



HUNYADI ZSUZSANNA

Új irányzatok a zenei nevelésben – rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás

MŰHELY

ELŐJÁRÓBAN

Az alábbi gondolatokat az Egyesült Királyság 2008-ban érvényes tantervének általános zenei bevezetőjéből idézi *Angela Major* (2008).

A zene egy hatásos és egyedi formája a kommunikációnak, amely megváltoztathatja a gyermekek érzelmeit, gondolkodását és cselekvését. Összehozza az intellektust és az érzelmet, miközben képessé tesz a személyes kifejezésre, reflexióra és érzelmi fejlődésre. Mint a kultúra része, múlté és jelené, segít a tanulóknak megérteni saját magukat és kapcsolatukat másokkal, így családjukkal, iskolájukkal és a szélesebb világgal. A zenetanítás fejleszti a gyermek képességeit arra, hogy odafigyeljen és észlelje a zenei sokszínűséget, illetve véleményt mondjon a zenei jelenségekről.¹

Felmerül a kérdés: vajon a hagyományos magyar zeneoktatás során kialakul-

nak-e az említett készségek? Ha nem vagy csak részben, akkor fő kérdésünk az: vannak-e technikák arra, hogyan bátorítsuk a gyerekeket személyes érzéseik kifejezésére saját vagy társaikkal együtt létrehozott zenei alkotásaikban? Más oldalról közelítve:

vajon a zeneoktatás akkor sikeres, ha a tanítás módszertana csupán fegyelmet, szertana csupán fegyelmet, szertana csupán fegyelmet követel és akaraterőt igényel a tanulótlól (azaz döntően a gyakorlást, a

mozdulatok vég nélküli ismétlését várja el), vagy akkor, ha a megszerzett technikai tudás mellett fejlődik az alkotóképesség is – azaz képesség a kompozíciók megalkotására, illetve az improvizációra?

A kérdés költői, hiszen a siker záloga nyilvánvalóan a két készség együttes fejlesztése (*Hunyadi*, 2014). *Apagyai Mária* hasonlatával élve: a zene is nyelv, és mi e nyelv alapjait tanítjuk, amelyek a zenei beszédhez, az improvizációs készség kialakításához feltétlenül szükségesek (*Ábrahám*, 2013).

A gyakoroltató módszerek hazánkban hagyományosan elterjedtek, ám a fenti fel-

¹ Az idegen nyelvű kiadványokból származó szövegrészleteket a szerző fordította magyarra.

ismerések nyomán az utóbbi évtizedekben megújuló érdeklődéssel fordulnak a zenetanárok az improvizációs tanítási módszerek felé. Magyarországon is számos akkreditált pedagógus-továbbképzés, kurzus, zenei tábor szerveződött a témában, egyes zeneművészeti főiskolákon, egyetemeken improvizációról szóló előadásokat is beillesztettek a tananyagba, valamint több különböző, zeneitanítási improvizációs módszereket bemutató kiadvány látott napvilágot. Sokféle elképzelés és gyakorlat él egymás mellett, ám a hivatalos zeneiskolai tanterv nem vagy csekély mértékben foglalkozik a problémával.

Mindezek együttesen adtak inspirációt jelen tanulmány megírására, fókuszba állítva az improvizációs zeneitanítást. Hogy e téma a köznevelés általánosabb-átfogóbb céljaihoz nagy haszonnal kapcsolódhat, jól éreztetik a következő – eredetileg 1986-ban leírt – mondatok.

A szerkezeti elemekkel történő rögtönzés és komponálás fejleszti a fantáziát, logikát, memóriát, a variatív, alternatív és a döntési készséget, a csoportos rögtönzések pedig az egymásra figyelés, a szenzitív reakálás képességét. *Tehát nemcsak a muzikalitást, hanem a személyiség egészét.* A szabad rögtönzések ugyanakkor fokozzák a spontaneitást, az áttekintési gyorsaságot, az írásos, elemi szintű zeneszerzési gyakorlatok pedig a tudatosságot, a zenei intelligenciát és a koncentrációt. (Turi, 1999, 39. o.)

1. AZ ALKOTÁSRA ÖSZTÖNZÉS, AZ IMPROVIZÁCIÓ JELENTŐSÉGE A ZENETANÍTÁSBAN

A kreativitás az emberi tevékenységek rendkívül széles spektrumában számít fontos tényezőnek. Az oktatás-nevelés területén talán az önálló gondolkodáshoz és a problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztéséhez kapcsolható leginkább. A zenetanulásra gondolva pedig óhatatlanul eszünkbe juttatja a rögtönzést és a zeneszerzést. Nem véletlenül. Ez a két a szó szoros értelmében vett *kreatív* folyamat lehetséges a zenében: az improvizálás és a komponálás.

A jelenlegi zeneiskolai oktatásban a hangszertanításhoz szükséges technikai, zenei képességek köre a meghatározó, és kevesebb figyelem jut a szélesebb körű, integrált fejlesztésre, különösen a zenei kreativitást legkomplexebben mutató zenealkotásra, illetve egyik ágára, az *improvizációra*. A kifejezés többféle alkotásmódra is utalhat. Jelenthet kötetlen fantáziálást, véletlenszerű próbálgatást, izgalmi állapotban történő ösztönös zenei érzelemnyilvánítást, háttérzenélést, köznapi zenélést, kortárs művészeti performanszt, stílusgyakorlatot, szigorú vagy kevésbé kötött szabályok által szerkesztett rögtönzést és még sok mást. A kérdés az, hogy mely értelmezés jár pedagógiai haszonnal a zenetanulás során (Hunyadi, 2014). Az alábbiakban néhány jeles szerző gondolatait idézem az alkotásra ösztönzés és az improvizáció kapcsolatáról a zenei nevelésben.

e téma a köznevelés általánosabb-átfogóbb céljaihoz nagy haszonnal kapcsolódhat

az önálló gondolkodáshoz és a problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztéséhez

John Kratus szerint, aki évtizedek óta tanulmányozza az improvizációs tanítást, a rögtönzés nem egyszerűen egy ösztönös zenei viselkedés, és nem is csak a profik számára fenntartott aktivitás. Inkább egy olyan zenei készség, amit az egyéb zenei aktivitásokkal – az előadással, a figyélés-sel, az elemzéssel – együtt kell fejleszteni, hiszen ez utóbbiakat képes szintetizálni. Alkalmazását már a zenetanulás legkorábbi szakaszában elkezdhetjük, bátorítva a felfedezést, a zenealkotó kezdeményezést, örömet és megelégedést kiváltva a zenei elemekkel való manipulálás által, amit nem korlátoz a leírt kotta (*Kratus*, 1991).

A zongoratanítás mai metodikái jól példazzák ezen elv megvalósíthatóságát. Egyes zongoraiskolák integrálisan művelik a technikai készségfejlesztést, illetve a fantázia és

a zenei tudás bővítését.

Zongoramódszertannal foglalkozó szakemberek többen is egyértelműen nyilatkoznak az improvi-

záció fontosságáról, már az alapképzésben. A német zongoraoktatás területéről *Günter Philipp* gondolatait érdemes felidézni: a tanárnak ügyelnie kell arra, hogy a gyerek tudja, mit játszik (elméleti ismeretek) és hogy „engedje szabadon az önálló teremtő lendületet”. (*Philipp*, 1984. 420. o.)

A hazai szakirodalomból elsőként *Gát József Zongoramethodika* című, a zeneművészeti felsőoktatási intézményekben évtizedek óta alaptankönyvként használt, összefoglaló jellegű munkáját fontos említeni. Az improvizációról szólva ő természetesnek tartja, hogy a tanítvány kezdettől saját maga is alkotson zenét, még ha az középszerű is. „Ahhoz, hogy Bachot és Beethovent értelmesen, szépen tudjuk ’szavalni’, az is szükséges, hogy merjünk saját egyszerű szavainkkal, mondatainkkal is beszélni a zongorán.” (*Gát*, 1964. 221. o.).

örömet és megelégedést
kiváltva a zenei elemekkel
való manipulálás által

Arról, hogy az improvizáció mennyire megkönnyíti a zene megértését, elsajátítását, *Cziffra György* regényes önéletrajzából is képet kaphatunk. Ő kényszerűen vált saját maga tanárává, s számára ez bizonyult a lehető legjobb megoldásnak; érezte, mire van szüksége a fejlődéshez. Hibátlanul lepötyögtetett közismert dallamokat, a maga kitalálta balkezes kísérettel. Anyját kérte, énekeljen dalokat, melyeket aztán kikeresett a billentyűkön. Akkordokat, modulációkat próbálgatott. Mindez játék volt számára, így idővesztés és a lelkesedés hanyatlása nélkül ért el igen gyors előrehaladást. (*Cziffra*, 1983. 33. o.)

Az Európai Zongoratanárok Szövetsége (EPTA) 2000-ben Budapesten megrendezett MÚLT – JELEN

– JÖVŐ Nemzetközi Kongresszusán az improvizáció zeneitanításban betöltött helyéről, szerepéről tartott kurzusáról számol be *Márkus Tibor* a *Parlando*

című zenepedagógiai folyóiratban, s többek közt *Gonda János* véleményét idézi összefoglalóan: „a korszerű zeneoktatás modellje a rögtönzés, komponálás és az interpretálás hármas egységén alapul”. A zene alapelemeire épülő strukturális rögtönzésgyakorlatok a leghatékonyabbak a készségfejlesztésben, „mivel az ilyen jellegű feladatok komplementer formában segítik a hagyományos zongoratanítást”. *Esztényi Szabolcs* előadásából azt emeli ki, hogy „a XX. században a ’zeneipar’ és a szakosodás révén az egységes zenei területek szétváltak. Ez a specializáció [...] egyértelműen feszültségekhez vezet. Ezért az improvizáció tanításának lélektani célja a belső biztonságérzet kialakítása, hiszen az improvizáció integrál, nyitottabbá tesz, jártasabb lesz az ember a zenében.” Beszámolója végén *Márkus Tibor* arra hívja fel a figyelmet,

hogy „a gyakorlatokat [...], módszereket nem gépiesen kell átvenni, inkább azok szellemiségét, szemléletmódját próbálja ki-ki a maga területén alkalmazni.” Végül idézi *Tusa Erzsébet* konferenciamegnyitó szavait is:

Egy új kultúra küszöbét léptük át. [...] A túlságos felaprózódás után a művészek – ezen belül a zene – ismét keresik az összefüggéseket, az interdiszciplináris érintkezéseket. A műfaji határok egyre inkább elmosódnak, és az integrációval ismét megteremtődik a zene megbonthatatlan egysége, melynek szerves része az improvizáció is. (*Márkus, 2001*)

2. A HANGSZERES IMPROVIZÁCIÓ SZINTJEI

2.1. Kifejező és alkotó kreativitás – szabad és kötöttebb játék

Irving A. Taylor 1960-ban öt kreativitási szintet határozott meg. Az első a *kifejező*, a második pedig az *alkotó* kreativitás szintje.

1. A kifejező kreativitásban a szabad kifejezés a lényeges, az alkotás nem feltétlenül eredeti, és az alkotáshoz szükséges technikák, ismeretek és képességek hiánya miatt minősége sem kiemelkedő. Ilyenek a gyermekrajzok. Ezen a szinten még hiányzik a tudás, amely kontrollt gyakorolna, viszont a szabadság élménye, a spontaneitás, amely később alapja lesz az alkotásnak, megjelenhet ezen a szinten is.

2. Az alkotó (produktív) kreativitás szintjén a cél már alkotás létrehozása, az ismeretek kontrollja már kötést jelent, ezért ezen a szinten realisztikus, tárgyilagos alkotások születnek. (*Gyarmathy, 2011. 63. o.*)

Pedagógiai-módszertani szempontból most e két szint érdekelhet bennünket, ugyanis az improvizációs feladatoknak alapvetően két különböző típusát különböztethetjük meg, attól függően, mennyire kötöttük meg a szempontokat. E két típus pedig megfeleltethető a fenti két kreativitási szintnek.

Az első a szabad játékok csoportja, mint például egy meséhez kitalálendő zenei részek, hangulati improvizációk,² ahol spontán alakul a zenei folyamat, s a pillanatnyi ihlet, illetve az adott meserészlet történése, hangulata határozza meg, hogyan alakul a forma. A második a szorosabb megkötésű feladattípusok csoportja, mint például a dallamrögtönzés, a kötött ütemszámú, a bizonyos szerkesztési elv szerinti, illetve a megadott hangkészlettel történő improvizációk. Az első és a második csoportba tartozó feladatok azonban önmagukban nem jelentenek *fejlettségi* szintet, egyaránt alkalmazhatók kezdőknél, haladóknál.

2.2. A hangszeres improvizáció fejlődési szintjei Kratus alapján

Bár az improvizálás alapvető zenei készség, jelentős különbség érzékelhető a kezdő és a professzionális improvizátorok között. Nem minden improvizációs tevékenység egyforma. Az improvizáció nem egyszerűen egy ösztönös zenei viselkedés, és nem pusztán a professzionális muzsi-

² Például az általam írt *Zongonaiskola II.* kötetben a *Varázserdő* című mesénél a négy részlet mindegyike után a megadott zenei játékmóddal improvizál a tanuló előre nem megkötött ritmusban, ütemszámmal, formai felépítéssel. (*Hunyadi, 2012*)

kusoknak fenntartott tevékenység, hanem mindkettő.

Az alábbiakban bemutatott, *Kratus* által felvázolt improvizációs fejlődési modell (*Kratus*, 1991) használata a gyermekek tanításában kétszeres pedagógiai előnnyel jár: egyfelől a tanárok az improvizációs szintjüknek megfelelően tudnak foglalkozni a tanulókkal, másfelől a modell kijelöl egy logikus fejlesztési irányt az improvizáció készségeinek tanításához egészen a professzionális szintig.

Az improvizáció teljes spektrumát – a kezdőtől a művésziig – *Kratus* hét szintre osztotta be. A fokozatok szekvenciálisan fejlődnek, elképzelhető előre-, illetve visszalépés, sőt ugyanaz a tanuló bizonyos zenei tartalmakban előrébb járhat, míg másokban hátrébb. Az improvizációt tehát úgy kell értelmeznünk, mint különböző, többszintű, egyre inkább kifinomult viselkedések sorozatát. Ebben a tekintetben párhuzam vonható egyéb, nem zenei viselkedések alakulásával, fejlődésével is. *Kratus* rendszere általános érvényű is lehet a gyermeki viselkedés fejlődésének vizsgálatában, tanulságul szolgálhat az egyéb területeken folyó tanulás tervezésében is.

Kratus szintjei közül az *első a felfedezésé*, s egy kihagyhatatlan preimprovizációs szakasznak is tekinthetjük. A tanuló különböző hangzásokot és kombinációkat próbálgat a hangszerén, laza szerkezeti kontextusban. Nem irányítja előre kialakított belső elképzelés, ily módon az improvizáció folyamatorientált. A próbálgatás során fedez fel hangzaskombinációkat, melyeket újra el tud majd játszani. A képletek ismétlése vezet

el odáig, hogy képes lesz előre hallani azokat. E fázisban a tanár szerepe kettős: egyrészt elég időt és lehetőséget kell adnia a különböző hangzásforrások felfedezéséhez, másrészt segítheti változatossá tenni a felfedező tevékenységet (például a hangszínek változtatásával).

A növendék oldaláról tekintve ezen preimprovizációs szakasz eredményeként

az improvizációt tehát úgy kell értelmeznünk, mint különböző, többszintű, egyre inkább kifinomult viselkedések sorozatát

a zene egyre irányultabb és képleteralt lesz, azaz eléri azt a *második szintet*, amit az összetartozó képletek kialakulásával jellemezhetünk. A tanuló saját örömeire már improvizálnak, de még nem szervezik kellően a

zenei anyagot hangnemben és metrumban ahhoz, hogy az mások számára is érthetővé (befogadhatóvá) váljon. A tanár szerepe megegyezik az első szintével. Amint a tanuló előre hallja és használja a motívumokat, megtanulja a képleteket nagyobb zenei struktúrává szervezni.

A harmadik szinten megjelenik a *teljesítményorientált improvizáció*, a növendék itt már ismeri és érti a zene bizonyos belső korlátait. Például képes improvizálni egyenletes lüktetésben, vagy háromne-

nem irányítja előre kialakított belső elképzelés, ily módon az improvizáció folyamatorientált

gyedben, vagy mollban, vagy a „Jingle Bells”-re, tehát jártasságot mutat egy nagyobb szerkezeti alapelvben. E ponton válik alkalmassá a csoportos improvizálásra. Ekkor a tanár már külön-

böző szempontokat ad az improvizációs tevékenységhez, így például kérheti a tanulótól egy adott ritmusképlet vagy akkordváltás használatát, a növendék pedig egyre egységesebb módon kezdi használni a képleteket, és csiszolja technikáját.

A negyedik szinten már *folyékony improvizáció* zajlik, a tanuló előadása fesztelen és folyamatos. Képes uralni a hangszerét, olyannyira, hogy a technikai megoldások automatikusak lesznek, például csak kevés tudatos figyelem irányul az újrendre. Énekes improvizációnál a hang kiegyensúlyozottan kontrollálttá válik. A tanár feladata ezen a szinten, hogy a technikai ügyességet fejlesztesze azáltal, hogy lehetőséget ad különböző hangnemekben, modalitásokban, metrumokban és tempókban improvizálni. Amint a technikai problémák az improvizálás során háttérbe szorulnak, a tanuló jobban tud koncentrálni az improvizáció egészére, felépítésére.

Az *ötödik a szerkezeti improvizáció szintje*. A tanuló itt már tisztában van az improvizáció egész felépítésével. Egyre bővíti a stratégiai tárházát a rögtönzés megformázásához. Ezek lehetnek nem zeneiek (hangulatok, képek) vagy zeneiek (hangnemek vagy képletek fejlesztései). A tanár javasol, illetve bemutat különböző eszközöket, improvizációs struktúrákat ad meg.

Amint egy tanuló jártassá válik az improvizáció felépítésében, kezd stratégiát váltani a rögtönzésben. Ettől a ponttól kezdve kész a *stílusimprovizációra*, ami már a *hatodik szintet* jelenti. A növendék már sok dallami, harmóniai, ritmikai jellemzőjét ismeri egy stílusnak, és beépíti azokat egy-egy improvizációba. A tanár bemutathatja, milyen korlátok és klisék jellemzik a különböző stílusokat, ezeket modellezhetik, a tanuló pedig sokat profitálhat ezen stílusgyakorlatokból.

A legtöbbek számára a stílusimprovizáció a befejező állomás, csak a legtehetségesebbek lépnek a *hetedik szintre*, a *személyes improvizáció* szintjére. Az eddig eljutó zenészek képesek új stílus kialakítására. Egy bizonyos határig minden imp-

rovizáció személyes, de a hetedik szakaszban lévők új alapokat raknak le, saját szabályokat, korlátozat alkotnak. A furcsaság vagy az eredetiség önmagában nem produkálja ezt a szintet. A tanár itt már úgy segítheti tanítványát,

ha bátorítja, támogatja kísérletezését, de elvárásai már nem lehetnek arról, mi szólaljon meg, mert nem lehet megjósolni, milyen lesz az új stílus (*Kratus*, 1991).

3. FELADATTÍPUSOK – RÖGTÖNZÉS ÉS KOMPONÁLÁS A ZENEPEDAGÓGIAI KIADVÁNYOKBAN

A zenét tanító pedagógusok gyakorlati munkáját számos improvizációval foglalkozó zenepedagógiai kiadvány segíti. A továbbiakban ezekből válogatva igyekszem megvilágítani, milyen sokoldalúan közelíthető meg a kreatív zenetanítás. Miután ez esetben olyan szakszövegekről van szó, melyeket nehéz értelmezni a nem zenélő olvasóknak, próbáljuk azon részeket kiemelni, melyek hasznosak lehetnek a nevelés-oktatás módszertani újításai iránt érdeklődőknek is, akár csak ötletforrásként.

3.1. „Rögtönzés és komponálás a zene alapelemeivel”

Gonda János³ nevét hallva-olvassa elsőként mindenki a zongorára, a jazzre, a rögtönzésre asszociál. *A rögtönzés világa* című, 1996-ban megjelent háromkötetes munkájába – amit teljes mélységében a szűkebb szakma képes csak feldolgozni – mintegy harmincévnyi jazz- és kreatív pedagógiai tapasztalatát sűrítette a szerző. Az első kötet, amely *Rögtönzés és komponálás a zene alapelemeivel* címen látott napvilágot, stílusoktól és műfajoktól függetlenül vezet be a tanulót a rögtönzés világába. A kötet a klasszikus képzést kiegészítő kreatív játékokat, rögtönzésgyakorlatokat, egyszerű kompozíciós feladatokat egyaránt tartalmaz. Improvizációs formában ismerteti meg, mintegy fedeztetni fel azokat a zenei elemeket, szerkezeti és egyéb jelenségeket, melyekkel a tanuló a megkomponált művekben találkozik.

Elsőként a *játszandó zene előre elképzelésének fontosságát* hangsúlyozza, legyen szó akár csak egy hangról. A magas-mély, hosszú-rövid, halk-erős alapvető zenei jellemzők kontrasztjára épülő játékokat ajánl, melyek a fent ismertetett kratus-i szintek közül az elsőre, a felfedezés szakaszára jellemzőek.

Gonda hangoztatja a ritmus elsődleges fontosságát a zenetanulásban, ezért előkészítő ritmusjátékokat közöl, melyeket tapasztalva, ütögetve, dobbantva realizálhatunk.

Ezek erőteljes *memóriafejlesztő* feladatok, melyek *Kratus* szintjei közül a másodikhoz kapcsolhatóak, hiszen a motívumok előre elképzelésének készségét fejlesztik. A szerző három feladattípust vázol fel. Az első az ösztönös, hirtelen rögtönzés valamilyen szempont szerint; a második az előzetes terv alapján történő, sőt, lekottázás utáni játék, míg a harmadik páros gyakorlat, jelen esetben utánzás. A rögtönzéshez fontos, hogy a kiinduló motívumot meg tudjuk jegyezni. Erre szolgál például az a feladat, amelyben kétütemes ritmust kell megjegyeznie a tanulónak, és utána változatokat produkálnia arra. Egy másik, kétszólamú gyakorlatban adott ritmus sorhoz egy másik rögtönzése a feladat, három fázisban. Az első a spontán rögtönzés, ezt követően arra

stílusoktól és műfajoktól függetlenül vezet be a tanulót a rögtönzés világába

kell törekedni, hogy minél többet megjegyezzünk az improvizációból, és újból el tudjuk játszani, a harmadik fázis feladata pedig az, hogy előre készítsünk tervet, vagy előre

komponáljuk meg, amit játszani fogunk. A továbbiakban több, a ritmus tudatosítására irányuló olyan gyakorlat található a könyvben, melyek alapján a tanuló számára világossá válik, milyen változásokat idéz elő a dallam karakterében a ritmikai változtatás.

Egy újabb feladatblokkot alkot a dallamkomponálás adott ritmusra, adott hangnemben, illetve a dallamhoz tartozó különböző kísérek kitalálása. *Kratus*-nál ez a harmadik szint, a teljesítményorientált improvizáció.

³ Gonda János Széchenyi- és Liszt Ferenc-díjas magyar zongoraművész, zeneszerző, zenetörténész, főiskolai tanár. 1965-ben megszervezte, és 1998-ig vezette a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola jazz tanszakát. A műfaj ekkor kapott első ízben helyet az állami zeneoktatásban. A tanszak 1990-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem tanszékévé alakult át. Gonda 1972 és 1984 között a Nemzetközi Jazz Föderáció alelnöke volt, 1984-től az oktatási ügyeket intézte. Létrehozta, majd vezette az 1990-től 2000-ig működő tatabányai Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézetet. 1990 és 1991 között a Magyar Jazz Szövetség elnöke, 1991 óta örökös tiszteletbeli elnöke. 1994 és 1998 között a Zenetanárok Társaságának elnöke volt.

A pentaton hangrendszer improvizációs feldolgozására is találunk példát Gonda János kottájában. Ez a zenetanításban rendkívül fontos hangrendszer, az elsőként megismert gyermekdaloké. Felelgetésekkel kezdi gyakorlását a szerző, majd dallamalkotási feladat következik, melyben a feltételek egyszerűsödnek, hogy a tanuló egy másik szegmensre tudja fordítani teljes figyelmét. (Ez természetesen pedagógiai fogás). Így kerül sor kötetlen ritmusú dallam alkotására, amely egy-két kiemelt hang köré szerveződik.

Izgalmas a rövid motívumokat mozgósító, párban végzett kérdés-válasz feladat. A válaszokat típusokba sorolta a szerző: azonos ritmus – eltérő dallam, eltérő ritmus – azonos dallamhangok, ellentétes dallamvonal, ellentétes dallami és ritmikai jelleg, hasonló dallami és ritmikai jelleg. A játék menetére vonatkozó utasítások ismét pedagógiai fogások. A második tanuló először huzamosabb ideig azonos típusú válaszokat rögtönöz, akár a kérdés után szünetet tartva, hogy legyen ideje átgondolni a választ. A kérdő játékosnak figyelnie kell, hogy a partnere helyesen játssza-e az előre megbeszélt választípust. Ha nem, megismétli a kérdést, tehát meg kellett jegyeznie azt. A válaszokat különböző szempontok szerint háromféle változatban (azonos, hasonló, eltérő) kell értelmezniük és produkálniuk a tanulóknak. Ez a feladat és a fentebbi pentaton játékok szintén *Kratus* harmadik szintjéhez, a szempontok szerinti játékhoz sorolhatók.

3.2. Mese, jazz, avantgárd, megtervezett véletlenek

A sokat sejtető alcím négy szerző műveinek témáiból született. Azt hivatott jelezni, hogy maguk az improvizáció tanítását, zenektatásbeli alkalmazását segítő kiadványok is egyrészt kreatív teljesítmények, másrészt rendkívül széles tematikai skálán mozognak. Bár a szűkebb zenei szakma számára igazán izgalmas részletekre ezúttal sem térek ki, a módszertani sokszínűség biztosan érzékelhető lesz a rövid bemutatásokból.

A didergő király című, általam írt mesekottát az improvizáció tantárgy segédanyagának is ajánlottam a zeneiskolák számára, elsődlegesen a 9–14 éves gyerekekkel foglalkozóknak. A kotta üresen hagyott ütemeibe a tanulóknak kell a dallamot kitalálni, improvizálni, lekottázni. A mese jeleneteihez kis kétkezes zongorkompozíciók csatlakoznak, az alkotáshoz pedig valamilyen zenei jellemző szolgál szempontként. A mese jelenetei, szereplői segítenek megmozgatni a gyermekek fantáziáját, keretet adhatnak az improvizációs szereplésnek. Mesélő és több improvizátor részvételével megvalósuló csoportos előadása nagy élményt jelenthet a tanulóknak. A kis darabok variálhatók, mert több szólam, ritmuskíséret is illeszthető hozzájuk (*Hunyadi*, 2008). A feladatok *Kratus* harmadik szintjéhez tartozó, jellemző példák.

a pentaton hangrendszer improvizációs feldolgozására is találunk példát

a kotta üresen hagyott ütemeibe a tanulóknak kell a dallamot kitalálni, improvizálni, lekottázni

*Mike Cornick*⁴ több olyan kötet szerzője, melyek könnyű jazz-zongoradarabokat tartalmaznak. *Piano Jazz* című sorozata (1999) a jazz és egyben az improvizáció rejtelmibe vezeti be a gyermekeket. Az első kötet anyaga a zeneiskolás korosztály tudásához igazodik. Az egyes kis darabok előtt a szerző rövid, érthető formában írja le a rögtönzés kereteit. Az első példák valamilyen hangsor felépítésének magyarázatát adják, majd ezzel játszhat a tanuló dallamot, elsőként például a dór skála első öt hangjával. *Kratus* harmadik szintjéhez, az adott szempont szerinti játékhöz sorolhatók a feladatok, de a tanuló egyben egy stílus, a jazz alapjait is megismeri általuk.

*Bali János*⁵ *Bevezetés az avantgárdba* című köteté alapvetően furulyásoknak szól, de mintát ad egyéb hangszereknek is. A könyvből érdemes hosszabban idézni.

Az avantgárd a zenében is új eszközök, anyagok, formák megjelenését hozta magával. De ennél lényegesebb, hogy az avantgárd nem elsősorban technika, hanem gondolkodásmód. Hogy nem tudjuk mi a zene, hanem keressük. Innen erednek az újdonságok: keresni a hangzási lehetőségeket, kiismerni a hangszert, újraalkotni a koncertszituációkat. [...] Ez a könyv kiáltvány: a szellemileg szabad, zeneileg anyagszerű és megszólitó (azaz közösségteremtő) művészi gondolkodásra hív fel. Azokhoz szól, akik a zenében nemcsak a készterméket keresik, hanem a zene születésére és lehetőségeire is kíváncsiak, az élő kutatásra. (*Bali*, 2013. 3. o.)

A kötetben összekapcsolódik a hangszer kifejezési lehetőségeit, színeit felfedező tevékenység az idő mint szervező tényező kitapasztalásával és a partnerrel való együttműködés kialakításával. A szerző mindezt formabontó előadási közegben teszi, az avantgárd performanszok kísérletező, sokszor mehökkentő stílusában. Feladatait *Kratus* szintjei közül az első improvizációs szinthez sorolom.

A Rajz és hang című első fejezetben a szerző *a vizuális megfigyeléseket fordítja át hangzásba*. Papír, ceruza, toll anyagának különbségeit, rajzolatát vizsgálja, és ezt kéri megjeleníteni zenében. A gyermekre bízva, mit hogyan akar megzenésíteni. A lényeg az előadás. A rajzokból összeállított kollázs zenei előadása összekapcsol két művészeti ágat. Az első mű grafikus kotta, furulyára és zongorára íródott *Káosz és fény* címmel.

A második fejezetben (*Tér és hang*) nemcsak a hangszerek, hanem *a hang vizsgálata is történik általában*. Itt a különböző terek hangzásának felfedezése az egyik központi probléma. A *Véletlen tér* című darab a tér, helyiség különböző pontjain elhelyezkedő zenészek véletlenszám-generátor által meghatározott hangjainak kompozíciója. A *Visszhang-játék* példa a modern technikai eszközök bevonására a hangszertanításba. A mobiltelefonra előzőleg felvett alsó szólamhoz játszik a tanuló a kotta alapján, figyelve az időbeli viszonyokra. A szerző fontos szempontként a karakterekkel történő játékot emeli ki. Szintén a modern eszközök lehetőségeinek felfedezése, az elektroakusztikus zene megismerése érhető tetten az *Éter* című

⁴ Mike Cornick angol zeneszerző, jazz-zongorista. Gyakorló zenetanár alsó és középszinten, illetve a felnőttoktatásban. Világszerte ismert jazz-zongora kiadványairól.

⁵ Bali János Liszt Ferenc-díjas zeneszerző, zenetudós, zenepedagógus, karmester, furulya- és fuvolaművész. Fő működési területe a reneszánsz és a kortárs zene.

darabban. Mobiltelefonos játékosok és egy furulyás által létrehozott visszhangok és gerjedések adják a mű hangzását.

A harmadik fejezet (*Fénykép és hang*) az avantgárd zenének megfelelő lejegyzési módokat taglalja. Ehhez illeszkedő feladat: a gyermekek a mindennapok hangjait, zöreijeit grafikus kottában rögzítik, jeleket találnak ki ehhez, majd meghangszerelik, bármilyen hangkeltő eszközökkel. Át is lehet dolgozni az anyagot, például átírni egy hangszerre, vagy módosítani a darabon a kifejezés érdekében. Sőt, fényképek is lehetnek kották.

*Tusa Erzsébet*⁶ a megtervezett véletlenek kifejezést találóan használja az improvizációra.

[Az életben] tőlünk függ, hogyan döntünk, hogyan viselkedünk a velünk történő eseményekben. [...] Az improvizáció tehát tulajdonképpen az életre készít elő. Ahogy a mindennapi élet állandóan változó helyzeteiben meglévő szó- és magatartáskészletünkkel mindig megfelelő megoldást kell találnunk, úgy az előre nem látott zenei helyzetek is gyors döntéseket, önálló megoldásokat igényelnek. Arról van tehát szó, hogy adott elemekből, meglévő készletből, adott körülmények között mit tudunk csinálni. (*Tusa*, 1989. 7–8. o.).

Kötete foglalkozási modelleket mutat be, melyek a csoportos improvizáció felé vezetnek. (S így főképp *Kratus* harmadik szintjéhez sorolhatók.) A modellek adap-

tálthatók, részt vehetnek bennük olyanok, akik nem rendelkeznek zenei előképzettséggel, a hangszer-összeállítás tetszőleges lehet, általános iskolától főiskoláig alkal-

mazhatók. A foglalkozások zenei alapelemekkel, fogalmakkal ismertetnek meg, élményszerű formában. Az egymásra figyelés, az együttes tevékenység játékon szociális nevelő hatást rejt magában.

Alkalmanként szülők is részt vehetnek az improvizációkban; új, tartalmas szülő-gyerek kapcsolat jöhet így létre. Az analógiák a tantárgy-integrációt készítik elő. A foglalkozások fázisai: *tervezés, munkafelosztás, kivitelezés, elbírálás*. A játékok során mód nyílik morális tanulságok észrevételére, etikai kérdések megbeszélésére is.

Lássunk néhány konkrét példát:

Rögtönzés véletlenszerű hangkészlettel, majd ennek megbeszélése. Egy gyerek telefonszámot talál ki, megnevez egy hangsort, majd meghatároz egy karaktert, társa megzenésíti, rövid rögtönzést játszik a megadott szempontok szerint, a harmadik gyerek pedig értékeli a produkciót.

Csoportos improvizáció egy-egy hanggal. Minden gyerek (mondhatni, minden „hangszer”) választ egy hangot, közösen létrehoznak egy improvizációt, de a folyamatot előre megbeszélik, például: „szelíd – dühös – megszelídül”, s grafikus kotta segítségével szemléltetik is azt.

Játék hangközökkel. A hangközök számos rögtönző játékra adnak lehetőséget, így a tanulók játszva szereznek jártasságot azok felépítésében, használatában. Megfordítások, tölcsermozgás, példák zene-

⁶ Tusa Erzsébet zongoraművész, tanár, Liszt Ferenc-díjas, érdemes művész, a Bartók Béla – Pásztory Ditta-díj kitüntetettje. A Magyarországi Zenetanárok Társaságának elnökeként sokat tett az 1980–90-es években a zenetanári szemléletmód szélesítéséért, az alapfokú zenetanítás megújításáért számos előremutató zenepedagógiai rendezvény megszervezésével, rádióműsorokkal. Fájdalommal értesültem róla, hogy 2017. augusztus 24-én elhunyt.

művekből, páros hangközgyakorló játék a zongorán, improvizáció oktáv és más hangközök ellentétével – mind alkalmas erre. Az első játékok mindig az adott hangközök kikeresésére, majd a velük végzett kötetlen improvizálásra irányulnak. A tanár időnként egy-egy hangközt kiemelten hangoztató zeneműrészlet bemutatásával, elemzésével rövid kis zenehallgatást is beiktat a foglalkozás menetébe.

Improvizációk a szülők bevonásával. Ezek a játékok nem igényelnek zenei tudást, inkább felszabadult játékkedvet. Ilyen például a „harangozás”, azaz játék hangutánzó szavakkal, előre megbeszélt struktúra szerint, három csoportban (szólamban), csak szöveggel. Egy másik példa lehet a „győzelmi felvonulás” – szöveggel és hangszerekkel. A bevonódás a zenealkotó tevékenységbe többek közt azzal kecsegtet, hogy a szülők saját élményük által érthetik meg a (pedagógiai és zenei) koncepciót a gyermekekkel közös tevékenység során.

Irodalmi idézetek improvizációs feldolgozása főiskolásokkal. Például egy Weöres-idezet alapján a szavakhoz illő hangszerek hatásokat kell keresni, majd a szavak ismételtetésével jön létre az improvizáció. De lehetséges, hogy egy Marcus Aurelius- és egy Shelley-idezet az egyenrangúságról kánont inspirál, amelyben egy 12 hangú sor (Reihe)⁷ az alap, s ennek variálása adja a produkciót.

a szülők saját élményük által érthetik meg a (pedagógiai és zenei) koncepciót

a zenealkotó feladatok általában véve nem épültek be szervesen a tanításba

A sor visszafelé is elhangozható, a ritmusa szabadon kezelendő.

4. KREATÍV FELADATOK AZ ISKOLÁBAN – ZENETANÁROK KÖRÉBEN VÉGZETT KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS

Tanulmányunk elején jeleztük, hogy napjaink hazai zeneoktatása a hangszer-tanításhoz szükséges technikai, zenei képességekre fókuszál. Ezen állítás alátámasztására vagy éppen cáfolatára 2016-ban

az alapfokú zeneiskolai hangszerek tanárok egy nagyon kis mintáján⁸ kérdőíves pilotkutatást végeztem. Arra voltam kíváncsi, mennyire elterjedt a zenealkotó feladatok, játékok alkalmazása, ehhez a zenepedagógusok milyen jellegű feladatokat részesítenek előnyben, illetve hogyan értékelik a feladatok szerepét a tanulás folyamatában.

Arra a kérdésre, hogy a zenepedagógus alkalmaz-e tanítása során zenealkotó feladatokat, illetve teremt-e lehetőséget arra, hogy a növendék maga hozzon létre zenét, a három lehetséges válasz közül (*igen; néha; nem*) legtöbbször (47%) a „néha” lehetőséget választották, míg az „igen”-t a tanárok mindössze 29%-a. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a zenealkotó feladatok általában

⁷ 12 hangú sor, melyben minden hang *csak egyszer* szerepelhet, ily módon viszont *mind* a 12 hang képviselheti magát benne.

⁸ A kérdőívet 17 tanár töltötte ki: nagy részük budapesti zeneiskolákban tanít, ketten Hajdú-Bihar megyei kisvárosokban, ketten külföldön: Finnországban, illetve Madeirán. A hangszerek szerint zongora-, fuvola-, furulya-, cselló-, gitár- és hegedűtanár volt az alanyok között. Egy tanár kivételével többségükben 11 év feletti gyerekeket tanítanak (180 fő az összes általuk tanított 267-ből).

véve nem épültek be szervezen a tanításba. Akik mégis foglalkoznak a zenealkotással pedagógiai munkájuk során, 11 felsorolt feladattípus⁹ közül többet is jelölhettek leggyakrabban alkalmazottként. Az élre, 53%-os gyakorisággal, a „dallam kitalálása adott hangkészlettel” válaszlehetőség került, a másik tíz feladat lényegesen kevesebb és nagyjából egyforma szavazati arányt ért el (15 és 30% között).

Egy másik feltett kérdésem így foglалható össze: ha a tanár alkalmaz zenealkotó feladatokat, miben látja jelentőségüket? A kitöltők ez alkalommal is több kategóriát jelölhettek a megadott tíz válaszlehetőségből¹⁰. Magasan a legtöbb szavazatot „a zene logikáját így ismeri meg a tanuló” válasz kapta; a tanárok több mint fele (53%) jelölte meg. Második helyre (46%-os gyakorisággal) pedig az „ekkor felszabadultan játszik a növendék” állítás került.

A felmérés eredményei messzemenő következtetések levonására természetesen nem adnak alapot, ugyanakkor gyors bepillantást engednek a tanárok gyakorlati oktató-nevelő munkájába, s ez átfogó kutatások hiányában mégis rendkívül hasznos. Hiszen hiába tartják a zeneszerzők, művészek, vezető jazz-pedagógusok az improvizációt a „zeneoktatás megmentőjének”, ha az a gyakorlati oktatásban nem tud kellő mértékben teret nyerni.

5. JÓ PÉLDÁK A KÖZOKTATÁSI SZABÁLYOZÁSOKBAN

5.1 Alkotás és befogadás egyenrangúsága

A kanadai Québec Education Program hangsúlyozza a kreatív folyamat fontosságát a művészeti tanulásban, s ennek szellemében írja le az iskolai közegben zajló alkotás folyamatát. A program szerint az *alkotás* ugyanúgy lényeges feltétele a művészi világban való tapasztalat-

szerzésnek, mint az előadás és a műalkotások *befogadása*. Ennek nyomán három zenei kompetencia-területet nevez meg és mutat be egyenrangúnak a tanulás folyamatában: a zenealkotást, a zenei előadást és a zeneértést.

A Québec Program – azon túl, hogy deklarálja: a kreatív folyamat szabadsága alapfokon erőteljes szerepet játszik az egyik művészeti ágból a másikba való transzfernél is – a művészeti nevelés fő célkitűzéseiként határozza meg a valóság és világlátás észlelését és transzponálását; a nyitottságot, az érzékenységet a szubjektivitásra és a kreativitásra; a kommunikációt a művészeti alkotásokon keresztül; a szimbolikus nyelvek szerzteágazó használatát; a társadalmak történelmi és evolúciós fejlődésére való reflexiót; a fogékonyságot a mindennapi élet szociális és

az alkotás ugyanúgy lényeges feltétele a művészi világban való tapasztalatszerzésnek, mint az előadás és a műalkotások befogadása

⁹ A megadott feladattípusok: ritmus befejezése; ritmus variálása; ritmuskíséret kitalálása; dallam befejezése; dallam kitalálása adott hangkészlettel; kérdés-válasz játék; kíséret alkotása; rögtönzés megadott hangkészlettel; rögtönzés hangulatra; rögtönzés saját hangkészletre; kompozíciós feladatok; egyéb.

¹⁰ A válaszlehetőségek: más oldaláról ismerem meg a gyermekeket; lazítás az óra menetében; elméleti ismeret tudunk kipróbálni, megvizsgálni a gyakorlatban; ebben a feladatban megmutathatja az érzelmeit; ekkor felszabadultan játszik a növendék; bizonyos megkötések alapján együtt játszhat társaival; segíti az adott darab értelmezését; segíti a technikai problémát javítani; a zene logikáját így ismeri meg a tanuló; ennek segítségével építem fel zenei gondolkodását; egyéb.

kulturális értékeire. Az alkotás és befogadás egyenrangúságának szellemében pedig hatékonyan összekapcsolja a zenei nevelést az olyan általános nevelési célokkal, mint a problémamegoldás, az ítéletképeség gyakorlása, a kreativitás használata, az önmegvalósítás, az együttműködés másokkal és a megfelelő kommunikációra való képesség.

A program szerint az iskolában minden gyerek tevékenységében törekedni kell a kreativitásra. Következésképp az iskolának elő kell segítenie az olyan tanulási tevékenységet, amely bátorítja a gyerekeknél személyes eszközeik használatát, olyan problémákat hoz, melyeknek nem egy megoldása van, olyan szituációkat, melyek megmozgatják a fantáziát, és előnyben részesítik különböző megközelítések használatát, ellentétben egy állandó megközelítéssel. Az iskola ily módon jobban tudja kezelni a kamaszok szereplési vágyát, értékelve a kezdeményezést, kockázatvállalást, ötletgazdagságot, járatlan utakra engedve őket. Az iskolának támogatnia kell a rugalmas, nyitott tartalmak jelenlétét, melyekben a gyerekek szabadnak érezhetik magukat, hogy kifejezhessék különbözőségüket. (*Québec Education Program*, 2017.)

5.2. A zenealkotás, -értelmezés és -értékelés kapcsolata

Az újabb nyugat-európai, illetve észak-amerikai pedagógiai irányzatok a gyermekek zenével kapcsolatos kommunikációját döntően a tanulók *zenealkotó* tevékenységével kapcsolják össze (*Major*, 2008). E fo-

lyamatban a növendékek eleve „kénytelenek” értékelni, illetve aktívan gondolkozni arról, mit is akarnak elérni – majd megvalósítják, kipróbálják elgondolásaikat. Ezután esetleg újragondolják, majd jobbitják azokat, míg el nem érik az elképzelt hatást. A tanár eközben segítséget nyújt, bátorítja őket, hogy ne lássák véglegesnek az első gondolatot, hanem fejlesszék, alakítsák,

míg azt igazán megfelelőnek nem érzik.

Ennek megfelelően, különösen az előbb említett régiókban, a zenealkotási feladatokat gyakran kiscsoportban végzik a diákok. Az egyes csoportok akár folyamat közben is kölcsönösen bemutatják egymásnak munkáikat, segítő jelleggel értékelik a produkciókat, javaslatokat tesznek – szintjüknek megfelelő szakmai nyelvezettel – esetleges változtatásokra, más megoldásokra. Ehhez használják a már megismert zenei szakkifejezéseket, s igyekeznek véleményüket alátámasztani. Értékelő magatartásukból sokat tanulnak is. *Major* szerint ez a *megbeszélő oktatás* (dialogic teaching) kollektív, kölcsönös és

a gyerekek szabadnak érezhetik magukat, hogy kifejezhessék különbözőségüket

ez a megbeszélő oktatás (dialogic teaching) kollektív, kölcsönös és támogató jellegű

támogató jellegű. Megkívánja, hogy tanár és tanítványai építsenek egymás gondolataira, a pedagógus pedig úgy irányíthat, úgy alakíthatja a munkát, hogy az elérje speciális célját. A megbeszélő okta-

tás történhet a tanár és az egész osztály, a tanár és a csoport, vagy tanulók és segítők között. A cél, hogy együtt megértsenek egymásra épülő, felhalmozódott kérdéseket és diskurzusokat.

Major az említett tanulmányában bemutatja, hogyan jelennek meg ezek a közösségi értékelő készségek például az Egyesült Királyság tantervében. Példaként

a tanterv harmadik fejlődési szintjét említi (a 11–14 éves korúakra vonatkozó részt), mely összefoglalva így határozza meg ezen készségek elvárt szintjét:

a tanuló tudja leírni, összehasonlítani, értékelní a zene különböző megjelenési formáit, tudja javítani saját munkáját, illetve társainak segíteni az alkotásban, például javaslatokat, ötleteket adni. További

fejlődési szinteken a tanulók mélyebb elemzéseket végeznek, tudatosan alkotás és az előadás kontextusa, tudnak reflektálni a saját munkájukra szóban vagy írásban.

A reflexió, elemzés és kritika kompetenciája tehát ezeken a szinteken már elvárható a gyerekektől. *Major* határozottan leszögezi tanulmányában, hogy ezeket a készségeket tanulni kell, fejlődésük időigényes, lassú folyamat.

6. GLOBÁLIS ZENEI NEVELÉS – AZ ÚJ TANÁRI SZEREP

Cabedo-Mas és Díaz-Gómez (2013) Pozitív zenei élmények a nevelésben: a zene közösségi gyakorlata című cikkükben bemutatják,

hogyan az általuk megkérdezett zenei szakteknitélyek miként vélekednek a legfontosabb teendőkről, a szükséges új utakról a zenepedagógiában. A szakértők egybehangozóan a zene *szociális meghatározottságát* emelték ki, amelyet a zenetanításban is jobban figyelembe kellene venni.

Rámutatnak, hogy az identitás – tehát ideértve a zenei identitást is – egy *személyes konstrukcióból* fejlődik ki, mely *szociálisan közvetített*, és szükségszerűen *párbeszédeken*

és másokkal való *interakciókon* keresztül alakul ki. A zenét *nem elit művészetként*, hanem *mindenki által művelhető és élvezhető* dologként kell szemlélni.

a zenét nem elit művészetként, hanem mindenki által művelhető és élvezhető dologként kell szemlélni

A szerzők cikkükben többek közt röviden bemutatják *Dillon* 2007-ben írt munkáját (*Music, meaning and transformation. Meaningful music making*

for life, Newcastle, Cambridge Scholars).

Dillon kutatásában három kérdést vél nagyon fontosnak a zeneoktatás jövőjét illetően: Hol van a zene helye a tanár életében? Hol van a zene helye a tanuló életében? Hol van a zene helye az iskola életében? Az ezen kérdésekre adott válaszok szükségszerűen vezetnek a tanári szerep újragondolásához. Az a megközelítés, mely a különféle zenét – tehát nem csak a klasszikus zenét – egyaránt értelmezni szeretné, a tanárt az egyszerű ismeretátadó szerepből egyfajta kulturális menedzseré lépteti át (*Dillon*, 2005). Ez a megközelítés a kutatók szerint összecseng azzal, hogy a mai szociális környezet többféle módon is kifejezi az igényt egy átfogó zenei nevelésre, az ún. *globális zenei nevelés* szükségességére.

A cikk szerint talán a legerősebben annak adtak hangot a megkérdezett szakértők, hogy a zenei nevelésnek a pozitív élményeket kell erősítenie, és *tartózkodnia kell a zeneelmélet tanításától*.

Ezzel a véleménnyel nem a zenei jelenségek magyarázatát akarják elhagyni, hanem inkább azt a zenepedagógiai megközelítést erősíteni, amely az *alkotás gyakorlatán* alapszik.

IRODALOM

- Ábrahám Mariann (2013): A Zongorálom sikere külföldön. *Parlando*, **55**. 3. sz.
Letöltés: <http://www.parlando.hu/2013/2013-3/2013-3-23-AbrahamMariann-Zongoralom.htm>
(2017. 08. 02.)
- Bali János (2013): *Bevezetés az avantgárdba*. Editio Musica, Budapest.
- Cabedo-Mas, A. és Díaz-Gómez, M. (2013): Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, **15**. 4. sz., 455-470.
- Cornick, M. (1999): *Piano Jazz I*. Universal Edition, London.
- Cziffra György (1983): *Ágyúk és virágok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Dillon, S. (2005): El profesor de música como gestor cultural [A zenetanár mint kulturális menedzser]. *Revista Electro'nica Complutense de Investigación 'n en Educació 'n Musical*, **2**. 3. sz., 1-10.
- Gát József (1964): *Zongorametodika*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Gonda János (1996): *A rögtönzés világa I–II–III*. Editio Musica, Budapest.
- Dr. Gyarmathy Éva (2011): *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hargreaves, D. J., Marshall A. M., és North, A. C.: (2003): Music education in the twentyfirst century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, **20**. 2. sz., 147-163.
- Hunyadi Zsuzsanna (2008): *A didergő király*. Rózsavölgyi és Társa, Budapest.
- Hunyadi Zsuzsanna (2011): *A zeneértés alapjai – Zongoraiskola I. kötet*. Aposztróf, Budapest.
- Hunyadi Zsuzsanna (2012): *A zeneértés alapjai – Zongoraiskola II. kötet*. Aposztróf, Budapest.
- Hunyadi Zsuzsanna (2014): Kreativitás a zenetanításban, *Parlando*, **56**. 3. sz.
Letöltés: <http://www.parlando.hu/2014/2014-3/2014-3-03-Hunyadi.htm> (2017. 05. 28.)
- Hunyadi Zsuzsanna (előkészületben): Zenei értékelés kompetenciája a zeneiskolai oktatásban egy felmérés tükrében. In: Váradí Judit (szerk.): *Sokszínű Zenepedagógia*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Kratus, John (1991): Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, **78**. 4. sz., 35-40.
- Major, Angela (2008): Appraising composing in secondary-school music lessons. *Music Education Research*. **10**. 2. szám, 307-319.
- Márkus Tibor (2001): Összefoglaló az „Improvizáció” kurzusairól. *Parlando*. **43**. 1–2. sz., 7–11.o.
- Turi Gábor (1999): *A jazz ideje – Írások az improvizatív zene köréből*. Osiris, Budapest.
Letöltés: http://www.turigabor.hu/sites/default/files/A_jazz_ideje.pdf (2017. 08. 10.)
- Philipp, Günter. (1984): *Klavier-Klavierspiel Improvisation*. VEB Deutscher Verlag für Musik, Leipzig.
- Québec Education Program – Secondary Cycle Two – Arts/Music (2017).
Letöltés: http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/en/8e_QEP_Musique.pdf (2017. 05. 26.)
- Tusa Erzsébet (1989): *Megtervezett véletlenek*. Szerzői kiadás, Budapest.



*Erdő arca – Jenei Csilla, 7.o.,
Andor Ilona Ének-zenei Ált. és Alapf.
Műv. Baptista Isk., Budapest,
felkészítő tanár: Galánfi Andrea*