

AZ IMPROVIZÁCIÓ SZEREPE ÉS GYAKORLATA AZ ALTERNATÍV ZENEPEDAGÓGIAI KONCEPCIÓKBAN*

Daragó Rita Laura

ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

1. Az improvizációról - általában

Az „**improvviso**” („váratlan”, „hirtelen”), a rendelkezésre álló szakirodalmi definíciók szerint tágabb értelemben bármely cselekvési folyamatban megjelenő rögtönzést takar: ide sorolható minden olyan tevékenység, mely kreatív, egyéni, spontán megnyilvánulással kapcsolatos.

De mit is jelent pontosan az improvizáció fogalma *művészetelméleti aspektusból*? A definiáláshoz a **tér** és az **idő** dimenzió - együttes egy konkrét fókuszról való megközelítése szükséges. **Idő** szempontjából a lényeg a „*jelen idő*”, a „*pillanat*”, amelyben a cselekmény létre jön, megtörténik: mindez egyszeri és megismételhetetlen, épp ez adja meg az „alkotás” kiemelkedően értékes mivoltát. A **Tér** aspektusát tekintve tágabb a fókusz, hiszen ide sorolható bármely rendelkezésre álló tér: a *külső helyszín* vagy *zárt terem*, ahol a rögtönzött cselekvés történik. Emellett fontos az **alkotói irányultság**: az akarat valami új létrehozására, a kreatív szándék, a spontán alkotás öröme.

A fent említetteken kívül szükség van még egy „*közvetítő médiumra*”, mely lehet az előadó hangja avagy egész teste, továbbá „*mediális segédeszközként*” tekinthetünk a hangszerre és bármely tárgyra, amelyet például egy mozgással kapcsolatos improvizáció során a rögtönzést végző használ.

Ezek tekintetében meghatározható azon művészeti irányzatok köre, amelyek során az improvizáció szerepet kaphat; ide tartozik tehát az *irodalom*, *színművészet*, a *mozgásművészeti ágak* együttese, valamint a *zene*.

1.1. A rögtönzés „hatásmechanizmusai”

A *rögtönzési képesség* veleszületett, humán sajátosság. A gyermek boldogan, önfeledten „halandszázik”, dúdol, ugrál, rögtönöz mozdulatokat, táncot. A rögtönzés egy kreatív tevékenység, melynek folyamán az érzelmek, gondolatok „szabad utat” kapnak, a spontaneitás öröme segít a frusztrációk, szorongások feldolgozásában.

A *zene és a tánc*, mint sajátosan emberi önkifejezési, és egyben kommunikációs lehetőség kiválóan alkalmas a rögtönzésre. Számos zene-és táncpedagógiai koncepció megalkotója látta meg ebben azt a lehetőséget, hogy a készségek – többek között a ritmusérzék, a

mozgáskoordináció, a mélység-magasságérzet, a hangszínhallás képessége, a dallamalkotási készség, és még folytathatnánk a sort – és a kreativitás fejlesztése terén az interpretáció mellett az improvizáció is segítségül szolgálhat.

E tanulmány célja, hogy – fókuszáltan főként a zenepedagógiára – betekintést nyerjünk az egyes metódusok improvizációs gyakorlatába, választott eszközrendszerébe és eredményeibe. Elsőként a *külföldi* – szokásosan *alternatívként* emlegetett – koncepciók bemutatása és rögtönzési gyakorlata, ezt követően pedig a *hazai* kezdeményezések áttekintése következik.

2. Az európai zenepedagógiai irányzatok improvizációs törekvései

2.2. Émil Jaques-Dalcroze (1865-1950): a Dalcroze - euritmia



1. ábra: Émil Jaques-Dalcroze

A zene és a mozgás kombinációjának lehetőségei adtak alapot a francia származású svájci *Émil Jaques-Dalcroze-nak*¹ módszere megalkotásához, melyet a 20. század első évtizedeitől Európában széles körben sikerrel kezdtek el alkalmazni.

Dalcroze 1865. július 6-án Bécsben született. Az életrajzi adatok szerint 6 évesen kezd zongorázni; első tanára² következetesen és nagy fegyellemmel oktatta, de a rögtönzést kifejezetten tiltotta ifjú növendékének.

1877 – 1883-ig a genfi, majd 1884 – 1886 között a párizsi Konzervatórium növendéke, ahol tanulmányait Gabriel Faurénál és Leo Delibesnél folytatja. 1887-1889 között a Wiener Musikakademie hallgatójaként zongorát, zeneszerzést, ellenpontot és zeneszerzést tanul – többek között Adolf Prosnitz, Hermann Graedner, Robert Fuchs és Anton Bruckner tanítványaként (Götze, 1974: 350-351).

A ritmuselméletek iránti érdeklődése második párizsi tartózkodásához köthető (1889 – 1891), mikor megismerkedik a svájci származású Mathis Lussy munkásságával – ezek az új irányú tapasztalatok indítják el saját reformjai megvalósításának útját.

Frissen szerzett inspirációit igen kreatív módon azonnal átülteti egyéni gyakorlatába, mikor Genfben visszatérve a Konzervatórium zeneelmélet tanára lesz 1892-ben. Az itt eltöltött 18 év alatt dolgozza ki a „lélek és test” tökéletes összehangolására törekvő módszerét „Rhythmische Gymnastik” néven, melyet a mozgás, a tánc és a zene szervesen összekapcsolódó rendszerére alapoz (Götze, 1974: 351).

1902-től Nina Gorterrel közösen dolgoznak a módszer továbbfejlesztésén. Ma is működő intézetét 1915-ben nyitotta meg Genfben Jaques-Dalcroze Institut néven. A

¹ A kép webhelye: <http://www.glasgowconcerthalls.com/wp-content/uploads/2014/12/dalcroze.jpg>

² A tanár személyére vonatkozóan nincs utalás az életrajzi szakirodalomban. (Historisches Lexikon der Schweiz; Jaques – Dalcroze, Émile; Regula Puskas. Forrás: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9499.php> A hozzáférés időpontja: 2015. március 2.)

következő években számos tanítvány és kortárs szakember segítségével³ jön majd létre az a koncepció, amely „*Dalcroze-euritmia*”⁴ néven válik világszerte ismertté.

„A módszernek, melyet alkottam, és mely a nevemet viseli, az a célja, hogy a zene segítségével összhangba hozza az egyén értelmi és testi képességeit.” /Dalcroze/ (Szőnyi, 1988: 9.)

A Dalcroze-iskola növendékei ritmikus mozdulataikat a tanár improvizált, folyamatosan változó zongorajátékára, szöveges instrukciói alapján rögtönzik, saját mozgásukat a hallott zene stílusa, tempója, karaktere, dinamikája szerint alakítják (Daragó, 1992: 5). A tanár által irányított, **instruált improvizáció** bizonyítottan számos téren szolgálja az egyéni adottságok és képességek komplex fejlődését. A stílusérzék, a hallás, a rögtönzési készség, a koncentráció javulása mellett a testérzékelés, a mozgáskoordináció, az értelmi és érzelmi státus is mérhetően pozitív, időben gyors fejlődést eredményez, és kiváló alapozást biztosít mind a zenetanulás, mind bármilyen mozgással kapcsolatos tevékenység (tánc, sport) megkezdése előtt illetőleg mellett.

A zenetanulás egyik nélkülözhetetlen alapja a helyes **ritmusérzet** kialakítása, ennek előzménye pedig – a dalcroze-i elveknek megfelelően – a mozgáskoordináció fejlesztése, a test, mint „médiüm”, mint „eszköz” kimunkálásával. A koordinációs képességek (az egyensúlyozás képessége, a mozgások térbeli és időbeli érzékelése és összehangolása, a kinesztetikus érzetek, a reakciógyorsaság) fontos szerepet játszanak a különböző karakterű mozgások során. Ezek tudatos, majd spontán működtetésének kialakításában a **propriocepció**⁵ és a megfelelő **idegrendszeri érettség** is szerepet játszik, avagy megfordítva: a rögtönzött mozdulatok mind az idegrendszerre, mind a nagy- és a finommotoros mozgásra, sőt a szív- és érrendszerre, a légzőszervekre, az izomzat kifejlődésére is pozitív hatást gyakorolnak.

A Dalcroze-euritmia várható eredményei között – az eddig felsoroltak mellett – fontos említenünk a **szorongások**, **gátlások** spontán oldódását illetőleg a **szociális készségek** fejlődését, melyben az **improvizáció** kiemelten fontos szerepet tölt be. A kreatívan rögtönzött mozdulatok végzése során a gyermek „ösztönösen jól” reagál, egyre bátrabban vesz részt a közös alkotói tevékenységben. Mivel a spontaneitás miatt nincs lehetőség „hibázni”, csökken a személyes frusztráció, helyét az örömteli szabad, kreatív mozgás, a közös „performance” élménye veszi át. Ez a kifejezett szándék, a szorongások, gátlások oldásának igénye szolgáltat majd alapot számos más alternatív művészetkoncepciónak illetve terápiának – többek között a Zeneterápiának⁶ – is.

³ A koncepció teljes megformálásában és gyakorlati alkalmazásában segített többek között Alexander Sutherland Neill, Gertrud Grunow, Mary Wigman és Suzanne Perrotet (Storck, Karl: *E. Jaques-Dalcroze. Seine Stellung und Aufgabe in unserer Zeit.* Greiner und Pfeiffer, Stuttgart, 1912.)

⁴ Az euritmia egy, a 20. század elején megjelent mozgásművészeti irányzat, melynek kidolgozása és gyakorlati alkalmazása Rudolf Steiner nevéhez kapcsolódik. A módszer, a „látható beszéd” a mozdulat, a hangzás és a ritmus „ős-együttesét” alapul véve a test-lélek-szellem tökéletes összehangolására törekszik (Bagdy Emőke: *Az euritmia alapjai.* In: Bíró S. – Juhász S. (szerk.): *Nonverbális pszichoterápiák.* Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp., 1991.)

⁵ Propriocepció: a különböző testrészek testhez viszonyított helyzetének értékelése (Forrás: *Idegen Szavak Gyűjteménye*; <http://idegen-szavak.hu/propriocepci%C3%B3> A hozzáférés időpontja: 2015. március 2.)

⁶ Lásd alább: 4. Egyéb lehetőségek a zenei rögtönzésre: a Zeneterápia, 24. o.

A módszer alapvető eszköztárában a tanár általi pozitív megerősítés, dicséret kulcsfontosságú szerepet játszik, a folyamat optimális betetőzéseként pedig a visszacsatolás szerepét tölti be.

A metódus eredményeinek összegzéseként megállapítható, hogy azon tipikus motívumok komplexitása, mint „természetesség”, „szabad mozgás”, „szabad önkifejezés”, „kreativitás” – az improvizáció segítségével – új perspektívákat hivatott és képes megnyitni mind a mozgással kapcsolatos tevékenységek, mind a zeneoktatás terén.

A Dalcroze-euritmia a kortárs gyakorlatban, Európa számos területén és az Egyesült Államokban sok helyütt alkalmazzák, méghozzá lokálisan eltérő, egyéni, kreatív kiegészítésekkel.

2.2. Justine Bayard Ward (1879- 1975) koncepciója



2. ábra: Justine Bayard Ward

Justine Bayard Ward⁷ – Bayard Cutting – 1879. augusztus 7-én született Morristown-ban (New Jersey). A kiemelkedő tehetséggel rendelkező ifjú pedagógus teljes kutatói és tanári pályafutását a liturgikus zene helyreállításának és oktatásának szentelte, teljes metódusát az autentikus *gregorián* dallamrepertoár alapjaira építette. Módszerének kidolgozását 1910-ben, dr. Thomas Edward Shields⁸ professzorral való találkozásakor kezdi. Shields szintén egy pedagógiai koncepció kidolgozására törekedett, hirdette a zene kiemelten jelentős szerepét a gyermekek értelmi-érzelmi nevelésében, kifejezetten szorgalmazva a gregorián dallamok tanításának fontosságát (Bunbury, 2001). Kettejük között szoros munkakapcsolat alakul ki, Shields könyvéhez Ward asszony készít zenei példatárat és kidolgozza a módszer szisztematikus rendszerét. A metódus alapjaként az egyszólamú gregorián dallamkészlet szolgál, mely véleményük szerint – mint az európai zenekultúra gyökere – szabad ritmusának, modális dallamkincsének, szövegkezelésének köszönhetően kiválóan alkalmas a zenei nevelés teljes megalapozására.

A Ward-metódus kidolgozása igen körültekintően, számos, gyakorlatban már sikeresen alkalmazott koncepció áttekintése után történt. J. B. Ward tanulmányozta többek között a Galin-Paris-Chevé-féle, relatív szolmizáción alapuló, a hangokhoz számjelzést társító metódust, mellyel a 19. századi francia iskolákban kiváló eredményeket értek el a kottaolvasás fejlesztése terén (Bunbury, 2001). Emellett kiemelten fontosnak tartotta a kortárs gyakorlatok beható ismeretét is. Az egyes szisztémák általa legjobbnak tartott elemeit saját módszerébe integrálja, ezek sorában például Dalcroze metódusából a ritmusérzet kialakításában segítő mozgásos feladatokat, a Kodály-koncepcióból a napi éneklés léleknevelő szerepét, a saját népzene alapjain nyugvó elméleti alapozás fontosságát, valamint

⁷ A kép webhelye: <http://centroward.wix.com/centrowardlisboa#!m/c130g>

⁸ Dr. Thomas Edward Shields (1862-1921); biológus, filozófus, teológus, tanár. Számos publikációjában a katolikus nevelés, egyházi iskolai oktatás reformjait szorgalmazta.

(Forrás: http://www.talbot.edu/ce20/educators/catholic/Thomas_Shields/ A hozzáférés időpontja: 2015. március 17.)

a Dalcroze és Orff által is szorgalmazott, minden órán szerephez jutó szabad önkifejezés lehetőségét (Szőnyi, 1988: 44).

Az **improvizáció** a Ward-pedagógiában egészen sajátos szerepkörben érvényesül. Ward szerint a kreativitás fejlesztése csak a megfelelő alapok ismeretében következhet, tehát csak a tapasztalás után kaphat szerepet a rögtönzés. Ennek indoklása magában a gregorián zenében, annak történeti háttérében gyökerezik.

Valószínűsíthetően a 9. század előtti repertoár nem konkrét dallamokat jelentett, melyek megtanulása a tételek hangról-hangra történő memorizálását kívánta volna meg, hanem úgynevezett *zenei modelleket* (toposzok, formulák, témák) valamint *tónusokat* tartottak fejben és alkalmaztak. Ezek gyakorlati használatát tehát *irányított improvizációs* technikán alapszik, és *variációk* sorozatát eredményezte⁹ (Daragó, 2014: 3). A Ward-metódus elméleti alapozása tehát megismerteti a növendékekkel a gregorián „alap-modelleket”, melyeket alapos gyakorlás után a tanulók a későbbiek folyamán az órai rögtönzések alkalmával már rutinosan, önállóan tudnak használni. Az alapozás pedig akkor lesz stabil, ha megfelelő dallam-repertoár, típusdallamok ismerete is társul hozzá. A tanítási folyamat során a módszerek közt az egyik legsajátosabb technika a *vezénylés* lesz.

Ward asszony a gregorián stílusismeretet, ritmikát, paleográfiát és **cheironómiát**¹⁰ a solesmes-i apátságban Dom André Mocquereau-nál tanulmányozta. Tapasztalatai arra a következtetésre juttatták, hogy a gyermeki természet ösztönös mozgásigénye és gesztusnyelve sajátos egyezéseket mutat a gregorián vezénylés, a cheironómia jelrendszerével, így koncepciójába alapvető technikaként beépíti a vezénylés korai tanítását. A növendékek minden egyes dallamot úgy tanulnak meg, hogy közben vezényelnek: a dallamívek egyéni „megrajzolása”, a hangmagasság, a tempó, a hangismétlések mutatása szervesen kapcsolódik a gregorián dallamok elsajátításához. A vezénylés itt a teljes test részvételét igényli: a tanulók karral mutatják az ariszt-thezist, a dallammozgás hitelesebb lekövetéséhez pedig lábujjhegyre emelkednek, vagy előre-hátra, oldalra lépnek (Szőnyi, 1988: 36-44). Miközben tehát a dallamot memorizálják, a levegőbe rajzolt dallamívekkel spontán módon alakul ki egyéni vezénylési stílusuk, fejlődik stílusérzékük, ritmusérzetük, intonációjuk és egyben kreativitásuk is.

A cheironómiát a dallamok megtanulásának segítése mellett *improvizációs* feladatokhoz is használják. A rögtönzés a Ward-metódus óráinak sajátosan fontos feladata. Az adott szövegre történő improvizálás előtt fontos a *közös előkészítés*, melynek során megfigyelik a szöveg ritmusát, a teljes textura szerkezetét, megállapítják a fontosabb pontokat, kiválasztják a tónust, megállapítják, hol lehet recitatív és hol melizmatikus

⁹ Ez a toposzokra, dallammodell-alapokra épülő kompozíciós elv, illetve tanulás- és előadásmód jól tanulmányozható ma is többek között a zsidó kantilláció (bibliaolvasás) gyakorlatában, vagy a magyar népi siratóban (Dobszay László (1993): *A gregorián ének kézikönyve*. Editio Musica, Budapest, 44).

¹⁰ A korai énekoktatás (9. század) gyakorlatában a karvezető által alkalmazott kézmozdulatok jelrendszere, mely mintegy kivetítette a zene térbeli és időbeli mozgását, a dallamot, bonyolultabb helyeken az ekfonetikus jeleket (hangismétlés, nehezebb hangközlépések). (Péter Éva (2009): *Zeneelmélet*, Egyetemi Jegyzet, Napoca Star Kolozsvár, 18.)

fordulatokat használni, milyen lehet a záró kadencia. A Ward-órákon alkalmazott improvizáció tehát konkrét elméleti alapok ismeretét igényli, de a kreativitás is fontos szerepet kap.

Megállapítható tehát, hogy a Ward-metódus gyakorlata *irányított improvizációs* technikát alkalmaz, melyben a tanári instrukcióknak kiemelten nagy szerepe van. A célok elérése érdekében Ward asszony nagy hangsúlyt fektet a tanárképzésre is, fontos szempont számára, hogy a pedagógus megfelelő zeneelméleti ismeretekkel rendelkezzen.

1935 és 1939 között J. B. Ward oktató tanfolyamokat tart Solesmes-ben gyakorló zenetanárok számára. A világháború a folyamatot megszakította, de 1947-től újra folytatni tudja. Munkájának elismertségét bizonyítja, hogy X. Pius pápa támogatását is élvezte. Jelen gyakorlatban a világ számos pontján használják a metódust, többek között Hollandiában, Franciaországban, Olaszországban, Portugáliában, Belgiumban, Indonéziában, Kanadában és Amerikában. Életművét számos publikációja fémjelzi: kézikönyvek, tanulóknak szánt gyakorló füzetek, tantervek és útmutatók a módszer gyakorlati alkalmazásához és a helyes rögtönzéshez. Kimagasló, zenei nevelés terén végzett munkájáért három tiszteletbeli doktori címet kapott (Róma: 1926, Connecticut: 1966, Washington: 1971.) (*Szőnyi, 1988: 44-45*).

2.3. Edgar Willems¹¹ (1890 -1978) metódusa



3. ábra: Edgar Willems tanítványai körében

Edgar Willems 1890. október 13-án született Lanaken-ben (Limburg tartomány, Belgium). Brüsszelben elvégezte a tanítóképzőt, majd a Művészeti Akadémián¹² festészetet és szobrászatot tanult. Egyetemi tanulmányaival párhuzamosan a zenével autodidakta módon kezdett foglalkozni, kifejezetten az improvizáció, zeneelmélet és zeneszerzés érdekelte. Párizsban találkozik Lydie Malannal, Dalcroze kiváló tanítványával, aki a későbbiek folyamán – főként az

improvizáció terén, kreatív ötleteivel – inspirálni fogja Willems-t saját koncepciója kidolgozásában.

1925-től a genfi Konzervatóriumban éneket, szolfézszt, orgonát és zeneelméletet tanul, emellett nagy érdeklődéssel tanulmányozza a kortárs zeneszerzők darabjait és stílusát; megismerkedik többek között Stravinsky, Hindemith, Bartók és Prokofiev munkásságával (*Coppey, 2008: 18*).

¹¹ A kép webhelye: <http://www.123musique.ch/Presse/RMS%20-%20SMZ%20Willems.htm>

¹² Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles; forrás: <http://www.arba-esa.be/fr/home.php>

1928-ban, konzervatóriumi tanulmányai befejeztével felkérést kapott, hogy vezessen zenepszichológiai és filozófiai osztályt az intézményben, majd a következő évtől a felnőtt osztály szolfézstanítását is elvállalta. Közben megkezdte saját elméleti koncepciója teljes kidolgozását. A korai zenei nevelés témájában írt első könyve, az *Initiation musicale* a megírásától számított 20 év múlva került csak bevezetésre, s szerzett neki nemzetközi hírnevet. A világ számos pontján tartott kurzusokat, koncepcióját Európa több országában, Afrikában és Latin-Amerikában is bemutatta (Szőnyi, 1988: 49).

Willems az alap és középfokú zeneoktatás teljes megreformálását kívánta megvalósítani. Koncepciója újszerűségének egyik lényeges szegmense a zenei nevelés filozófiai, pszichológiai és lélektani alapokra helyezése, az életkori sajátosságok figyelembe vétele; cél, hogy bármely korosztály számára elérhető és elkezdhető legyen.

1934-ben megjelent *Új filozófiai gondolatok a zenéről és gyakorlati alkalmazásuk* című munkájában teljes pedagógiai Ars poeticáját is megfogalmazza. Célja a zene segítségével kialakítani egy olyan lélektani hátteret, mely harmonikusabb, teljesebb életet eredményez. Komoly eredményeket ért el a sajátos nevelési igényű valamint a fogyatékkal élő gyermekek zeneoktatását illetően is. Legjelentősebb publikációi közt említhetjük *A zenei nevelés lélektani alapjai-t*, az *Új zenei nevelés*, *A jazz és a zenei hallás*, *Az egészen kicsik zenei előkészítése*, *A zenei ritmus*, *Bevezetés a zeneterápiába* című munkáit. Kiadványai hangzó anyagát saját maga állítja össze. Az oktatási folyamatban a szülő is fontos szerephez jut: az éves zenehallgatási listát, a hangfelvételt és a partitúrákat minden szülő haza viheti, így segítheti otthon saját gyermekét az anyagok elsajátításában.

A Ward-koncepcióhoz hasonlóan az *improvizáció* megkezdése és a gyakorlati rutinban való alkalmazása Willemsnél is elméleti alapozás után történik. Az életkori sajátosságok maximális figyelembe vételével tervezi meg a szakaszok felépítését. Négy, egyformán fontos szegmens köré csoportosít: hallás (hangzás), ritmus, dallam, mozgás.

Kisgyermekkorban (2-3 éves korosztály) az érdeklődés felkeltése, a tudatosítás és az absztrakció képességének fejlesztése a legfontosabb, ezt követhetik – nagyobb korcsoportnál – majd a hangszeres és karének- foglalkozások, valamint a szolfézs. Úgy véli, elsőként „hallani” kell megtanítani a növendéket a meghatározott auditív anyagok felhasználásával. Fontosnak tartja, hogy a növendék tudja felismerni a hangszert, megkülönböztetni a hangszínt, a hangmagasságot, ezt követheti a reprodukálás.

A pontosan összeállított didaktikus anyag segítségével a növendék korán megtanul utánozni, ritmust és hangot visszaadni. Következő lépés a ritmusfejlesztés, melynek során a tanár által bemutatott ritmusképleteket kopogással imitálják, majd megtanulnak énekelni, és legvégül járni, mozogni a zenére. Számos dallam- és ütőhangszert használ a foglalkozások során, például harangjátékot, sípokat, xilofont, metallofont, furulyákat, a hallásképesség mérésére pedig audiométert, szonométert, audicultort is alkalmaz (Szőnyi, 1988:50-51).

A Willems-metódus 60 perces foglalkozásokat tervez, mely során a feladatok időarányosan kapnak szerepet. 20 perc bevezető és alapozó énekléssel kezdenek, amely előkészíti a hallási, ritmikai és mozgási gyakorlatokat. Ezt 20 perc testmozgás követi, majd olvasási-írási feladatok következnek. Az improvizáció minden feladattípusban szerepet kap:

rögtönöznek ritmust, dallamot, mozdulatsort – mindezt csoportosan, tanári instrukciók segítségével. Willems elgondolása szerint a rögtönzéshez szükséges a megfelelő zenei alapok ismerete és bizonyos fokú bátorság, ennek megalapozásában pedig a reprodukció, az utánzás és a szintetizáció fontos szerepet tölt be (Coppey, 2008: 23).

1968-ban Association Internationale Edgar Willems (AIEMWillems) néven nemzetközi egyesület jött létre, mely immáron 40 éve gondozza a Willems-koncepció pedagógiai örökségét tanfolyamok, kongresszusok, továbbképzések szervezésével. A svájcban élő és oktató Willems-professzorok és pedagógusok szervezete, a SSPEMW pedig gondoskodik a más koncepciókban oktatókkal való kapcsolattartás formáiról, a tanári utánpótlásról és az érdekvédelemről. A szervezet Notes című folyóirata évente négy alkalommal jelenik meg (Coopey, 2008: 18).

Willems metódusát a kortárs gyakorlatban számos országban alkalmazzák sikeresen, többek között Franciaországban, Spanyolországban, Olaszországban, Németországban, Argentínában, Venezuelában, Uruguayban (Szőnyi, 1988: 62).

2.4. Maurice Martenot (1898- 1980)



4. ábra: Maurice Martenot

Maurice Louis Eugène Martenot¹³ 1898. október 14-én született Párizsban. Tanulmányait a párizsi Conservatoire-ban végzi, ahol zongorát, csellót, ellenpontot és zeneszerzést tanul – ez utóbbit André Gédalge osztályában. Érdeklődése az instrumentumok újszerű alkalmazási lehetőségeinek irányában korán megmutatkozott¹⁴.

Martenot neve főként az általa kifejlesztett elektronikus hangtechnikai újítása által vált ismertté. A szakirodalmi adatok szerint rádió távírással is foglalkozott, így került kapcsolatba az orosz származású villamosmérnökkel, *Leon Theremin*¹⁵. Ez a találkozás adott ötletet Martenot-nak, hogy Theremin ötletei

alapján megtervezzen egy olyan elektronikus hangtechnikai eszközt, amely sokoldalú használatra lesz alkalmas a zenekari muzikusok számára. Az első modellt 1928. április 2-án mutatta be a párizsi Operában „*Ondes – Martenot*” néven, ezzel nemzetközi elismertségre tett szert¹⁶. Az eszköz, amely hivatalosan is helyet kapott a hagyományos hangszerek sorában, számos téren bizonyított

¹³ A kép webhelye: http://www.musicteachers.co.uk/journal/2001-06_millar_1.html

¹⁴ Alain, Páris: Martenot Maurice (1898 – 1980). *Encyclopaedia Universalis* (forrás:

http://www.universalis.fr/encyclopedie/ondes-martenot/#i_20240 A hozzáférés időpontja: 2015. március 20.)

¹⁵ A szakirodalmi adatok egymásnak ellentmondó információkat közölnek. Az 1923-as találkozás forrása: <http://120years.net/the-ondes-martenotmaurice-martenotfrance1928/>. Más adat szerint Martenot 1930-ban találkozott először New Yorkban Thereminnel – addig nem volt tudomásuk egymás találmányáról. (Forrás: <http://www.peterpringle.com/ondes.html>)

¹⁶ M. L. Severy – G. B. Sinclair (1910): Art of producing musical tones. *Application field*, 1910, jan. 10. (forrás: <http://120years.net/the-ondes-martenotmaurice-martenotfrance1928/> A hozzáférés időpontja: 2015. március 20.)

(koncertek, színháztermek, rádió, televízió és filmzenék). A kortárs zeneszerzők sorában Edgard Varese, Pierre Boulez, André Jolivet, Arthur Honegger, Darius Milhaud és Olivier Messiaen értékelték az új eszköz kapacitását és sajátos lehetőségeit, így számos kompozícióban került alkalmazásra¹⁷.

Martenot érdeklődésének másik kiemelkedő területe a zenepedagógia. 1947-1970 között a párizsi Conservatoire tanára, emellett megalapítja saját intézetét, a **Martenot Művészeti Iskolát** Neuilly-ben¹⁸. Két testvérével, Madeleine és Ginette Martenot-val itt dolgozzák ki saját koncepciójukat, melynek alapelve, hogy a művészeti ágak összekapcsolásával az egyén globális kibontakozását elősegítsék. A személyiség harmonikus formálásában a legfontosabb szerepet itt is a zene kapja. Martenot a zene evolúcióját a biológia, azon belül is az ember fejlődésével állítja párhuzamba. Véleménye szerint a legősibb szegmens a ritmus, mely az ösztön szintjét képviseli, ezért a gyermekek zenei nevelését is ezzel kívánja elsőként alapozni. (*Szőnyi, 1988: 64-66*). A metódus tanításához egy hét füzetből álló sorozatot állít össze, melyben a dalok a gyermek „természetes tempójában” adhatóak elő. Az életkori, a pszicho-fiziológiai sajátosságok tanulmányozása során alakul ki az a meggyőződése, mely szerint nem célszerű *rögtönzött ritmikus mozgással* avagy *ütemezéssel* (Dalcroze, Ward, Willems) kezdeni a ritmikai alapozást, mert a „pontosság” szükséges, hogy a növendék elsőként birtokában legyen az alapvető mozgáskoordinációs ismereteknek: érzékelje saját végtagjainak „határait”, mozdulatainak összehangolhatóságát (*Szőnyi, 1988: 67*).

Az **improvizáció** a Martenot-koncepció rendszerében is számos feladattípusban kap fontos szerepet. A kulcsszó a „játékosság” és a „lendület”¹⁹: a készségfejlesztési feladatok, a zenei írás-olvasás bevezetése, a mozgásfejlesztés, a kreatív önkifejezés mind ennek szellemében történik. A kezdő lépések ritmikai alapozása során a legfontosabb a súlyok, lüktetés helyes érzékelése és interpretálása. Ehhez nem szükséges még ritmushangszerek alkalmazása sem, a gyakorlás történhet akár olyan módon, hogy nyelvvel ütemesen csettintve hozzátapsolják a tanár által bemutatott ritmust, avagy – adott terjedelemben – hasonló ritmusképleteket *improvizálnak*. A ritmusérzet teljes kialakítást természetesen nem várja ki az oktatási folyamat során, hanem mellé társítva a dallammal való ismerkedés is korán bevezetésre kerül. Martenot az oktatást – mind ritmikai, mind dallami téren – rövid motívumok, mondhatjuk, hogy „**pattern-ek**” begyakoroltatásával kezdi, így ad alap-sémákat a növendékeknek, amelyeket a későbbiek folyamán az improvizációs feladatokban kreatívan, önállóan tudnak majd alkalmazni. A képleteket hallás után tanulják, rögtön dinamikai árnyalással, pontos mérő mellett. A tanár által irányított improvizációs szituációban ezeket a „repertoár-motívumokat” a tanulók ösztönösen használják, és kellő gyakorlat után már

¹⁷ Az eszközt számos kompozícióban és igen sokoldalúan alkalmazzák a kortársak, többek között Milhaud: *Trois poèmes pour ondes et piano* (1935.), Messiaen: *Liturgies de la Présence divine* (1944). című művében is megszólal. Lacas, Pierre – Paul: Martenot Ondes. *Encyclopaedia Universalis* (forrás:

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/ondes-martenot/> A hozzáférés időpontja: 2015. március 20.)

¹⁸ Forrás: *Encyclopaedia Britannica*; <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/366788/Maurice-Martenot> A hozzáférés időpontja: 2015. március 24.)

¹⁹ Kenesei Éva: A kisgyermek zenei nevelésének módszerei. *Parlando, 2012. 4. sz.*

hasonlóakat is rutinosan rögtönöznek. Ritmus improvizációra hamar sor kerülhet, a tonális érzet kialakítása után pedig ehhez társulnak a dallami rögtönzések. Ezek a tanulmányok kezdetén úgynevezett „hívásokkal” történnek: a tanár által rögtönzött rövid dallami kérdésre – mely a motívum végén felfelé történő hangközléssel nyitva marad – a tanulók szintén rögtönzött, záró dallammal válaszolnak. A motívumok terjedelmét a tanár fokozatosan növeli, így a növendékek a motivikus tagolódásra, a szimmetriára való ráérzéssel egyre magabiztosabban válaszolnak. A folyamat során megtanulnak mozdulatsort, majd szöveget is improvizálni az adott dallamokhoz. Az *írás-olvasás* majd ezen a vonalon kerül bevezetésre. A tanulók a hallás után elsajátított, gyakorlással stabillá tett motívum-repertoárt elsőként a korai *gregorián notációhoz* hasonló módon jelölik: ritmus és pontos hangmagasság jelölése nélkül „rajzolják” a dallam mintákat. Ezt követően kerül csak sor a vonalrendszerben történő írásra, majd olvasásra. Martenot a *gyors olvasás* tanítására törekszik, előre olvasásra – és ezzel párhuzamosan előre hallásra – inspirálja a növendékeket.

A *rögtönzés más irányú alkalmazása* a természeti zajok, állathangok, technikai eszközök, járművek hangjának imitálása. Az elérendő cél, hogy a növendékek a feladatok során megfigyeljék saját gégeállásukat, kikapasztalják hangerejüket, hangterjedelmüket (Szőnyi, 1988: 69-70). A Martenot – metódusban az alapozásnál még nem elvárás a tiszta intonáció, ezzel az egyéni frusztráció kiküszöbölését célozza. A személyes tapasztalatnak annál nagyobb haszna lehet viszont a későbbiekben, mikor már konkrét dallamok megtanulásával foglalkoznak. A feladatvégzés folyamán számos *segédeszköz* is alkalmazható. Martenot maga is sok eszközt fejlesztett ki és használt a gyakorlatban, többek között dominókat, hangjegy korongokat, hangköz- kártyajátékokat, kirakót, képeket, kartontáblákat.

A Martenot – koncepció egyedülálló abban, hogy eszköztárába emelte a *relaxációt* is. A gyermeki természet sajátossága, hogy igen aktívan, intenzíven tud részt venni feladatokban és a játékban, épp ezért fontosnak tartja az intenzív munka utáni pihenést, az izomzat ellazítását. A külső és belső nyugalom megteremtését szolgálja a csend: „megtanítja” növendékeit, hogyan lehet a környezet zajai közepette a belső csendet kialakítani. Mindez a frusztráció csökkentését, ezen keresztül a koncentráció erősítését célozza (Szőnyi, 1988: 66-67).

Maurice Martenot koncepcióját 1952-ben publikálta *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*²⁰ címmel. Könyvében külön kitér az improvizáció kérdésére. Nehezményezi, hogy a tanárok többsége mellőzi a rögtönzést, „másodlagos” szerepkörbe szorítja. Hangsúlyozza, hogy bár az improvizáció nem „kötelező”, de nem hagyható figyelmen kívül a stressz és szorongás oldásában betöltött fontos szerepe, továbbá a lehetőség, hogy a növendék stílusismerete ennek segítségével kiválóan fejleszthető. Martenot a hangszer – elsősorban a zongoraoktatás terén is megfogalmazza céljait és elvárásait.

²⁰ A zenei nevelés alapjai és annak alkalmazása (francia nyelven) *Magnard, Paris, 1970.*

Fontosnak tartja, hogy már a hangszertanulás kezdeteitől szerepet kapjanak improvizációs feladatok, továbbá, hogy a növendék képessé váljon a különböző stílusok szerint rögtönözni²¹.

Martenot-metódussal a mai gyakorlatban Latin-Amerika, Argetína, Venezuela, Kolumbia zeneoktatási gyakorlatában találkozhatunk (Szőnyi, 1988: 78).

2.5. Improvizációs lehetőségek a Montessori-koncepcióban



5. ábra: Maria Montessori
(1870 – 1952)

A Montessori-koncepció minden kisgyermekkel foglalkozó pedagógus számára ismeretes. A jelenleg is világszerte sikerrel alkalmazott gyakorlat kidolgozásában a metódus megalkotóját, Maria Montessorit²² – számos kortárs nevelési irányzathoz hasonlóan – a testi-lelki harmónia, a természetesség, a gyermeki aktivitás, a szabad mozgás és az egyéni kreativitás biztosításának, megteremtésének igénye vezérelte.

Maria Montessori Chiaravalle-ban született 1870. augusztus 31-én. Olaszország első orvosnőjeként, nehéz körülmények között 1896-ban szertett diplomát, majd antropológiai és elmekörtani vizsgálatokat végzett. Pályája kezdetén fogyatékos gyermekek fejlesztésével foglalkozott, 1907-ben pedig megnyitotta a „Casa dei Bambini”²³-t, ahol az előzetesen kifejlesztett pedagógiai módszerét egészséges gyermekek nevelésében is alkalmazhatta. Koncepciója elméletét 1909-ben publikálja és bocsátja közre „Il metodo della pedagogia scientifica” címen. (Mészáros – Németh és Pukánszky, 2003: 191).

A Montessori-pedagógia 19. századi életreform mozgalmak hatása alatt kibontakozó kortárs reformpedagógiai mozgalmak célkitűzésein alapszik: a Dalcroze és a Martenot-féle koncepciókhoz hasonlóan a gyermeki aktivitás, a szabad mozgás és az egyéni tevékenységi formák biztosítására törekszik. A megvalósítás alapvető szegmensei a gyermekre méretezett tér és a tapasztalásokhoz szükséges speciális eszközrendszer (Daragó, 2012: 5-6).

Az életkori sajátosságok figyelembe vétele számos koncepció megalkotásánál játszik fontos szerepet, Maria Montessori azonban *sajátos térkezelésével* is újtóként lép fel. A gyermekek testmagasságához méretezett bútorzat, mosdó, könnyen elérhető, az eszközök tárolására szolgáló nyitott polcrendszer metódusában az aktivitás biztosításának első számú alappillére. Ezt követi a tevékenységi feladatokhoz kifejlesztett *speciális eszköztár*, melyek az egyéni készségfejlesztésben töltenek be fontos szerepet. A mai gyakorlatban is világszerte alkalmazott eszközök az érzékszervek fejlesztését célozzák (pl. látás, hallás, tapintás), segítenek a környezet és az anyagi világ megtapasztalásában (szín, forma, íz, illat, hang), valamint kiválóan hatnak a manuális készségek és a kombinatív gondolkodás fejlődésére is. Másodlagos cél természetesen a szociál-kommunikáció és az alapvető kultúr-technikák (írás,

²¹ ²¹ Daniel Blackstone: *Une pédagogie française d'éducation par l'art: la pédagogie Martenot* (Forrás: <http://www.leducation-musicale.com/newsletters/enseignement0314.htm> A hozzáférés időpontja: 2015. március 24.)

olvasás, számolás, rajz) elsajátításának megalapozása (*Mészáros – Németh és Pukánszky, 2003: 192*).

A fent említett érzék- és képességfejlesztő feladatok a *kreatív rögtönzésnek* széles palettán biztosítanak teret. Az alábbiakban a – mai gyakorlatban talán legnépszerűbb – komplex Montesszori-koncepció *hallásfejlesztési, zeneoktatási* és célokra kidolgozott eszközrendszerét, feladattervezetét valamint rögtönzési lehetőségeit tekintjük át.

Jelen gyakorlatban egy Montesszori-tanteremben számos társ-metódus elemeinek hatását is megfigyelhetjük. Willems auditív alapjai mellett Dalcroze mozgás-gyakorlata, Kodály gyermekdal-népdal és Orff ritmuselmélete is megjelenik a foglalkozásokon (*Andrews, 2013: 1*). A *zenei képzést* a Montesszori-pedagógia gyakorlatában az *aktív zenehallgatásra* alapozza. Willemshez hasonlóan Montessorinál is elsődlegesen fontos, hogy először hallani kell megtanulnia a gyermeknek, így tudja majd a hangszínt, hangmagasságot, dinamikát pontosan felismerni és összefüggéseiben, globálisan érzékelni. A metódusalkotó a cél elérése érdekében napi „hangversenyeket” épít a gyakorlatba, melynek megvalósítását a Montesszori pedagógusok kreativitására bízta. Egyik tanítványa, Elise Braun Barnett például zongorairodalmi szemelvényekből állít össze egy gyűjteményt, mely meghatározott sorrendben célozza az auditív és mozgáskoordinációs érzékelés és készségek fejlesztését. Hasonló kreatív irányt képvisel a virginiai Montesszori-pedagógus, Sanford Jones, aki egyszerű gyermekdaloktól kezdve az operáig készít gyakorló anyagot, melyet hallgatnak, énekelnek és mozgásfejlesztési feladatként is alkalmaznak az órákon (*Andrews, 2013:1-2*).

A *rögtönzés és improvizáció* gyakorlatának vizsgálatakor megállapíthatjuk, hogy a Montesszori-pedagógia szorgalmazza és támogatja a szabad önkifejezést, a spontán rögtönzést, és sajátosan nagy teret enged a pedagógusok kreativitásának. A metódus nem szab határokat, nem állít idő-korlátokat, mindösszesen a célt és irányt jelöli ki, tehát *egy Montesszori-pedagógus* gyakorlatilag „szabad kezet kap” a feladatok összeállítása terén, *teljes módszertani szabadságot élvez*. A Montesszori-pedagógia előterében álló cél: *”a gyermeki függetlenség és önállóság aktív előmozdítása öntevékenységük által”* (*Hammerer, 2002: 302*).

A pedagógus által koordinált, önálló feladatvégzéshez *speciális eszközök* állnak rendelkezésre. A zenei kompetenciák fejlesztéséhez az egyik „hangszerszám” 6 darab fahenger együttese, a hengerek belsejében különféle anyagokkal, melyek rázásával a gyermek megtapasztalhatja a hangerő, az intenzitás fogalmát, majd ezeket összehasonlíthatja és sorba rendezheti, kategorizálhatja és elkülönítheti a zajokat, hangokat és csendet. Hasonlóan kreatív készségfejlesztést célzó eszköz a Montesszori által megálmodott, majd tanítványai segítségével továbbfejlesztett harangsorozat. Az órákon emellett használnak még többek között monochordot, facimbalmot, két oktáv terjedelmű zongorát és csengettyűket is (*Kis, 1994: 20*). Ha tehát az improvizációs feladatok gyakorlatban betöltött konkrét szerepét vizsgáljuk egy Montesszori-órán, a szabadság, a spontán önkifejezés számos formájával találkozhatunk, de általános konzekvenciák nem vonhatóak le. Egy csoportos foglalkozáson, amikor a

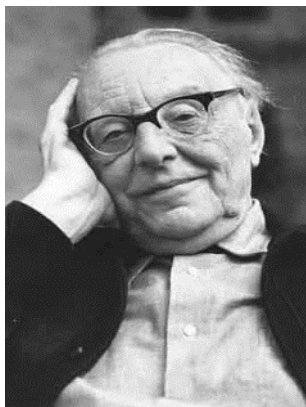
²² A kép webhelye: <http://www.schulen.duesseldorf.de/gy-scharnhorststr/montessori.jpg>

²³ Gyermekek Háza. Ma világszerte számos helyen működik ilyen intézmény, azonos néven.

gyermek a Montessori-harangokkal játszanak, a cél a hangmagasság, hangszín, hangerő megfigyelése. A spontaneitás és kreativitás mindösszesen abban van jelen, hogy a tanár nem határozza meg, mikor, melyik harangot, melyik ütővel szólaltassa meg a gyermek. Összegezve tehát Montessorinál a rögtönzés során a kreativitás és spontaneitás iránya mind zenei tapasztalás mind mozgástéren vélhetően nem az alkotásra irányul, hanem – az auditív szenzoros képességek és a mozgáskoordináció fejlesztésén túl – az egyéni szabadság és önállóság megtapasztalására.

Montessori módszerét világszerte nagy érdeklődéssel, lelkesedéssel fogadták, és hamarosan széles körben vált gyakorlattá. Az 1929. évi Montessori-konferencián megalapították a ma is működő *Nemzetközi Montessori Szövetséget* (Association Montessori Internationale), mely konferenciák és képzések szervezésén túl a továbbfejlesztés lehetőségeivel is foglalkozik (*Mészáros – Németh és Pukánszky, 2003: 191*).

2.6. Az Orff-koncepció improvizációs gyakorlata



Carl Orff²⁴, a 20. századi német zenei élet és pedagógia egyik legkiemelkedőbb egyénisége egy bajor tiszt – tanár család gyermekeként született 1895. július 10-én Münchenben. Első zongoraleckéit 5 éves korában Liszt – tanítvány édesanyjától kapta. Az Orff – család mindennapjaiban a zene jelentős szerepet kapott: a gyermek Carl esténként a szülőktől négykezes játékot, vasárnaponként zongorakvintettet, vonóskvartettet hallgathatott, így a művészet természetes módon került érdeklődésének középpontjába (*Gersdorf, 1982: 8*).

6. ábra: Carl Orff (1895 - 1982)

Zongora mellett cselló és orgonaleckéket kapott, középiskolai tanulmányait a Ludwig, majd a Wittelsbacher Gymnasiumban végezte. 1912-14 között a müncheni zeneakadémia hallgatója (Akademie der Tonkunst), zeneszerzést magánúton Hermann Zilchernél, később Heinrich Kaminskinél tanult, valamint karmesteri gyakorlatot szerzett (müncheni Kammerspiele, mannheimi Nemzeti Színház, darmstadti Főhercegi Színház). 1919-ben, a Bajor Állami Könyvtár zenei gyűjteményét tanulmányozva kerül kapcsolatba a régi korok zenéivel, főként a korabarrokk mesterek és Claudio Monteverdi stílusa hat rá intenzíven. Mottójául Caccini véleményét választja: „A zene nem más, mint nyelv és ritmus – legvégül hangok együttese”²⁵ (*Gersdorf, 1982: 8*).

²⁴ A kép webhelye: <http://www.nddb.com/people/269/000092990/>

²⁵ G. Caccini: *Le nuove Musiche*; Firenze, 1601. Előszó.

Az 1924-es év fontos állomás Orff munkásságában. Ebben az évben nyitja meg Dorothee Güntherrel a mára legendássá vált iskoláját Günther-Schule²⁶ néven, melyben modern tánc- és gimnasztikus nevelési koncepciót dolgoznak ki, a nyelv, zene és tánc elválaszthatatlan egységét hirdetve. A kísérletek eredményeképpen születik meg a „Schulwerk”, melyet Orff 10 évvel később publikál (*Gersdorf, 1982: 9*). Kezdetben ez egy kísérleti műhely volt, melyben a munkát két kiváló szakember is segítette: Gunild Keetman és Maya Lex; ők vezették az iskola tánccsoportját, melyben *egyéni koreográfiát és mozgás improvizációt* alkalmaztak (*Widmer, 1994*).

Orff pedagógiai elképzelése arra irányult, hogy egy olyan ösztönző oktatást valósítson meg, melyben a gimnasztika, a mozdulat-, szín- és zeneművészet elemei ötvöződnek. (*Gersdorf, 1982: 9*.) A koncepció alapvetően hangsúlyozott célkitűzése a ritmusérzék és mozgáskultúra fejlesztése, a zene segítségével. *„Orff sosem akart metodikát alkotni, ő csak ezen az úton akart minél előbbre jutni és megfogalmazta mottóját, ami az iskola jelenlegi tevékenységének is mottója maradt: Az út a cél.”* (*Widmer, 1994*).

Ebben a kísérleti időszakban Orff új hangzásvilágot keresett. Egy berlini út folyamán volt alkalma találkozni a zene- és táncművész Curt Sachs-szal, aki felkeltette Orff érdeklődését a *ritmushangszerek* iránt. *„Kezdetben volt a dob és a csörgők. Ezek az emberiség legősibb zeneszerszámai...”*²⁷. Az iskolában ezt követően a foglalkozásokon helyet kapnak a dobok: minden növendék saját eszközzel rendelkezik. Eleinte kevés, és gyenge minőségű hangszerállomány állt rendelkezésre, de a fejlesztésre való szándékot hamarosan kreatív megvalósítás követte. Elsőként – eszközök híján – a mozgás mellé *„testhangszereket”* használtak: ujjcsettintést, tapsot és lábdobolást. Kiaknálták az egyes testrészek hangjának akusztikai és dinamikai lehetőségeit (zárt és nyitott tenyeres taps, csuklónál tompán, tenyéröbölnél rezonánsan képezhető hang; lábdobogás, mint basszus kíséret), mely rendkívül kreatívan alkalmazható mind az *utánzás* terén, mind a *rögtönzési* feladatoknál (*Widmer, 1994*). A testhangszerekkel „kísért” mozgás az Orff-iskola mai gyakorlatának is alapja. Ennek gazdagítására irányult az a szándék, hogy kialakítsanak egy kiegészítő, a foglalkozásokon használható eszközkészletet. A ma világszerte Orff-*Instrumentarium*²⁸ néven ismert hangszerállomány egy speciális ütőhangszer készlet, melynek ténylegesen csak néhány darabja kapcsolódik Orff nevéhez: egy marimbatorból Orff által a tonális rendszerre átalakított, verővel megszólaltatható xilophon, egy harangjáték és egy metallophon. Ezekon kívül zenekarát fuvolával és vonósokkal is kiegészítette (*Widmer, 1994*).

Bár a kreatív önkifejezés és a rögtönzés az eddig bemutatott koncepciókban is eltérő, egyedi, sajátosan fontos szerepet kap, de az Orff-pedagógia talán még nagyobb hangsúlyt

²⁶ Günther-Schule für Gymnastik Musik und Tanz, München. Forrás: Kurt Malisch: *Orff, Carl*. In: Karl Bosl (Hrsg.): *Bosls bayerische Biographie*. Pustet, Regensburg 1983, ISBN 3-7917-0792-2, S.130 (Digitalisat).

²⁷ Curt Sachs idézete. Forrás: Widmer, 1994.

²⁸ Orff-*Instrumentarium*ot ma már nemcsak a kifejezetten Orff-metódus szerint oktató intézményekben, hanem – Németországban, Ausztriában és Svájcban például – számos óvodai csoport és iskolai osztályterem gyakorlatában alkalmazzák (*Widmer, 1994*).

fektet az *improvizációs feladatok* gyakorlati alkalmazására. Manuela Widmer, a salzburgi Orff-Intézet egyik vezető tanára a mai gyakorlat rögtönzési lehetőségeit különböző aspektusokból mutatja be²⁹. Az alábbiakban az ebben az intézetben működő oktatás néhány példájának segítségével tekintjük át az Orff-pedagógia improvizációs gyakorlatát.

A ma is működő, 1961-ben Orff által alapított salzburgi Orff Intézet eredendően a módszer leendő oktatóit képezte, képzzi, de emellett minden korosztály számára nyitva áll. Az Orff-pedagógusok 4 éves kortól felnőtt korig, 25 munkacsoportban foglalkoznak a növendékekkel, csoportonként általánosan 12 fővel. Mivel a munka lényege a zenei interakció és kommunikáció, ezt kis létszámú csoportokban látják kivitelezhetőnek.

A munkafolyamat során a pedagógus nem kíván vezető szerepet betölteni, a cél ugyanis, hogy a tanulók megtapasztalhassák önállóságukat, illetőleg alkalmanként ők maguk kerüljenek vezetői szerepbe. Ennek kreatív megvalósítására szolgál az a gyakorlat, melynek során a növendékek hangszert vesznek a kezükbe – ők alkotják a *zenekart* -, a csoport egyik tagja pedig a *karmester* szerepét tölti be – ez a szerep folyamatosan cserélődik (Widmer, 1994). Az előadott „zenedarab” lehet egy adott tétel interpretálása, de csoportos rögtönzés is történhet, a dirigens utasításai szerint. A feladat során a növendékek megtanulnak egymásra figyelni, egyszerre kezdeni, befejezni, lehetőség van karakterek, hangerő, dinamika, hangszínek megtapasztalására. A csoportmunka eredményeként javul a koncentráció, a személyes frusztráció és szorongás is oldódik.

A „*nyelvgyakorlat*” feladattípus a legkedveltebb gyakorlatok egyike. A vezető „előmond” a tanulóknak egy ritmikus, de „halandzsza” nyelvű szöveget³⁰, melyet a csoport az instrukcióknak megfelelően utánoz. A folyamat során lehetőség van sokféle hangsúly, tempó, hangerő, intonáció kipróbálására. A csoportos interpretáció folyamán a tanulóknak szabad saját hangsúllyal, dinamikával előadni a szöveget, az egyetlen kritérium a közös tempó tartása. A feladat igen kreatívan variálható: lehet testhangszerrel ritmus-osztinátóval kísélni, lehet kánonban mondani, lehet hasonló ritmusban más szöveget rögtönözni.

Gyakorlottabb csoportban már *zenei mondatok rögtönzése* is történhet: a vezető kérdő formulájára a növendékek egyénenként, különböző „stílusban” választ adnak. A feladat során kíséretként szintén alkalmazható test- vagy egyéb ritmushangszer is.

A csoportmunka folyamán a vezető egyik legfontosabb feladata a folyamatos *interakció koordinálása*, koncentrálás a *feladatok individualizálására*, arányos „leosztására”. Ügyelnie kell rá, hogy minden növendék egyformán érvényesüljön, aktívan vegyen részt a foglalkozásokon, megtapasztalja az együtt alkotás örömét, de közben – saját különbözősége tudatában – egyéni stílusa is fejlődjön. Erre különösen alkalmas az „*Alapfokú zenés színház*”, mely korcsoportonként és minden korosztálynál alkalmazható. Ez egy nyelvi, zenei és stilizált mozgás segítségével kialakított helyzetgyakorlat, amely kifejezetten az

²⁹ Widmer, Manuela (1994): Orff –Schulwerk – Az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója. In: *Parlando*, 1994. 4. sz. 19-26.

³⁰ Widmer illusztráció gyanánt improvizálja a következő kis szöveget: „é-nő - mé-nő - menn-tő - lokkum - tokkum - tenn-tő - kára butti lokkum - tokkum - viccs-vaccs - ab trum” (Widmer, 1994).

interaktivitásra és az improvizációra alapul. A vezető - vagy akár a csoport közösen - kiválaszt egy történetet (kisebb korosztálynál mese, felnőtteknél akár egy irodalmi mű kiragadott részlete vagy bármely hétköznapi szituáció). Választanak narrátort, aki színes hanglettel elővezeti a prózai szöveget, majd a vezető instrukciói alapján mindenki bekapcsolódik a folyamatba. A Widmer által szemléltetett példa egy mese-szituáció: egy király a kormányzás gondjait, feszültségét úgy vezeti le, hogy éjjelente ugrál az ágyán. Ezt kifigyeli egy minisztere és hírül adja az udvarnak: „A király éjjel az ágyon ugrál!” A csoport tagjai – „az Udvar” – különböző hangon, tempóban, dinamikával, emócióval ismételtetik a „mottó-mondatot”, majd megjegyzéseket tesznek hozzá („felhőbontó”, „kétségbeejtő”, „hallatlan”, stb), közben élénken gesztikulálnak, mozognak. A történet függvényében, igény szerint hangszerek is alkalmazhatók. A feladat eredményeképpen egy „performance” alakul ki, melynek során a szereplőkké vált tanulók tökéletesen együttműködnek, rögtönöznek, tapasztalnak. A feladat folyamán – a vezető segítségével – megtapasztalják a kezdés, tetőpont, befejezés időtartamait, az egymásra figyelmet, a szituációra való gyors reagálás képességét, a térben mozgást. A gyakorlatot integrációs csoportban is végzik, ahol mozgásfogyatékkal élő és egészséges tanulók kiváló összhangban képesek együtt munkálkodni (Widmer, 1994.).

Az Orff-iskola koncepciójában nincs meghatározott *tanterv*, amelyet teljesíteni kell. A pedagógusok azt vallják, amuzikális gyermek nem létezik. A művészeti nevelés célja, hogy az egyéni képességek határain belül minden tanulót segítsenek kibontakoztatni a bennük rejlő lehetőségeket. Orff tehát – Kodályhoz hasonlóan – nem a kiemelkedően tehetséges gyermekek oktatását célozta meg, hanem mindenki számára elérhetővé kívánta tenni a művészeti nevelést (Widmer, 1994).

Orff módszerét – mely tehát hangszeres, énekes és beszédelemek rögtönzött kombinációjára épít - 1950-től zeneterápiai célokra is alkalmazzák. A gyakorló terapeuta szakemberek véleménye szerint a spontaneitásra épülő módszer kiválóan alkalmas önértékelési és magatartászavarok enyhítésére, fizikai, mentális és emocionális zavarban szenvedő gyermekek és felnőttek kezelésére (L. Kardos, 2005: 171).

3. A hazai koncepciók és törekvések improvizációs gyakorlata

3.1. A Kodály-koncepció és a rögtönzés

Kodály Zoltán, a hazai zeneoktatás megreformáló vezér egyénisége - a világszerte híres Kodály-koncepció megalkotója - zenei neveléssel kapcsolatos nézeteiről először az 1929-ben megjelent *Gyermekkarok* előszavában nyilatkozott. Koncepciójának alap pillérei előadásából, nyilatkozataiból, feljegyzéseiből rajzolódhatnak ki, nevezetesen: a zenei képzés mindenki számára elérhetővé tétele, legyen alapja az éneklés, elsősorban „eszköze” zenei anyanyelvünk a népzene, feltétele pedig a zenei írás-olvasás ismerete a relatív szolmizáció segítségével (Janurik és Pethő, 2009: 197-198).

Kodály írásaiban többször utal a rögtönzés alapvető szükségességére. Buzdít, lelkesít: nyitva hagyja a lehetőséget mindenki számára, hogy szabad eszközként használhassa. Az improvizáció fontos szerepét legsarkalatosabban saját gyermekkori élményére való visszaemlékezése tükrözi:

„Négyéves koromban komponáltam először. Az édesanyám konyháján kimustrált szűrőkanál volt, fakanál lyukakkal, amit én gitárrá alakítottam át...Ezzel a gitárral a kezemben azután énekelve töltöttem a napot...Ezeket az énekeket ugyan senki sem hallgatta meg, de mondhatom, hogy mindennel, amit azóta írtam, eltávolodtam, és minél többet tanultam, annál jobban eltávolodtam attól az óriási meglepetéstől, ami akkor töltött el, mikor e mellett a gitár mellett rögtönöztem...” (Kodály Zoltán)³¹

A módszertani szabadság: lehetőség és kötelezettség

A hazai zenei nevelés – az oktatás minden színterén – a Kodály-koncepción alapszik, de az alkalmazás „mikéntje”, a módszer szabadon megválasztható. Magyarországon az 1985. évi I. oktatásról szóló törvény kodifikálta a módszertani szabadságot³².

„A módszertani szabadság nem egyszerűen csak lehetőség, hanem (szakmai szempontból nézve) igen alapos felkészültséget feltételező...kötelezettség... módszertani szabadsággal, mint lehetőséggel élni csak olyan átfogó, általános pedagógiai és módszertani kultúrával rendelkező pedagógus képes, aki ...annyi elméleti és gyakorlati tudással rendelkezik, hogy ezek alapján a pedagógiai folyamatok tervezésében döntési alternatívákat tud feltárni, és a...váratlan szituációkban helyes aktuális döntésekre képes” (Kenesei, 2012).

Ezzel a szabadsággal élve – sok más lehetőség mellett - alternatívaként tekinthetünk az improvizáció zeneoktatási gyakorlatban történő alkalmazására.

3.2. Magyar zenepedagógusok, hazai gyakorlatok

A Kodályt következő generáció számos kiemelkedő egyénisége mutatott példát arra, hogyan lehet az improvizációt a gyakorlati, „hagyományos” zeneoktatásban alkalmazni, csak néhány nevet említve: *Kokas Klára, Szabó Helga, Apagyi Mária és Lantos Ferenc, Sárosi László, Gonda János*. E tanulmány keretei nem teszik lehetővé valamennyi kiváló kezdeményezés bemutatását, így az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – következzen az említettek közül néhány módszer gyakorlatának rövid ismertetése.

³¹ Kodály Zoltán (1947): Beszéd az OMIKE társasbédjén. In: *Visszatekintés II.* 496-497).

³² „**41. § (1)** A pedagógus és az oktató joga, hogy
a) megválassza - a nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretein belül - a tananyagot és az alkalmazott módszereket...” 1985. évi I. törvény az Oktatásról. (forrás: **1000 év törvényei**. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8548>)

3.2.1. Kokas Klára és az AGAPE

Kokas Klára (1929-2010) a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Énektanár és karvezető szakán végzett 1950-ben. Az ELTE Pedagógia-Pszichológiai karán 1965-1970 között szerzett egyetemi oklevelet, majd doktorátust. 1970-től a Kodály Musical Training Instituta (Wellesley, Massachusetts, USA) munkatársa, 1973-tól a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet docense. Európa számos országában, Amerikában és Ausztráliában is dolgozott vendégprofesszorként³³.

„Én nem zenét tanítok. AGAPE-t tanítok a zenével. Életörömöt tanítok: a szemlélődés örömét és a felfedezését. Az áhitat és a katarzis örömét. És az összetartozását.” (Kokas Klára)³⁴

Kokas Klára „első kézből”, Kodálytól tanult éneket, szolfézst, népzene, kórusvezetést. A hazai művészetpedagógiai kutatások tekintetében meghatározó jelentőséggel bírt, hogy Kodály megbízására 1965-ben megindították az első **komplex művészetpedagógiai programot**, melyben állami gondozott gyermekek zenei nevelését végezték. Mivel a „hagyományos” énekórai foglalkozások nem kötötték le kellőképpen a tanulók figyelmét, Kokas sajátos eszközrendszer és metódus kialakítására törekedett. Pedagógusként és pszichológusként nagyszabású kutatásokat folytatott a *zenei nevelés transzferhatásainak* tekintetében, illetve a zenei- és mozgásneveléssel történő személyiségfejlesztés, egészségmegőrzés és terápiás megoldások terén. A kodályi elvekre alapozott metodikai programját két irányban valósította meg: egyrészt **improvizatív táncok** zenére történő inspirálásával, másrészt a rögtönzött mozgáskreációk által ihletett **„objektívációk”** megvalósításának szorgalmazásával, mely leképezést (rajzolás, festés, szobrászat, kézművesség), a folyamat végén pedig szóban történő elmesélést (verbális és nonverbális kommunikáció) takar (Deszpot, 2009). A Kokas-féle komplex művészeti nevelés – hasonlóan a Dalcroze-elvekhez – zenei alapokra épül, de a kreatív, rögtönzött mozgásban találja meg az önkifejezés, valamint a frusztráció oldásának legcélravezetőbb eszközét. „Az értékes zenéhez szabadon improvizált mozgások, megjelenítések, ábrázolások és konstruálások alkalmasnak bizonyultak...belső feszültségek megszüntetésére is, mert a zenével felszínre hozott görcsösségeket, szorongásokat a kötetlen, szabad mozdulatok öröme katartikus kibomlással...feloldhatta...” (Kokas, 1986: 99).

Kokas véleménye szerint az *aktív zenei befogadás* első lépésben az érzelmi-akarati képességeket fejleszti, másodlagos transzferhatásként viszont az értelmi képességek fejlődésére is hatást gyakorol. Ennek tudatában különösen nagy hangsúlyt helyez az **improvizációra**. A Kokas-koncepció „fordítva” közelít: az *alkotó cselekvésből* indul ki, a reprodukív cselekvés, a mechanikus gyakorlás háttérbe szorításával.

A Kokas-koncepció alapvető elvei a következők:

1. Vegyes életkorú csoportok. Fogyatékkal élők integrálása;

³³ Forrás: Muzsika, 1992. április, 42. évfolyam, 4. sz. 2.

³⁴ Kokas Klára (1992): *A zene felemeli kezeimet*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 61.

2. Következésként válogatott, értékes zenei anyag;
3. Élményteremtés; pozitív kritika, megerősítés, dicséret. Bizalmi légkör;
4. A szabadság biztosítása (térhasználat, tevékenység, társválasztás, technika- és eszközválasztás);
5. Az egyén, a személyiség tisztelete. A sajátos különbözőség (másság) elfogadása, értékékként kezelése (*Deszpot, 2009*).

A Kokas-módszerben a *zeneválasztás* sajátosan fontos, mert ezen alapulnak a *mozgásos-táncos rögtönzések*. A hangsúly a befogadás és az alkotás elválaszthatatlan egységére helyeződik. Kokas véleménye szerint a divatos, populáris zenék nem alkalmasak a gyermek differenciált értelmi-érzelmi fejlesztésére, ezért ezek használatát kifejezetten tiltja. Az összeállított zenei repertoár kisebb, 2-6 perces időintervallumokban alkalmaz dallamokat a világ számos *népzenéjéből* (többek között egyiptomi, nigériai, perui, török, görög, román, magyar), emellett a *zeneirodalom* különböző korszakaiból választ szemelvényeket a reneszánsztól a kortárs zeneművekig³⁵. A kreatív rögtönzési feladatok alapvető célkitűzése az *élményteremtés*, melynek szegmensei a *közös együttlét öröme*, az *egyéni szabadság*, a *szabad térhasználat*, a feladatok során a *szabad társválasztás*, valamint a *technika* és az alkalmazott *eszköz szabad megválasztása*. Az improvizatív mozgás kiválasztott zenére történik, melynek során *szóló szereplés* és *csopartos tánc* váltakozhat. A foglalkozás minden esetben csoportosan történik, de az egyén a „főszereplő”: fontos a differenciált bánásmód, az egyén, a személyiség maximális elfogadása és tisztelete. A Kokas-módszer non-verbális eszközeiben hangsúlyozott szerepet kapnak a *kinetikus gesztusok*: a kézfogás, a másik megérintése, megsimogatása. Ez pozitívan járul hozzá a bizalmi légkör, a kölcsönös elfogadás kialakulásához, segít a szorongás, a gátlások felszabadításában. A csoport saját „jelrendszerében” is helyet kap: mind az érintési formák, mind az egymástól való távolság jelentőséggel bír az érzelmek kifejezésében, valamint a szociális kapcsolatok kialakításának készségében. További lényeges elem az integráció: az ép és fogyatékkal élő gyermekek – a közös tánc, a *rögtönzött mozgások* során – megtanulják „evidensként” kezelni az egyéni különbözőségeket (*Deszpot, 2009*).

Kokas Klára 1990-ben hozta létre az Agape Zene Életöröm Alapítványt³⁶, a Kokas-módszer gyakorlati alkalmazásának támogatására. Az időközben megalakult Kokas Klára Szakmai Kollégium akkreditált pedagógus továbbképzésekkel, szemináriumokkal, szakmai anyagok publikálásával segíti az adaptáció iránt érdeklődő kollégákat.

3.2.2. Szabó Helga: Énekes improvizáció

Szabó Helga (1933-2011) a hazai ének-zeneoktatás egyik legkiemelkedőbb alakja, a Kodály-koncepció gyakorlati alkalmazásának egyik úttörője. Korai zenetanulmányait Nyíregyházán kezdte, majd a budapesti Zenekonzervatóriumban folytatta. 1951-ben felvételt

³⁵ A szemelvények között számos kompozíciót találhatunk például Bach, Händel, Vivaldi, Mozart, Beethoven, Haydn, Schubert, Chopin, Kodály, Bartók darabjaiból. (*Deszpot, 2009*).

³⁶ Az Alapítvány honlapja: <http://www.kokas.hu/index.html>

nyert a Zeneakadémiára, ahol Karvezetés szakot végzett. Zenetudományi kandidátusi értekezését 1988-ban védte meg „A magyar iskolai ének története a reformkortól az 1980-as évek kezdetéig” címmel. Munkásságát életpályájának minden szakaszában számos tankönyv, lemezfelvétel, hazai és külföldi konferenciái előadások, kurzusok³⁷ fémjelzik.

Gyakorló énektanárként, karvezetőként 1956-tól pályája végéig következetesen munkálkodott a kodályi elvek megvalósításán. Egyéni stílusában egyik legsajátosabb, a kortársak által újszerűnek tekintett törekvés az *énekes improvizáció* iskolai tanítása.

Szabó Helga Kodály Gyermekkarok című cikkének (1929) egyik sokszor idézett gondolatát vette alapul – „rögtönözne minden épkézláb gyermek, ha hagynák” – mikor kidolgozta és megjelentette négy kötetes sorozatát **Énekes improvizáció az iskolában** címmel, 1976-1982 között. Kodály nemcsak dallamokra, hanem szövegre is utalt, amikor a rögtönzés pedagógiai pozitívumaira felhívta a gyakorló zenepedagógusok figyelmét. Mindemellett azt is megfogalmazta, hogy a tanulók nem hagyhatók magukra az improvizáció során, példára és mintára van szükségük ahhoz, hogy a rögtönzési készség kialakulhasson bennük. Ennek a javaslatnak kívánt eleget tenni Szabó Helga, mikor Weöres Sándor gyermekverseire alapozva megalkotta a sorozatot. A feladatok felvázolásánál azt a kodályi útmutatást is figyelembe vette, hogy elsőként a ritmusérzék fejlesztése történjen, ezt követi a „zenei szókincs” kialakítása. A dallami ismeretek alapozását a pentatóniával kezdi, majd Bartók Mikrokozmoszának segítségével állítja össze a feladatokat, ezt követik a díszítések és a többszólamúság: a kánon, az imitáció, a fuga (*Ittész, 2011*). A feladatok kidolgozásánál kreatív javaslatokat tesz Kodály olvasógyakorlataihoz, többek között az Ötfokú zene, a Bicinia Hungarica példáihoz is. (*Kis, 1994: 82*). A rögtönzési feladatokat szolmizálva éneklék a gyermekek. „A szolmizáció az improvizálás tudatos jellegét erősíti...a szolmizáció biztos támaszát elveszítve a feladat helyes megoldása még magasabb követelmény elé állítja a gyermeket” (*Szabó, 1976: 91*).

Az alábbiakban néhány konkrét improvizációs feladatot idézünk az I. kötet anyagából:

1. A vers ritmusának „kiugrálása”, karakterének érzékeltetése,
2. Ritmus-improvizáció: hiányzó ütem(ek) rögtönzése, ritmuskigyó-alkotás, adott ritmus ismétlése változatokkal, ütemforma változtatása,
3. Dallam-rögtönzés: ritkítás, szaporítás, periódus-alkotás, tükörkép-dallam, pentaton szekvencia, kvintváltás rögtönzése. (*Kis, 1994:82*).

Formaalkotás:

1. A mintadallam kezdő motívuma és a forma adott, ezt kell teljes dallammá kiegészíteni;
2. A forma adott, a dallamot szabadon rögtönzik;
3. Adott ritmusra variáns dallamok éneklése;
4. Ütemforma és ritmus nélkül lejegyzett dallam alapján ritmizálás, formaalkotás;
5. Teljes dallam alapján variáns rögtönzése.

³⁷ A Kodály-koncepció módszertanának tanítása külföldön: Anglia, Ausztria, Ausztrália, Finnország, Franciaország, Japán, Kanada, Németország, Norvégia, Olaszország, Svájc, USA. (Forrás: <http://szabohelga.weebly.com/> A hozzáférés időpontja: 2015. április 5.)

Javasolt rögtönzési feladatok a 100 kis indulóhoz (Ötfokú zene, II.): visszatérő szerkezet (AABA), triós forma rögtönzése. Többszólamúság terén is számos kreatív javaslat található: ritmuskánon-játék, összecsendülő hangközök, dallamtámasz alap-pillérhangokkal, dudabasszus. (Kis, 1994: 83).

Az énekes improvizáció gyakorlati tanítása a tanártól is komoly többletmunkát kíván. Ittész Mihály megfogalmazásában vélhetően ez az egyik ok, hogy a módszer a mai gyakorlatban nem kap hangsúlyozott szerepet, továbbá az énektanításra szánható szűk időkeret (Ittész, 2011).

3.2.3. Szerkesztés és rögtönzés: Apagyi Mária és Lantos Ferenc munkássága

A hazai zenei improvizáció oktatásának egyik élharcosa, **Apagyi Mária** 1941. október 11-én született Kassán. Tanulmányait Kaposvárott végezte, majd 1964-ben szerzett diplomát zongora- szolfézstanárként, 1969-ben oboatanárként a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola pécsi tagozatán. Tanítási gyakorlatot elsőként Pécsen szerzett, majd 1990-1994-között a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen tanított *improvizációt*. 1993-2004 között a Janus Pannonius Tudományegyetem *zongora és improvizáció* tanára. Munkásságának vezérmotívuma az a kreatív szándék, hogy az *improvizáció* oktatását bevezesse a mindennapi zenetanítás általános gyakorlatába. 1998-ban a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére dolgozta ki az alapfokú művészetoktatásba integrált **Improvizáció**-tantárgy 12 évfolyamos tantervét, mely az 1998-99-es tanévtől került bevezetésre. 2004-ben publikálta három kötetes zongoraiskoláját „ZongorÁlom” címen, a kreatív zongoratanítás szolgálatára³⁸.

Apagyi Mária és férje, Dr. Lantos Ferenc grafikusművész 1968-ban, Komlón kezdek foglalkozni a zene és a vizuális művészetek közötti összefüggésekkel illetve ezek komplementer módon való tanításának lehetőségével (Kis, 1994: 86). 1985-ben alapították meg Pécsen a ma is működő Művészeti Szabadiskolát, mely korhatár megkötöttsége nélkül 4 éves életkortól fogadja a növendékeket. A pedagógiai metódus kialakításánál egyfajta interdiszciplináris szemléletmód vezette őket, melyben a művészetoktatás ötvöződik a természet szeretetével, a renddel és a világ „egységben látásával”. Apagyi Máriát – elmondása szerint – a kreatív zenetanítás megvalósításában grafikusművész férje rávezető, gondolatébresztő kérdésekkel segítette: „*Ti zenészek miért játszatok mindig csak kottából megtanult műveket? Miért csak megtanult művekkel foglalkoztok? Miért nem próbáljátok a saját, személyes hangjaitokat is megszólaltatni zenei eszközökkel, és ebből létrehozni egy gondolatot? ...Ez egyfajta alkotó magatartást kezdett kialakítani, amely az improvizáció hasznára, sőt fontosságára is rávezetett*” (Apagyi Mária)³⁹.

A tanulmányok kezdetén a tanuló a hangszer nyújtotta különböző lehetőségekkel ismerkedik: megtapasztalja a magasság-mélység relációit, a hangszínek eltérő árnyalatát, a hangok

³⁸ Forrás: *MTI ki kicsoda 2009*. Hermann Péter (szerk). Budapest: Magyar Távirati Iroda. 2008. [ISBN 978-963-1787-283](#)

³⁹ Idézi: Ábrahám Mariann (2013): A ZongorÁlom sikere külföldön. In: *Parlando*, 2013. 3. sz.

időtartamának arányait és a hang-csend összefüggéseit. A hangsúly ezáltal a megtapasztalások által nyújtott élményre helyeződik. Apagyi nagy gondot fordít az egyéni, differenciált oktatásra: figyeli a növendék reakcióit, érdeklődését, teherbírását, az anyagvégzés, számonkérés is ennek függvényében történik. A *komponálást* és a *rögtönzést* itt is elméleti alapozás előzi meg. A zenei írás-olvasás, a ritmikai és formatani alapismeretek elsajátítása, az artikulációs lehetőségek megismerése, a hangköz- és összhangzattani gyakorlatok (a klasszikus akkordfűzéstől kezdve a jazz világának harmóniai alapjaiig) szervesen kapcsolódik össze.

A metódus pillérei a következők:

1. A megszerzett zenei alapismeretek kategorizálása, összefüggések felismerése (analógiás gondolkodás);
2. Kész zeneművek elemzése, a forma, a tartalom mélyebb megértése, alkotó, egyéni módon történő feldolgozása (zeneműtanítás);
3. Az ismeretek önálló alkalmazása, saját gondolatok közlése (improvizálás, komponálás) (Ábrahám, 2013).

A *rajz*, mint eszköz alkalmazása sajátosan, egyedi módon egészíti ki a zenei formaérzék fejlesztését, ezen keresztül vezet az út a *kreatív rögtönzési készség* elsajátításához. A hangsúly nem a tökéletes ábrázolásra helyeződik, hanem a *rajz egy eszköz az „egyetemes összefüggések” meglátásában*. A rajz szerepe továbbá nem a tanult zene érzelmi vagy tematikus ábrázolása, hanem a darab *„szerkezeti felépítésére történő vizuális építkezés”,* melyet Apagyi Mária és Lantos Ferenc *„szerkezeti analógiának”* nevezett el (Ábrahám, 2013).

„Hangsúlyoznom kell, hogy nem a zenének van szüksége a rajzolásra, hanem a gyerekeknek van szüksége az összefüggések tapasztalatára... Az így készült rajzi analógiák arra is rámutattak, hogy a gyerekek nem ún. gyerekrajzokat készítenek szívesen, hanem – jó irányítás mellett! – problémákat szeretnek megoldani, ami viszont nagy tanulsággul szolgált a vizuális nevelés számára is” (Lantos Ferenc)⁴⁰

A zenei és vizuális elemek összekapcsolásánál Apagyi és Lantos analóg pontokat keresett, így a következő párosításokat állították össze: hang – pont; dallam – vonal; hangcsoport – folt. Az alapok lefektetése, megértése után rögtön kezdődhetnek a zenei és képi improvizációk (Kis, 1994: 88). *„Az improvizáció tehát egy mindenütt jelen lévő igény...Beszéd közben is állandóan improvizálunk, vagyis a szavak ismeretében, a nyelvtani szabályok alkalmazásával közlünk gondolatokat...A rögtönzés...meghatározott szerkezetekre történik. A szerkesztés és improvizáció szorosan összefügg egymással, a kettő egymást feltételezi, kiegészíti...”* (Apagyi, 1984: 14-15).

Az Apagyi-Lantos-féle metódus a formai elemek teljes rendszerére kiterjed. Meghatározza és rendszerbe foglalja többek között a szimmetria-aszimmetria, ritmika, párhuzam-ellentét,

⁴⁰ Idézi: Ábrahám Mariann (2013): A ZongorÁlom sikere külföldön. In: *Parlando*, 2013. 3. sz.

imitáció-variáció rögtönzéseinek lehetőségét. Az alábbiakban a *szimmetria* tárgykörében tett gyakorlati javaslataikat tekintjük át:

1. Természeti, zenei, irodalmi, képzőművészeti, matematikai példák keresése a szimmetria szemléltetésére
2. Zenei feladatok:
 - a.) tükörkép egy hanggal, egy hangközzel, több egymás melletti hanggal, valamilyen hangsorral vagy skálamoddellel
 - b.) Tengelyeltolós tükörkép (a centrális hangnak oktávval vagy bármilyen más hangközzel való eltolása)
 - c.) Centrális tükörkép; szólamcsere a tükörképben
 - d.) Időben szimmetrikus zenei mondatok rögtönzése
 - e.) A-Av, ABAv formájú szimmetriák rögtönzése
3. Rajzi feladatok:
 - a.) Látszati és valódi tükörképek megfigyelése és rögzítése
 - b.) Tengelyes tükörképek szerkesztése különféle eszközzel
 - c.) Centrális tükörképek tervezése
 - d.) Tengelyes és centrális tükörképek egy időben (Kis, 1994: 90).

Apagyai Mária 1975-től – Lantos Ferencsel együtt - számos előadást és bemutatót tartott integrált zenei neveléses módszerről hazánkban és külföldön egyaránt, emellett konferenciák, tudományos szimpóziumok előadója, kurzusok vendégprofesszora improvizációs témában.

4. Egyéb lehetőségek a zenei rögtönzésre: a Zeneterápia

Zenei improvizációt a gyakorlatban alkalmazó módszerek, lehetőségek tárgykörének áttekintésekor fontos említenünk azt a speciális irányzatot, mely a zene gyógyító illetve prevenció szerepére alapoz, nevezetesen a *Zeneterápiát*. Számos kutatás folyik, illetve szakirodalom jelenik meg napjainkban is, mely a zene gyógypedagógiai, illetve terápiás célú felhasználási lehetőségeivel foglalkozik.

A zeneterápián belül két fő irányvonalat különböztetnek meg: a receptív és az aktív terápiát. *Receptív zeneterápia* alatt értjük, mikor konkrét zenedarabok meghallgatásával kiváltott emóciók, élmények, gondolatok feldolgozását végzi a terapeuta. Az *aktív terápia* alapja pedig maga az **improvizáció**: a kezelés folyamán itt hangot adó eszköz, hangszer, énekhang segítségével a páciensek – a terapeuta vezetésével - saját maguk rögtönöznek (Harmat és Tardy, 2013: 16.) Jelen tanulmányban a Zeneterápia, mint gyógyászati és pedagógiai tudományág *aktív irányzatai* közül ismertetünk néhányat.

4.1. Analitikusan orientált zeneterápia

A modell kidolgozója **Mary Priestley** brit származású hegedűművész. Priestley a Guildhall School of Music and Drama intézményben végezte zeneterápiás tanulmányait, valamint egyéni úton tanulmányozta a pszichoanalitikus terápia lehetőségeit. Modelljének kialakításában *Sigmund Freud*, *Jung* és *Melanie Klein* tudományos kutatási eredményei segítettek: a *pszichoanalízis* eszközeit ötvözi a *zenei rögtönzés* lehetőségeivel. A mai gyakorlatban is alkalmazott módszer csoportos üléseit *két képzett terapeuta* komplementer módon vezeti. A foglalkozások kezdetén a résztvevők által közösen felvetett aktuális problémára keresik a választ nonverbális, zenei rögtönzéssel egybekapcsolt feladataikkal. Az ülések gyakori jelensége, hogy a zenei improvizáció a klienseket egyfajta módosult tudatállapotba juttatja. A terapeuta felelőssége, feladata a tudati szintek koordinálása: a kliensek segítése a tudattalan impulzusok kezelésében, vagy éppen az, hogy visszahozza őket a tudatosság biztonságába. Az ülés végén szóban, közösen értelmezik, értékelik a zenei improvizáció során átélt érzelmi, hangulati történéseket (*Harmat és Tardy, 2013: 39-40*).

4.2. A Nordoff-Robbins modell: „Kreatív zeneterápia”

Paul Nordoff amerikai zongoraművész és zeneszerző **Clive Robbins** angol pedagógus segítségével dolgozta ki *Kreatív zeneterápia* elnevezésű modelljét. Terápiás csoportjaikban tanulási nehézségekkel, érzelmi- és viselkedési zavarokkal küzdő, valamint Down-szindrómás és autista gyermekekkel foglalkoznak. A zene kiváló eszköz olyan kommunikációra, amely túlmutat a beszélt nyelven, azon gyermekek kezelésében, akik szociálisan hátramaradtak kortársaikkal szemben, avagy fogyatékkal élnek. A módszer *Rudolf Steiner* antropozófiai világképét, humanisztikus pszichológiai megközelítését veszi alapul, konkrétan azt a gondolatot, hogy mindenki van egy veleszületett ösztönös „válasz” a zenére.

E modellben az egyéni foglalkozásokon is párban dolgoznak a képzett terapeuták: egyikük a zongoránál ülve vagy gitáron játszva improvizál „kérdést”, kollégája pedig a gyermeket segíti a rögtönzött válaszban ütős hangszerek alkalmazásával. Csoportos üléseken emellett vonós és fúvós hangszereket is használnak a rögtönzésekhez. A *Nordoff-Robbins* terápia szakembereinél alapvető követelmény, hogy felkészült terapeuta és magasan képzett zenész is legyen egy személyben. Mivel itt a terápiás kapcsolat teljesen a zenei kommunikációra alapul, elvárás, hogy a terapeuta magas színvonalú zenei improvizációra is képes legyen. A modell a zenei rögtönzésekhez a *tonális* rendben alapuló *klasszikus harmóniafűzéseket* alkalmaz. Mikor a gyermek a szobába lép, már hallja a zenét, és a távozás is zeneszó mellett történik: ez egy stabil biztonságérzet kialakítását eredményezi. Ennek a formának – melyet „*klinikai improvizációnak*” neveznek – célja továbbá, hogy kommunikációs hidat teremtsen a terapeuta és a kliens között, majd a gyermek bekapcsolódva a kreatív rögtönzésbe eszközt találjon a szabad önkifejezésre, s ezáltal megindulhassanak a gyógyulási folyamatok. A módszert a

Daragó Rita Laura:

Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban

világ számos pontján alkalmazzák, így az USA államaiban, Ausztráliában és Nyugat-Európa országaiban egyaránt (*Harmat és Tardy, 2013: 40-42*).

4.3. A „Szabad improvizációs terápia”

A Juliette Alvin, brit gordonkaművész által megálmodott modell alapelveiben, célkitűzésében hasonlít a Nordoff-Robbins-féle terápiára, azzal a különbséggel, hogy *teljesen szabad improvizációt* alkalmaz. Emellett nála is alapvető követelmény a terapeuták magas zenei képzettsége. A kliens kört a komoly mentális vagy fizikai problémákkal küzdő, főképp autista gyermekek alkotják. Módszerének megformálásához tanulmányozta a humanisztikus és fejlődés lélektani irányzatokat, valamint a pszichiátriai betegeknél alkalmazott klasszikus analitikus megközelítésmódot. 1958-ban megalapította a British Society for Music Therapy-t, 1968-tól pedig a londoni Guindhall School of Music and Drama intézményében megkezdődik az Alvin-terapeuták képzése posztgraduális rendszerben (Harmat és Tardy, 2013: 42-43).

Összegzés

A tanulmány során áttekintettük az alternatív zenepedagógiai koncepciók struktúráját és érintőlegesen felvázoltuk az egyes metódusok improvizációs gyakorlatát, lehetőségeit, javaslatait. A zenei nevelés progresszív rendszerei között számos analógiát figyelhetünk meg, melynek egyik fő eleme a *komplexitásra* való törekvés: az auditív, a vizuális és a mozgáselemek szintézise, a másik pedig az *improvizáció* (Gonda, 2000.), mely alkalmazási lehetőségeinek csak a fantázia szabhat határt. A metódusok bemutatásánál számba vettük a zenei és mozgásrögtönzés számtalan pozitívumát, játékos hatását az értelmi, emocionális, fizikális fejlődés, a szociális kompetenciák kialakulása, valamint a prevenció és gyógyterápiás törekvések szempontjából. Láthattuk, hogy az egyes módszerek milyen eltérően, színesen, milyen kreatívan „használják” az improvizációt eszközként az elérendő célok érdekében – a *zene- és művészetpedagógiai* koncepcióktól kezdve egészen a *zeneterápiáig*.

A rögtönzés „előnyeinek”, fontos szerepének felismerésével új utak nyílnak meg a zenekutatás, és hazánkban – jelenleg – főként az alsófokú zeneoktatás terén. Az improvizáció fakultatív tárgyként való bevezetése a zeneiskolai oktatásba⁴¹ öröndetes hazai eredmény, de e téren még számos kérdés nyitva áll, többek között az, hogy ki, milyen végzettséggel és miből oktasson (Gonda, 2000).

A módszertani szabadsággal élve, a saját „pedagógiai stílus” kialakításánál a növendékek kreativitásának fejlesztésére – egyéb kreatív opciók mellett – az improvizáció színes világa minden gyakorló zenetanár számára kiváló lehetőségeket nyújt. Mind a külföldi, mind a hazai

⁴¹ (Apagyai Mária 1998-ban a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére dolgozta ki az *Improvizáció-* tantárgy 12 évfolyamos tantervét. *Lásd fentebb*)

gyakorlat koncepciói, módszerei számos kiváló példával járnak elől, ahonnan ihletet, ötletet meríthetünk. Zárszóként egy improvizációt zeneiskolai tantárgyi keretek között tanuló növendék gondolataiból idézünk:

„Ha az improvizációt le akarnám rajzolni, hatalmas szárnyú madarakat rajzolnék egybefonódva. Azért, mert nekem az improvizálás megadja a teret, ahol kedvemre kiterjeszhetem a szárnyaimat, és szabadon repülhetek. Nincsenek benne korlátok, azt a hangot pedig, amit nem tudunk lejátszani zongorán, kiénekelhetjük. Olyan, mint az élet, örökké változik, hiszen nincs két egyforma improvizáció, talán ezért is van olyan jó hatással az emberekre...Olyan ez számomra, mint egy lépcsőfok vagy egy út a teljesség felé, mert mikor improvizálok, a lelkem nyelvén beszélek, és amint képes vagyok megérteni ezt, eggyel közelebb kerülök a titokhoz, amit minden ember magában őriz és olyan sokan kutatnak...”(B. Boglárka, 18 éves)

/Idézi: Révész Ágnes (2011): Szabad gondolatok a rögtönzésről. In: *Parlando*, 2011. 3. sz./

Hivatkozások:

Ábrahám Mariann (2013): A ZongorÁlom sikere külföldön. In: *Parlando*, 2013. 3. sz.

Alain, Paris: Martenot Maurice (1898 – 1980). *Encyclopaedia Universalis* (forrás: http://www.universalis.fr/encyclopedie/ondes-martenot/#i_20240 A hozzáférés időpontja: 2015. március 20.)

Apagyi Mária (1984): *Szerkesztés és rögtönzés*. Népművelési Intézet, Budapest

Bunbury, Richard Ramon (2001): "Justine Ward and the genesis of the Ward method of music education". *Doctoral Dissertations Available from Proquest*. Abstract. Paper AAI3027182. (forrás: <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3027182/> A hozzáférés időpontja: 2015. március 16.)

Coppey, Nicole (2008): La musique habite l'être tout entier. *Schweizer Musikzeitung*, 2008. Nr 9. 17-23. (forrás: http://www.123musique.ch/Presse/08_09_Willems.pdf A hozzáférés időpontja:

Daragó Rita Laura (2012): Életreform és zenepedagógia. A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 2012. 5. sz. 3-10.

Daragó Rita Laura (2014): Zenetörténet és antropológia. Az európai zene egységes jelrendszerének kialakulása; az egyszólamú dallam – repertoár és a notáció korai időszaka. *Parlando*, 2014. 5. sz.

Deszpot Gabriella (2009): Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. In: *Parlando*, 2009. 6. sz.

Gersdorf, Lilo (1982): *Orff-Schulwerk Informationen*. 'Orff-Institut' der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst 'Mozarteum' in Salzburg. Heft 29.

- Gonda János (2000): Improvizáció és pedagógia, In: *Parlando*, 1. sz., p. 37-44.
- Götze, Willibald (1974): Jaques – Dalcroze, Émile. In: *Neue Deutsche Biographie*, Band 10. Duncker & Humblot, Berlin. S. 350 – 352. (digitalizált; forrás: http://translate.google.de/translate?hl=hu&sl=de&u=http://de.wikipedia.org/wiki/%25C3%2589mile_Jaques-Dalcroze&prev=search A hozzáférés időpontja: 2015. március 10.)
- Hammerer, F. (2002): Montessori-Pädagogik – ein Weg zu Selbstständigkeit und Kompetenz. *Erziehung und Unterricht*, 152, 302-313. (Forrás: <http://www.stangl.eu/paedagogik/artikel/montessori.shtml> A hozzáférés időpontja: 2015. március 25.)
- Harmat László – Tardy József (2013): *A gyógyító zene*. Új Ember Kiadó, Budapest
- Ittész Mihály (2011): Szabó Helga, a kutató zenepedagógus (1933-2011). In: *Parlando*, 2011. 4. sz.
- Janurik Márta és Pethő Villó (2009): Flow élmény az énekórán: a többségi és a Waldorf iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 3. sz. 193–226.
- Kenesei Éva (2012): A kisgyermek zenei nevelésének módszerei. In: *Parlando*, 2012. 4. sz.
- Kis Jenőné Kenesei Éva (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Tárogató Kiadó, Budapest
- Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés. I-II*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest
- Kokas Klára (1986): Néhány tapasztalat a zenei mozgások és megjelenítések köré épülő foglalkozások hatásáról. In: Ittész Mihály (szerk): *A Kodály Intézet Évkönyve III*. Hungexpo, Budapest
- Lindenbergné Kardos Erzsébet (2005): *Zeneterápia*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs
- Lindenbergné Kardos Erzsébet (2005): Terápia zenével. In: Lindenbergné Kardos Erzsébet (szerk): *Zeneterápia*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs
- Lacas, Pierre – Paul: Martenot Ondes. *Encyclopaedia Universalis* (forrás: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ondes-martenot/> A hozzáférés időpontja: 2015. március 20.)
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Sarah Werner Andrews (2013): *Introduction to Music*. Montessori Northwest, Primary Course 37. (Forrás: <http://static1.squarespace.com/static/519e5c43e4b036d1b98629c5/t/52a203cde4b0db9467cf273b/1386349517344/Intro+to+Music++C37.pdf> A hozzáférés időpontja: 2015. március 30.)

Daragó Rita Laura:

Az improvizáció szerepe és gyakorlata az alternatív zenepedagógiai koncepciókban

Szabó Helga (1978): *Énekes improvizáció az iskolában*, I. kötet. Zeneműkiadó, Budapest

Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*, Tankönyvkiadó, Budapest

Widmer, Manuela (1994): Orff-Schulwerk – Az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója.
In: *Parlando*, 1994. 4. sz. 19-26.

**Az előadás elhangzott az ELTE BTK Zenei Tanszékén, 2015. április 14-15-én megszervezett „Improvizáció a zeneoktatásban” című konferencián*