

RÉVÉSZ JÓZSEF¹
**A KLASSZIKUS ZENEI KÖTŐDÉSŰ IMPROVIZÁCIÓ
ELMÉLETI KERETEI AZ ÓVODAPEDAGÓGUS BA-
KÉPZÉSBEN**

Absztrakt

A tanulmány kísérletet tesz arra, hogy elméleti keretet dolgozzon ki a klasszikus zenei kötődésű improvizáció (KZKI) óvodapedagógus BA-képzésbe történő beemeléséhez. A kiindulópont szerint a hallgatói módszertani felkészültség nem kizárólag repertoár- és dalanyag-ismeret, hanem cselekvő zenei tudás (procedurális, adaptív és reflektív kompetenciák) függvénye is. A KZKI-t olyan idiomatikus (stílushoz kötött), fokozatosan tanítható rögtönzési gyakorlatok elvi összefoglalójaként értelmezem, amelyek a klasszikus zenei „minimumgrammatikához” (pl. periódusosság, motivikus variáció, egyszerű kadenciális szerveződés, textúratípusok) kapcsolódva hidat képeznek a befogadás, a zenei kreativitás és a pedagógiai alkalmazás között. A tanulmány (1) fogalmi és elméleti alapozást ad a kreativitás és improvizáció pedagógiai értelmezéséhez; (2) áttekinti az improvizáció taníthatóságának meghatározó fejlesztési és didaktikai pilléreit; (3) kompetenciamodellt javasol a BA-képzés számára; (4) értelmezi a KZKI viszonyát a Kodály–Forrai hagyományhoz. A következtetések megerősítik: a KZKI beemelése nem alternatívája, hanem produktív kiterjesztése a hagyománynak, mivel a zenei anyanyelv és a repertoár mellett cselekvő zenei tudást épít, amely a módszertani önbizalmat és a pedagógiai eszköztárat bővítheti (Forrai, 1991).

Kulcsszavak: óvodapedagógus-képzés; improvizáció; klasszikus zenei kötődés; zenei kreativitás; transzfer; Kodály–Forrai hagyomány

Bevezetés: a „cselekvő zenei tudás” hiánya, mint képzési probléma

Az óvodapedagógus BA-képzés ének-zenei komponense a hazai szakmai tradícióban erősen repertoár- és anyanyelv-központú: a zenei alapkompenciák, a gyermekdalanyag, az énekes játékok, valamint a befogadó zenehallgatás és a mozgás integrációja a szakdidaktikai gondolkodás stabil tengelyei. E hagyomány normatív ereje ugyanakkor egy olyan képzési dilemmát is kiélez, amely a hallgatói heterogenitás (zenei előképzettség, önbizalom,

¹ Révész József gordonkaművész, tanársegéd, (Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet, Sopron).

teljesítményszorongás, gyakorlási rutin) mellett különösen láthatóvá vált: a módszertani tudás gyakran „deklaratív” marad, vagyis a hallgató tudja *mit kellene* csinálni, de korlátozottabban képes *valós időben* zenei helyzeteket alakítani, variálni és pedagógiai funkciókhoz illeszteni.

A zenei nevelési helyzetek (óvodai mindennapok, átmenetek, figyelemszervezés, differenciálás, a gyermekek spontán kezdeményezéseire adott válaszok) azonban tipikusan **valós idejű** döntéseket követelnek. Itt válik relevánssá az improvizáció pedagógiai értelmezése: nem mint „művészi extra”, hanem mint a zenei tudás **procedurális** (cselekvésben megnyilvánuló) és **adaptív** (helyzethez illesztett) formája (Azzara, 1991; Kratus, 1996; Hickey, 2009).

A tanulmány központi tétele ennek megfelelően a következő:

A klasszikus zenei kötődésű improvizáció beemelése a BA óvodapedagógusképzésbe nem a Kodály–Forrai hagyomány alternatívája, hanem annak produktív kiterjesztése: a zenei anyanyelv és a repertoár mellett olyan cselekvő zenei tudást épít, amely a hallgatók módszertani önbizalmát és pedagógiai eszköztárát bővítheti.

A „produktív kiterjesztés” kifejezés itt két állítást sűrít. Egyrészt: a KZKI nem helyettesíti a zenei anyanyelv-építést és a repertoárközpontúságot, hanem azokra támaszkodik. Másrészt: az improvizációs tudás **transzferpotenciálja** akkor válik képzéseméletileg indokolhatóvá, ha expliciten számolunk azzal, hogy a transzfer nem automatikus, hanem didaktikailag tervezendő (Royer, 1979; Csapó, 2002; Molnár, 2006).

A tanulmány jelen formájában elméleti keretet kíván nyújtani egy későbbi gyakorlati modell megalkotásához, éppen ezért a fogalmi és kompetenciamodell-szintű kidolgozás célja, hogy későbbi fejlesztő kutatás (pl. design-based megközelítések) számára operacionalizálható fogalmi keretet adjon.

Elméleti háttér: kreativitás, improvizáció és „klasszikus zenei kötődés”

Zenei kreativitás: többes kreativitás és tartományhoz kötöttség

A zenei kreativitás pedagógiai értelmezése a kortárs nemzetközi diskurzusban kifejezetten pluralizált: a kreativitás nem egyetlen, univerzális tulajdonságként, hanem eltérő kontextusokban megjelenő „kreativitásokként” írható le (Burnard, 2012). E nézőpont BA-képzési relevanciája abban áll, hogy a hallgatói kreatív zenei cselekvés nem azonos a professzionális előadói vagy komponista

kreativitással: itt elsősorban pedagógiai funkciójú, „kisméretű” (de következetesen értelmezett) alkotó műveletek kerülnek előtérbe (variáció, rögtönzött kíséret, átvezetés, karakterváltás) (Vitányi és Sági, 2003; Oláh, 2002).

Ezzel összefügg a kreativitás tartományhoz kötött jellege: alkotó cselekvés csak akkor válik koherenssé, ha a hallgató belsővé tesz egy zenei nyelvet (mintázatrepertoár, formaérzék, tonális kapcsolatok). A „kreativitás mint folyamat” ezért didaktikailag nem a korlátlan szabadsághoz, hanem gyakran a jól megválasztott korlátokhoz (keretekhez) kapcsolódik (Csíkszentmihályi, 2014; Burnard, 2012).

Improvizáció: idiomatikus keretek és fejleszthetőség

Az improvizáció pedagógiai fogalmában kulcsdistinkció az idiomatikus (stílushoz kötött) és a nem idiomatikus (szabad) improvizáció elkülönítése. A BA óvodapedagógus-képzésben – a hallgatók zenei önbizalmát és a didaktikai értékelhetőséget tekintve – az idiomatikus irány különösen indokolható, mert a stíluskeret kognitív tehercsökkentést eredményez: a hallgató nem „mindent egyszerre” dönt el, hanem a kijelölt paraméterek mentén hoz koherens zenei döntéseket (Pressing, 1987; Kratus, 1996; Hunyadi, 2017; Sarath, 2013; Schwappacher, 2018).

A taníthatóság kérdésében a fejlődési és folyamatmodellek meghatározóak: az improvizáció nem bináris („tudja–nem tudja”), hanem fokozatokban szervezhető képesség, amelyben az explorációtól a szerkezetileg koherens, stílusérzékeny zenei beszédig vezető út pedagógiaileg tervezhető (Kratus, 1996; Azzara, 2002; Hickey, 2009). A felsőoktatási zenei képzésben az improvizáció értékelésének és tanulási feltételeinek kérdése (pl. csoportos improvizáció, reflektív értékelés) ugyancsak kutatott terület (Lothwesen és Lehmann, 2018).

A „klasszikus zenei kötődés” mint minimumgrammatika

A klasszikus zenei kötődés alatt nem kánont és nem esztétikai hierarchiát értek, hanem nyelvi–strukturális orientációt: a tonális szerveződés, a periódusosság, a motivikus variáció, az egyszerű kadenciális logika és a tipikus textúrák olyan „minimumgrammatikáját”, amely a BA-képzésben pedagógiai szinten is hozzáférhető. A KZKI lényegi didaktikai állítása: a hallgatói improvizáció a klasszikus nyelv elemeire építve olyan cselekvő tudást hozhat létre, amely a későbbi óvodai zenei helyzetekben közvetlenül alkalmazható.

E ponton a KZKI kapcsolódhat a 20. századi zenepedagógiai improvizációs hagyományokhoz is (pl. Émile Jaques-Dalcroze és Carl Orff gyakorlatai), amennyiben az improvizációt nem „szabadságfokként”, hanem strukturált mozgás–ritmus–hangszer/énekegyüttesként értelmezzük (Abramson, 1980; Wallbaum, 2000). A KZKI sajátossága azonban az, hogy a klasszikus zenei szervezőelveket explicit pedagógiai erőforrásként kezeli.

Az improvizáció taníthatóságának didaktikai pillérei a BA-képzésben

Mintázatok, audiáció, keretek

Az improvizáció tanulásméleti megközelítései hangsúlyozzák a belső hallás (audiáció) és a mintázatrepertoár szerepét: a rögtönzés nem „spontán teremtés a semmiből”, hanem belsővé tett zenei minták rugalmas újrendezése (Azzara, 1991; Azzara, 2002). A BA-képzésben ebből az következik, hogy az improvizációt nem a repertoár ellenében, hanem arra építve érdemes értelmezni: a dalanyag, a zenehallgatási példák és a formaérzék nem zárják ki, hanem előkészítik az alkotó variálást.

A keretelvű didaktika lényege, hogy a hallgató egyszerre csak néhány paraméterben hoz döntést (hangkészlet, ritmus, motívum, formai hossz, zárlat), miközben más paramétereket stabilizálunk. Ez nemcsak a koherenciát támogatja, hanem a képzés értékelési kultúráját is átalakítja: a „hibakereső” szemlélet helyett a funkcionális koherencia (pedagógiai célhoz illesztettség) kerül előtérbe (Kratz, 1996; Hickey, 2009; Lothwesen és Lehmann, 2018).

Affektív és motivációs dimenziók

A hallgatói improvizáció bevezetése akkor tekinthető képzésméletileg stabilnak, ha számol a motiváció és szorongás kérdésével is. A kreatív cselekvésben megjelenő „optimális kihívás” és a flow-élmény koncepciója arra utal, hogy a megfelelően kalibrált feladatneheztség és támogató értékelés csökkentheti a zenei teljesítményszorongást és növelheti a kitartást (Csíkszentmihályi, 2014). A zenepszichológiai és idegtudományi háttérodalom pedig arra figyelmeztet, hogy a zenei tevékenységek érzelmi és kognitív rendszereket egyszerre mozgósítanak (Damasio, 2000; Koelsch, 2014; Peretz és Zatorre, 2005). Ez BA-képzési kontextusban nem determinisztikus „hatásigéret”, hanem legitimációs háttér: az improvizáció nem pusztán technikai képesség, hanem affektív–kognitív tanulási tér (Barkóczi és Pléh, 1977; Bastian, 1997; Brandler és Rammsayer, 2003).

Transzfer: a tudás alkalmazhatóságának feltételei

A KZKI egyik legerősebb elméleti indoka a transzfer problémájához kapcsolódik. A transzferirodalom klasszikus tézise szerint az iskolai (képzési) tudás akkor tekinthető hatékonynak, ha új helyzetekben is hozzáférhető, és a tanuló képes a releváns elemek felismerésére és újraszervezésére (Royer, 1979; Csapó, 2002; Molnár, 2006). A multidiszciplináris transzfermegközelítések (pl. reprezentáció és koordináció) külön is hangsúlyozzák, hogy az átvitelhez nem elég „több tudás”, hanem megfelelő szerveződés és metakognitív kontroll szükséges (Dufresne és mtsai, 2005; Mestre, 2005).

Ebből a BA óvodapedagógus-képzésre vonatkozóan az következik: az improvizáció akkor indokolható, ha a képzésben megszerzett zenei tudást a hallgató „cselekvő eljárásként” is birtokolja, és azt óvodai helyzetekhez tudja illeszteni. A KZKI elméleti ígérete éppen ez: a zenei anyanyelv és a repertoár mellett olyan procedurális repertoárt épít, amely növeli a módszertani rugalmasságot.

Kompetenciamodell: a klasszikus zenei kötődésű improvizáció négy komponense

A KZKI BA-képzési értelmezéséhez egy négykomponensű kompetenciamodellt javaslok, amely a „tartomány–eljárás–pedagógia–reflexió” egységére épül.

Tartomány-komponens: zenei anyanyelv + klasszikus minimumgrammatika

A KZKI nem működtethető stabil zenei alapozás nélkül. Ide tartozik a repertoár belsővé tétele és a zenei elemek (ritmus, dallam, formai tagolás) olyan szintű hozzáférhetősége, amely a variálást lehetővé teszi. A klasszikus minimumgrammatika ebben a modellben nem zeneelméleti „többlet”, hanem pedagógiai támpont: a periódusosság, a zárlatérzet, a motivikus ismétlés–variáció a hallgatói improvizáció kereteit stabilizálja, és egyúttal értelmezési nyelvet ad a dalanyaghoz is (Kodály, 1941; Kodály, 1982).

Eljárás-komponens: idiomatikus improvizáció, mint procedurális tudás

Az eljárás-komponens a variálás és rögtönzés műveleteit foglalja magában: motívum-átalakítás, kérdés–felelet szerkezetek, egyszerű kadenciális lezárás, ostinato-típusok, rögtönzött kíséret. E komponens didaktikai alapja, hogy az improvizáció tanítható, fejleszthető és értékelhető, ha a keretek világosak (Azzara, 1991; Kratus, 1996; Pressing, 1987). A hallgatói „cselekvő tudás” itt

nem virtuozitás, hanem koherens, pedagógiailag funkcionális zenei döntésképeség.

Pedagógiai-komponens: facilitálás és adaptív döntéshozatal

A KZKI képzési értelme alapvetően pedagógiai: a hallgató képes-e improvizatív eszközökkel tanulási helyzetet létrehozni, fenntartani és lezárni. Az óvodai zenei nevelésben a rögtönzött átvezetések, figyelemszervező motívumok, karakterváltások és differenciáló megoldások közvetlenül hasznosíthatók. A komponens transzferlogikája szerint az improvizáció akkor válik valódi képzési eredménnyé, ha a hallgató új helyzetben is felismeri a releváns zenei–pedagógiai mintázatokat (Csapó, 2002; Mestre, 2005; Molnár, 2006).

Reflektív-komponens: értelmezés és diszpozíciók

A reflektivitás a KZKI integráns része: a hallgató képes-e megmagyarázni, miért hozott bizonyos zenei döntéseket, milyen pedagógiai célt szolgált az improvizáció (pl. érzelmi hangolás, struktúraadás, zárás), és milyen alternatívák lettek volna. A kreatív és improvizatív tanulásban a diszpozíciók (kockázatvállalás, kitartás, hibák tanulási erőforrásként kezelése) kiemelten fontosak, különösen a BA-képzés értékelési és önértékelési kultúrájában (Csíkszentmihályi, 2014; Hickey, 2009).

Következtetések: a Kodály–Forrai hagyomány produktív kiterjesztése

A tanulmány elméleti érvei egy irányba mutatnak: a klasszikus zenei kötődésű improvizáció BA óvodapedagógus-képzésbe történő beemelése **kompatibilis** a hagyománnyal, amennyiben nem helyettesíteni, hanem **kiterjeszteni** kívánja azt. A hagyomány zenei anyanyelv- és repertoár-centrikussága olyan alap, amelyre az improvizáció, mint cselekvő tudás ráépíthető. A KZKI ennek megfelelően nem a Kodály–Forrai irány alternatívája, hanem annak produktív bővítése: a reprodukív biztonság mellett olyan adaptív eljáráskészletet hoz létre, amely a hallgatók módszertani önbizalmát és pedagógiai eszköztárát bővítheti.

Az elméleti modell külön erőssége, hogy a transzferirodalom (Royer, 1979; Csapó, 2002; Dufresne és mtsai, 2005; Molnár, 2006) felől is indokolja az improvizációt: a képzésben megszerzett tudás alkalmazhatósága akkor növelhető, ha a hallgató nemcsak „tudja”, hanem eljárásokként is birtokolja a zenei döntéseket.

Irodalomjegyzék

Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisation. In *The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*. MENC, Reston, VA.

Azzara, C. D. (1991). Audiation, improvisation and music learning theory. *Music Educators Journal*, 77(9), 21–25.

Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In Colwell, R., & Richardson, C. (szerk.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (171–187. o.). Oxford University Press.

Barkóczi, I., & Pléh, C. (1977). Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. Bács Megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.

Bastian, H. G. (1997). Beeinflusst intensive Musikerziehung die allgemeine Entwicklung von Kindern? *Musikforum*, 86, 7–16.

Brandler, S., & Rammsayer, T. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of Music*, 31(2), 123–138.

Burnard, P. (2012). Rethinking „musical creativity” and the notion of multiple creativities. In Odena, O. (szerk.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (5–27. o.). Ashgate, Farnham.

Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó B. (szerk.), *Az iskolai tudás* (15–43. o.). Osiris Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi, M. (2014). *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Damasio, A. (2000). *The Feeling of What Happens*. Heinemann, London.

Dufresne, R., Mestre, J., Thaden-Koch, T., Gerace, W., & Leonard, W. (2005). Knowledge representation and coordination in the transfer process. In Mestre, J. P. (szerk.), *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective* (155–215. o.). Information Age Publishing, Greenwich.

Forrai, K. (1991). *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

Hickey, M. (2009). Can improvisation be „taught”? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285–299.

Hunyadi, Zs. (2017). Új irányzatok a zenei nevelésben – rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7–8), 70–84.

Kodály, Z. (1941). *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

- Kodály, Z. (1982). *Válogatott pedagógiai írások* (szerk. Bónis F.). Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170–180.
- Kratus, J. (1996). A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27–38.
- Lothwesen, K. S., & Lehmann, A. C. (2018). The evaluation of improvisations in higher music education. *Music Performance Research*, 9, 28–45.
- Mestre, J. P. (2005). Introduction: Framing the transfer problem. In Mestre, J. P. (szerk.), *Transfer of Learning: From a Modern Multidisciplinary Perspective* (1–8. o.). Information Age Publishing, Greenwich.
- Molnár, Gy. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Oláh, A. (2002). Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(2), 189–198.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89–114.
- Pressing, J. (1987). Improvisation: Methods and models. In Sloboda, J. A. (szerk.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (129–178. o.). Oxford University Press, Oxford.
- Royer, J. M. (1979). Theories of the transfer of learning. *Educational Psychologist*, 14(1), 53–69.
- Sarath, E. W. (2013). *Improvisation, Creativity, and Consciousness: Jazz as Integral Template for Music, Education, and Society*. State University of New York Press, Albany.
- Schwappacher, F. (2018). *Lässt sich musikalische Improvisation vermitteln? Schule und Hochschule im Vergleich*. Bachelorarbeit, Universität zu Köln.
- Vitányi, I., & Sági, M. (2003). *Zene és kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse, Kassel.