rákok), illetve egy-egy ügyesebb növendék is kitalálhat ritmusképletet, amit felír a táblára. A kétféle ritmikai folyamat egyidejű megszólalása különösen alkalmas az osztott figyelem és az önálló szólamtartás fejlesztésére.

A közös zenélésre, a feladatok rugalmas variálására (nehezítésére, bővítésére, változtatására) és az alkotó tevékenységre épülő megközelítés Szabó Helga énekes improvizációs gyakorlataival, valamint Sáry László kreatív zenei feladataival is rokonítható (Sáry, 1999; Szabó, 1976, 1978, 1980, 1983)

3. Adott egy hang

3.1 „*Végtelen dallam*” memoriter

A “végtelen dallam” elnevezésű gyakorlat a zenei memória, a belső hallás és a koncentráció fejlesztését szolgálja. A feladat során minimum 10 hangból álló dallamot építünk fel, rögtönözve (vagy előre kitalálva) csoport szinttől függően egy, két vagy három hangot mindig hozzáadva, szolmizálva építjük fel. Az újból hozzáadott hangokkal együtt mindig ismételtetjük a csoporttal, és csak a legvégén adjuk meg a hangnemet, amibe le kell kottázniuk.

A gyakorlat differenciálási lehetőségei:

- G- vagy Desz-dúrban kottázzuk, illetve elénekelhetjük basszuskulcsban (alt kulcsban)
- zeneiskolában pl. pentaton, középiskolában dór, egyetemen akusztikus skála és kb. 35-40 hangos terjedelem
- a kapott dallamot adott ritmusképleteken szólaltatjuk meg. Pl: tá-ti-ti, vagy triola ti-ti, nyújtott, szinkópa, attól függ mit tanítunk éppen. Bolgár ritmusokra, 5-nyolcadra „ráhúzzuk” a dallamot, súlyos, súlytalan ütéssel kísérjük, vagy felhasználjuk azt a ritmusképletet, amit a beéneklésnél használtunk. Ők is kitalálhatnak ritmusokat, amiket kipróbálunk
- egyetemen: az adott dallam egyes hangjait megjelölöm x-el alul vagy fölül, jelezve ezzel, hogy az adott hangot egy oktávval feljebb vagy lejjebb szólaltassuk meg.

Házi feladatként a tanulók kíséretet vagy szöveget is írhatnak hozzá (középiskola).

4. Adott két hang

4.1 Hangközök vertikálisan

Hogyan lehet a jól bevált hangközmenetet tovább gondolni?

a) oktávon felüli, túli hangközmenet

b) mindig megmarad az adott hang, amire építjük, csak mindig más-más oktávban halljuk

c) a hangközöket nagyon mély (kontra), illetve nagyon magas (3-4 vonalas) regiszterekben mutatjuk meg, de az egyik hang mindig maradjon ugyanaz, az egyvonalas, tehát megszokott regiszterben. Ennek nyilván előfeltétele, hogy előtte nagyjából tudják, hogy melyik oktávot hogyan hívják, és kb. az egyvonalashoz képest mekkora távolságra vannak.

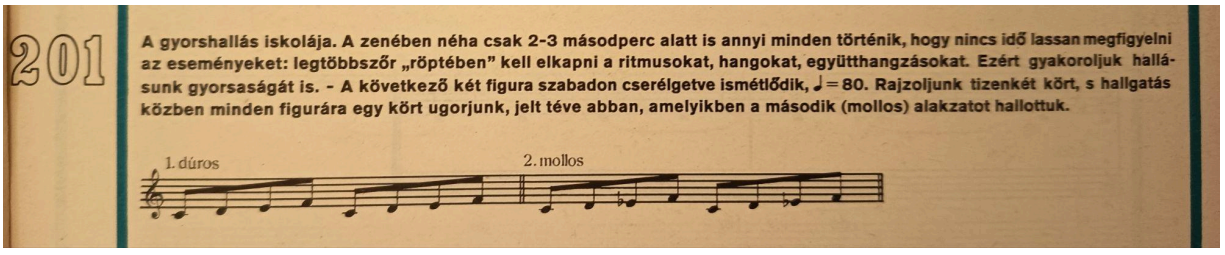
További variációs lehetőség, hogy mindkét hang az adott regiszterben szólal meg, vagy egymástól több oktávra. Ez esetben az oktávon belüli elnevezéseket használjuk, és megpróbáljuk megfejteni, hány oktáv különbség van. Az is jó játék lehetőség, ha valamelyik oktávban mindig jelen van például az F hang, kérdés melyikben? Segítségképpen érdemes elsőként ezt a hangot megadni. Zeneiskolákban dobókockával is „kidobhatjuk" a hangközöket az adott hangra felfelé vagy lefelé.

4.2 "Gyorshallás"

A „*gyorshallás*" feladattípusnál az a lényeg, hogy rövid időközönként megszólaltatott hangközöket tudjanak egymástól megkülönböztetni. Fontos, hogy csak egyféle hangközcsoport szerepeljen, vagy egymást kiegészítő, pl.: tercek-szextek, szekundok-szeptimek, tiszta hangközök, vagy K7 és tritónusz. Először érdemes kijátszva megmutatni, és amikor már ez jól megy érdemes áttérni a két hang egyszerre történő megszólaltatására. A "gyorshallás" feladattípus fontos módszertani előzménye Dobszay László *A hangok világa* című tankönyvsorozata, amelynek III. kötetében is megjelenik (Dobszay, 1969). Saját oktatói gyakorlatomban ezt a módszert további hangköz- és hangzatfelismerési feladatokkal egészítettem ki, különös tekintettel az oktávon túli hangtávolságokra és az összetettebb akkordokra.

2. ábra

"Gyorshallás" Dobszay László: A hangok világa III. kötetében (125. o.)


201

A gyorshallás iskolája. A zenében néha csak 2-3 másodperc alatt is annyi minden történik, hogy nincs idő lassan megfigyelni az eseményeket: legtöbbször „röptében" kell elkapni a ritmusokat, hangokat, együtthangzásokat. Ezért gyakoroljuk hallásunk gyorsaságát is. - A következő két figura szabadon cserélgetve ismétlődik, ♩= 80. Rajzoljunk tizenkét kört, s hallgatás közben minden figurára egy kört ugorjunk, jelt téve abban, amelyikben a második (mollos) alakzatot hallottuk.

1. dúros 2. mollos

4.3 Hangközök lineárisan

Distanciaskálák mintájára készíthetünk olyan dallamokat, amelyekben egy bizonyos hangköz típusok szerepelnek, például kis és nagy szekundok, vagy egymást kiegészítő hangközök: tercek-szextek.

4.4 „4x hallod"

Rövid dallam lejegyzése 4. elhangzás után. A dallam lehet egyszerű vagy bonyolult, ismert, vagy előre kitalált/ improvizált is, a csoport tudásszintjéhez igazítva. Lehet egy éppen tanult ritmusban is játszani, vagy adott modális hangsorból, akusztikus skálából – Bartók Béla:

Divertimento, illetve *A kékszakállú herceg vára* részletei (Kincses-ház) alkalmasak lehetnek a jellegzetes zenei elemek gyakorlására.

5. Adott három és négy hang

A feladattípus célja a hármas- és négyeshangzatok és azok fordításainak tudatos érzékelése és megszólaltatása.

5.1 Beéneklés

Hármashangzat éneklése ugyanarra a hangra: d-m-s-m-d, m-s-d'-s-m, s-d'-m'-d'-s, és zárásként újra az alaphelyzet: d-m-s-m-d.

Szeptimek: dúrban: d-m-s-t-d'-l-f-r / m-s-t-r'-m'-d'-l-f / stb. Mollban: l,-d-m-si-l'-f-r-t, / d-m-si-t-d'-l'-f-r stb.

Dominánsszeptim és fordításainak éneklése ugyanarra a hangra: s,-t,-r-f-md, t,-r-f-s-md, r-f-s-t-d's, f-s-t-r'-d', 3+2+3 nyolcados, váltakozó ritmusban (ti-ti-ti tá ti-ti szü).

A második félévben visszafelé is énekelhetjük a hangzatokat: f-r-t-s-d, s-f-r-t-d, t-s-f-r-m-r-t-s-f-m- pl.: 2/4-ben ti-ti-ti-ti-tá-á ritmusban.

5.2 Hármashangzatok, négyeshangzatok

a) egy bizonyos hang mindig szerepeljen valahol, vagy akár lehet mindig a legfelső, középső hang

b) ugyanez három regiszterbe szétdobva, vagy az akkordok különböző regiszterekben mélyen, magasan

c) reális/tonális, vegyes mixtúrákban követi egymást egyféle akkord, majd kettő váltakozva (esetleg 3). Itt a hármashangzatoknál lehet játszani, hogy azonos fordítás különböző színezetben, vagy egyféle színezet többféle fordításban. Érdemes egy meghatározott diatonikus / modális / pentaton / H-dúr hangsorra felépíteni a hangzatmeneteket.

Zenei példák: pl. Modeszt Petrovics Muszorgszkij: *Borisz Godunov* I. felvonás koronázási jelenet, vagy Bartók Béla: *A Kékszakállú herceg vára* 5. ajtó pentaton dallamra épített reális mixtúra. Tonális mixtúra: Ludwig van Beethoven: C-dúr zongoraszonáta (op. 2, no. 3) IV. tétele.

A hangközöknél alkalmazott "*gyorshallás"* módszer a hármas- és négyeshangzatok felismerésére is kiterjeszthető. A tanár rövid időközönként négy akkordot szólaltat meg, a hallgatóknak pedig meghatározott szempont szerint kell kiválasztaniuk, milyen akkordra koncentráljanak. A kérdések változatosak lehetnek: a négyből melyik volt dúr hármashangzat? Melyik volt szext? Melyik a kakukktojás? Pl. három dominánsszeptim akkord és egyetlen kvintszext akkord lejátszásánál.

5.3 „Plusz egy hang”

A feladattípussal a harmóniai gondolkodást bővíthetjük.

- egy adott hanghoz hozzáadunk egy hangközt, ami nem feltétlenül ad ki egy hármashangzatfordítást
- egy adott hangközhöz adunk hozzá egy tetszőleges hangot, aztán ezt ellenőrizve még egyet
- adott hármashangzathoz adunk hozzá egy hangot, vagy ugyanehhez még egy tetszőleges hangot.

5.4 Harmóniák

Az előző gyakorlat továbbfejlesztésével összetettebb harmóniákat is felépíthetünk. Alulról vagy felülről építjük fel a hat, vagy akár több hangból álló harmóniát, amit violinkulcsba és basszuskulcsba írunk le.

A workshop résztvevői támogató, lelkes attitűddel vettek részt a foglalkozáson. Visszajelzéseik szerint szívesen bővítik módszertani repertoárjukat az általam mutatott gyakorlatokkal, amelyeket egyfajta ötlettárnak szántam, az ismert feladattípusok játékos újításával, az éppen aktuális tananyagra építve, a régit és az újat ötvözve.

Összegzés

A bemutatott feladatok közös jellemzője, hogy a hagyományos szolfézs- és zeneelmélet oktatás jól ismert feladattípusaiból indulnak ki, ugyanakkor azokat új, játékos elemekkel és kreatív tevékenységekkel egészítik ki és gazdagítják, a differenciálás lehetőségét is megteremtve.

A beéneklés rendszeresen visszatérő rituáléja megteremtheti az órai munkához szükséges figyelmi és zenei készenlétet. Egyes gyakorlatok (pl. a “végtelen dallam”) a zenei memória fejlesztését szolgálják, mások az egy- és többszólamú hallásgyakorlatokat segítik (pl. a “gyorshallás”). A “távhallás” az oktávon túli, “extrém” hangtávolságok meghallását és a hallás számára nehezebben érzékelhető regiszterekben való tájékozódást segíti. A “plusz egy hang” feladattal akár összetett, hét hangos harmóniák meghallásáig is eljuthatunk. Fontosnak tartom az óra végén a tananyaghoz kapcsolódó zenei idézetek beemelését, megismerését is. A bemutatott feladatok további lényeges sajátossága a differenciálhatóság, valamint az alkotás, az improvizálás lehetőségének megteremtése.

A kreatív gyakorlatok alkalmazása összhangban áll a szolfézspedagógiai

hagyományokkal, Dobszay László és Szabó Helga munkásságával, valamint Sáry László kreatív zenei gyakorlatai egyaránt fontos kapcsolódási pontokat jelentenek e szemlélet számára.

Különösen fontosnak tartom, hogy a zenei idézetek rendszeres beemelésével a feladatok ne szakadjanak el az élő zenei anyagtól, ne váljanak öncélúvá.

Úgy gondolom, hogy jelenünk zeneoktatása reformra szorul, hiszen számos eleme nem kedvez annak, hogy a gyermekek számára ez egy kedvelt időtöltéssé váljék. Az élményszerűség irányába szükséges elmozdulni. Olyan gyakorlatokat kell alkotni, amelyeket nemcsak a tanuló, hanem a tanár is örömmel valósít meg. Nagy az igény arra, hogy minél kreatívabban és élményszerűen oktathassuk azt, amit ennyire szeretünk.

Felhasznált irodalom

Dobszay, L. (1966). *A hangok világa I.* Zeneműkiadó.

Dobszay, L. (1967). *A hangok világa II.* Zeneműkiadó.

Dobszay, L. (1969). *A hangok világa III.* Zeneműkiadó.

Sáry, L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor Kiadó.

Szabó, H. (1976). *Énekes improvizáció az iskolában I.: Pentatónia.* Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1978). *Énekes improvizáció az iskolában II.: Mikrokozmosz.* Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1980). *Énekes improvizáció az iskolában III.: Díszítés és többszólamúság.* Zeneműkiadó.

Szabó, H. (1983). *Énekes improvizáció az iskolában IV.: Kánon, imitáció és fúga.* Zeneműkiadó.



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Kreatív zenei gyakorlatok a közoktatásban

Dr. Fekete Anikó

egyetemi tanársegéd

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Művészetközvetítő és Zenei Intézet

Kulcsszavak: kreatív zenei gyakorlat, Sáry László, zenei kreativitás, függetlenítés, hallgatói- és befogadói attitűd, közösségépítés, improvizáció, repetíció, kollektív gyakorlás, partneri attitűd



Bevezetés

A kreatív zenei gyakorlatok a komplex zenei fejlesztőmunkát segítik. Mindez természetesen számos kiváló zenei módszertanra, koncepcióra igaz lehet (Daragó, 2016), azonban Sáry László kreatív zenei filozófiáját (Sáry, 1999) abban az értelemben tekinthető univerzálisnak, hogy

(a) gyakorlatai a zeneileg képzetlenek számára is tökéletesen kivitelezhetőek, zenészek számára pedig nagyszerűen nehezíthetőek, bonyolíthatóak.

(b) Sáry folyamatosan hangsúlyozza, hogy nemcsak a résztvevő, de a gyakorlat vezetője/moderátora számára is szükséges a kreativitás. Tehát alapvetően vezetői innovációt is elvár, hiszen a mindenkori vezetői kompetenciára bízza, hogy a résztvevői előképzettség függvényében miként variáljuk az adott gyakorlatot.

(c) Nincsenek „kőbe vésett” feladatai, nem ragaszkodik leírt zenei játékaihoz, inkább azok továbbfejlesztésére buzdít, ezáltal akarva-akaratlanul is improvizációra sarkall (Fekete, 2019).

1. A kreatív zenei gyakorlatok összetevőinek, jellemzőinek, elemeinek elemzése

KREATÍV ZENEI GYAKORLATOK ÖSSZETEVŐI, JELLEMZŐI, ELEMEI (Fekete, 2023)	
1.	zenei kreativitás trenírozása
2.	zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés)
3.	hallgatói- és befogadói attitűdre nevelés
4.	közösségépítés
5.	vezetői kreativitás
6.	résztvevői kreativitás
7.	zenei improvizációs készségek fejlesztése
8.	résztvevői aktivitás serkentése
9.	egyéni feladatok
10.	páros feladatok
11.	csoportos feladatok
12.	repetíció
13.	kollektív gyakorlás
14.	partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal

1.1. Zenei kreativitás trenírozása

A kreatív zenei gyakorlatok sokkal többet jelentenek egyszerű játékos feladatoknál: az általános alkotókészség és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése mellett célzottan a zenei kreativitást is trenírozzák. Ezekben a folyamatokban a résztvevők kilépnek a passzív befogadó vagy a pusztán utasításokat végrehajtó szerepből. Ehelyett aktív, tudatos alkotókká válnak, akik elemzik és alakítják is a zenei tevékenységet. A gyakorlatok során teljesen természetes, hogy önálló döntéseket hoznak az alakuló zenei szövetről: kísérleteznek a

tempóval, játszanak a dinamikával, és saját maguk tervezik meg a ritmusképleteket, dallamokat.

A kreatív zenei gyakorlatok tárházában kiemelt helyen szerepelnek azok a feladatok, amelyek a ritmusérzéket fejlesztik, miközben tudatosan előtérbe helyezik az emberi testet mint elsődleges hangszert. A testritmusok használata közvetlen fizikai élménnyé teszi a zenélést. A résztvevők azonban nem állnak meg a saját ritmusképletek kitalálásánál: a gyakorlatok arra is ösztönzik őket, hogy nyitott füllel fedezzék fel a környezetük akusztikai sajátosságait. Így a megalkotott ritmusokat könnyedén átültethetik a térben található hétköznapi tárgyakra, bútorokra vagy természeti elemekre is, megfigyelve azok eltérő hangszínét, rezonanciáját és zenei lehetőségeit.

A hangszeres és ritmikai kísérletezés mellett a vokalitásra épülő feladatok is rendkívül felszabadító közeget teremtenek. Ezekben a gyakorlatokban lebomlanak a hagyományos zeneelméleti vagy esztétikai korlátok: a feszültséget hordozó, súrlódó, disszonáns hangok és hangközök éppúgy elfogadottak, mint a harmonikus, megnyugvást árasztó konszonánsok. A résztvevők szabadon használják a hangjukat, így a „hamisnak” vagy szokatlannak vélt hangok nem hibaként, hanem izgalmas kifejezőeszközként jelennek meg a közös zenei alkotásban.

1.2. Zenei készségek fejlesztése (+ függetlenítés)

A kreatív zenei gyakorlatok egyik legfontosabb pedagógiai- és módszertani értéke, hogy a különböző zenei készségeket nem elszigetelten, hanem komplex összefüggéseiben alkalmazzák. Ezeknél a feladatoknál a zenei készségek célzott, direkt fejlesztése mellett gyakran indirekt módon, szinte észrevétlenül mélyül el a résztvevők zenei tudása. A folyamat kulcsa azonban nem csupán az egyes készségek megléte, hanem azok egyidejű, szimultán működtetése. Ez a fajta összetett tevékenység rendkívül magas szintű figyelmi állapotot, elmélyült koncentrációt, sőt, egyfajta hiperfókuszt igényel a résztvevőktől, hiszen az agynak egyszerre több csatornán érkező információt kell feldolgoznia és koordinálnia. A kötött kombinált kreatív zenei gyakorlatok tudatosan építenek erre a többszintű terhelésre, és jellemzően egyszerre minimum három különböző területet érintenek például amikor a résztvevők egy adott dallam éneklése közben egy attól független, összetett ritmusképletet szólaltatnak meg testhangokkal és/vagy ritmushangszerekkel. Mindezt tovább árnyalja, ha közben a dalszöveg pontos artikulációjára és tartalmi megjelenítésére is figyelniük kell,

miközben a feladatot egy meghatározott koreográfia mentén, a térben mozogva és egymáshoz igazodva végzik. Ez a többrétegű kihívás nemcsak a zenei készségeket emeli magasabb szintre, hanem kiválóan fejleszti a megosztott figyelmet, a kognitív rugalmasságot és a társas alkalmazkodóképességet is.

1.3. Hallgatói- és befogadói attitűdre nevelés

A kreatív zenei foglalkozásokon nem szokatlan a kiscsoportos alkotómunka, amely során a résztvevők közösen hoznak létre kisebb zenei etűdöket vagy improvizálnak. Ezt az intenzív, közös tervezést rendszerint egy bemutató fázis követi, amikor minden csoport megosztja a többiekkel, hogy min dolgozott, és milyen zenei megoldásokra jutott. Ezek a megmutatkozási helyzetek pszichológiai és pedagógiai szempontból is rendkívül érzékenyek, hiszen az önálló alkotás felvállalása sebezhetőséggel jár. Éppen ezért kiemelten fontos, hogy a vezető iránymutatásával az egész közösség megtanuljon értő figyelemmel fordulni a társai felé, és teljes elfogadással, ítélkezésmentes nyitottsággal kövesse végig a többiek produktumát.

A bemutatást követő reflexió pontosan ugyanolyan szerves és egyenrangú része a tanulási folyamatnak, mint maga a zenei megvalósítás. A gyakorlatok elvégzése során gyakran előfordul, hogy a feladat vagy a közös játékélmény erőteljes pozitív vagy éppen negatív érzelmi hatást vált ki az alkotókból. Minden ilyen esetben elengedhetetlen, hogy a csoport és a vezető közösen, biztonságos légkörben elemezze, mi állhat ezeknek az érzéseknek a hátterében, mi okozta az elakadást vagy éppen a sikerélményt. Ez a reflektív gondolkodás (Szivák, 2003), párbeszéd mind a kreatív zene tanár (Abramo–Reynolds, 2014), mind a résztvevők részéről segít tudatosítani a belső folyamatokat, és oldja a teljesítményszorongást.

Az érzelmi és csoportszintű visszajelzések mellett ugyanilyen fontos szerepet kap a zeneesztétikai élmények közös elemzése is. A tudatos megfigyelés és megbeszélés nemcsak a zenei "szókincset" és a kritikai gondolkodást gazdagítja, hanem hosszú távon egy olyan érzékeny, nyitott és támogató hallgatói-, befogadói attitűdöt alakít ki, amely a foglalkozásokon túlmutatva a mindennapi zenehallgatási és kommunikációs szokásaikra is pozitívan hat.

1.4. Közösségépítés

A kreatív zenei gyakorlatok rendkívül gyorsan és hatékonyan formálják a csoportkohéziót és erősítik az adott közösséget. Mivel a feladatok többségét a csapat tagjai együtt végzik, a közös ráhangolódás szinte azonnal megteremti a kapcsolódás élményét. A zenei elemek közös ismétlése, a repetíció nem csupán a technikai rögzítést szolgálja, hanem egyfajta szinkronicitást is létrehoz a résztvevők között, amely lebontja a kezdeti gátlásokat és biztonságos, támogató légkört teremt. Legyen szó önálló ötletek beemeléséről, páros kísérletezésről vagy csoportos alkotómunkáról, az együttműködés minden szinten alapvető feltétele a haladásnak. A sikeres zenei megvalósításhoz elengedhetetlen a megosztott, mégis egy irányba mutató közös figyelem és koncentráció. Ez az egymásra utaltság természetes módon fejleszti az empátiát, az aktív figyelmet és a kommunikációt, miközben mindenki megtapasztalja, hogy az ő egyéni hozzájárulása is nélkülözhetetlen a közös hangzás megszületéséhez.

A közösségi összetartozás, vagyis a „mi”-tudat erőteljesebben mélyül el azokban a folyamatokban, ahol a résztvevők nem egy előre megírt darabot játszanak el, hanem közösen találják ki és építik fel a zenei feladatot, valamint megszületik bennük a kollektív sikerélmény érzése. Annak felismerése, hogy a létrejött produkció valóban „a miénk”, elégedettséggel, büszkeséggel és összetartozás-élménnyel tölti el őket, ami hosszú távon is szilárd alapot ad a közösség működésének.

1.5. Vezetői kreativitás

A kreatív zenei gyakorlatok filozófiája szerint Sáry László (1999) rendkívül összetett módon tekint a kreatív zene tanár szerepére: nem pusztán instrukciókat megfogalmazó irányítóként, hanem érzékeny facilitátorként és alkotótársként pozicionálja őt, miközben komoly szakmai felelősséggel is felruházza (Sáry, 1999). Tudatosan, a mindenkori zenei vezető kompetenciájára és gyors helyzetfelismerésére bízza annak eldöntését, hogy az adott közösség aktuális zenei készségeihez, előképzettségéhez és pillanatnyi energiaszintjéhez mérten miként egyszerűsíti vagy éppen bonyolítja az egyes gyakorlatokat. Ahhoz, hogy a vezető sikeres, valódi flow-ban és élményalapú zenei folyamatokon keresztül fejleszthesse csapatát, elengedhetetlen, hogy éleslátással mérje fel a csoport teherbírását, és pontosan megtalálja az optimális kihívási szintet – elkerülve mind az unalomba fulladó alulterhelést, mind a kudarcélményt okozó túlterhelést. Ez a dinamikus szerepfelfogás egy olyan magas

szintű pedagógiai és művészi rugalmasságot követel, amely állandó, éber jelenlétben és alkotói készenlétben tartja a vezetőt. A kreatív zene tanár – ha a csoport reakciói vagy a kialakuló zenei helyzet úgy kívánja – azonnal felismeri a változtatás szükségességét az előzetes tervekhez képest, és bátran, kreatívan módosítja a foglalkozás menetét.

Ezt a szemléletet támasztják alá a zenepedagógiai hatékonyságot vizsgáló kutatások is, amelyek rámutatnak arra, hogy a zenei vezető sikeressége és a tanulási folyamat eredményessége szoros összefüggésben állnak a pedagógus alkalmazkodó készségével, valamint azzal, mennyire képes a résztvevők aktuális igényeihez igazítani a módszertani eszközöket (Teachout–McKoy, 2010). A vezetői kreativitás tehát nem csupán új gyakorlatok kitalálásában, hanem a pillanatnyi helyzetekre adott spontán, mégis tudatos szakmai válaszokban és a biztonságos kísérletezés fenntartásában nyilvánul meg.

1.6. Résztvevői kreativitás

A kreatív zenei gyakorlatok egyik legfontosabb funkciója a résztvevők saját alkotóerejének felszabadítása és tudatos aktivizálása. Amikor ez a terület működésbe lép a zenei folyamatok során, a hatás messze túlmutat magán a zenei közegen: a résztvevők általános problémamegoldó készsége, divergens gondolkodása és gyors helyzetfelismerő készsége is jelentős mértékben fejlődik (N.Kollár–Szabó, 2004; Abramo–Reynolds, 2014). Mivel ezekben a típusú, többnyire improvizációs gyakorlatokban nincsenek kizárólagos, előre rögzített „jó” vagy „rossz” megoldások, a résztvevők megtanulnak nyitottan, rugalmasan és kísérletező kedvvel viszonyulni a felmerülő zenei kihívásokhoz. Ez a fajta alkalmazkodó szemléletmód a mindennapi élethelyzetekben és a tanulási folyamatokban is kamatoztatható, hiszen a résztvevők megtapasztalják, hogy egy-egy akadály többféle megközelítéssel és egyéni ötlettel is sikeresen leküzdhető.

Ebben a támogató helyzetben a hibázástól való félelem fokozatosan eltűnik, és helyét átveszi a felfedezés öröme. A résztvevők biztonságban érzik magukat, kilépnek a komfortzónájukból, felvállalják saját ötleteiket, és szabadon kipróbálnak szokatlan hangzásokat, ritmusokat és/vagy mozgásformákat. Teret nyer az alkotófantázia, lehetőség nyílik az innovatív, egyedi ötletek megszületésére, miközben megerősödik a résztvevők önbizalma és zenei önkifejezési készsége is.

1.7. Zenei improvizációs készségek fejlesztése

A rögtönzésre épülő feladatok többsége szándékosan tág, rugalmas kereteket biztosítanak a résztvevők számára, hogy ne a hagyományos előadóművészi vagy zeneszerzői értelemben vett, túlzott műgonddal és görcsös tökéletességre törekvéssel álljanak neki egy-egy zenei ötlet kidolgozásának. Ehelyett a vezető arra ösztönzi őket, hogy az adott pillanat hangulatára és belső impulzusaira hagyatkozva fejezzék ki önmagukat. Ez az azonnali, spontán reakciókra építő alkotásmód segít kikapcsolni a túlzott önkontrollt, így a jelenlévők megtanulnak bízni a saját zenei ötleteikben. Ilyenkor a játékszabályok és a strukturális keretek lazasága rendkívül felszabadító hatással van az alkotófolyamatra, hiszen sokkal nagyobb teret nyernek a váratlan, kísérletező és eredeti zenei "gondolatok".

Ugyanakkor a módszertan egyik legnagyobb erénye a kiváló differenciálhatóság: amennyiben egy zeneileg képzett, tapasztalt csoporttal dolgozunk, az improvizációs keretek természetesen tovább bonyolíthatók, és összetettebb zenei szabályokhoz is köthetők, ami még magasabb szintű zenei tudatosságot, gyors kombinációs készséget és professzionális alkalmazkodást igényel a résztvevőktől.

1.8. Résztvevői aktivitás serkentése

A kreatív zenei gyakorlatok dinamikájának egyik legfontosabb hajtóereje a résztvevők folyamatos, belső indíttatásból fakadó cselekvésének ösztönzése. Azáltal, hogy a jelenlévők a folyamat aktív, szüntelenül tevékenykedő alakítói, ez a fajta részvételi mód mindvégig éber figyelemben és magas energiaszinten tartja őket. A cselekvő bevonódás természetesen növeli a belső motivációt, hiszen mindenki közvetlenül megtapasztalja, hogy a saját döntései, reakciói és zenei megnyilvánulásai valós hatást gyakorolnak a közös produkció alakulására. Ez a felelősségteljes, mégis játékos jelenlét megakadályozza a figyelem lankadását, és fenntartja a kíváncsiságot. A nyitott szerkezetű improvizációs folyamatok tudatosan teret engednek egy-egy kiinduló ötlet vagy játékszabály állandó újragondolásának, függetlenül attól, hogy az adott gyakorlat korábban miként került leírásra vagy rögzítésre. A módszertan nem kőbe vésett receptként, hanem rugalmas, alakítható keretként tekint a feladatokra. Így a zenei folyamat organikusan, kifejezetten az adott közösség aktuális szükségleteihez igazítva alakul és bontakozik ki.

1.9. Egyéni feladatok

Az egyéni feladatoknál a résztvevőktől érkező önálló ötletek kiemelt szerephez jutnak, hiszen a kollektív zenei élmény ereje nagyban épít az egyéni kreativitás sokszínűségére. Amikor a csoport tagjai lehetőséget kapnak arra, hogy saját zenei motívumaikat, ritmusképleteiket vagy mozdulataikat valósítsák meg, minden közreműködő valódi felelősséget vállal a saját ötletéért és ezáltal az egész folyamat alakulásáért. Ez a személyes érintettség biztosítja, hogy a jelenlévők ne kívülállóként tekintsenek a feladatra, hanem mindannyian a magukénak érezzék azt. Paradox módon éppen ez az egyéni felelősségvállalás és személyes hozzájárulás az, ami a legerősebben táplálja a közösségi összetartozást: a „mi”-tudat látványosan megerősödik, és az adott zenei gyakorlat az egész közösség ügyévé, együtt épített szellemi termékévé válik. Ebben a finom egyensúlyt igénylő alkotófolyamatban a kreatív zene tanárnak hatalmas szakmai és emberi felelőssége van. Feladata nem csupán a keretek kijelölése, hanem az is, hogy nyitottan fogadja a résztvevők egyéni felvetéseit, aktívan támogassa azok megvalósítását, és érzékeny iránymutatással megpróbálja kibontani a még kiforratlan zenei ötleteket is. A vezetőnek tehát tudatosan olyan támogató, inspiráló közeget kell teremtenie, amelyben a résztvevők kreatív alkotó fantáziája (Fekete, 2013) akadálytalanul teret nyerhet.

1.10. Páros feladatok

A kreatív zenei gyakorlatok módszertanában a páros feladatok különleges hidat képeznek az egyéni önkifejezés és a csoportos együttműködés között. Ebben a szorosabb, intimebb munkaformában a résztvevők közvetlen visszacsatolást kapnak egymástól, és sokszor aktívan tudják segíteni, támogatni a másikat a feladat sikeres megvalósításában (Fejes, 2015). A két fél közötti dinamikus interakció során a résztvevők egymástól lesik el a hatékony megoldási stratégiákat, bátorítják egymást, így a közös sikerélmény rendkívül gyorsan és természetesen születik meg. Ebben a folyamatban ismét kulcsfontosságú szakmai szerep hárul a kreatív zene tanárra, akinek tudatosan kell elvégeznie a csoporton belüli differenciálást (Réthy, 2001). A párok kialakítása nem pusztán a véletlenre bízott szervezési lépés, hanem érzékeny pedagógiai tervezést igénylő döntés. Gyakran rendkívül gyümölcsöző megoldás, ha olyan játékosok dolgoznak össze, akik eltérő zenei előképzettséggel vagy zenei készségszinttel rendelkeznek: az egyikük vélhetően könnyebben, gyorsabban átlátja és megoldja az adott zenei kihívást, míg a másik félnek több időre, megerősítésre vagy

gyakorlásra van szüksége. Ez a tudatos párosítás mindkét fél számára komoly fejlődési lehetőséget rejt: a lassabban haladó résztvevő biztonságos, támogató közegben, kortárs mintát követve zárkózhat fel, míg a biztosabb tudású társ a segítségnyújtás és a magyarázat révén magasabb szintre emeli saját zenei tudatosságát és felelősségérzetét.

1.11. Csoportos feladatok

A kreatív zenei gyakorlatok egyik legösszetettebb és leggazdagabb munkaformáját a csoportos feladatok jelentik, amelyek megvalósítása során több résztvevő együttes erőfeszítéséből születik meg a közös zenei produktum. Az ilyen jellegű gyakorlatok megtervezésénél és kigondolásánál a vezetőnek szintén kiemelt figyelmet kell fordítania a csoport összetételének tudatos átgondolására (Kaplan–Maehr, 2007), hiszen a tagok közötti dinamika alapjaiban határozza meg a közös munka hatékonyságát. A közös zenei folyamat létrejöttét és minőségét számos tényező szimultán formálja: a résztvevők belső motivációja, személyisége, gondolkodásmódja, meglévő zenei tudása, intellektuális képességei, valamint maga a fizikai és társas környezet is döntő mértékben befolyásolja az adott gyakorlat alakulását. Ezek a komponensek nem elszigetelten működnek, hanem a közös alkotómunka során folyamatosan, oda-vissza hatnak egymásra, kölcsönösen erősítve vagy éppen új irányba terelve az egyéni és a csoportszintű folyamatokat. Ezt a komplex, rétegzett kölcsönhatást tudományosan is alátámasztja a „kreativitás befektetés-elmélet” (Sternberg–Lubart, 1991), amely szerint az alkotó teljesítmény pontosan az ilyen szerteágazó kognitív, személyiségbeli és környezeti erőforrások szerencsés találkozásából és összehangolt működéséből jön létre.

1.12. Repetíció

A tudatos ismétlés, más néven a repetíció bármilyen zenetanulási-, készségfejlesztési- és alkotófolyamatban elengedhetetlen alapfeltétel. A komplex ritmikai, vokális, szöveges és mozgáskoordinációs struktúrák elsajátításához nélkülözhetetlen a rendszeres visszatérés és a gyakorlás. Ez leggyakrabban a kombinált kreatív zenei gyakorlatoknál fordul elő (Fekete, 2019, 2021), mely feladatok megvalósítása során a meglévő zenei struktúrában szükséges kreatívan eligazodni, megtanulni, majd azt a csoport igényeihez mérten alakítani. Az ismétlés nem jelent mechanikus tanulást, sokkal inkább egy olyan elmélyülési folyamatot takar,

amelynek révén a jelenlévők egyre magabiztosabban, felszabadultabban és árnyaltabban képesek kezelni a zenei elemeket. Éppen ezért sok esetben elengedhetetlen, hogy a foglalkozásokon megismert kreatív zenei gyakorlatokat a résztvevők otthon, önállóan is tovább gyakorolják és tudatosan rögzítsék. Az egyéni elmélyülés során mindenkinek lehetősége nyílik arra, hogy saját tempójában, külső nyomás nélkül elemezze és valóban megértse az egyes feladatok belső logikáját és szerkezeti összefüggéseit. Ennek az ismételt, kitartó gyakorlásnak következtében a kezdetben nagy figyelmi kapacitást igénylő mozdulatok és zenei műveletek fokozatosan automatizálódnak. Amint a technikai és koordinációs alapok már nem kötnek le minden tudatos figyelmi energiát, felszabadul a mentális tér, így a résztvevő a következő közös foglalkozáson már nem a hibátlan végrehajtásra koncentrál, hanem képes valódi zenei kifejezésre, finom árnyalásra és magasabb szintű kreatív játékra.

1.13. Kollektív gyakorlás

Míg az otthoni, egyéni repetíció az alapok technikai elsajátítását és az idegrendszeri automatizálást szolgálja, a kollektív gyakorlás a kreatív zenei folyamatok élő, társas dimenzióját emeli a középpontba. A közös zenei munka során a résztvevők folyamatosan, egymással összehangolva gyakorolják és csiszolják az adott feladatokat, ami teljesen más minőségű koncentrációt és jelenlétet igényel, mint az egyedüli felkészülés. Ebben a közegben a gyakorlás már nem elszigetelt ismételgetés, hanem állandó, kölcsönös visszacsatolásokra épülő párbeszéd. A tanult zenei anyag valódi, hosszú távú rögzítéséhez ez a fajta közösségi gyakorlás éppolyan elengedhetetlen, mint az egyéni elmélyülés. Amikor a feladatok már kollektív szinten is rögzültek, a csoport képes túllépni a puszta mechanikus végrehajtáson: megnyílik a játék a spontán, csoportos improvizáció előtt.

1.14. Partneri attitűd kialakítása a résztvevő csoporttal

A kreatív zenei gyakorlatok vezetésének egyik legmeghatározóbb pedagógiai és művészi alapelve a partneri attitűd tudatos kialakítása és fenntartása a résztvevő csoporttal. Természetesen a folyamat kereteinek kijelölésében, a biztonságos tér megteremtésében és a szakmai iránymutatásban továbbra is a kreatív zene tanár a feladat vezetője és felelőse. Ugyanakkor a módszertan szellemisége megköveteli, hogy a csoport tagjaiban is fokozatosan kialakuljon a kollektív felelősségérzet mind a közös zenei feladat minősége, mind pedig a társaik iránt. Ebben a megközelítésben a pedagógus nem mint tévedhetetlen tekintélyszemély,

hanem mint nyitott, támogató alkotótárs és katalizátor van jelen a térben, aki bízik a résztvevők zenei intuíciójában és problémamegoldó készségében.

Ennek megfelelően a csoport és annak vezetője nem a hagyományos, merev alá-fölérendeltségi viszonyban állnak egymással, hanem egyenrangú felekként, kölcsönös tiszteletre építve vesznek részt a közös alkotófolyamatban. Ez a demokratikus, részvételen alapuló működésmód a gyakorlatban is kézzelfoghatóvá válik: számtalan esetben maguk a résztvevők hoznak döntést arról, hogy merre haladjon tovább egy adott gyakorlat megvalósítása, milyen új elemekkel bővüljön, vagy éppen hogyan módosuljon a zenei szerkezet. Amikor a vezető teret enged a csoport javaslatainak, és valódi döntési kompetenciával ruházza fel őket, a résztvevők megtapasztalják saját véleményük és zenei ötleteik súlyát. Ez a partneri viszony nemcsak a belső motivációt és az elköteleződést növeli ugrásszerűen, hanem olyan autonóm, felelősségteljes és együttműködő közösségi kultúrát is teremt, amelyben mindenki aktív alakítója a közös zenei élménynek.

2. Összegzés

A kreatív zenei gyakorlatok összetevői, jellemzői, elemei vajon miként értelmezhetőek az alábbi kérdések mentén?

- Mekkora teret és milyen lehetőséget szánunk a ritmuskészség fejlesztésére?

A kreatív zenei gyakorlatok kiemelt szerepet tulajdonítanak a ritmusérzék fejlesztésének, amely feladatok elvégzése során az emberi test sokszor elsődlegesen mint “hangszer” jelenik meg. A testritmusok használata közvetlen fizikai élménnyé és mindenki számára elérhetővé teszi a zenélést. A résztvevők nem csupán saját ritmusképleteket találhatnak ki, hanem a környezetükben lévő hétköznapi tárgyakat, bútorokat és természeti elemeket is bevonhatják a játékba. Ez az univerzális differenciálhatóság a módszertan részét képezi, hiszen a jelenlévők előképzettségéhez mérten folyamatosan alakítható: az egyszerű testritmusoktól a zeneileg képzettebbeknek szánt, bonyolultabb ritmikai struktúrákig szabadon nehezíthető.

- Miért hasznos és fontos a cselekvő részvétel a zenei folyamat során?

A cselekvő bevonódás éber figyelemben és magas energiaszinten tartja a résztvevőket, miközben növeli a belső motivációt. A jelenlévők megtapasztalják, hogy saját döntéseik valós hatással vannak a közös munkára, a végeredményre. Az egyéni ötletek beemelése által a

játékosok nem kívülállóként, hanem a folyamat aktív alakítóiként vesznek részt a munkában. Ez a személyes érintettség erősíti a „mi”-tudatot, fejleszti az empátiát, és mélyíti a csoportkohéziót. A passzív végrehajtás helyett a csoport tagjai önálló döntéseket hoznak, ami a mindennapi életben is hasznosítható problémamegoldó gondolkodást fejleszt.

- Miként építhetünk zenei foglalkozásokon a multifokális figyelemre? (többirányú-, párhuzamos-, osztott figyelem, kétirányú fókusz, szimultán koncentráció)

A kombinált kreatív zenei gyakorlatok nem elszigetelten, hanem komplexen fejlesztik a zenei készségeket, és egyszerre legalább három területet érintenek. Ilyen például, amikor a csoport egy dallam éneklése közben attól független testritmust üt, miközben a szöveg artikulációjára és a térbeli “koreográfiára” is figyel. A több csatornán érkező információk egyidejű koordinálása magas szintű koncentrációt igényelnek, ezáltal kiválóan fejlődik a figyelem és az alkalmazkodókészség. Az egyéni és kollektív ismétlés révén a mozgáskoordinációs alapok automatizálódnak, így felszabadul a mentális kapacitás, a résztvevők képesek lesznek fókuszálni a kreatív játékra és egymásra is.

- Mit kezdhetünk a improvizációval a zeneoktatásban?

A kreatív zenei gyakorlatok közt léteznek olyan feladatok is, melyek tág, rugalmas keretei leveszik a görcsös tökéletességre törekvés terhét a résztvevőkről, így a csoport tagjai megtanulnak bízni a saját zenei ötleteikben. Kezdő társaság esetében a laza szerkezet szabadságot adhat, míg a haladóknál a keretek összetettebb zenei szabályokhoz is köthetők. Amikor a gyakorlatok alapjai már rögzültek a csoport számára, a mechanikus végrehajtást felválthatja a spontán, közös rögtönzés. Az állandóan alakítható feladatok a vezető részéről is improvizációt és rugalmasságot biztosítanak és várnak el.

- Miként szabadítható fel a zenei alkotó fantázia?

Érdemes elhagyni a „jó” vagy „rossz” megoldások korlátait, így a vokális improvizációs gyakorlatok során a disszonáns vagy szokatlan hangok nem hibaként, hanem kifejezőeszközként jelennek meg. A hibázástól való félelem eltűnésével teret nyer a felfedezés öröme. A partneri attitűd kialakításával pedig a vezető nem tévedhetetlen tekintélyként, hanem támogató alkotótársként jelenik meg, aki nyitottan fogadja és kibontja a résztvevők kiforratlan, kezdetleges ötleteit is. Továbbá az egyéni felelősségvállalás, a jól

megtervezett, páros differenciálás és a kiscsoportos alkotómunka egyaránt serkentik az egyedi ötletek megvalósítását. A zenei felvetések megmutatását követő őszinte, biztonságos reflexió pedig oldja a teljesítményszorongást és nyitott befogadói attitűdöt épít.

A kreatív zenei gyakorlatok hat fajtájának (vokális-, ritmusos- és/vagy testritmusos-, zörejhangos-, szöveges-, hangszeres-, kombinált kreatív zenei gyakorlatok) (Fekete–Horváth, 2026) tizennégy összetevőjét elemezve látható, hogy oktatási környezetben ezek a feladatok kiválóan és bátran használhatóak, alakíthatóak az aktuális zenei közösség igényeihez mérten és segítséget adhatnak a XXI. század zenepedagógiai folyamatainak kihívásaira is.



Felhasznált irodalom

- Abramo, J. M. and Reynolds, A. (2014). “Pedagogical Creativity” as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education.* 37-51.
- Daragó, R. L. (2016). Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban. *Parlando*, (1), 1-29.
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fekete, A. (2013). „...téma con variazioni...”. *Zeneszó folyóirat*, (9), 7-8.
- Fekete, A. (2019). *Kreatívan zenélni.* Budapest: Aktivitás Alapítvány.

- Fekete, A. (2021). *Kombinált kreatív zenei gyakorlatok.* Budapest: Aktivitás Alapítvány.
- Fekete, A. (2023). *A kreatív zenélés oktatása* [PhD-értekezés]. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Dr. Fekete, A. and Dr. Horváth, Á. (2026). *Kreatív zenei gyakorlatok a well-being tükrében.* Budapest: Eötvös Kiadó.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). Motiváció. Pszichológia pedagógusoknak. Buda 23 pest: Osiris Kiadó. 143-144.
- Réthy, E. (2001). *A tanulási motiváció elemzése*. In: Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 153-161.
- Sáry, L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Budapest: Jelenkor Kiadó.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
- Szivák, J. (2003). A reflektív gondolkodás fejlesztése. Budapest: Gondolat Kiadó.



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Kreatív tánc és mozgás a pedagógiában – Van-e a táncban koffein?

Gera Anita

táncos, tanár, koreográfus

Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium, Színház- és Filmművészeti Egyetem

Kulcsszavak: BDNF, kreatív mozgás, tánc, figyelem, stresszkezelés



Bevezetés

A tanórai figyelem fenntartása a pedagógusok egyik leggyakrabban megfogalmazott nehézsége. Ismerős jelenet: az óra huszadik perce körül a tekintetek kiüresednek, nő a nyugtalanság, és a figyelmet egyre több fegyelmező megszólalással lehet csak visszahozni. A figyelem azonban nem pusztán akarat és fegyelem kérdése, hanem az idegrendszer aktuális állapotáé is: a tartós stressz és a hosszan tartó, mozdulatlan ülés egyaránt rontja a tanulás élettani feltételeit.

A tanulmány címében szereplő kérdés – *van-e a táncban koffein?* – metafora. A koffeinhez hasonlóan a mozgás is „ébreszt", fokozhatja az éberséget és a figyelmi készenlétet, ám egészen más úton (Hillman et al., 2009). Hatása összetett élettani folyamatokon keresztül érvényesül: a testmozgás során az agyban többek között neurotróf faktorok termelődnek, közülük a legtöbbet vizsgált az agyi eredetű neurotróf faktor (BDNF), amelynek szintje fizikai aktivitás hatására megemelkedhet (Szuhany et al., 2015), és amely fontos szerepet játszik a tanulási és emlékezési folyamatokban (Lu et al., 2008).

Az írás azt a gondolatmenetet követi, amely egy tanároknak szóló, 45 perces, mozgásos feladatokkal tagolt előadás alapját adta: először a stressz és a figyelem kapcsolatát tekinti át, majd a BDNF szerepét és a mozgás hatását, ezt követően azt, hogy miért ígéretesebb a szabad, kreatív mozgás és a tánc a pusztán ismétlődő testedzésnél, végül egy gyakorlati modellt mutat be, amely lépésből, ugrásból és forgásból építkező, rövid táncos feladatokra épül.

1. Figyelem és stressz a tanteremben

1.1 A stressz hatása a prefrontális kéregre

A stresszválasz eredetileg a túlélést szolgálja: a hipotalamusz–hipofízis–mellékvesekéreg tengely aktiválódása nyomán emelkedik a kortizolszint, a szervezet pedig felkészül a gyors cselekvésre. A tanulás szempontjából ennek ára van. Arnsten (2009) összefoglalója szerint már viszonylag enyhe, de kontrollálhatatlannak megélt akut stressz is gyorsan és jelentősen rontja a prefrontális kéreghez kötött kognitív képességeket, a tartósabb stressz pedig a prefrontális idegsejtek dendritjeinek szerkezetét is megváltoztatja. Mivel a prefrontális kéreg felel többek között a munkamemóriáért és a figyelem szabályozásáért, a stresszelt diák figyelme nem „akaratgyengeség” miatt szűkül be, hanem azért, mert idegrendszere védekező üzemmódra vált.

1.2 Stressz, BDNF és hippokampusz

A stressz és a tanulás kapcsolatának másik fontos színtere a hippokampusz, az emlékezet kialakulásában kulcsszerepet játszó agyterület. Gray és munkatársai (2013) áttekintése szerint a korai állatkísérletekben mind az akut, mind a krónikus stressz csökkentette a hippokampusz BDNF-szintjét, és a kortikoszteron adása hasonló csökkenést idézett elő a gyrus dentatusban. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a későbbi vizsgálatok nem egységesek, ezért a tartós stressz okozta szerkezeti változásokat nem lehet kizárólag a BDNF csökkenésével magyarázni. A pedagógia számára mégis tanulságos az összefüggés: a tartós stressz nemcsak a pillanatnyi figyelmet, hanem a tanulás biológiai alapjait is érintheti.

2. A BDNF és a mozgás kapcsolata

2.1 Mi a BDNF?

Az agyi eredetű neurotróf faktor (*brain-derived neurotrophic factor*, BDNF) olyan fehérje, amely az idegsejtek túlélését, növekedését és egymással való kapcsolódását segíti. Ratey és Hagerman (2008) népszerű tudományos könyvükben az agy „virágtápjának” nevezik, ami jól

érzékelteti a szerepét: ha a tanulás a mag elvetése, a BDNF a termőtalaj minőségét javítja. A tanulás sejtszintű alapja a szinaptikus plaszticitás, vagyis az, hogy a gyakran együtt aktiválódó idegsejtek közötti kapcsolat megerősödik. Lu és munkatársai (2008) áttekintése szerint a BDNF a hosszú távú potenciáció késői szakaszának és a hosszú távú emlékezetnek az egyik fő szabályozója lehet – a szerzők ugyanakkor számos nyitott kérdést is megfogalmaznak.

2.2 Mozgás és BDNF

A mozgás a BDNF-termelés egyik legerősebb, bárki számára elérhető befolyásolója. Szuhany és munkatársai (2015) metaanalízise szerint már egyetlen mozgásos alkalom után közepes mértékben emelkedik a vér BDNF-szintje, rendszeres mozgás mellett ez az akut hatás erősebb, a nyugalmi BDNF-szint pedig kisebb mértékben szintén nő. Hogy ennek hosszabb távon szerkezeti következményei is lehetnek, azt Erickson és munkatársai (2011) randomizált kontrollált vizsgálata mutatja: 120 idősebb felnőtt körében egy év rendszeres aerob mozgás (séta) 2%-kal növelte a hippokampusz térfogatát, ami a szerzők szerint nagyjából egy-két évnyi, életkorral járó zsugorodást fordított vissza, és a térfogatnövekedés a szérum BDNF-szintjével is összefüggött. Fontos megjegyezni, hogy ez a vizsgálat idősebb felnőttekkel készült, így eredményei nem vihetők át közvetlenül a diákokra; azt azonban jól mutatják, hogy a mozgás a tanulásért felelős agyterületet fizikailag is formálja.

2.3 Új idegi kapcsolatok – és új idegsejtek?

Gyakran elhangzik, hogy a mozgás „új idegsejteket” hoz létre. Állatkísérletekben ez igazolt: van Praag és munkatársai (1999) egereknél azt találták, hogy a futás növelte a sejtosztódást és az új idegsejtek képződését a hippokampusz gyrus dentatusában. Az emberi felnőttkori neurogenezis mértéke azonban vitatott: Sorrells és munkatársai (2018) szerint az új idegsejtek képződése gyermekkorban meredeken csökken, és felnőttkorban nem mutatható ki, Moreno-Jiménez és munkatársai (2019) viszont egészséges felnőttek – akár idős emberek – hippokampuszában is nagy számban találtak újonnan képződött idegsejteket. Pedagógiai szempontból ezért pontosabb úgy fogalmazni, hogy a mozgás *az idegi kapcsolatok erősödését és újak kialakulását* támogatja; ez a szinaptikus szintű plaszticitás jóval megalapozottabb állítás.

2.4 A mozgás mint a stressz ellensúlya

A fenti eredményekből egy elméleti gondolatmenet rajzolódik ki. Ha a tartós stressz a hippokampusz BDNF-szintjének csökkenésével járhat (Gray et al., 2013), a mozgás pedig

emeli a BDNF-szintet (Szuhany et al., 2015), akkor a rendszeres, rövid mozgás a stressz egyfajta ellensúlyaként működhet. Ezt a kapcsolatot iskolai környezetben közvetlenül még kevés vizsgálat tesztelte, ezért inkább munkahipotézisként érdemes kezelni. A gyakorlat szempontjából mégis lényeges üzenete van: a megfelelően megválasztott mozgásszünet nem elvesz a tanulás idejéből, hanem a tanulás egyik élettani feltételét teremti meg. Hozzájárulhat a figyelmi készenlét helyreállításához, és ezáltal támogathatja a tanórai munkát.

3. Miért a szabad, kreatív mozgás és a tánc?

3.1 Végrehajtó funkciók és a mozgás minősége

Diamond (2013) a végrehajtó funkciók három alapját különíti el: a munkamemóriát, a gátlást (önkontrollt, beleértve a figyelem szabályozását) és a kognitív rugalmasságot; ezekre épülnek az összetettebb funkciók, például a tervezés és a problémamegoldás. Amikor a diák maga alkot egy mozdulatsort, ezek mindegyikét igénybe veszi: fejben tartja és ismétli a sort (munkamemória), nem egyszerűen a szomszédját vagy a megszokott mozdulatát másolja, a zene megállásakor pedig leállítja a mozgást (gátlás), új megoldást talál, és alkalmazkodik a zenéhez és a társaihoz (rugalmasság). A vezényelt tornánál ezeket a döntéseket a tanár hozza meg helyette.

Ez a különbség a kutatási eredményekben is megjelenik. Diamond és Ling (2016) áttekintése szerint a kognitív összetevő nélküli aerob vagy erősítő edzés a végrehajtó funkciókra alig vagy egyáltalán nem hat, a gondolkodást, tervezést, koncentrációt, munkamemóriát és gátlást is igénylő mozgásformák eredményei viszont biztatóak. A szerzők a közösségi táncokat azok közé a tevékenységek közé sorolják, amelyektől kedvező hatás várható, és amelyeket érdemes vizsgálni. A pedagógiai következtetés ezért nem az, hogy *mennyit* mozogjanak a diákok, hanem az is, hogy *hogyan*: a kihívást jelentő, döntést és alkotást kívánó mozgás többet adhat a végrehajtó funkciók fejlesztésében a pusztán ismétlődő gyakorlatnál.

3.2 Tánc és neuroplaszticitás

A tánc mellett szóló egyik legérdekesebb eredmény Müller és munkatársai (2017) 18 hónapos vizsgálatából származik, amelyben idős felnőttek vagy táncprogramban, vagy hagyományos fitneszedzésben vettek részt. A táncolók plazma BDNF-szintje hat hónap után emelkedett, a fitneszcsoporté nem változott; a táncolóknál emellett a szürkeállomány térfogata is nőtt több agyterületen, köztük a parahippokampális tekervényben. Mivel a két csoport kardiovaszkuláris fittsége nem különbözött, a szerzők a tánc sajátos hatását annak

tulajdonítják, hogy a program folyamatosan új mozdulatsorok megtanulását követelte meg. Ez az eredmény is idősebb felnőttekre vonatkozik, de jól illeszkedik ahhoz a gondolathoz, hogy az újdonság, a tanulás és a mozgás együtt hathat a legerősebben.

3.3 Öröm és biztonság

A szabad, kreatív mozgás mellett pedagógiai érv is szól. A versengő, pontozott mozgásos feladatok egyes diákoknál éppen stresszt keltenek, hiszen a teljesítmény mások szeme előtt mérhetővé válik. Ha viszont nincs „rossz mozdulat", és mindenki a saját tempójában, a saját megoldásával vehet részt, a mozgás a sikerélmény és az öröm forrása lehet. Ez a szemlélet áll az alább bemutatott feladatok hátterében is: mindegyiknek van kímélő, ülve vagy zene nélkül is végezhető változata.

4. Mozgás az osztályteremben: kutatási eredmények

Hogy a rövid mozgás a tanteremben is mérhető hatással jár, azt több vizsgálat alátámasztja. Hillman és munkatársai (2009) 20, átlagosan kilenc és fél éves gyermeket vizsgáltak: húszperces, mérsékelt intenzitású (a becsült maximális pulzus 60%-án végzett) futópados séta után a gyerekek pontosabban teljesítettek egy figyelmi gátlást mérő feladatban, az eseményhez kötött agyi potenciálok közül a P3-hullám amplitúdója nagyobb volt, az iskolai teljesítményt mérő tesztek közül pedig az olvasásban értek el jobb eredményt.

Mahar és munkatársai (2006) általános iskolás osztályokban napi tízperces, tantermi mozgásos szüneteket vezettek be. A program után a feladaton töltött idő átlagosan 8%-kal nőtt, a kiinduláskor legkevésbé figyelő tanulóknál pedig 20%-kal – vagyis a mozgásszünet éppen azoknak segített a leginkább, akiknél a figyelem fenntartása a legnehezebb. Watson és munkatársai (2017) metaanalízise a tantermi mozgásos programok közepes pozitív hatását mutatta ki a feladaton maradásra, ugyanakkor felhívta a figyelmet a vizsgálatok közötti jelentős eltérésekre, amelyek óvatosságra intenek az általánosításban.

5. Gyakorlati modell: táncos feladatok három alapmozdulatból

5.1 Az előadás szerkezete

A fenti elvekre egy pedagógusoknak szóló, 45 perces, 75 résztvevőre tervezett előadás épült, amely a konferencián meg is valósult workshop formájában. Az előadás nem csupán beszélt a mozgásról, hanem ki is próbáltatta: nagyjából öt-hat percenként egy rövid, zenére végzett táncos feladat szakította meg, így a 45 percből mintegy 16 perc jutott mozgásra. A nagy

létszám és a székekkel berendezett terem miatt minden feladat úgy készült, hogy helyben, a szék mellett is elvégezhető legyen, és legyen zene nélküli, valamint kímélő változata.
Az első három feladat a ráhangolódást és a test megfigyelését szolgálta. A nyitó gyakorlatban (*Állj fel és táncolj, ha…*) a résztvevők akkor álltak fel és táncoltak nyolc ütemig a saját mozdulatukkal, ha egy felolvasott állítás igaz volt rájuk. A *Tükörtánc* során párban, lassú zenére egyikük vezette a mozgást, a másik tükörként követte, végül vezető nélkül próbáltak együtt mozogni – ez folyamatos, tartós figyelmet kíván, stressz nélkül. A *Rezgéstánc* három perce alatt a résztvevők alulról felfelé haladva rezegtették a testüket, a talptól a csípőn és a törzsön át az egész testig, a rezgést a nap „leggyorsabb fokáig" fokozva, miközben ellazultak és megfigyelik a testrészeiket; a végén a mellkasukra tett tenyérrel érzékelték a szívdobbanást, a heves légzést és az emelkedett pulzust – vagyis azt, amiről az előadás a mozgás és a BDNF kapcsolatánál szólt.

5.2 Lépés, ugrás, forgás

Az előadás második felében a feladatok a tánc három alapmozdulatára épültek. A *lépés* a ritmust és az irányválasztást, az *ugrás* a lendületet és a pulzusemelést, a *forgás* az egyensúlyt és a térérzéket gyakoroltatta. A lépésgyakorlatban a résztvevők a zene lüktetésére sétáltak a térben, majd szabadon válthattak irányt, és tetszőleges ideig megállhattak; szabad tér hiányában helyben léptek, az irányváltás egy fordulat, a szünet egy megállás volt. Az ugrásgyakorlat kis szökdelésből indult, amelyet mindenki maga variált, végül a zene megállásakor ki kellett merevedni – ez a gátlás gyakorlása. A kímélő változatban a résztvevők lábujjhegyre emelkedtek és leereszkedtek. A forgásgyakorlatban negyed, majd fél és egész fordulatokat végeztek lassú zenére, a szédülés megelőzésére egy kiválasztott pontra nézve; aki szédült, csak a karját, vállát és törzsét forgatta. A záró feladatban mindenki a három alapmozdulatból rakta össze a saját nyolcütemes sorát, és egy szót is társított hozzá arról, amit a napból hazavisz; a széksorok egymás után, hullámszerűen mutatták be a sajátjukat.

A modell előnye, hogy bármely tantárgyhoz igazítható: egy igaz–hamis kérdésre adott válasz lehet ugrás vagy forgás, egy fogalom megjeleníthető egy mozdulatsorral, a szókincs pedig egy rövid koreográfiába fűzhető.

Az foglalkozáson az ülő, passzív, stresszes életmód lecserélésére adtam olyan ötleteket a táncot illetve a kreatív táncot felhasználva, amelyeket a résztvevők a tanári pályájuk mellett a civil életükben is alkalmazni tudnak. A konferencián jelenlévő pedagógusok várakozásomat felülmúlóan aktívak és lelkesek voltak, nem érzékeltem a tánctól félelmet. Mindenki aktívan

volt jelen a térben, a közös együttlét, mozgás láthatóan felszabadítólag hatott rájuk és örömmel töltötte el őket.

5.3 A mozgásszünet receptje

Néhány egyszerű, gyakorlati irányelv is megfogalmazható; ezek nem kutatási eredmények, hanem a fenti vizsgálatokra épülő ajánlások. A mozgásszünet akkor a leghasznosabb, amikor a figyelem érezhetően csökken; alsó tagozaton gyakrabban, felső tagozaton és középiskolában nagyjából húsz-harminc percenként érdemes beiktatni. Egy-öt perc elegendő, a rendszeresség többet ér a hosszú alkalomnál. Az intenzitás akkor megfelelő, ha a pulzus kissé megemelkedik, de a diákok nem izzadnak meg. A forma legyen szabad és választható, pontozás és „rossz mozdulat” nélkül, a végén pedig rövid, nyugodt légzés vezessen vissza a tanulási feladathoz. Középiskolában különösen hasznos, ha a mozgásszünetet a diákok maguk vezetik, mert ez növeli a bevonódást és csökkenti a feszengést.

Összegzés

A tanulmány amellett érvelt, hogy a rövid, kreatív, táncos mozgás a tanórai figyelem fenntartásának és a stressz kezelésének egyszerű, bárki által alkalmazható eszköze. A mozgás emeli a BDNF-szintet, amely az idegi kapcsolatok erősödését és a tanulást támogatja; a tartós stressz ezzel szemben rontja a prefrontális kéreg működését, és a hippokampusz BDNF-szintjét is csökkentheti. A szabad, döntést és alkotást kívánó mozgás – köztük a tánc – a végrehajtó funkciókat is igénybe veszi, így a testet és a gondolkodást egyszerre mozgatja. Az eredmények egy része idősebb felnőttekre vagy állatkísérletekre vonatkozik, ezért az iskolai hatásokat további vizsgálatoknak kell pontosítaniuk. A címben feltett kérdésre a válasz így szól: a táncban nincs koffein, de van benne valami, ami a koffeinnél tartósabban ébreszt – a mozgás, az alkotás és a közös élmény olyan lehetőségeket hordoz, amelyek hozzájárulhatnak egy figyelmesebb, nyugodtabb és tanulásra kész idegrendszeri működéshez.

Felhasznált irodalom

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(6), 410–422. https://doi.org/10.1038/nrn2648

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18*, 34–48. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005

Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J. S., Heo, S., Alves, H., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., Vieira, V. J., Martin, S. A., Pence, B. D., Woods, J. A., McAuley, E., & Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 3017–3022. https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108

Gray, J. D., Milner, T. A., & McEwen, B. S. (2013). Dynamic plasticity: The role of glucocorticoids, brain-derived neurotrophic factor and other trophic factors. *Neuroscience, 239*, 214–227. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2012.08.034

Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience, 159*(3), 1044–1054. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057

Lu, Y., Christian, K., & Lu, B. (2008). BDNF: A key regulator for protein synthesis-dependent LTP and long-term memory? *Neurobiology of Learning and Memory, 89*(3), 312–323. https://doi.org/10.1016/j.nlm.2007.08.018

Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 38*(12), 2086–2094. https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3

Moreno-Jiménez, E. P., Flor-García, M., Terreros-Roncal, J., Rábano, A., Cafini, F., Pallas-Bazarra, N., Ávila, J., & Llorens-Martín, M. (2019). Adult hippocampal neurogenesis is abundant in neurologically healthy subjects and drops sharply in patients with Alzheimer's disease. *Nature Medicine, 25*(4), 554–560. https://doi.org/10.1038/s41591-019-0375-9

Müller, P., Rehfeld, K., Schmicker, M., Hökelmann, A., Dordevic, M., Lessmann, V., Brigadski, T., Kaufmann, J., & Müller, N. G. (2017). Evolution of neuroplasticity in response to physical activity in old age: The case for dancing. *Frontiers in Aging Neuroscience, 9*, Article 56. https://doi.org/10.3389/fnagi.2017.00056

Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown and Company.

Sorrells, S. F., Paredes, M. F., Cebrian-Silla, A., Sandoval, K., Qi, D., Kelley, K. W., James, D., Mayer, S., Chang, J., Auguste, K. I., Chang, E. F., Gutierrez, A. J., Kriegstein, A. R., Mathern, G. W., Oldham, M. C., Huang, E. J., Garcia-Verdugo, J. M., Yang, Z., & Alvarez-Buylla, A. (2018). Human hippocampal neurogenesis drops sharply in children to undetectable levels in adults. *Nature, 555*(7696), 377–381. https://doi.org/10.1038/nature25975

Szuhany, K. L., Bugatti, M., & Otto, M. W. (2015). A meta-analytic review of the effects of exercise on brain-derived neurotrophic factor. *Journal of Psychiatric Research, 60*, 56–64. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.10.003

van Praag, H., Kempermann, G., & Gage, F. H. (1999). Running increases cell proliferation and neurogenesis in the adult mouse dentate gyrus. *Nature Neuroscience, 2*(3), 266–270. https://doi.org/10.1038/6368

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*, Article 114. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella

Beszédtechnika tréning

Törőcsik Tamás

logopédus, beszédtechnika tanár

Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium

Kulcsszavak: beszédtechnika, hangerő, hangsúly, tempó, ritmus, artikuláció, légzés



Bevezetés

A konferencián tartott beszédtechnika workshop előtt tudatosan körbe rendeztem a székeket, hogy elkerüljem a hagyományos, frontális előadói elrendezést. Logopédusként és művészeti szakgimnáziumban dolgozó beszédtechnika tanárként meggyőződésem, hogy a beszéd fejlesztése nem passzív befogadásra épülő elméleti diszciplína, hanem interaktív, testi-lelki jelenlétet igénylő gyakorlati folyamat. Szerettem volna, hogy mindannyian jól lássuk egymást, és abban is bíztam, hogy ez a demokratikus, akadálymentes térszervezés lebontja a lámpalázat, így mindenki bátran be tud majd kapcsolódni a gyakorlatokba.

Szerencsére igazam lett: a nyitott tér azonnal oldotta a kezdeti feszültséget, és megteremtette azt a biztonságos “műhelylégkört”, amelyben a résztvevők is képesek voltak játékosan kísérletezni saját hangjukkal.

1. A beszéd mint zenei jelenség

A workshopot a bemutatkozásom után egy ráhangoló asszociációs körrel kezdtem: arra kértem a jelenlévőket, mondják ki szabadon, mi jut eszükbe először, ha meghallják azt a szót, hogy **BESZÉDTECHNIKA**. A csoport tagjai egymás után sorolták az olyan kulcsfogalmakat, mint a hangerő, hangsúly, tempó, ritmus, artikuláció és légzés.

Ez a spontán fogalomgyűjtés kiváló alapot adott ahhoz, hogy rávilágítsak a beszédtechnika és a zeneiség közötti összefüggésekre. A felsorolt fogalmak szinte kivétel nélkül a zenei kifejezőeszközök tárházába is beilleszthetők:

- **Légzés és frazírozás:** Ahogyan egy fúvós hangszeres vagy egy énekes a levegőoszlop tudatos beosztásával formálja meg a zenei frázisokat, úgy a beszélő is a kilégzés irányításával tartja egyben a gondolati egységeket. A kapkodó, felületes légzés nemcsak a hangszalagokat terheli túl, hanem a beszéd ritmikai egyensúlyát is megbontja.
- **Hangerő és dinamika:** A zenében részben a hangerő váltakozása adja a mű érzelmi ívét. A beszédben a hangerő tudatos szabályozása biztosítja, hogy a mondanivaló eljusson a hallgatóhoz anélkül, hogy a gége elfáradna.
- **Hangsúly, hanglejtés és melódia:** A magyar nyelv prozódiája sajátos dallamvezetéssel rendelkezik. A szavak hangsúlyozása (amely nyelvünkben kötött: mindig az első szótagra esik) és a mondatok hangsúly mellett a hanglejtés (intonáció) tölti be a zenei dallam szerepét. A dallamtalan, monoton beszéd ugyanúgy elveszíti hallgatósága figyelmét, mint egyetlen hangon játszott zenemű.
- **Tempó és ritmus:** A beszédtempó a zenei *agogikához* hasonlítható, míg a beszédritmus – különösen a magyar nyelv időmértékes verselésre is alkalmas, rövid és hosszú szótagok váltakozására épülő rendszerében – közvetlen rokonságban áll a zenei lüktetéssel (metrummal).
- **Artikuláció és hangszín tisztasága:** Ahogyan egy zongoristától elvárjuk a leütött hangok kristálytiszta, “maszatolás mentes” megszólaltatását, úgy az artikuláció a beszédhangok pontos, plasztikus megformálását jelenti.

Montágh Imre (2017) klasszikus megfogalmazása szerint a beszédtechnika célja a beszédhang kiművelése, a kiejtés plasztikussá tétele és a kifejezőkészség gazdagítása, amely

elengedhetetlen előfeltétele minden művészi és pedagógiai megnyilatkozásnak (Montágh, 2017). Ebben az értelemben az emberi test maga a hangszer.

2. A bemelegítés folyamata

A fogalmi tisztázás után közösen bemelegítettünk és „bebeszéltünk”: megmutattam a gyakorlatokat, a csoport pedig utánozta, amit mondtam. Ahogyan egy zenész sem kezd el azonnal, hideg ujjakkal virtuóz futamokat játszani, úgy a beszédszervek finommotorikáját is fokozatosan kell üzemmeleg állapotba hozni. A bemelegítés során három fő izomcsoportot aktivizáltunk:

1. **Állkapocslazítás:** A modern ember egyik leggyakoribb beszédtechnikai akadálya a szorongásból fakadó állkapocsszorítás. Könnyed ásításokkal, az állkapocs finom le-fel és oldalirányú mozgatásával oldottuk az izmok feszültségét, teret nyitva a szájüreg rezonanciájának.
2. **Ajakgyakorlatok:** Az ajkak rugalmassága felel az ajakkerekítéses hangok (*o, ó, ö, ő, u, ú, ü, ű*) és a bilabiális mássalhangzók (*p, b, m*) tisztaságáért. Ajakbiggyesztéssel, széles mosollyal, ajakpörgetéssel (lófújtatással) és pattogó hangindításokkal fokoztuk az ajakizmok vérellátását és mozgékonyságát.
3. **Nyelvgyakorlatok és artikulációs gyakorlatok:** Nyelvkörzésekkel, a fogmeder és a szájpadlás végigsimításával, valamint gyors csettintésekkel készítettük fel a nyelvet a precíz zár- és résképzésre.

Ezt követték a nyelvtörők. Módszertanilag fontosnak tartottam a fokozatosság elvét: mindegyik nyelvtörőt először közösen, kórusban gyakoroltuk (először lassú, „szótagoló” tempóban, ügyelve a mássalhangzó-torlódások pontos feloldására, majd fokozatosan gyorsítva), és csak ezután nyílt lehetőség arra, hogy aki szeretné, egyedül is elmondja a csoport előtt. A kórusban történő megszólalás biztonságot ad, míg az egyéni vállalás fejleszti az előadói bátorságot.

A workshopon az alábbi öt nyelvtörővel dolgoztunk, amelyek mindegyike más-más artikulációs kihívást állított a résztvevők elé:

- *„Rózsaszín sündisznócska uzsis zacskója.”* – A susogó (*s, zs, cs*) és sziszegő (*sz, z, c*) hangok gyors váltakozását segíti.
- *„Sepsiszentgyörgyi szájsebész asszisztensre sincs szükségem.”* – A sziszegő-susogó hangok mellett a hosszú mássalhangzók (*ssz*) időtartamának pontos betartását és a levegőbeosztást teszteli.
- *„Szecsuáni síncsiszoló sínt csiszol Szecsuánban.”* – A zár-réshangok (*cs*) és a réshangok (*sz, s*) kombinációja, amely hajlamosít a hadarásra és a hangok elmosására.
- *„Icipici kuvasz pici csonttal kicsi cicát űz.”* – A zárt magánhangzók (*i, u, ű*) és a zöngétlen zárhangok (*p, t, k*) pattogó, könnyed ejtését segíti, elkerülve a kemény hangindítást.
- *„Strasszos luxus sztreccsdressz.”* – Kifejezetten magas nehézségi fokú, idegen eredetű mássalhangzó-torlódásokat (*str, ksz, sztr, ccs, dr, ssz*) tartalmazó sor, amely maximális nyelv- és ajakfegyelmet követel.

3. Zene és beszédtechnika fúziója: Ritmusos kreatív zenei gyakorlat

A workshop egyik legizgalmasabb és leginkább zenei ihletésű szakasza a ritmusos kreatív zenei gyakorlat (Fekete, 2019) volt. Vidor Miklós *Nyelvgyötrők* című kötetéből a következő négysoros versét választottam (Vidor, 1974):

„Roppant bottal koppantottam,
Szöcském csacskán szökkent,
Papnadrágban kappant fogtam,
Macskám fecskét hökkent.”

Ez a szöveg már önmagában is kiváló ritmikai és artikulációs alapanyag. A feladatot azonban összekapcsoltam egy testritmussal.

A gyakorlat alapját egy 4 ütemű ritmusképlet adta, amelyben három *ti-ti* (nyolcadpár) és egy *tá* (negyed) szerepelt. Ezt a képletet először mozgással – dobbantással és tapssal – próbáltuk ki. A mozgásos rögzítés után dinamizáltuk a feladatot: a ritmust több irányból is elindítottuk, így az hullámszerűen végigvonult a testünkön – hol lentről felfelé (lábdobbantástól a combon és mellkason át a tapsig), hol fentről lefelé haladva.

A gyakorlat csúcspontja a többszólamú, polifonikus megszólaltatás volt. Három csoportra osztottam a résztvevőket. Minden csapat ugyanazt a Vidor Miklós szöveget mondta a megadott *ti-ti – ti-ti – ti-ti – tá* ritmusképletre, ám az indítás időpontja eltért: kánonszerűen, eltolva léptek be szólamok. A feladat kulcsa az volt, hogy mindegyik csoporthoz tartozó beszélők szigorúan tartsák az egységes tempót és artikulációt, és ne engedjék, hogy a másik csoport eltérő ritmikai fázisa kizökkentse őket.

Zenei szempontból ez a feladat a kamarazenélés és a többszólamú kóruséneklés legmagasabb szintű készségeit – a belső metrum megtartását, a megosztott figyelmet (Sáry, 1999) és a hangzásbeli egyensúlyra való törekvést – ültette át a beszéd területére. Pedagógiai szempontból pedig kiválóan demonstrálta, hogy a tiszta artikuláció nem csupán esztétikai kérdés, hanem a közös értelmezhetőség feltétele: a három szólam csak akkor nem vált érthetetlen hangzavarrá, ha mindenki feszes ritmikával és pontos mássalhangzóképzéssel beszélt. A gyakorlat komoly koncentrációt igényelt, de a résztvevők nagy lelkesedéssel és fegyelemmel oldották meg a feladatot.

4. Lezárás: közös légzés, közös tekintet

A workshopot egy olyan feladattal zártam, amely egyszerre szolgált levezető légzőgyakorlatként és érzelmi-közösségi összegzésként. Mindannyian körben álltunk, vettünk egy mély levegőt, majd a kilégzés levegőoszlopára fűzve, egymás szemébe nézve mondtuk ki újra és újra: *„Szia, Szia, Szia, Szia…”* – amíg el nem fogyott a levegőnk.

Ez az egyszerűnek tűnő zárógyakorlat több beszédtechnikai és kommunikációs célt is egyesít:

1. **A kilégzés gazdaságos beosztása:** A szavak egyenletes, nyugodt fűzése megtanítja a beszélőt arra, hogy ne engedje ki egyszerre az összes levegőt az első szótagnál, hanem folyamatos, lágy levegőtámasszal tartsa fenn a hangot.
2. **Lágy hangindítás és nyitott rezonancia:** A *„szia”* szó kezdő réshangja (*sz*) finoman indítja meg a levegőáramlást, a rákövetkező nyílt *a* magánhangzó pedig természetes módon nyitja meg a garat- és szájüreget, telt, barátságos hangszínt eredményezve.
3. **A tekintet és a hang összekapcsolása:** A beszédtechnika soha nem öncélú gimnasztika, végső célja az emberi kapcsolatteremtés. Amikor a beszélő a szemkontaktus megtartásával irányítja a hangját a másik ember felé, a hang akusztikai

iránya (projekciója) is azonnal javul, a kommunikáció pedig hitelessé és személyessé válik.

Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a workshop visszaigazolta azt a szakmai alapvetést, amelyet a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnáziumban is nap mint nap tapasztalok: a beszédtechnika akkor válik igazán élővé és hatékonnyá, ha nem elszigetelt szabályrendszerként, hanem a testtudat, a ritmus, a hallás és az emberi figyelem egységében közelítünk hozzá.

Felhasznált irodalom

Fekete, A. (2019). *Kreatívan zenélni.* Budapest: Aktivitás Alapítvány.

Montágh, I. (2017). *Tiszta beszéd*. Budapest: Holnap Kiadó.

Sáry, L. (1999). *Kreatív zenei gyakorlatok.* Pécs: Jelenkor Kiadó.

Vidor, M. (1974). *Nyelvgyötrők.* Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.



Fotó: Tóth Gabriella



Fotó: Tóth Gabriella