

A „kell” és a „lehet” dichotómiája az összhangzattan tanításában¹

Kulcsszavak: *Kreativitás, improvizáció, összhangzattan-tanítás, zenei fantázia*

Absztrakt

Ha napjainkban egy zenetanár az improvizáció és az ezt is magába foglaló tágabb halmaz, a kreativitás tanításának mikéntje után érdeklődik, a tárgykört érintő nagyszerű kurzusok és táborok mellett magyar nyelven is számtalan kiváló tanulmányt és kiadványt vehet kézbe. A hangszeres oktatás területét érintő munkák² mellett évtizedek óta elérhetőek az ének-zene órák³ és a zeneiskolai szolfézsórák⁴ tananyagának kreatív feldolgozását bemutató tankönyvek és segédkönyvek is. Mindezek mellett úgy tűnik, mintha épp azon diszciplína, a zeneelmélet és ezen belül az összhangzattan tanításának hagyománya nélkülözne leginkább az alkotói attitűd jelenlétét, amely pedig évszázadok óta a zeneszerzés tanításának is az egyik alapját képezi.

A kiváló szakemberek által megírt, jelenleg is kapható összhangzattan tankönyvekben ugyan találunk olyan kreatív feladatokat, mint például a szopránharmonizálás és/vagy a dallamharmonizálás és ezeket a legtöbbször alkalmazzuk is munkánk során. Ám ezzel együtt azt gondolom, hogy összhangzattan tanításunkban a „kell” és a „lehet” közel sem tükrözi az optimális arányokat, másként fogalmazva a reprodukív feladatok aránya messze felülmúlja a kreatív feladatokét.

Az alábbiakban azokból a közismert harmóniafordulaton alapuló és zenei kreativitást célzó kísérleteimből szeretnék bemutatni néhányat, amelyek az összhangzattan tanulás legelső leckéi alapján is megvalósíthatóak és amelyek évek vagy éppen évtizedek múltán is életszerűnek és hasznosnak bizonyultak.

1. Az összhangzattan tanításával, ezen belül a saját munkámmal is kapcsolatos kritikai meglátások

A címben meghatározott témakör bevezetése és tárgyalása előtt szeretném röviden összefoglalni azon meglátásim és megérzéseim témáinkhoz szorosabban köthető részét, amelyek az összhangzattan tanításával kapcsolatosan fogalmazódtak meg bennem a pályán eltöltött évek, évtizedek alatt. Teszem ezt elsősorban azért, mert részben ezek miatt is fordult a figyelmem kiemelt módon a kreativitás és az improvizáció témaköre felé.

1.1. Amikor a kevesebb több lenne

Már régóta úgy érzem, hogy a növendékeim többségétől sokkal kevesebb anyagot kellene elvárnom, azt viszont sokkal gyakorlatiasabban. Inkább tanuljon meg csupán egy-két tucatnyi akkordot/akkordkapcsolatot a zenészpálya, de azt tudja élő módon, zenei folyamatba ágyazva, érzetek szintjén is átélve megszólaltatni és a gyakorlatban alkalmazni. Ezt sokkal hasznosabbnak gondolom, mint azt, amikor valaki hosszú gondolkodási idő után, esetleg még a vonatkozó szabályokat is korrekt módon felmondva megszólaltatja a szükséges akkordot/akkordkapcsolatot, de az egésznek nincs zeneileg értelmezhető folyamata. Gyakran emlegetett szófordulattal élve: a kevesebb néha több. De fogalmazhatnánk úgy is, ahogyan a Bölcs Salamonnak tulajdonított bibliai mondás tartja: „Többet ér egy élő kutya, mint egy döglött oroszlán.”⁵

¹ Az ELTE BTK Művészetközvetítő és Zenei Intézet által szervezett VII. Művészetpedagógiai Konferencia - Improvizáció és kreativitás a művészeti nevelésben c. konferencián 2024.06.28-án elhangzott előadás első részének és konklúziójának szerkesztett és bővített változata.

² Pl. Apagyai Mária: *ZongorÁlom, Kreatív Zongoratanulás I., II., III.*, Pécs, 2008.

³ Szabó Helga: *Énekes improvizáció az iskolában I-IV.*, Zeneműkiadó Budapest, 1976, 1978, 1980, 1982.

⁴ L. pl.: Dobszay László: *Útmutató A hangok világa tanításához, I-VI. kötet* (javított kiadás, szerk. Stachó László), Editio Musica Budapest, 2019.

⁵ Biblia, Prédikátor könyve 9,4.

1.2. A kreativitás fejlesztésére fordított aránytalanul kevés figyelem

„Ezt mire lehet használni?” – tette fel ezt a gyakorló kántorként számomra különösen is kedves és emlékeztető kérdést egy jazz zongora tanulmányokat is maga mögött tudó tanítványom⁶ minden egyes újabb összhangzattan lecke alkalmával. Azt gondolom, hogy ez a kérdés a zenei folyamatok megértésének arra a szintjére mutat rá, amikor már nem csak „kívülről”, de „belülről” is kezdjük megismerni az egyes harmóniák közötti kapcsolódási lehetőségeket. Amikor már nem csak a zene „anatómiáját”, hanem annak „élettanát” is birtokba veszi egy leendő muzsikussal. És azt gondolom, hogy ennek fontosságával a legtöbben egyet is tudunk, tudnak érteni. Ezek után már csak az a kérdés, hogy ha ez szinte közmegegyezés tárgyat képezi, akkor miért nem kap, vagy miért csak elenyésző mértékben kap helyet a kreativitás fejlesztése az összhangzattan tanításunkban?

2. Miért nincs jelen kellő súllyal a kreativitás fejlesztése az összhangzattan tanításunkban?

2.1. A tantervi előírások és a felvételi követelmények

Sokszor veszem észre magamon, hogy munkám során a „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk” elvnek éppen a fordítottját művelem. Ennek kapcsán hadd idézzek Madarász Iván tanár úrtól egy olyan mondatot, amit zeneakadémiai hallgatóként is nagyon megdöbbenő és egyben kijózanító volt hallani és amelynek igazságtartalmát az évek múltával egyre jobban át tudom érezni:

„Tőlem ne várja senki, hogy arra alkalmatlan növendékekkel olyan tevékenységi formákat gyakoroltassak be, amelyek révén úgy tűnhet, mintha valami lényegeset értene ebből az egészből.”⁷

Be kell látnom, hogy a zeneelmélet tárgy tekintetében kiemelkedő, átlagon felüli vagy átlagosnak mondható növendékek tanításával ellentétben az átlagosnál gyengébb képességekkel rendelkező tanítványokkal tulajdonképpen elsősorban egyfajta látszatkeltést művelünk biztonságosnak érzett és jól begyakorolt fordulatok formájában, hogy minél jobban megfeleljünk a felvételi követelményeknek. De vajon mennyivel van előbbre zenei készségek tekintetében az a muzsikussjelölt, aki nem érzetek szintjén éli meg, csupán betanulja, hogy pl. ha egy hallásgyakorlatban a III. fokú basszuson nem hall semmi furcsát, akkor valószínűleg I⁶ lesz a megfejtés? Vagy mennyivel lesz jobb muzsikuss attól egy egyetemista, ha megtanulja, hogy a művész MA felvételin dúr hangnemű basszusharmonizálási feladat esetén mollbeli színezetű szubdominánsokat írjon, mert így valószínűleg elkerüli a nyílt kvint párhuzamokat?

A rendszeres kreatív munka hiányának legfontosabb oka tehát szerintem elsősorban a tantervi előírásokban és talán még ennél is meghatározóbb módon a zenei tárgyú szakirányú felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges felvételi vizsga követelményrendszerében keresendő. Ez utóbbi megmérettetésen ugyanis pl. összhangzattanból is kizárólag reprodukív készségeket vizsgáló feladatokat kell teljesíteniük a növendékeknek, leginkább hallásgyakorlat, szerkesztési feladat és diktálás utáni akkordjáték („kézbediktálás”) formájában. És ez teljes mértékben érthető is, hiszen az ilyesfajta feladatokat legalább lehet objektív módon értékelni. Ezért aztán mi, a felkészítő tanárok is a lassan és legalább nagyjából biztosan kitalált akkordok sokaságának megszólaltatására, a definíciók és a szabályok precíz felmondására és alkalmazására tanítjuk a növendékeket, mert ha egyszer a szakirányú felvételi vizsgákon ez az elsődleges elvárás, akkor nekünk az erre való felkészítés az elsődleges kötelességünk. S ha ezen feladatok teljesítéséhez pl. diktálás utáni akkordjáték esetén nem társulnak értékelhető zenei folyamatok, az a felvételi eljárás szempontjából kevésbé problémás, mert ennek hiányát általában sokkal jobban tolerálják a kollégák, mint pl. egy-egy „szabályhibát” vagy írásbeli megmérettetés esetén egy-egy le nem írt vagy helytelenül megállapított akkordfordulatot.

Kérdés persze, hogy napjainkban mennyiben életszerű és szükséges ez a minden áron megfelelni akarás? Hiszen tagadhatatlan tény, hogy a felsőoktatási intézmények ma már sokkal kevésbé szelektálják a hozzájuk felvételizőket, mint néhány évtizeddel ezelőtt és ez a mi szakterületünkön, az elméleti tárgyakat illetően

⁶ Prei Gábor, a győri Richter János Zeneművészeti Szakgimnázium, AMI, Általános Iskola és Kollégium egykori tanulója.

⁷ Saját órai jegyzet alapján, Madarász Iván tanár úr írásbeli engedélyével közölve, amelyért ezúton is szeretnék köszönetet mondani.

talán különösen is igaz. Éppen ezért talán nyugodt lélekkel el lehetne engedni pl. néhány hagyományos értelemben vett hallásgyakorlatot azért, hogy ezek helyett, az ezekre szánt időkeret terhére a tradicionális feladatok során valamilyen szinten elsajátított ismereteket és készségeket alkotó módon, az „ezt mire lehet használni” kérdés felől megközelítve is alkalmazzuk.

Már csak azért is hasznos volna ez, mert ha az ilyesfajta gyakorlatokat nem a hagyományos feladatok helyett, hanem azok mellett alkalmazzuk, az reménység szerint a reprodukív feladatok sikeres megoldását is elősegíti, hiszen ugyanazon tananyagról van szó mindkét esetben, csak valamelyest más, adott esetben néha épp ellentétesnek látszó megközelítésben. Pl. amíg egy hallásgyakorlat, szerkesztési feladat vagy diktálás utáni akkordjáték esetén a megszólaltatott vagy meghatározott harmóniát kell leírni, megnevezni és/vagy eljátszani, addig egy dallamharmonizálás során azt a harmóniát kell megkeresni, amelyik még meg sem szólalt, amelyiket a belső képzeletvilágunkból vagy esetleg manuális mechanizmusokból kell előkeresnünk. (Nyilván optimálisabb, ha a belső hallásunk az elsődleges, de azt sem gondolom teljesen „ördögtől valónak”, ha valaki egy ilyesfajta gyakorlathoz mechanikusan rögzített emlékképeket [is] használ, hiszen ez esetben is edzi a hallását, amikor utólagosan helyteleníti a nyilvánvalóan rossz megoldást vagy jó érzéssel tölti el a helyes megoldási lehetőségek egyikének-másikának megszólaltatása.)

Mindezekkel semmiképpen sem szeretném azt mondani, hogy aki egyébként képes magas szinten elsajátítani az összhangzattan minden egyes részterületét, annak ne adjuk meg erre a lehetőséget. Sőt! Ez kimondottan kötelességünk! De mindenképpen érdemes ezt is minél előbb módon, a tanult jelenségek minél sokoldalúbb alkalmazásával, pl. az „ezt mire lehet használni” attitűdjével is művelni, hiszen elvileg minden egyes zenei produkció alkalmával meg kell próbálnunk minél jobban belebújni az adott szerző bőrébe. Ehhez pedig komoly segítséget jelent, ha mi magunk is alkotó módon tudunk viszonyulni az általunk választott vagy ránk bízott zenei anyaghoz.

2.2. Kevés és nehezen elérhető segédanyag

A tantervi és a felvételi követelményekkel szoros kapcsolatban álló tankönyveink által felkínált feladattípusok nyilván erőteljesen meghatározzák pedagógiai gondolkodásmódunkat. A kiváló szakemberek által megírt, jelenleg is kapható hazai kiadású magyar nyelvű összhangzattan tankönyvekben persze találunk olyasfajta hagyományos, több-kevesebb kreativitást is igénylő feladatokat, mint például a számozott basszus gyakorlatok és egyéb kidolgozandó akkordsorok, vagy pl. a szopránharmonizálás és/vagy az előbbihez képest jóval kevesebb betartandó szabállyal járó és valamennyivel kevesebb zongoratudást igénylő, ám pl. akkordfelrakás vagy zenei karakterek tekintetében sokkal szabadabban és változatosabban kivitelezhető dallamharmonizálás.

Ez utóbbira számos inspiráló példát találhatunk Bárdos Lajos: *Hangzatgyakorló I. (Hármashangzatok)* c. kötetében, az összhangzattan tankönyvek közül pedig e tárgykört illetően az imént említett kiadvánnyal egy évben, tehát ugyancsak 1954-ben napvilágot látott Ligeti György: *Klasszikus összhangzattan* c. könyvét lehetne leginkább megemlíteni. Ebben a szopránharmonizálási gyakorlatok után, egyúttal a dallamharmonizálási feladatok bevezetőjében ezt olvashatjuk:

„Eltérően az előbbi kötött harmonizálástól, az ilyen kíséretszerkesztésben nem írunk a dallam minden egyes hangja alá külön hangzatot: több, közös harmóniába illő dallamhang alá akár egyetlen akkord is kerülhet. Hogy milyen dallamfordulat alá milyen harmóniát írunk, nem foglалható szabályba. Belső hallásunkra, zenei érzékünkre kell, hogy bízunk magunkat.”⁸

Ám könnyen belátható, hogy ezek a kreativitás alkalmazásának nagy halmazán belül csak egy szűk, igaz nem jelentéktelen részhalmazt érintenek.

Persze sok zeneművészeti szakgimnáziumban az arra alkalmas növendékeknek lehetőségük van egyéni vagy kiscsoportos foglalkozás keretein belül a zeneszerzés tanulására kiváló szakemberek segítségével. De emellett hasznos volna, ha a közepes mértékű, vagy csak egészen minimális saját invencióval rendelkező növendékek tanításához (is) létrejönne egy olyasfajta kreatív gyakorlatokat bemutató segédanyag, amely

⁸ Ligeti György: *Klasszikus összhangzattan*. Editio Musica Budapest, 2014, 17.

szorosan kapcsolódik egyik vagy másik összhangzattan tanmenet minden egyes leckéjéhez és végigkíséri az összhangzattan tanulmányok egész folyamatát vagy legalább néhány jelentősebb állomását.

E téren komoly előrelépést jelenthet majd azoknak a mellékleteknek a remélt közreadása, amelyről Győrffy István tanár úr tett említést az általa és tanítványai/munkatársai által írt tankönyvet bemutató cikkben. Eredeti változatában volt alkalmam látni azokat a kártyákat, amelyeken improvizációs gyakorlatok céljából „nyolcütemes, zeneileg kerek harmóniasorok”⁹ állnak az érdeklődő tanulók és tanárok rendelkezésére és amelyet azt gondolom, hogy sokan szívesen kézbe vennének kiadvány formájában.

2.3. A zeneelmélet-tanárok képzésének sajátosságai

Az eddigi okok mellett megemlíthető talán az is, hogy sok éven keresztül az improvizáció és/vagy a zeneszerzés tárgyak nem voltak jelen azok képzésében, akik nem zeneszerzés vagy orgona szak mellett kaptak zeneelmélet-tanári képesítést. (Ezzel e sorok szerzője is így volt, ezért részben intézményen belül, részben pedig azon kívül igyekezett pótolni elmaradásait Kistényi Melinda, Baróti István, Herbert Wulf és Fassang László óráin ill. kurzusain.)

2.4. A zeneelmélet-tanárok saját tapasztalatai

Vannak talán, akik úgy gondolják, és sok tekintetben szerintem is igazuk van, hogy a növendék vegye át olyan szorgalmasan az összhangzattan leckéket, amiként azt a tanára is megtette annak idején és ha elég tehetséges, akkor majd a tanuló „fejében” és „fülében” is összeáll a tananyag egy olyan élő rendszerre, amilyenné a tárgyat tanító tanár számára is összeállt.

S való igaz, hogy megfelelő alapok nélkül nem lehet építkezni. Győrffy István tanár úrnak az atomfizika területéről hozott szemléletes párhuzamát alkalmazva: „Amíg a reaktorban a hasadó anyagnak (esetünkben a zenei ismereteknek és a készségszintnek) nem áll össze egy bizonyos kritikus tömege, addig nem indul be a láncreakció.”¹⁰ S ez tagadhatatlan tény. Éppen ezért pedagógiai szempontból semmiképpen sem tartom helyeslendőnek, ha a manapság már-már divatszerűen szidott „lexikális tudást” bárki a kreativitás kerékkötőjeként állítja be. (Persze nyilvánvaló, hogy ez a nézőpont valójában radikális ellenhatása annak az oktatási szisztémának, amely túlnyomórészt a lexikális tudás átadására és visszakérdezésére koncentrál[t].)

Az viszont fontos kérdés, hogy a zenei kreativitás készségszintű művelését valamiféle végső célnak tekintjük-e, amit a tananyag teljes elvégzése, vagy legalábbis egy-egy anyagrész alapos elsajátítását követően ki-ki elérhet, vagy olyan eszköznek, amelyet az összhangzattan tanulmányok kezdetétől a végéig (már amennyiben a „jó pap holtig tanul” elve alapján egyáltalán van ilyen) érdemes alkalmazni. (Részben ennek kapcsán is l. még a tanulmány végén idézett gondolatokat Dobszay Lászlótól.)

3. A kreativitás, valamint a harmonikus és a metrikai érzék fejlesztése a tonikai és a domináns főfunkció alaphármasaival

A konferencia címében olvasható „improvizáció és kreativitás” tárgymegjelölés lehetővé tette számomra, hogy a kreativitás kifejezést a talán többségének mondható értelmezésben használjam, tehát nem az improvizáció egyfajta szinonimájaként, hanem tágasan, minden olyan jelenséget beleértve, ami túlmutat egy adott jelenség reprodukálásán.

Meggyőződésem, hogy akár már két akkord birtokában is érdemes megpróbálni minél változatosabban alkalmazni a tanultakat, de több akkord beható ismeret esetén is érdemes megpróbálni azt, hogy elsőként a két legalapvetőbb harmónia használatából indulunk ki. Az ilyesfajta kísérletezésekre szeretnék bemutatni az alábbiakban néhány példát.

⁹ Győrffy István-Keresztes Nóra-Beischer-Matyó Tamás: *Klasszikus összhangzattan. Parlando Zenepedagógiai Folyóirat*, 2012. No. 2. A cikk online elérhetősége: <https://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-24.htm> (2024.10.28.)

¹⁰ Győrffy István tanár úr engedélyével közölve, amelyért ezúton is szeretnék köszönetet mondani.

3.1. Kétfunkciós karaktergyakorlatok

Az alábbi gyakorlatnak a legegyszerűbb kivitelezési módja nyilván az, hogy előjátszunk vagy kottaképpel bemutatunk és pl. a basszus szólam alapján közösen eléneklünk néhány karaktervariációt/ötletet, amit a növendékek reprodukálnak. Emellett az is egy lehetséges megközelítésmód, hogy meghallgatunk vagy megszólaltatunk pl. egy gagliarda lüktetésű tételt, majd megpróbáljuk ezt az éppen tanult akkordkészletre alkalmazni. A számtalan lehetőség közül most az alábbiak kerülnek bemutatásra kottaképpel:

Keringő

I V V I

Mazurka

I V V I

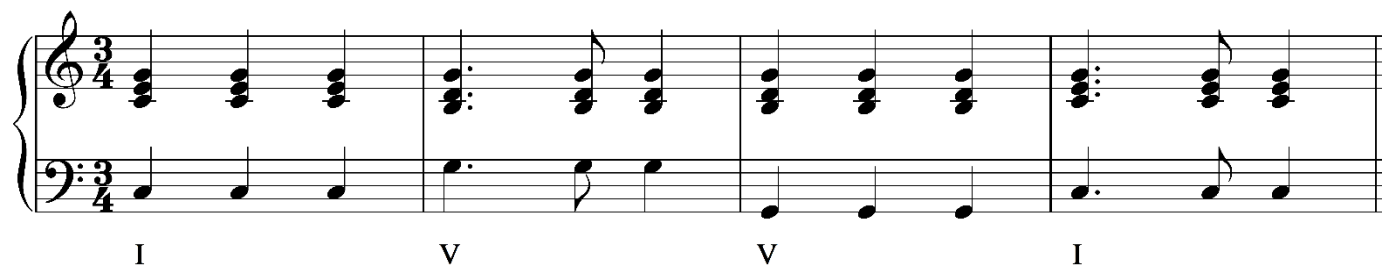
„Adoniszi sor” („In memoriam Beethoven”)

I V V I

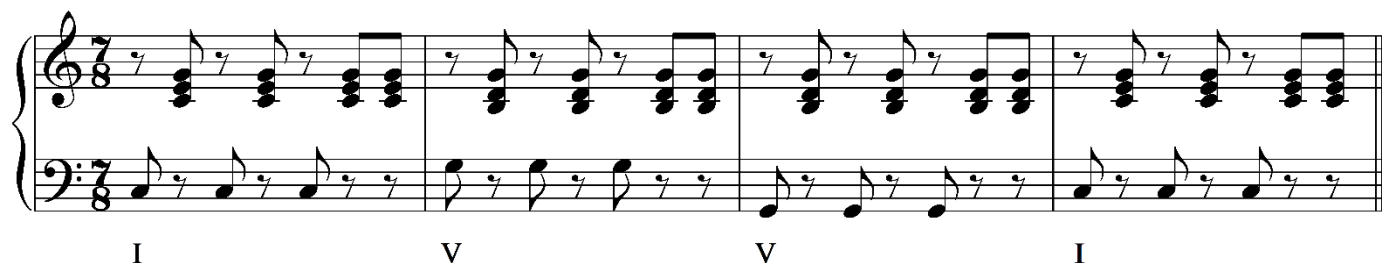
Pavane

I V V I

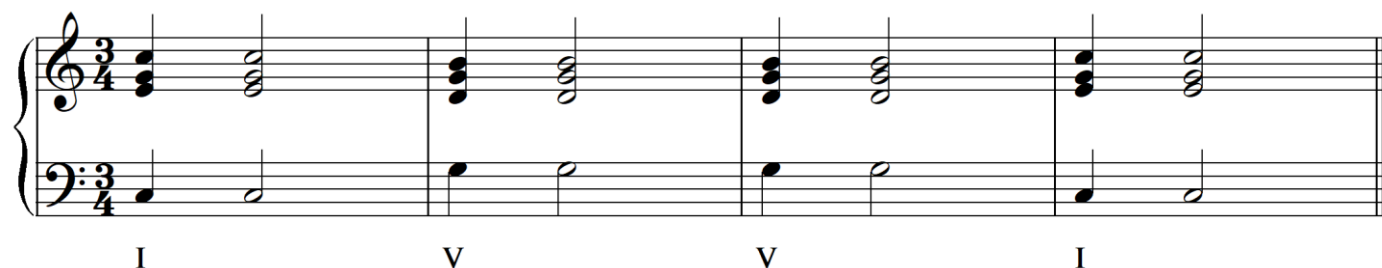
Gagliarda



„Bolgár ritmus”



Chaconne/Sarabande



Passacaglia



A legfontosabbnak nem is a kreativitásra való ösztönzést tartom ebben a gyakorlatban, hanem azt, hogy általa az aktuális akkordkapcsolatokat különféle metrikai keretek között és különféle zenei karaktereket megjelenítve is tudjuk gyakorolni. S tesszük ezt szokványos mintapéldához képest előbb, egy zeneirodalmi idézethez képest viszont sokkal könnyebben megszólaltatható módon. (Egyébként érdemes magát a gyakorlat alapját képező mintapéldát is különféle metrikai és súlyrendi keretek között megszólaltatni. Pl. hasznos lehet, ha egy-egy mintapéldának van egy páros és egy páratlan lüktetésű változata is.) Ráadásul közben folyamatosan tudatosíthatjuk a domináns félzárlat/félzáradék és a tonikai egészszárlat/egészszáradék fogalmát is.

Talán mondani sem kell, hogy érdemes biztatni a tanulókat arra, hogy mutassanak be saját maguk által kitalált, akár a klasszikus zenén kívül eső műfajokat megidéző karaktervariációkat is.

De lehetünk ennél még merészebbek is!

3.2. Kérdés-felelet játék

Pl. játszhatunk olyat, hogy – négyütemes I – V – V – I akkordsorban gondolkodva – más zongorázza el az első és más a második ütempárt úgy, hogy megpróbálnak egyfajta zenei kérdés-felelet párbeszédet folytatni. (Bátorításként vagy ötletadás gyanánt persze valószínűleg a tanár lesz a legelső szereplő, de szándékosan nem tanár-diák dialógusnak neveztem a gyakorlatot, hiszen amint lehet, érdemes ezt az ötletadó/kezdeményező szerepet átadni vállalkozó szellemű és/vagy arra alkalmas tanulóknak.) Ebből aztán létrejöhetnek a legkülönbélebb „párbeszéddek”. Eleinte – bátorítás gyanánt – elég, ha a tanuló ellentétes funkciós renddel megismétli a kérdésben hallott ritmust. Legkésőbb ezt követően pedig sor kerülhet olyan válaszok megfogalmazására is, amelyekben a válaszadó már kevésbé szolgai módon fejezi ki egyetértését, pl. valahogy így:

Kérdés: *Válasz:*

Kérdés: *Válasz:*

Kérdés: *Válasz:*

Kérdés: *Válasz:*

Másrészt előfordulhat az is, hogy a „kérdés” és a „válasz” során különféle felrakásban („állásban”) szólaltatjuk meg az akkordokat, pl. az alábbiak szerint:

Kérdés: **Válasz:**

Kérdés: **Válasz:**

Harmadrészt érdekes kísérlet lehet, ha a gyakorlat nyitó alkatú I – V akkordkapcsolatára („kérdés”) nem a legegyszerűbb V – I akkordkapcsolattal válaszolunk, hanem az adott akkordkészlet más módon történő alkalmazásával, elsősorban a válasz tonikai indításával pl. így:

Kérdés: **Válasz:**

3.3. Dallamharmonizálás két akkorddal, különféle instrukciókkal közelítve a szerzői megoldáshoz

A feldolgozandó anyag: W. A. Mozart: Papageno belépője *A varázsfuvola* c. operából, 27-31. ütemek.

Ebben a gyakorlatban elsőként természetesen megszólaltatjuk a dallamot egy szólamban:

Der Vo - gel - fän - ger bin ich ja, stets lu - stig hei - ßa hop - sa - sa!

Ezt követően kb. a zeneiskolai 4. osztályos szolfézsórák tananyagának mintájára „egy ütem egy funkció” jellegű funkciójelölő basszust keresünk hozzá, a legkényelmesebben sejtett hangfekvésben. A megoldás nyilvánvalóan ez lesz, amit közös éneklést követően írásban rögzítünk is:

Der Vo - gel - fän - ger bin ich ja, stets lu - stig hei - ßa hop - sa - sa!

A kottakép elkészülte után néhányan le is kísérhetik a csoport énekét, elsőként nyilván a valamelyik „szabályosnak” mondható, ennek biztos ismeretében pedig esetleg a dallamhoz leginkább alkalmazkodó

akkordfelrakásokkal.

Ezt követően megkérdezhetjük, hogy vajon miként lehetne az ütempárok második („érkező”) ütemeiben az „egy ütem egy funkció” elvén módosítani a változatosság kedvéért? A fentebbi, eléggé egysíkú kíséret két-három megszólaltatása után már a legtöbbekből kikívánczik ez a megoldás:

Der_ Vo - gel - fän - ger_ bin ich ja, stets lu - stig hei - ßa hop - sa - sa!

Természetesen ezt is előadhatjuk több csoporttag kíséretével, de ezúttal is érdemes előre jelezni, hogy noha így már minden funkció a helyén van, a funkción belüli ritmikai élénkítés céljából a szerző az ütempárok első („nyitó”, „induló”) ütemeiben kétszer is megszólaltatja az aktuális főfunkciók hármashangzatait. És feltehetjük a kérdést is, hogy vajon miként, milyen ritmikai megoldásokkal lehetne ezt megvalósítani?

A fentebbi kottakép többszöri elhangzását követő „módosító javaslatokat” meghallgatva és kellőképpen, tehát legalább kicsit, de inkább nagyon megdicsérve megállapodunk annál a változatnál, amely legközelebb áll a szerző elképzeléséhez.

Der_ Vo - gel - fän - ger_ bin ich ja, stets lu - stig hei - ßa hop - sa - sa!

Ezután már csak arra az instrukcióra van szükség a fentebbi kottakép szerinti kíséret néhány előadása előtt, hogy Mozart egy (aprócska) szünetet is beiktatott az ütempárok első ütemeibe, aminek meg kellene keresni a mértékét és a helyét. A növendékek jó eséllyel kitalálják a szerzői szándék szerinti ritmust.

Der_ Vo - gel - fän - ger_ bin ich ja, stets lu - stig hei - ßa hop - sa - sa!

Ezt követően pedig már csak azt kell jeleznünk, hogy a szerzői szándéknak megfelelő basszus szólam záróhangja nem pontosan egyezik a mi kottaképünkön látható hanggal. A megoldás nagy valószínűség szerint mindenki számára magától értetődő lesz.

Der_ Vo - gel - fän - ger_ bin ich ja, stets lu - stig hei - ßa hop - sa - sa!

3.5. Szerzői szándék szempontjából eredendően egyszólamú zenei anyag harmóniai háttérének megkeresése

A feladat szerzői megoldást nélkülöző, de reménység szerint a szerzői elképzelésekkel legalább latens módon „összhangban” álló gyakorlásmódja lehet, amikor egy egyszólamú, ám a funkciós tonalitás talaján keletkezett tételrészlet harmóniai háttérét keressük meg belső hallással vagy az épp keresendő basszus szólam (nagyjából) közös éneklésével a megszólaló zenei anyag, vagy ügyesebb társaság esetén a kottakép belső hallással történő megfigyelése alapján.

Legyen erre példa J. S. Bach: C-dúr gordonkaszvitjének (BWV 1009) *Prelude* tételéből az első hat ütem és az azt követő tonikai megérkezés. Első feladatként szerintem ezúttal is azt érdemes kérni, hogy az „egy ütem, egy akkord” elvét alkalmazzuk. Így bizonyára az alábbi megoldásra jutunk el:

First six measures of the Prelude in C major, BWV 1009, by J.S. Bach. The score is in bass clef, 3/4 time. The first six measures are labeled with Roman numerals: I, I, V, I, I, V. The seventh measure is labeled 'Stb.' (Staccato).

Ezt követően érdemes lehet megpróbálkozni a meghatározott harmóniák ritmikailag figurált megszólaltatásával is, pl. talán a legtöbbünk számára kézenfekvő trochaikus lejtésű, fél+negyed értékekben mozgó harmóniaritmussal. (Ez esteben az alábbi kottaképen zárójelben közölt harmóniaváltást természetesen mellőzzük.) A zenei anyag lehetővé teszi azt is, hogy kissé előre tekintsünk és az akkordképlet formájában bizonyára már ismert domináns szeptim jelenlétére is rámutassunk a domináns funkciót hordozó ütemekben.

Az okvetlenül szükségeshez képest kicsit sűrűbben alkalmazva a két akkordból álló „akkordkészletet” akár az alábbi megoldásra is rávezethetjük tanulóinkat:

First six measures of the Prelude in C major, BWV 1009, by J.S. Bach, showing harmonic analysis. The score is in bass clef, 3/4 time. The first six measures are labeled with Roman numerals: I, (V I), I, V, I, I. The seventh measure is labeled 'Stb.' (Staccato).

Ezután mindenképpen érdemes röviden elbeszélgetni arról, hogy melyik megoldás tűnik a zenei folyamat egészét tekintve helyesnek és melyik csak „lokálisan”, továbbá arról is, hogy előadói/értelmezési szempontból melyik harmóniai háttér tűnik optimálisabbnak, melyik milyen előadói tennivalókat sugall.

Hasonló gyakorlat céljából alkalmas lehet pl. ugyanezen műből a *Courante* tétel első hét üteme és az azt követő tonikai megérkezés ill. a *Bourrée* tétel első négy üteme.

„... itthon azt megtanultuk, hogy mit szabad csinálni és mit nem szabad, mert az valahogy tilos, vagy nem etikus, vagy nem kurrens, vagy nem tartozik bele a kortárs zene fő vonulatába. Amerikába vagy nem jutott el ez a hír Európából, hogy mit kell írni, vagy csak egyszerűen nem foglalkoztak ezzel, hanem írták, amiben hittek és ami nekik fontos volt. Ez rám tényleg felszabadítóan hatott. Én is azt írtam, amiben hittem.”

5. Merre tovább?

Egy szűkebb témakör kapcsán bemutatott néhány konkrét példa után, visszatérve a tanulmány elején és végsősoron a konferencia témájaként is felvázolt témakörhöz feltehetjük a kérdést, hogy merre tovább? Érzésem szerint mindenekelőtt azt a tévutat kellene elkerülnünk, hogy nagyjából változatlan célok mentén, csupán az eszközpark javításával vagy annak egyes elemeinek a lecserélésével próbálunk meg lényegi változást elérni.

Ami a saját célkitűzéseimet illeti, elsősorban azt szeretném, hogy az összhangzattan tanulása ne csak azok számára jelentsen zeneileg élményszerű és az előadó gyakorlatban hasznosítható ismereteket és készségeket, akik ezen a részterületen (is) a legkiválóbbak vagy az átlagon felüliek közé tartoznak, hanem azon, egyébként zeneileg érzékeny és a muzsika szépségének továbbadása iránt elkötelezett növendékeknek is, akik a zeneelmélet tanulásához elsődlegesen szükséges készségek tekintetében közepes vagy esetleg kimondottan gyenge adottságokkal rendelkeznek.

Ha ezt olyan áron tesszük, hogy a „hivatalos” tananyagot kevésbé részletezett módon végezzük el, cserében viszont néhány alapvető fontosságú anyagrészt jobban elmélyítünk, akkor szerintem tegyük ezen az áron. Talán nem nagy baj, ha valaki nem birtokolja tökéletesen az egyébként (főként mollban) gyönyörű V-VI⁷ kötés rejtelmét (amelyben a VI⁷ egyébként sem önálló akkord, hanem a IV⁶ és/vagy a II₃⁴ önálló akkordként is meghatározható késleltetése), vagy éppen nem tudja első nekifutásra „szabályosan” megszólaltatni a sok tekintetben mesterségesen kreált problémákat felvonultató I – II⁷ – V⁷ – I akkordsort a II⁷ különféle színezetű változataival, de cserében van mögött néhány munkaóra, amely során megpróbált egyszerű akkordokat megfelelően alkalmazni vagy megpróbálta azokat a legkülönbözőbb módon és karakterben megszólaltatni. Persze egyrészt lehet erre azt mondani, hogy az a legjobb, ha az említett területek egyike sem szenved csorbát. Másrészt viszont mindannyiunknak megvannak a saját szellemi és időbeli határvonalai, amelyeknek realitását tudomásul kell vennünk és sokszor el kell döntenünk, hogy mit engedünk el.

Ami a céljainkhoz alkalmazott eszközöket illeti, e tekintetben nyilván sokunknak van olyan saját ötlettára, amelynek teljeskörű bemutatása, de még csak felvázolása sem fér bele egy konferenciaelőadás idői kereteibe vagy éppen egy tanulmány terjedelmi korlátai közé. Ezeket jó volna idővel valamilyen módon megosztani egymással, pl. egy-egy olyasfajta alkalommal, amit Györffy István tanár úr rendszeresen kezdeményezett különféle szakmai programok során és amit ő egyfajta szakmai „zsinatnak” nevezett el.

Egyébként ennek az zsinat ötletnek egyfajta írásbeli előképei számomra azok a cikkek, amelyek a Parlando Zenepedagógiai Folyóirat 1959-es indulását követő másfél évtized alatt jelentek meg az összhangzattan tanításáról e sajtóorgánum oldalain. Az ez idő tájt kibontakozó pezsgés, a megjelent tanulmányokban, valamint az ezekre adott válaszokban megfogalmazódó példaértékű pedagógiai hozzáállás több évtizeddel első elolvasásuk után is mély tisztelettel tölt el. Nagyon sokat tanultam ezekből az írásokból szakmai és emberi hozzáállás tekintetében egyaránt, ám a számtalan érv és adott esetben ellenérv között leginkább azok a mondatok voltak rám komoly hatással, amelyek nem az eszköztáram, hanem a célkitűzéseim újragondolására sarkalltak és így, mintegy ennek következményeként hatottak vissza az eszköztárammal kapcsolatos munkámra.

Ezek egyfajta esszenciájaként hadd osszam meg azt a néhány sort Dobszay Lászlónak *Az összhangzattan megújításáról* c. tanulmányából (amely egyébként egy ISME konferenciaelőadás írott változata), amely szerintem sokunk számára egy életre szóló perspektívát jelenthet:

„Összhangzattan helyett a harmonikus érzék fejlesztésére lenne szükség. [...] meg kellene tervezni a harmonikus érzék kifejlesztésének egész folyamatát a zenetanulás kezdetétől a legfelső fokig. Az összhangzattan tanítás e szerint a zenetanításban kezdettől végig húzódó szál lenne, s az a teoretikus összefoglaló stúdium, amit ma összhangzattannak hívunk, az egész folyamatnak kicsiny, s nem is legjelentősebb állomása.”¹²

Ennek szellemében voltaképpen adott a feladat. Valamilyen módon egy sokféle látásmóddal rendelkező, ám mégiscsak hasonló célkitűzések mentén gondolkodó munkatársi gárdával létre kellene hozni azt a segédanyagot, másképpen fogalmazva meg kellene próbálnunk elképzelni és létrehozni azt az „új szempontú összhangzattant”¹³, amely a kiváló szerzők által alapos munkával megírt és végeredményképpen komplex tudást kínáló tankönyvek, valamint a már megjelent egyéb kiadványok és tanulmányok ill. a reménység szerint idővel megjelenő, improvizációs gyakorlatok céljából kidolgozott „nyolcütemes, zeneileg kerek harmóniasorok”¹⁴ mellé tematikusan kidolgozott kiegészítő anyagként odahelyezve támogathatja „a harmonikus érzék kifejlesztésének egész folyamatát a zenetanulás kezdetétől a legfelső fokig”.

¹² Dobszay László: *Az összhangzattan megújításáról*, Parlando Zenepedagógiai Folyóirat, 1964/7.-8., 52.

¹³ Ez a kifejezés Wilhelm András Dobszay Lászlóról írt nekrológiájának azon részében olvasható, amelyben a „csaknem feldolgozhatatlanul gazdag” Dobszay életmű méltatásának részeként „a megszakadt, a körülmények miatt torzóban maradt munkákat” is számba veszi a megemlékezés írója. (Wilhelm András: *Dobszay László in memoriam*, Holmi, 2011/11, 1345.)

¹⁴ L. a 8. lábjegyzetet.