

Kottától a pódiumig – az alkotó és reflektív tanulás

Nagy Judit Katalin

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

MA – Fuvola, II. évfolyam

Témavezető: Körmendy Zsolt egyetemi adjunktus

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés.....	3
1. A tanulási folyamatot befolyásoló tényezők.....	5
1.2 A zenei memória	6
1.3 A kreativitás szerepe a tanulásban	7
1.2.1 Tanári szerepek, instrukciók	9
1.3. Az improvizáció és alternatív pedagógiák	12
2. Kísérletek	14
2.1 Gyorsposta.....	14
I. rész - Hagyományok feltérképezése	15
II. rész – irányított tanítás.....	16
2.2. Balogh Máté Gergely: „inno” című darabja.....	20
3. Következtetések	22
4. irodalomjegyzék:	24
5 Mellékletek:.....	25

Bevezetés

Hosszú évek tanulása után abban a helyzetben találjuk magunkat, hogy a mi feladatunk a katedra tetejére állni. Zenét tanulva egy folyamatos tanulás-tanítás részesei vagyunk, mindig új benyomások és hatások érnek bennünket. Ám a megszerzett ismeretanyag tudatos felhasználóivá igazán a tanítás során leszünk. Egyre tisztább és érthetőbb válaszokat keresünk a zenepedagógiai kérdésekre. Mikor zenetanulási folyamatokat vizsgálunk, az sosem lehet egy általánosító, adatokat összegyűjtő folyamat, mert minden növendék másképpen, egyedi úton reagál a zenére és a zenetanulásra. Hangszeres tudásának megfelelően, más problémákkal szembesül, és más úton közelít ezek megoldásához. Annak érdekében, hogy ezeket segíteni és irányítani tudjuk, fontos megérteni a folyamatot, amiben a tanulás történik. Külső, vizsgáló szemmel egészen más eredményeket, okokat és következményeket láthatunk, mint mikor bennünket tanítanak.

Hangszeres jártasságunk fejlődésével egyre összetettebb és nehezebb tanulási folyamat szükséges a művek előadásához. bár a megismerés útjai különböznek egymástól, a cél mégis az, hogy a zenetanulás során olyan eszköztárat szerezzünk, melyből kedvünkre válogathatunk. Technikai jártasságunkon felül meghatározó zenei és közismereti tudásunk, azaz általános műveltségünk. A tudás egységként való alkalmazása – gondolok itt például különböző korszakok, stílusok, irányzatok ismeretére a zeneművészetben, festészetben, történelemben, irodalomban – segít bennünket a tájékozódásban. Későbbiekben, mikor már zenetanárként és előadóművészként tevékenykedünk, akkor ezeket együttesen használjuk. Véleményem szerint a tanulás egyik legfontosabb célja ennek az átfogó tudásnak a kialakítása. Az ezen felül megjelenő hangszeres és egyéb technikai jártasság a cél elérésének és a zenét átélő és kifejező szándékunknak az eszköze.

Egy új zenemű kapcsán felhasználjuk előzetesen szerzett tudásunkat, tapasztalatainkat, stílusismeretünket, kreativitásunkat és kombinációs készségünket. Ez a sokrétű tudás rétegről rétegre rakódik a tanult darabra. Az érzékelésnek és megismerésnek több fajtája szerint vizsgálva megállapíthatjuk: nagyban befolyásolja a tanulás végeredményét, hogy milyen kottából, milyen felvételek és milyen tanári instrukciók alapján tanulunk, és tanítunk. A dolgozatomban arra keresem a választ, hogy egy tanítási folyamatban milyen hatások vannak

jelen, és melyek határozzák meg leginkább a végeredményt, illetve milyen újfajta tanulási eszközökkel tudjuk színesíteni tanításunkat.

Alapvetésként kijelenthetjük, hogy vannak általános előadói hagyományok, amelyek egy adott kottaképhez társulnak, és saját elképzelések, amelyek már az első pillanatban befolyásolják a tanulást és a játékmódot. Egy új anyag tanításakor legjobb, ha az előzetes tudásanyagból indulunk ki és jutunk el az újhoz, tehát mindig a közelitől a távoli felé haladunk. Egy pedagógus feladata az, hogy tudása sokrétűségével és tapasztalataival, a megfelelő eszközök kiválasztásával adja át tudását. Ezeket akkor tudjuk megfelelően alkalmazni, ha tisztában vagyunk a megoldandó probléma gyökerével és típusával. Ha egy kisiskolás növendéknek nehéz hangszeres feladatot adunk, például egy nyújtott ritmus eljátszását fuvolán kétvonalas oktávban C és D között, és ez számára gondot okoz, akkor nem biztos, hogy a probléma a nyújtott ritmus ritmikai ismeretében keresendő, hanem a megoldást a finom motoros készségek fejlesztésében lelhetjük.

Kutatásomban azt szeretném megvizsgálni, hogy milyen megfigyeléseket és kísérleteket milyen formáit lehet és érdemes végezni szakközépiskolai növendékekkel, melyekből kiderülnek alapvető tanulási, megismerési szokások és általános előadói hagyományok. Ennek érdekében kísérleteket végeztem azzal kapcsolatban, hogy milyen információk maradnak bent a tanítási-tanulási folyamatban. Tanulmányaim során találkoztam a gyorsposta játék¹ egyik változatával, amelynek segítségével vizsgáltam, ha megjelenik a tanítási folyamatban egy extrém előadásmód, kottaváltozat, az mennyiben befolyásolja a tanulási folyamatot, és ezen felül, mely érzékelési és megismerési hatások játszanak döntő szerepet a tanulás során, és mely információk öröklődnek át legkönnyebben.

A zenei tanulás során elengedhetetlen eszközünk az alkotás. A kottakép egyértelműen befolyásol bennünket, ám a gyakorlás és előadás során már generatív képességeink, kreativitásunk a meghatározó. Egy mű interpretációjakor mindig új változat születik ugyanarra a kottaképre és ugyanazoknak az instrukcióknak a hatására. Elöljáróban néhány eszközt említenék, amelyek befolyásolják ezt a folyamatot. A zenei megismerés elengedetlen

¹ Gyorsposta játék: a kezdő játékos a mellette ülő fülébe súg egy szót, vagy mondatot, melyet az illető továbbad. A játék során a sugdolózás miatt kialakuló zaj az, ami által megváltozik a kezdő játékos által indított szó. A játékkal pszichológiai képességfejlesztés órán találkoztam, ahol az első résztvevő teljes egészében hallhatott egy történetet, melyet a következő hallgatónak át kellett adnia. A sorozatban kb. 20 ember vett részt. A kísérlet végére a történet teljesen értelmét veszítette. Pedig a játékosok, figyelemmel és jó szándékkal igyekeztek továbbadni a hallottakat, minden zavaró tényezőtől mentesen. Dolgozatomban nem a zaj okozta csorbulás volt az alapja a játéknak, hanem az észlelés – érzékelés kapcsolat közben lévő információ átadás/kiesés vizsgálata.

eszköze a jó zenei hallás és memória. A zenemű gyakorlása kapcsán nagyon fontos a kísérletezés és az improvizáció, hogy mindig újabb és újabb dolgokat tudjunk alkotni és ezt az „újat” előadásunkba beépítsük. Ehhez, úgynevezett generatív képességünket használjuk, mely lehetőséget ad arra, hogy előrébb lendítsük a zenei gondolkodást. Hogy ezek a készségeink a megfelelő formában tudjanak kibontakozni, ahhoz nyújt segítséget a tanári útmutatás és instrukció.

1. A tanulási folyamatot befolyásoló tényezők

1.1. Zenei észlelés és alkotás kapcsolata

Egy zenemű előadása kétirányú folyamat eredménye. Befolyásolja, hogy milyen mértékben reagálunk a körülöttünk lévő ingerekre. Ezen ingerek közé tartozik a kottaolvasás, mely általában az elsődleges megismerési forrás, amely a legtisztább információs csatorna. Emellett nagyon meghatározó a hallás utáni érzékelésünk, és hogy milyen szituációban érnek bennünket ezek az ingerek – koncert, hangfelvétel vagy tanári előjátszás alapján.

„Legyünk tisztában azzal, hogy minden téren csak a szemléltető oktatás vezethet eredményre, mert oly módot ad a tanítványnak arra, hogy maga alkossa meg ítéletét az előadottakról.”² Ahogy Varró Margit írja, minden eszközt használni kell ahhoz, hogy a növendék széles spektrumú tudással és benyomásokkal rendelkezzen, annak érdekében, hogy mikor önállóan kell feldolgoznia egy addig számára ismeretlen művet, elegendő eszköztárral rendelkezzen ahhoz. Ezeket feldolgozni és tanulásunkba beépíteni folyamatos élményekre van szükségünk.

A zenei észlelés során sokféle információ áramlik egy időben. Ezeket a jelenségeket sémák szerint fogjuk fel és egy általánosított struktúrában helyezzük el. A zenei hangok fizikai tulajdonságait – mint dinamika, tempó, ritmus, hangmagasság – meglévő zenei rendszerekben értelmezzük és így nyernek zenei jelentést. Tehát az új tudás beépülését az előzetes tanulás során megszerzett tapasztalatok teszik lehetővé. „Az érzékelés és az észlelés az alapja a megismerési folyamatoknak. Az észlelés tehát elválaszthatatlan a kogníciótól.”³ Ez a folyamat nem tudatos tevékenység. Az észlelés különböző szinteken működik. A vizuális (látom), auditív (hallom), verbális (értem) és mechanikus (csinálok) érzékeléssel válik teljessé a megismerés. Fontos tisztázni, hogy az érzékelés és az észlelés két egymást követő dolog. Az

² Varró Margit: Tanulmányok, előadások, visszaemlékezések. Budapest, 1980, Zeneműkiadó

³ Turmezeyné – Balogh (2009) 175.o.

A kísérlet során, a fenti ábrán látható F'''- E' ugrással kapcsolatban a növendékek már előzetes tanulmányaikból idéztek, mikor az instrukciók között megemlítették, hogy nagy hangköz ugrás esetén a zenei folyamatban történik valami, tehát zeneileg is érdemes megmutatni egy hangsúllyal, akcentussal.

A zenei memória elengedhetetlenül szükséges a tanulási folyamatban. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a kísérletek során előkerült ez a probléma. Ahhoz, hogy egy hatvan perces főtárgy óra végére minden információt el tudjunk raktározni, ahhoz jól fejlesztett memóriára van szükség. Ahogy Turmezeyné és Balogh (2009) írja, a „rövid távú memória kapacitása 7 ± 2 egység”. Ennél természetesen több információt kell elraktározunk, amihez előzetes tárgyi ismereteink nyújtanak lehetőséget. Fontosnak tartom, hogy tanítás során, mindig számontartsuk mennyi és milyen típusú információt képes a növendék befogadni, és mennyi új bejegyzés kerüljön a kottába. Néhány, formáló és figyelmeztető szándékkal, de nem mindent. A beírások mennyiségéről eltérőek a vélemények. Van olyan tanár, aki kifejezetten elvárja, hogy a növendék jegyzeteljen órán a kottába, van, aki az óra végén vár egy összegzést és olyan is, aki tiltja, hogy a kottába bármiféle bejegyzés kerüljön, mondván hogy meg kell tudni jegyezni azokat. Ebben a témában is azt gondolom, hogy a tanítás során mindig a növendék a kiinduló pont és az eszközöket eszerint kell megválogatnunk. Mind az

⁴ Turmezeyné – Balogh (2009) 175.o. (Séra, 2004, 192.o.)

előadóművészet, mind a tanítás kétirányú folyamat. A pedagógusnak tudnia kell reagálni a növendék tanulási igényeire. Memóriánk, befogadó készségünk is különböző, tehát az óra menetét is ennek figyelembevételével kell felépíteni. Nagyon hasznos módszernek tartom ennek fejlesztésére azt, hogy a növendék készítsen jegyzetet a főtárgy óra után. Ha megtanulja az órán hallottakat leírni és ezt a napi rutin részévé tenni, az a későbbiekben is segít felfrissíteni a tudást, emellett egy összegzés során átfogó képet kap a feladatokról. Ez mind a tanárnak is egy visszajelzést ad arról, hogy milyen információk maradtak meg jobban az óra után, és melyek kevésbé. A növendéknek pedig igazán hasznos gyakorlás során az instrukciókat felidézni jegyzet alapján. „Többek között azért, mert az írott szóhoz a szemünknek a papírra kell fordulnia. Az emlékezés pedig részleteket, impressziókat rögzít, és sohasem teljes, hiteles.”⁵ Ez csökkenteni hivatott a tanulási folyamat során elvesztegetett idő mértékét, és növeli annak hatékonyságát. A kísérleteimben használt módszer, amely során a fuvarok egymást tanították, szintén az emlékezőtehetséget és kifejezőkészséget erősítette. Ahogy a következő idézetben is olvashatjuk, minél inkább fejlesztjük zenei tudásunkat, annál több mindent vagyunk képesek elraktározni. „A memória tehát a megértett, belsővé vált tudáson alapul, más szavakkal: a zenei memória színvonala a zenei tudás hű tükré.”⁶ A zenepedagógiában érdemes használni a pszichológia által alkalmazott két fajta memória típust a deklaratív (tudni, mit?) melyben a tárgyi tudáshoz kapcsolódó információk raktározódnak el – például évszámok, hangsorok nevei – és a procedurális emlékezetet (tudni, hogyan?), ahol észlelési, motoros tapasztalatok rögzülnek – például éneklés, hangszerjáték. A két terület meglehetősen független egymástól.⁷ A végeredmény szempontjából ez azért jelentős, mert lehet, hogy a növendék érti, mi az, amit javítani kell egy műben, de nagyon fontos az is, hogy elsajátítsa azt. Kipróbálva, kísérletezve mélyebb kapcsolat alakul ki az adott problémával és annak megoldásával. Tehát egy főtárgyórán el lehet magyarázni a kért dolgot csupán szóban, de kipróbálás útján lesz a növendéknek élménye a gyakorlásról és ezt az emléket egyéni gyakorlása során is használni tudja.

1.3 A kreativitás szerepe a tanulásban

„Mikor zenével foglalkozunk, két elem együttes létre van szükségünk, mesterségünkhöz nélkülözhetetlen tárgyi tudásra és a művészi, alkotó és ihletett kreativitásra.”⁸ Ennek

⁵ Kokas (1992) 75.o.

⁶ Turmezeyné – Balogh (2009) 216.o.

⁷ Turmezeyné – Balogh (2009) 216.o.

⁸ Kokas (1992) 47.o.

fejlesztése során a hangszeres gyakorlás csak egy töredéke a munkafolyamatnak. Hogyan válik egy hangszerjátékosból kiváló, sokoldalúan képzett, ihletett előadó? Csíkszentmihályi a kreativitásról szóló művében a specializációval kapcsolatban jegyzi meg azt, hogy aki különböző peremterületeket kutat az valószínűleg több eredményt érhet el saját területén, mint az, aki szigorúan szakterülete határain belül mozog. Csíkszentmihályi szerint a „kreativitás előfutára, a kíváncsiság”⁹ Tehát aki a zenetanulás során többféle irányban érdeklődik és kutatja, hogy milyen áramlatok, milyen okok vezetnek egy-egy szerző életművében egy változáshoz, vagy korszakok közötti előadói stílus megváltozásához, mélyebb kapcsolatot szerezhet a folyamat lényegéről. Ahhoz, hogy hagyományainkon változtatni tudjunk, meg kell ismernünk őket, és mélységekig tisztában kell lennünk a megvalósítás változataival. Ezeket finomítjuk, érleljük művészetünk során. Quantz¹⁰ írja, hogy az a szerencsés körülmény, ami a zenetanulót éri, ha jó muzsikát hall jó előadóktól.

„A zene megformálásához a darabok formálódásának követéséhez, tehát az értelemszerű előadáshoz kombinációs képességre van szükség”¹¹ A kreativitás tanulásban betöltött szerepének vizsgálata a konzervatóriumi évek alatt azért lehetséges, mert ebben az életkorban a növendékek rendelkeznek már elegendő tudással és hangszeres jártassággal, hogy még ugyan nem teljesen önálló módon, de fel tudjon készülni egy új darab megtanulására és saját gondolatait beleépítve. Honnan jön ez a készség? A korábbi évek tapasztalataiból, tudásából merítünk. Ezt Noam Chomsky a nyelvészetben a következőképpen vezette le: „véges számú lexikai elemből véges számú grammatikai szabály felhasználásával végtelen számú mondatot vagyunk képesek generálni”¹² Ugyanez a zenére és zenei tanulásra is alkalmazható. A későbbiekben a kutatásom azt fogja vizsgálni, hogy már meglévő tudásanyagokra építünk, mikor egy új darabbal megismerkedünk, milyen már meg lévő hagyományokat, illetve tudást illesztünk be játékunkba. „A generativitás fogalma azt is magában foglalja, hogy az alkotás folyamata alapvetően sztochasztikus jellegű, azaz a különböző megfogalmazások szerint improvizatív, variatív, kombinatív.”¹³ Itt fontos megjegyezni azt, hogy bizonyos előadási módok függenek az adott hangszer, jelen esetben a fuvola technikai és fizikális adottságaitól is. Tehát mondhatjuk azt: a hangszer adottságai is szerepet játszanak abban, hogy hogyan kombináljuk az elemeket, véleményem szerint a hangszernek megfelelően kell alakítanunk

⁹ Csíkszentmihályi (2008): 21.o.

¹⁰ Quantz, Johann Joachim (1697-1752) fuvolaművész, tanár, zeneszerző II. Frigyes porosz király udvarában.

¹¹ Czövek (1979): 62.o.

¹² Vitányi – Sági (2003) 38. o.

¹³ Sági – Vitányi (2003) 69.o.

elképzeléseinket, játékmódunkat. Tehát ha a nyelvből indulunk ki, ahol létezik, ez az általános kompetencia – mindannyian meglévő elemekből, mindig új mondatokat, kombinációkat hozunk létre – akkor a zenével kapcsolatban ugyanezt elmondhatjuk. Megállapított tény, hogy ha nem is szabályok, de vannak különböző összefüggések és elképzelések már az emberi agyban a zenével kapcsolatban, ami segíti, hogy ezeket az algoritmusokat kifejlesszük, létrehozzuk. Azt a következtetést szűrhetjük le Vitányi – Sági (2003) kísérletei kapcsán, hogy az alanyok többségére jellemző volt, hogy generatív alkotóképességük olyan helyzetekben érvényesült a legjobban, melyekhez már előzetes ismeretek társultak. Tehát a hangszertanulók között – akik zenei tudásukat tekintve nagy jártasságot mondhatnak magukénak a variálható elemek mennyiségéből – érdemes fejleszteni improvizációs alkotó képességüket, hogy minél szélesebb skálán fejezzék ki gondolataikat, még megadott szabályok szerint is. (Gondolok itt a lekottázott dallamra, ami felállít egy szabályrendszert, amihez lejátszási szabályok, szokások társulnak, kombinálható elemekből – dinamika, artikuláció, tempó.) Szabályok között is lehet kreatív és improvizatív módon muzsikálni, nyilvánvalóan az ez által létrejövő sokféleség az alapja művészetünknek.

1.2.1 Tanári szerepek, instrukciók

Tanulmányaink során számos tanárral, mesterrel találkozunk. Zenei és hangszeres tudásunk fejlődését befolyásolja a nevelő tanár személyisége és tanítási eszközei, és hogy épp milyen iskolától és milyen környezetben tanulunk. Mérei Ferenc vizsgálta óvodások esetében, hogy milyen hatásai vannak a különböző vezetői stílusok alkalmazásának¹⁴. Megdöbbentő volt számomra a kísérlet megismerése abból a szempontból, hogy milyen hatalmas eredményeket lehet elérni, ha engedjük a kreativitást kibontakozni, egy segítő támogató környezetben. A kreativitás kibontakozásához hasonlóan a zenélés sem történhet diktatórikus keretek között. Hiszem, hogy pozitív és demokratikus környezetet teremtve, következetes elvárásokkal tudjuk biztosítani növendékeink fejlődését. Amint Feldman¹⁵ kifejti „Még a csodagyerekek esetében is a jó képességek egyszerű gyakorlása mellett egy idő után szüksége van a felnőttek irányító szerepére, hogy elősegítsék a jó adottságokkal elérhető, biztos teljesítményt.”¹⁶ Úgy gondolom, hogy a zenetanulás során a legfontosabb szerepet a főtárgy tanár tölti be. Az ő

¹⁴ Mérei Ferenc kísérletét mutatja be ez a magyar dokumentumfilm. Kurt Lewin elmélete alapján három vezetői stílussal dolgozott az óvónő, három gyermekcsoporttal. Megismerhetjük a tekintélyelvű, a demokratikus és a laissez faire vezetői stílusok hatásait a gyerekek teljesítményére és közérzetére.

<http://mestertanarvp.ektf.hu/node/51>

¹⁵ Feldman 1986

¹⁶ Csikszentmihályi 242.o.

felelőssége páratlan a növendék fejlődése szempontjától. Ahogy Batta és Banda gondolatai is híven tükrözik ezt.¹⁷ A személyre szabott egyéni zeneoktatás magában hordozza ezt a sajátos és közvetlen kapcsolatot. A helyesen felmért készségek, képességek és a kialakított munkaterv lehet a siker záloga. A tanulás folyamatában ezért döntőek a tanári instrukciók, amelyek terelik és segítik a növendéket a helyes gyakorlásban. A kísérletek során a tanári instrukcióknak volt, hogy szabad utat engedtem és a szabad asszociáció volt az egyetlen szempont. Jelen kísérlet arra a kérdésre keresi a választ, hogy a tanári instrukciók a kottaképpel szemben mennyire befolyásolóak. A generációk előadásmódja miben fog változni a kezdőponthoz és az általános előadói hagyományokhoz képest. A tanári instrukciókon keresztül milyen területeken és milyen súllyal jelentkeznek. Gondolok itt arra, hogy amikor szabad kezét kaptak a növendékek a tanítás során milyen jellegű instrukciók hangzottak el.

Az önreflektív gyakorlás, a jó meghallása, a különböző eljátszási verziók közötti parányi különbségekre kiképezni a fület, nagyon fontos. Például amikor szólóhangszeresként, vagy kamara zenészként játszunk egy darabot különböző szintekre jutunk el a megismerés során. Az első pillanatokban még a saját kottánkkal és alapvető ritmusbeli, belépésbeli egyezéseket, hibákat javítgatunk, később egyre biztosabbnak érezzük saját szólamunkat és kellő biztonságérzet után tudunk elkezdni figyelni partnerünk játékát. Az igazi figyelem kialakulásakor már szólamunk nem jelent problémát és maximálisan tudunk az arányokra és partnerünk szólamára figyelni és reagálni. Úgy érzem, az előadóművész számára ez a megismerés legmagasabb foka. Az előadói hagyomány és rengetegféle felvétel meghallgatása és figyelmes értékelése segíti kritikai érzékünk fejlődését. Sokszor olyan élesen él bennünk egy-egy előadás, hogy a darab valódi instrukcióit képesek vagyunk figyelmen kívül hagyni. Amikor a tanári instrukció a kottakép felvételek és koncertek során szerzett tapasztalatokat összegezzük a tárgyi tudásunkkal és személyes gondolatainkkal, akkor lehet igazán alapos és sokszínű interpretációra számítani. Ami ebből a folyamatból számomra érdekes pont az a tudásátadás és tanári instrukciók alapján változó kottakép és az ezzel összekapcsolódó előadói gyakorlat. A kotta értelmezése nagyban változik a tanulási folyamat során. Egyre részletesebben olvassuk a jeleket, és aprólékosabbá válik a megvalósítás. Ezért van hatalmas szerepe a tanári instrukcióknak, hogy milyen irányba vezetik a növendéket a kottakép és a felvételek sűrűjében.

¹⁷ „A pubertáskor mindenképpen nagy veszélyt jelent a gyerekkori adottságok és képességek megtartásában, sok ígéret éppen ekkor foszlik semmivé. Ez az a korszak, amikor egy jó tanár nagyon sokat segíthet, és amikor talán a legerősebben kell működnie a tehetség hajtómotorjainak, az intelligenciának és a kreativitásnak, ezen belül az akaratnak” Batta – Banda (1999) 167. o.

1.2.2 A kotta szerepe

Úgy érzem, az első pillanatokban már viszonyunk van a zeneművel. A kotta minősége és szerkesztése az első benyomásunk, amit egy ismeretlen darabról kapunk. Kovács (1916) a gyakorlással kapcsolatban írja a következőt „a helyes diszpozíciók felülmúlják a helyteleneket; annál inkább, mivel a helytelen benyomásokat a tanulás kezdetén fogadtad be, az első benyomások pedig különösen erősek és maradandók”¹⁸. A kottaolvasásban is döntő szerepe van az első találkozásnak. „A kísérleti lélektan tanúsága szerint az első benyomások összehasonlíthatatlanul felülmúlják a többieket erőben és tartósságban”¹⁹ Egy helytelen artikuláció vagy zenei előadási jel begyakorlása a tanulás kezdetén szinte kiirthatatlan nyomot hagy a produkción. Számos jó eljátszás során sem lehet teljesen kiirtani az első benyomás emlékét. Egy zsúfolt, nehezen kiolvasható kotta olvasásakor egészen más a tanulási folyamat, mint amikor egy olyan kottát használunk, melynek elrendezése tiszta, és a szemnek is érthető. Mikor kézbe vesszük egy zenemű kottáját, lehet, hogy már örököltünk bizonyos bejegyzéseket, melyeket nagyon óvatosan kell kezelnünk, mert nem tudhatjuk, milyen célból, okból kerültek a kottába. Egyéni tapasztalataim szerint a vizuális hatások nagyon befolyásolóak tudnak lenni. Egészen más, ha az első találkozásunk egy művel, ha azt egy jegyzetek nélküli, URTEXT kiadásból történik vagy pedig egy sokat látott könyvtári példányból, ahol sajnos számos oda nem illő beírással találkozhatunk. Egy példa arra, hogy milyen fontos a kotta megválasztása.

A francia barokk zenében minden szerző rendelkezett egy sajátos előadói stílussal melyet többnyire rögzített is saját iskolájában, a díszítések és trillák eljátszásáról. Ezek nem szerepeltek a kottában, viszont a hagyomány és a források erősen megőrizték. A kottakiadók igyekeznek a szerzők sajátosságait az előszóban feltüntetni. A világhálón található kottákkal ez már egyáltalán nincs így. Ezért nagyon nagy jelentősége van, hogy milyen szerzői instrukciók szerepelnek a kiadásokban és melyek a kiadó bejegyzései. A következő példában a kottakép jelentőségét láthatjuk az inegál játékmóddal kapcsolatban.



b. ábra J. Ph. Rameau: Les Indes Galantes – Rondeau du Grand Calumet de la Paix

¹⁸ Kovács (1916). 18. o.

¹⁹ Kovács (1916) 21.o.



c. ábra J. Ph. Rameau: Les Indes Galantes - Rondeau du Grand Calumet de la Paix

arr.: Piagentini

A első kottapéldában láthatjuk a szerző lejegyzését, melyben láthatjuk, hogy nincsen az inegál játékmódnak megfelelő pontozott ritmus lejegyezve, mert a köztudatban, előadói hagyományban létezett. A játékosok ismerték a szerzőt, a stílust. Szájhagyomány és játék alapján terjedt az előadásmód. Forrásokból ismerjük, hogy mi volt az inegál játékmód szabály rendszere, de a 3. ábrából ez nem derül ki, mert az ehhez kapcsolódó játékmód általánosítva nagyvonalakban közli a darabot, tévesen. Tehát ha egy laikus kezd ennek a rondó témának a megtanulásához, sajnos a kottakép, ha nem is teljesen, de tévútra fogja vezetni, minthogy az inegál játékmódban nem ilyen következetesen kell mindent és ugyanolyan mértékben pontozni. Ezzel a kitérővel azt szerettem volna bemutatni, hogy milyen hatalmas jelentősége van annak, hogy milyen kiadásból, milyen minőségű kottából játszunk. A gyakorlás során elengedhetetlen hogy több forrásból táplálkozzunk és több kottával, előadással ismerkedjünk meg.

1.3. Az improvizáció és alternatív pedagógiák

Egész életünket, tevékenységeinket improvizáció veszi körül, még ha nem is tudatosodik ez bennünk. Mozgásunk, beszédünk generatív képességünk által improvizatív jellegű. Ha nem tudatos, mondhatjuk, hogy véletlen. Zenélés során is rengeteg véletlen jön közbe. Egy rosszul vett levegő egy mellé fogott hang, egy rossz ritmus. A gyakorlás során azt tökéletesítjük, hogy ilyen véletlenek ne forduljanak elő. Viszont milyen szerepe van a tudatos improvizációnak, ha nem a „hibákra” hanem a zene, a kottától és hagyománytól eltérő megszólaltatására vágyunk. A kottaírás fejlődésével és a zeneszerzői szokások változásával az improvizáció szerepe egyre inkább háttérbe szorult a klasszikus zenében.²⁰ Ez egyaránt érvényes a tanítási módszerekre. Valahogy úgy képzelem el ennek fontosságát, mint ahogy egy színész is ugyanazt a mondatot

²⁰Pernye (1974) „[...]A zenetörténetben megfigyelhető fejlődés nem kis részben a kottaírás fejlődése is [...]”234.o.

többféleképpen gyakorolja, különböző gesztusokkal, érzelmekkel, hogy a gyakorlás során eljusson a legmegfelelőbb változatig. Visszakanyarodva ahhoz, hogy miként jelenik meg a 20. században és korunk zenéjében újra az improvizáció.

„Ha megfigyeljük a század második felében írt kompozíciókat, azt láthatjuk, hogy a zeneszerzők gyakran ezen összetevők közül némelyeket szabadon hagynak, rábízák az előadóra, és csak néhányat határoznak meg. Ezen módszer elterjedésével egy régi előadói gyakorlat támadt fel, amit improvizációnak, azaz rögtönzésnek hívunk”.²¹ Improvizációra van szükségünk gyakorlás során is. A megfelelő zenei megoldás megtalálásához, kísérletezni, alkotó és improvizatív módon kell dolgoznunk. Erre a munkafolyamatra a növendékeket órán közös kísérletezéssel lehet rávezetni. Lantos–Apagyí a korlátozás és szabadság egyensúlyáról írja: „A korlát [...] kapaszkodó és korlátozó egyszerre. Az erre épülő szabadság nem lesz céltalan és szabados, hanem felelős és konstruktívan kreatív”²²

Általánosságban levonhatjuk azt a következtetést, hogy a 20. század alternatív zenei nevelési irányzatai (gyermekkorai zenei nevelésre vonatkoztatva) néhány közös ponton találkoznak. Ezek közül talán a legfontosabb dolog, a játék és az improvizáció. Játékok melyek mélyítik a gyermekek kapcsolatát a zenével. A 20. századi alternatív pedagógiáiban helyet kapnak a következő területek: a mozgás és zene kapcsolata, érzékelés fejlesztése (hallás – reagálás – kifejezés), a zenetanulást az anyanyelv megtanulásának módszereivel való összekapcsolás, improvizáció fontossága és sokszor, nem meglepő módon majdnem az utolsó helyen szerepel a tárgyi tudás hagyományos úton való megszerzése.²³ Az improvizáció fontossága szinte minden alternatív irányzatban megtalálható. Különböző területeket összekapcsolva ezzel: zenei improvizáció versre, történetre Ward-nál. Kokas Klára módszerében a zenére mozgással felelnek a gyerekek, Orffnál és Martenotnál a ritmikai játékok és rögtönzés kerül előtérbe, Dalcroze gyakorlatában pedig a vokális improvizáció.²⁴ Úgy érzem, minél több irányból közelítünk meg a megtanulandó területet, annál inkább biztosak lehetünk a megszerzett tudás sikerében és tartósságában.

²¹ Sárý (1999)

²² Kis (1994) idézi: Lantos – Apagyí (1992) 253-257

²³ „Érdekes megfigyelni, hogy például a gyorsítás (accelerando) fogalma hogyan épül fel fokozatosan a Dalcroze-ritmika tanításában. Úgy kezdődhet, hogy a növendékek elképzelik egy személy vagy tárgy terjedelmének növekedését. Ezt a mozgulatot először zene nélkül végzik, majd meghallgatják a zenét, melyben nagyon világosan felismerhető az accelerando jelensége. Azután felfedezik a mozgást – lehetőleg a mindennapi életből vett ismerős mozgulattal – majd szinkronizálják az éppen arra való zenei részlettel. Csak ezután következik a műszó (accelerando) megismerése és a jelenség felismerésének beidegződése.” Szónyi, 1988, 15-18. o.

²⁴ Kis (1994) 12- 24.o.

Egy előadás is mindig improvizáció. Nem létezik két teljesen egyforma, ettől eredeti. Még egy profi művész előadásában sem számíthatunk két teljesen azonos játékra. Ami számunka érdekes ebből az, hogy ez az improvizációs készség mindenkiben benne lakozik, minden megvalósításnál az improvizációt használjuk bizonyos szabályok szerint. Jazz művészek is meglévő mintákból, fordulatokból (ún.: *patternekből*) improvizálnak, mondhatni itt is, hogy véges számú elemből végtelen számú kombinációt hallhatunk. Még ha a hangok ugyanazok is, a hangsúly és a retorika más. Az interpretáció és az improvizáció kapcsolatáról Pernye András a következőképpen nyilatkozik, hogy az interpretáció „a kompozíció újraalkotó megvalósítása.”²⁵ Ezt az újraalkotást minden eljátszásnál megteremtjük.

2. Kísérletek

2.1 Gyorsposta

Kísérleteket végeztem arra vonatkozólag, hogy a megismerés és észlelés mely formája a leginkább befolyásoló a tanulókra nézve. A hangsúly különösen a tanári instrukciók és a kotta szerepének szembeállítására került. A kérdésem az volt, hogy a megadott darabok miben fognak a kísérlet végére változni. A kísérlet alapjául a „gyorsposta” játékot vettem alapul. Ahol a résztvevők egymás fülébe súgnak egy-két szót vagy egy rövidebb mondatot és a kör végére teljesen más kerekedik ki a dologból, mint amit az első játékos elindított. A tanítási gyakorlatban fontos szerepet kell kapnia, hogy a növendék az instrukciókat és saját ötleteit, elképzeléseit azonnal kipróbálhassa az órán. Míg az önálló elgondolások palettája nem áll rendelkezésre, az órán a tanár feladata a diákot elindítani a kísérletezés, fantasztikus és sokszínű útján. A kísérletezés során lehet, hogy a növendék úgy érzi, épp hibázik. De ez az út vezet majd a zenei eszköztár kialakításához. Ennek fejlesztésére nagyon sokféle játék áll rendelkezésünkre.

A kutatásban egy egyszerű eszközt használtam: a növendékek iskolatársaikat tanították a kísérletek során, ami nagyban fejlesztheti verbális kifejezőképességüket, és tágítja ismereteiket. Egy egészen más aspektusba kerül a tanult zenemű, ha verbálisan kifejezve, és mint tanár kell instruálnunk valakit. Egy példa ennek a problémának a lecsapódására. „[vélemény a kísérletről] A feladat első felében egymást kellett tanítanunk, és ez ráébresztett, hogy egymástól is annyit tanulhatunk, hogy mindegyikünk mennyire másképp gondol egy-egy zenei részt, ami lehetővé teszi, hogy több irányból is megközelíthessünk egy-egy

²⁵ Pernye (1974): 82.o.

problémát [...]”.²⁶ Úgy gondolom, a véleményformálás gyakorlása önmagában is javítja a beszéd- és kifejezőkészséget és a hallgatást is egy más figyelmi állapotra készíti. Az angol nyelvben használt *listen* szó jelentése kettős: hallgatás és figyelem. A zenei fülnek feladata a figyelmes hallás és reagálás a hallottakra, mind játékban, mind szóban. Külföldi tanulmányaim során a *feedback* (visszacsatolás) a mindennapi munkának szerves részét képezte. A közös órák, közös gyakorlás és egymásnak adott kritikák mindannyiunk számára nagyon fontosak voltak.

I. rész - Hagyományok feltérképezése

„A megoldásokra a játékos maga jöjjön rá, és találjon ki annyi változatot, amennyit csak tud.”²⁷

A kísérlet első szakaszában arra voltam kíváncsi, hogy egy bejegyzések nélküli kottaképhez milyen általános előadói hagyomány társul. A növendékek egy dallamrészletet kaptak, melynek feldolgozásához, semmilyen segédeszköz nem állt rendelkezésükre (nem ismerték, a művet ahonnan a kiragadott részlet származik, ezért a kotta volt az egyetlen kiindulási pont – sem stílus, felvétel, tanári segítség). Ez a mellékletben található A 0-s kotta, melyben látható, hogy nincsenek előadói bejegyzések. Külön felhívtam a figyelmüket – a próba hitelessége érdekében – arra, hogy nem lenne célravezető, ha megbeszelnék az eljátszás módját. Az eredmény a következőképpen alakult. Hat növendékből öten hasonló elképzelésekkel játszották a darabot.

Ezekből az eljátszásokból készítettem egy kottát, bejegyzésekkel, úgy ahogy ők egymást tanítva betanították a darabot. mellékletekben bemutatni

0 csoport: az előadói hagyományok feltérképezése, általános következtetések levonása

A kísérlet célja az volt, hogy feltérképezem, egy a növendékek számára ismeretlen dallamrészlet eljátszásakor milyen, a kottából és korábbi tanulmányaikból származó általános előadásmód születik. A kísérletek két részből álltak, amelyben a hangsúlyt mindkét esetben a kottakép szerepe, azaz a vizuális érzékelés és az ebből fakadó játékmód kapta. Az „A” kottát a

²⁶ Részlet egy növendék véleményéből (2012. október)

²⁷ Sály (1999)

kísérlet előtt egy héttel kapták meg a növendékek. Egyetlen egy kérésem volt, hogy a résztvevők ne dolgozzanak közösen a darabokon, mert ez, ahogy korábban írtam, rontotta volna a kísérlet hitelességét. A „B” kotta négy verziója közül mindenki szabadon választhatott; ennek tapasztalatait a 2.2 pontban mutatom be.

A próbaóra során kértem a növendékeket, hogy egyik a másikat saját elképzelése alapján tanítsa. Körülbelül a negyedik, ötödik növendéknél merült fel a kérdés: „Taníthatom azt, amit az előzőtől tanultam?” Természetesen igen. A kísérlet során azt a szempontot jelöltem meg követendőnek, hogy szabadon taníthattak. Semmiféle előzetes bejegyzés a kottában, tempójelzés nem állt rendelkezésükre. A tanítás jó kedvben és szabad asszociációkkal zajlott. Melyek azt mutatták, hogy kifejezőképességük nem csak zeneileg, de verbálisan is nagyon magas.

Az A0 kotta értelmezésekor a kísérlet a következőképpen zajlott. Az első növendék esetében tanár szerepében én voltam. A darab első eljátszásakor a jellemző az volt, hogy egy közép-gyors tempóban és elválasztott hangokkal játszotta el. A következő instrukciókra, hogy legyen nyugodtabb és figyeljen a zenei mondat lekerekítésére a következő eredmény született: lassabb lett hosszabb hangokkal és szabadabb játékmódot eredményezett, úgy hogy a hang hosszúságról és tempóról nem ejtettem szót, csak előadói érzésekről, mint: nyugodtabb lekerekítettebb- a zenei mondat folyamata. Az esetek többségében az instrukciók szabad asszociációkra és az ezt leginkább kifejező dinamikára és tempóra vonatkoztak.

II. rész – irányított tanítás

1. csoport: kottabejegyzések és tanári instrukciók alapján

Ebben a kísérletben az A1-es kottából indultunk ki. Az első tanár ebben az esetben is én voltam. Ennek a tervezete a következő volt: központban vizualitás. Átörökítő tanítás a kottán keresztül történik. Az „A1” kottából megtanult művet, a növendék eljátssza, melyet rögzítünk egy „urtext” kottában. Az így lejegyzett játékmód kerül a következő növendék elé, melynek eljátszása során ugyanez a folyamat ismétlődik meg. Az így létrejött kottaváltozatokból kiderül majd, hogy a kottakép és a lejegyzés módja mennyiben tér el az „A1” kottától és a végeredménynek mennyiben lesz köze a „0 csoport” előadói hagyományaihoz. A tanítás formája a kotta.

Ez a tervezet olyan szempontból ígérkezett hibás elgondolásnak, hogy míg igazából a cél a kottából érkező előadói információk vizsgálata lett volna, ezzel szemben a lejegyzés során igazán a hallás utáni észlelés és a kottabejegyzések pontossága közötti kapcsolatot vizsgálhattam volna (amit majd a 2. csoport esetében összekapcsolva végeztem). Ezért egyszerűsítettem le hogy a növendékek – mint, ahogy a mindennapi életben is – készíthettek instrukciókat a tanári instrukciók alapján. Tehát a vizuális és auditív észlelés elválaszthatósága több kérdést is feltesz a zenetanítás során, ezáltal szembesültem azzal, hogy a két területet csak nagyon profi, mondhatni gépi lejegyzési technikával választhatnánk szét. Ezért a két szempontot összekapcsolva egyik a másikat segítve jelent meg a következő kísérletben a 2. csoport vizsgálatakor. Két példa a sorozat elejéről származó és az utolsó kottából.

The image displays two sets of musical notation, each consisting of three staves. The notation is in 2/4 time and features various notes, rests, and accidentals. Handwritten annotations are present below the staves, including 'rit.', 'acc.', 'rit.', 'f', 'allatolán', and 'f'. A large 'V' mark is visible at the bottom of the second set of staves.

A korábban tárgyalt zenei memóriához visszacsatolva, felmerült az a probléma, hogy a növendékek túl sok információt kaptak egymástól és az egyik résztvevő ennek hangot is adott, hogy szüksége van egy összefoglalásra, ahhoz hogy megértse a kért instrukciókat.

2. csoport

Auditivitásra épülő kísérlet: az előadásmód változása hallás utáni észlelés folyamán. Az átörökítő tanítás során a meghatározó szerepet a hallott játék (előjátszás) töltötte be. A tanított növendék előtt mindig „urtext” kotta van. A tanítás formája: előjátszás. A kiinduló pont szintén az A1-es kottakép volt. A művet minden „tanár” háromszor játszotta el, mialatt a növendékek egy urtext kottába lejegyezték a hallottakat és ezen felül 5 perc gyakorlóidőt kaptak az új instrukciók betanulásához. Az A1-es kottához képest egyre kevesebb bejegyzés került a kottába, és csak bizonyos irányelvek maradtak az előadásokban. Érdekes volt megfigyelni, míg az első eljátszáskor az (A1-es kotta) első sorban hallott artikulációt – melyben kettőskötések és *staccato* van lejegyezve – a megfigyelés során annyi információ maradt meg hogy, azt a részt artikulált előadásban, tehát *staccato* hallották. Ez eredményezte azt, hogy a későbbi kottákban *staccato* artikuláció jelenik meg és szépen a harmadik generációnál már csak egyszerű rövid hangok maradnak.



a) A1 –es kotta első sor

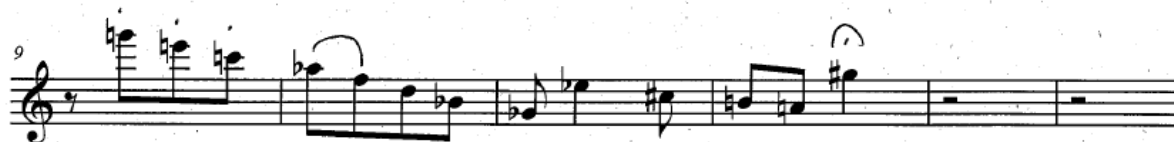


b) 2. csoport első kotta első sor

A fenti ábránál láthatjuk, hogy az első sor kettőskötése milyen formában mutatkozik meg a következő kottán. A kötőív második hangjánál, egy *staccato* bejegyzés van, ami azt mutatja. Hogy a növendék hallotta az artikulációt, mivel a kötés második hangját rövidebbre játszottam, és ezt ilyen módon jelölte a kottába.



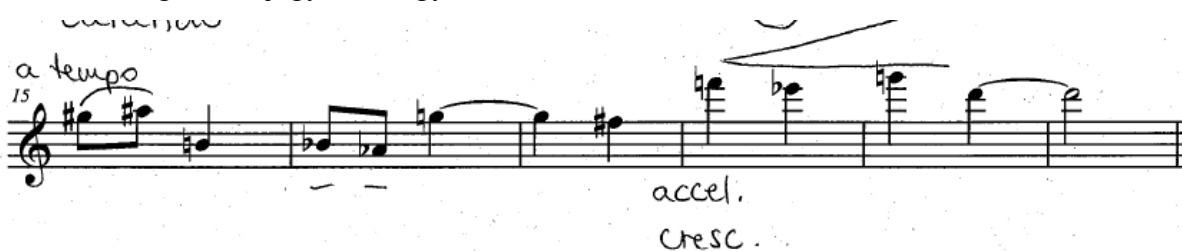
a) A1 második sor



b) 2. csoport 1. kotta második sor

f. ábra a második sor összehasonlítása

Érdekes volt látni, hogy a második sor második ütemében az A1-es kottában szereplő kötés a kottaváltozatok során bent maradt az előadásban, és az is, hogy míg én egy ritenutót írtam a kottába a második sor végére ez, mint koronás kitartott hang jelentkezik az utolsó hangon, tehát itt a meglévő bejegyzések egyeztek.



a) A1 utolsó sor



b) 2. csoport 1. kotta utolsó sor

g. ábra Az utolsó sorban is találunk egyezéseket, és pedig a crescendo befejezést.

A felvételekből kiderül, hogy nem minden előadói kifejezés került bele a kottába, ugyanis voltak olyanok melyek a tanítás során, a hallás utáni észlelésben átörökítődött, bejegyzés nélkül. Az utolsó sor *accelerandója* olyannyira elcsorbul az előadások során hogy az utolsó kottában *ritenutót* látunk, amely egy visszaemlékezés arra, hogy általában lelassítjuk a darabok végét. Az első eljátszásomkor annyi maradt meg hogy egy *crescendo* érzet van az utolsó hangokon, és a gyorsulás kimaradt a lejegyzésből.

Ebben a kísérletben részt vevő első növendékkel kipróbáltam egy olyan variációt, hogy míg a hallgatás és lejegyzés során egy távolabb eső padnál ült megkértem, hogy az ő kottáját nézve, álljon mellém a kottaállványhoz és úgy figyelje a hallottakat. A növendék abból, hogy közelebbről hallotta megszólalni az artikulációt, a gesztusokból rögtön felismerte a kettőskötéseket és a gyorsítást is a darab végén. Ebből az apró eredményből arra következtetek, hogy fontos a növendék – tanár viszonyban a távolság.

2.2. Balogh Máté Gergely: „inno” című darabja

A kutatás tervezésekor arra kértem zeneszerző barátomat, Balogh Máté Gergelyt, hogy komponáljon egy rövid művet szólófuvolára. Szerettem volna, ha egy olyan darab születik, amely könnyen olvasható szakközépiskolai növendékek számára és amelyben szerepelnek kiterjesztett fuvolatechnikai elemek is.²⁸ Emellett fontos szempont volt az is hogy a mű, zenei bejegyzések nélkül is (pl. dinamika, artikuláció) megállja a helyét. Máté kétféle típusú kottát készített, ami a ritmikai jelöléseket illette. Egyet a klasszikus, hagyományos kottaírás szerint és egyet pedig a kurtági leírásmódot követve. A két kottából született másik két verzió aszerint, hogy tartalmazznak-e előadási bejegyzéseket, szabadon hagyva az elgondolást. A B1-2-es változatnál pontos ritmusképletekkel, pontos tempó megjelöléssel (♩=60) dolgozott a szerző, míg a B3-4-es változatnál a *misteriosi e rubato* tempójelöléssel és ezzel a jellel: ● ≠ ● kvázi, az értékek nem egyenlők. Új darab lévén semmilyen előadói hagyomány nem társult hozzá, és a résztvevők egy teljesen új művel dolgozhattak, tehát nem volt igazán befolyásoló tényező. Ezzel kizártam a kísérletből a hagyomány problémáját, ami a korstílusok előadásmódja miatt veszélyes területre vitte volna a kísérletet. Úgy gondolom, hogy nem lett volna célszerű egy meglévő darabon kísérletezni, mert fenn állt volna annak a veszélye, hogy a kísérlet miatt vakvágányra fut a kiválasztott darab megismerése, megtanulása. Mint ahogy azt a bevezetőben is leírtam, nagyon fontos a vizuális észlelés, és az első pillanatokban beéghetnek bizonyos kottajelzések, melyeket, ha nem odaillőek később nagyon nehéz kijavítani.

²⁸ Nagy (2010): E technikai eszközök a fuvolások, fuvolás szakma körében mára már elterjedtek, ismeretük (és egyre inkább használatuk is) elengedhetetlen minden művelt, hangszerét és hangszere irodalmát ismerő fuvolás számára. Ezért e technikák leírására az angol „extended techniques” azaz „kiterjesztett technikák” kifejezés lesz egyre inkább helytálló, amiben a kiterjesztés fogalma dinamikus, állandó terjeszkedésre utal.

Balogh Máté darabján a kotta befolyásoló erejét vizsgáltam. Az eljátszás a következő módon zajlott: A növendékek elsőként az általuk kiválasztott kotta verzióból játszották el a darabot, majd azt követően egy másik verzióból is. A kísérlet során azt tapasztalhattam, hogy a bejegyzések nélküli, szabad ritmikájú (például B3-4-es) kotta inkább zavart okozott, mintsem az előadói szabadság érzetét, természetesen volt olyan növendék, aki élvezte az „alkotó” szabadságot, de a jellemző még sem ez volt. A hangsúlyt arra fektettem, ha például a B1-es kottát választotta a növendék akkor a dinamikai jelekben megegyező, de a leírásmódban eltérő B3-as verziót tettem elé. A megkérdezettek többsége biztonságban érezte magát a B1-es kottából való játék közben ellenben a B3-al; de miután volt egy elképzelésük a B1-es kotta alapján úgy már szabadabbnak és könnyebbnek érezték a kotta elolvasását a B3-ból. Azt tudtam meg, hogy mennyire befolyásolja a játékmódot, ha egy hirtelen váltással más kottából kell játszani ugyanazt a zenét. Személyes tapasztalatom szerint ha ilyen hirtelenséggel kell új kottából játszani, az bizonytalanságot eredményez. Tulajdonképpen már a kottakép is befolyásolja a hozzáállásunkat a darabhoz. Volt olyan vélemény is hogy azért választotta valaki a B3-as kottát, mert a B1-es túl bonyolultnak tűnt első ránézésre. Szintén egy növendék egyéni véleménye ezzel kapcsolatban „[...] az tetszett a legjobban, hogy ráébresztett arra, hogy merjünk sokkal szabadabban játszani (mind dinamikailag, mind pedig tempóelképzelésben), illetve az, hogy nem szabad megijedni a kottaképtől”. Egyik növendék esetében, aki a B3-as kottát választotta, az első eljátszás során extrém lassú tempóban játszotta le a darabot. Ellentétpárként ő is az első verziót (B1) kapta, amiben a ritmikai bejegyzések szigorúan – vagy inkább számunkra megszokott módon – vannak lejegyezve. Ebben a kottában a tempójelzésként $\text{♩}=60$ volt megadva, ami azért volt nagyon érdekes, mert a teremben kattogó óra pontosan meghatározta onnantól a játékmódot. Ez nem volt egy tudatosan beépített elem a kísérletbe, de a növendék elmondásából, amikor először a B3-as kottából játszott, nem is figyelt az órára, mert nem látott a kottában ezzel kapcsolatos összefüggés. Viszont onnantól, hogy látta a tempójelzést $\text{♩}=60$ már nem tudott elvonatkoztatni ettől az információtól. Az információ jelentősége nem mondható sem negatívnak sem pozitívnak, de a játékmód szempontjából döntő volt, mert ha legközelebb is a B3-as kottából játszana, akkor is emlékezne a hatvanas metrumra. Úgy gondolom, jó, ha egy olyan kottaképből dolgozhatunk melyben kellő arányban van jelen szerzői utasítás és az előadói szabadság lehetősége. A bejegyzéseket mindig mérlegelnünk kell, hogy az adott darab valóját mennyiben takarja el.

Szakközépiskolákban egyre jobban beépül a tananyagba korunk és a 20. század zenéje. Az országos versenyek repertoárját nézve is egyre több példát találhatunk erre. Ez jó alkalom arra, hogy a szakközépiskolai korosztály is megtapasztalja a kortárs zene játékban a kísérletezés örömét, és hogy a fuvola milyen sok hang képzési-előállítási lehetőséget rejt magában. Úgy gondolom, fontos a kiterjesztett fuvolatechnika tanítása már egészen fiatal korban. Ez a kutatás – mint egy peremterületként – ezt a kérdést is igyekezett feszegetni, hogy mennyiben jártasak a növendékek ezekben az újfajta technikákban. Ez is teljes mértékben a tanár típuson múlik, hogy mennyire nyitott az új irányzatok felé. Személyes meglátásom, hogy ezek a technikák nagyban fejlesztik az előadói és hangszerkezelési eszköztárat, és a klasszikus játékmód kereteit is nagyban kitágítják. Ahogy József Attila is írja „Tehát Bartókból érthető meg Bach és nem fordítva.”²⁹ Azaz érdemes belevetnünk magunkat ezekbe az új technikákba és általuk jobban megismerni, megérteni a korábbi korok zenéjét, fuvola hangképzését.

3. Következtetések

„A legegyszerűbb játéknak is megvannak a maga szabályai, és aki részt vesz benne, el kell fogadnia azokat. Az eddigi tapasztalatok azt mutatták, hogy a szabályok szerint való működés nem a gondolkodás megbénítását, hanem a fantázia, élő, szabad és dinamikus szárnyalását segítette elő.”^{30,31}

A kísérletek alapján általánosan megállapítható, hogy az alkotó kreativitás jobban érvényesült akkor, amikor szabad kezlet kaptak a növendékek, mikor nem voltak szempontok megadva, csak a saját képzelőerejük és generatív alkotóképességük állt rendelkezésükre. Fantasztikus volt tapasztalni, milyen instrukciók hangoztak el akkor, amikor ? utat kaptak a növendékek. Pl.: A zenei megjegyzéseken kívül pedig fontos megjegyezni, hogy a kísérlet nagyon jó hangulatban folyt le, a növendékek dicsérték egymást, és megvalósult az, amit a tanulási folyamatokról már korábban megjegyeztem, hogy felszabadult légkörben és pozitív

²⁹ József Attila: „Egyes zenészek Bachból próbálják megérteni Bartókot. Ez lehetetlenség. Bach olyan, mint a szokás. Ha valaki szokásból tesz valamit, a szokásnak az értelmét csak úgy foghatja föl, ha egy eredeti helyzetet fog föl (probléma) és old meg. Tehát Bartókból érthető meg Bach és nem fordítva.

³⁰ Sály László: *Kreatív zenei gyakorlatok*. Pécs, 1999, Ars Longa, Jelenkor Kiadó.

³¹ „Három éves egyetemi tartózkodásom alatt felismertem, hogy a diákok legnagyobb gondja, hogyan komponálhatnak ihlet nélkül. Válaszom: természetesen sehogy. Minthogy azonban ha tudnak, ha nem komponálniuk kell, el kell látni őket jó tanácsokkal. Úgy hiszem, egyetlen útja van annak, hogy segítsünk rajtuk, ha megmutatjuk, hogy egy problémát nemcsak egyféleképpen lehet megoldani.” Arnold Schönberg: *A zeneszerzés alapjai*. Budapest, 1971, Zeneműkiadó, 224. o.

hangulatban lehet igazán érdemi, alkotó – kreatív – munkát végezni. Mikor az első csoportban konkrét szempontokat kaptak a résztvevők akkor azonnal a megfelelés és a gondolkodás korlátozottsága volt a jellemző. A cél az volt, hogy megoldják a nekik szánt feladatot, hogy „arra koncentrálj, amit az előző tanártól tanultál, és azon felül vihetsz be saját elképzelést és kifejezheted egyet nem értésedet is”. Amikor ezzel készen voltak, nem mélyültek el a folyamatban, csak teljesítették a feladatot. Tehát a tapasztalatok szerint nagyon meghatározó volt az eredmény szempontjából a tanítás légköre ezen belül pedig a módszerek. Szintén az első kísérletben tapasztaltam azt, hogy a diákok a darab tanításakor törekedtek minél gyorsabban látványos, hallható eredményt elérni, az aprólékos munkához, már több türelemre lett volna szükség. Ennek érdekében a tanításkor, a gyors összeszedett tudás átadás, pontról pontra haladás és az „új anyag – összefoglalás- újanyag” elvet követve dolgoztak. A kottákba ezzel együtt kevés bejegyzés került. A 2. csoport leírásakor említettem, hogy egy növendék jobban hallotta és megértette a kért formálást, mikor mellettem állt és onnan a saját kottáján keresztül figyelte a darabot, ezzel alátámasztható mennyire fontos, hogy egy tanár aktívan részt vegyen és mikor szükséges előjátszással, gesztusok érzékeltetésével hasson a növendékre.

A kottaváltozatok vizsgálatakor kijelenthetjük, hogy az elvégzett kísérletek során a termékenyebb és szabad asszociációk szerint folyó kísérlet – a 0 csoport volt – a leghatékonyabb a kreativitás és alkotómunka szempontjából. Az 1. és 2. csoport is teljesítette a nekik szánt feladatokat, és sok apró következtetéseket lehetett levonni ezekből, amelyeket már fentebb említettem a kísérlet tárgyalásakor. Mégis, a feltevésem bebizonyosodni látszik a kottaváltozatok elemzésekor, hogy természetellenes helyeken és módon kívánt bejegyzések a zenei folyamat tekintetében teljesen értelmüket veszítik és az extrém előadói változatok csak magyarázattal együtt nyernek érvényt, önmagukban csak kirívó és oda nem illő játékmódhoz vezetnek. A tanítás során a felvételek tanúsítják, hogy az utolsó növendék játékmódja inkább a *mainstreamhez* hasonlít.

4. irodalomjegyzék:

A zenei tehetség gyökerei – szerk.: Cieizel Endre és Batta András Budapest, 1992, Mahler Marcell Alapítvány – Arktisz Kiadó

Czövek Erna: Emberközpontú zenetanítás a zongoratanár szemszögéből. Budapest, 1979, Zeneműkiadó

Csíkszentmihályi Mihály – Kevin Rathunde – Samuel Whalen: Tehetséges gyerekek. Budapest, 2010, Nyitott Könyvműhely

Csíkszentmihályi Mihály: Kreativitás. Budapest, 2008, Akadémiai Kiadó

Kiss Jenőné (Kenesei Éva): Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában. Budapest, 1994, Tárogató Kiadó

Kokas Klára: A zene felemeli a kezeimet. Budapest, 1992, Akadémiai Kiadó

Dr. Kovács Sándor: Hogyan gyakoroljunk, Budapest, 1916, Rózsavölgyi és Társa kiadása

Nagy Katalin: A kiterjesztett fuvolatechnika. Budapest, 2010, Doktori disszertáció

Pernye András: Előadóművészet és zenei köznyelv – esszé Budapest, 1974, Zeneműkiadó
Quantz, Johann Joachim: Fuvolaiskola

Sági Mária – Vitányi Iván: Kreativitás és zene

Sáry László: Kreatív zenei gyakorlatok. Pécs, 1999, Ars Longa, Jelenkor kiadó

Szőnyi Erzsébet: Zenei nevelési irányzatok a XX. században Budapest, 1988, Tankönyvkiadói Vállalat

Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés, 2009, Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen

Varró Margit: Tanulmányok, előadások, visszaemlékezések. Budapest, 1980, Zeneműkiadó

Varró Margit: Zongoratanítás és zenei nevelés. Budapest, 1921, Rózsavölgyi és Társa kiadása

Vitányi Iván – Sági Mária: Kreativitás és zene. Budapest, 2003, Akadémia Kiadó

5 Mellékletek:

A kotta – „Urtext”

A1 kotta – extrém előadói utasításokkal

Kottaváltozatok az 1. csoporthoz

Kottaváltozatok a 2. csoporthoz

B1-es kotta

B2-es kotta

B3-as kotta

B4-es kotta

Nagy Juditnak

inno

per flauto solo

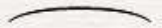
Balogh Máté Gergely

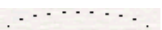
Rimini, 2012.

A mű teljes hossza kb. másfél perc.

 - negyed hanggal mélyebben

 - negyed hanggal magasabban

 - legato, mint általában

 - az ív alá tartozó hangok egy zenei egységet/dallamot/gesztust alkotnak, nem feltétlenül legato

inno

VERSIONE PRIMA

♩=60

Misterioso, un poco rubato

Balogh Máté Gergely

The musical score for 'The Wind' by Gustav Mahler, featuring a piano solo. The score is in 3/8 time and consists of 12 measures. The key signature is one flat (B-flat). The melody is written on a single staff. The dynamics range from *pp* (pianissimo) to *mf* (mezzo-forte). The score includes various articulations such as glissandos, trills, and slurs. The tempo is marked 'Allegretto'.

7 *frull.*

mf *subf*

8 *frull.*

mf *p*

9 *frull.*

pp *mp*

inno

VERSIONE SECONDA

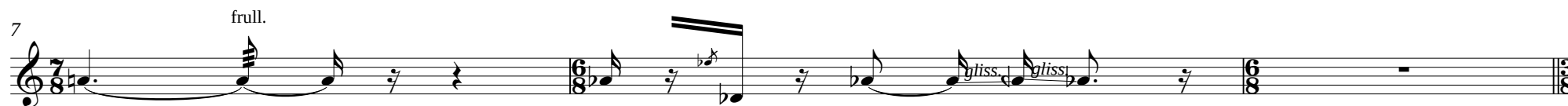
♩=60

Misterioso, un poco rubato

Balogh Máté Gergely



articolazioni e dinamiche ad libitum, ma sempre con senso



durata: 1'35"

inno

VERSIONE TERZA

Misterioso e rubato

Balogh Máté Gergely

• ≠ •

lunghe pause,
con pazienza

The first staff of music is in treble clef. It begins with a whole rest, followed by a glissando (gliss.) marked with a slur and a wavy line. The dynamics are marked as *pp* (pianissimo), *ppp* (pianissimissimo), *mp* (mezzo piano), and *mf* (mezzo forte). The notation includes various note values, including a dotted half note, and a long, curved line indicating a sustained or glissando passage.

frull.

The second staff of music is in treble clef. It begins with a whole rest, followed by a glissando (gliss.) marked with a slur and a wavy line. The dynamics are marked as *mf* (mezzo forte), *subf* (subito forte), *mf* (mezzo forte), *p* (piano), *pp* (pianissimo), and *mp* (mezzo piano). The notation includes various note values, including a dotted half note, and a long, curved line indicating a sustained or glissando passage.

frull.

lunga

non gliss.!

FINE

The third staff of music is in treble clef. It begins with a whole rest, followed by a glissando (gliss.) marked with a slur and a wavy line. The dynamics are marked as *mp* (mezzo piano), *p* (piano), *p* (piano), *ppp* (pianissimissimo), and *senza dim.* (senza diminuzione). The notation includes various note values, including a dotted half note, and a long, curved line indicating a sustained or glissando passage.

Misterioso e rubato

Balogh Máté Gergely

lunghe pause,
con pazienza

articolazioni e dinamiche ad libitum, ma sempre con senso

frull.

gliss. gliss.

frull.

gliss.

FINE

A 1

Handwritten musical score for three staves in 2/4 time. The first staff contains a melodic line with a crescendo hairpin and a piano (*p*) dynamic marking. The second staff is marked *calando* and *rit.* (ritardando). The third staff is marked *a tempo* and *accel. cresc.* (accelerando and crescendo). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 2/4. Measure numbers 9 and 15 are indicated at the start of the second and third staves respectively.