A zenei alapképesség jelentősége az esztétikai kultúrában

ANGI ISTVÁN

A zenei alapképesség fejlődésének kutatása művelődésünk számos területét érinti serkentően, de pedagógiai jelentőségének átfogó elméletét-gyakorlatát elsősorban az esztétikai kultúra kialakításában ellenőrizhetjük a legmeggyőzőbben. Mert a zene már a nevelés gyakorlatának antikvitásában is kiinduló szerepet játszott a műveltség kialakításában, a zenei nevelés irányítása, megvalósítása pedig központi kérdés volt a korabeli társadalmak intézményes nevelői szerkezetében. Platón így határozta meg ideális állama számára a zene feladatát: „éppen azért van olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik". A zene oktatása tehát akkoron meghatározó erejű volt az integráns esztétikai kultúra kialakításában elért eredmények értékelésében és alkalmazásában is.

Elég ha a *Püthagorasz* nevével jelzett kanonikusok matematika indíttatású szépségtörvénye, illetve az Aristoxenosz vezette *harmonikusok* zenegyakorlatára épülő szépségeszmény közötti ellentétezésekre gondolunk, amelyek feszültségeik és oldódásaik során napjainkig jellemzik a zenei szép meghatározásáért folytatott küzdelem múltját-jelenét *Platóntól Philodémoszig, Keplertől Goethéig* és *Zelterig* avagy *Bolyai Farkas* és fia, *János* „zenetanainak" szembenállásától *Siklós Albert*és *Molnár Antal* zeneesztétikai párhuzamáig, illetve Kodály Zoltán, *Bárdos Lajos* zenepedagógiai célkitűzéseitől *Lendvai Ernő, Somfai László* elemzéséig s onnan is tovább...

Persze a zenei alapképesség elméleti-gyakorlati művelésének esztétikai méltatása egyaránt vonatkozik ennek a kutatásnak *expressis verbis* a zenei oktatásban játszott sorsformáló szerepére, valamint arra az interdisziciplinárisan megfogalmazódó elemző programra, amely a társművészetek és a zene kölcsönös feltételezett és egybehangolt tanításának szorgalmazásában érhető tetten. Hiszen az ifjúság-nevelés-kultúra hármas viszonyának zeneileg (és elsősorban zeneileg) rögzített algoritmusában az *alapképesség* elemző kategóriája egyidejűleg figyelmeztet a zenei nevelés kétlépcsős megvalósítására: a *zenére* és a *zene által* történő nevelés máig szoros kapcsolatára, arra, hogy zenei felkészültség nélkül nincs hiteles zenei műveltség, és hogy a zenei műveltség alapozó indítása nélkül egyetemes műveltség sincs. Az *alapképesség* zenepedagógiai és esztétikai fogalomköre egybehangzó ugyanis a *zeneiség* művészi jelentésével, miszerint – a szinkretikus-ősi Müszikéhagyományaként – a múzsai művészetek (s nem csak azok) viszonyteremtése és harmónia-alkotása alapjában zenei indíttatású: a zene – viszonyok művészete, harmóniák gyakorlata.

Az antikvitástól napjainkig húzódó zeneesztétikai fejlődés ívén és a művészetek rendszeralakításának jelenkori történetében vizsgáljuk mi is a zenei alapképesség kategóriáját, pontosabban azt az igen fontos és ígéretes munkát, amelyet a *Közoktatási kutatások* sorozat 1993-as kötetének szerzői, *Nagy József* (szerkesztette), *Erős Istvánné* (írta), *Fo-*

dor Katalin és *Pethő István* (közreműködött) Zenei alapképesség címen összefoglaltak és a zenepedagógia művelőinek rendelkezésére bocsájtottak.

Maga a fogalom – zenei alapképesség – a szerzők leleménye. Mint kifejtik, akár a zenei dimenziók, akár a zenei közlés oldaláról vizsgáljuk azt a kategóriát, jelentésköre mindenképpen elvont: „Az alapképesség absztrakt, fogalmi kategória. Alapképességet fejleszteni, mérni nem lehet, vizsgálata csak a konkrét tartalmú képességelemek (feladatok) sorával lehetséges. Ebből következik, hogy az alapképesség teljesítményei sem jelölnek konkrét tudást". Ám éppen elvontsága teszi lehetővé a gyakorlati nyitásokat. Különben, a szerzőcsoport előzetes kutató tevékenységére utalva kitűnik, hogy e kategória és a ráépített elemző modellek – a zenei dimenziók mátrixa és a zenei befogadás elemi receptív-modellje – mind korábbi kutatói gyakorlat szerves eredménye, elvonása: a szerzők bölcsész-doktori értekezései épültek a zenei képesség vizsgálatának különböző területeire, mint például *Erős Istvánné*, A zenei képességek fejlődése (dallam és harmónia) 1982; *Fodor Katalin,* A zenei képességek fejlődése (hangköz és hangszín) 1982; *Pethő István,* A zenei képességek fejlődése (ritmus és dinamika) 1982. A könyvészeti anyag még számos hasonlóan átfogó analízisre hivatkozik, amelyeket szintén a közelmúlt eredményeiként tarthatunk számon.

Az alapkategória elemző erejét a kutatások során operatíve fejlődő és az elemzésekből pontosan kiolvasható két modell és ezek dinamikus kapcsolata érzékelteti, az a kapcsolat, amelyből a kutatás valamennyi eredménye következik.

Az első modell a tesztek tárgyi megalapozását, a második a teszteredmények alanyi felmérését célozza. Mindkettő számos nyitást hordoz, és közvetlen alkalmazhatóságán messze túlmutat mind gyakorlati, mind elméleti jelentőségében.

A tárgyi modell tulajdonképpen a művészi anyag és kifejező eszközök szintjein szervezi a zenei dimenziók mérhetőségét. Ám ebben a szervezésben újra kell értékelnie alapfogalmaink jelentésköreit is ahhoz, hogy a zenei alapképesség átfogó kategóriájában a felvett tartalmak szervesen összefüggőek legyenek, és egy egységes álláspontot képviseljenek. Ily módon a *dallam – harmónia – ritmus – tempó – dinamika – hangszín* dimenziói végül is a tér-idő, pontosabban az egyidejűség és az egymásutániság koordinátáiban rendeződnek. És szolgálnak tesztfeladatok kialakítására. A kialakítás során az alanyi modell viszonyrendje határozza meg a teszt végleges formáját: az első modell minden összetevőjét a befogadás négy szintjén – *a hallás – közlés – olvasás – írás* algoritmusában a képességvizsgáló modell előirányzásai szerint véglegesítik. Például a dallamvizsgálás szintjén a melódiahallás elemzése a hangközhallás, a dallamhallás és a melódiahallás vonalain zajlik. Ugyanez jellemző a melódiaközlés, -írás és -olvasás elemző továbbárnyalásaira. És úgyszintén a harmónia, a ritmus stb. dimenzióiban.

A két elemző szint modelláló összevetéséből az is kiderül, hogy maga az alapmodell általánosító szerkezete „transzponálható" a társművészetek befogadásának és művelésének az elemzésére is. A szobrászat, az építészet vagy a tánc, a költészet értékelése, esztétikai befogadása ugyanis a zeneihez hasonlóképpen *mérhető képesség;* és ugyanez áll a többi művészet recepciós szintjére is. Például a festészet anyaga és kifejező eszközei éppúgy modellé szervezhetők a szín, a vonal, a perspektíva, a sík közege, a felületarányok jegyében, és éppúgy értékítéletekben összevethetők a befogadás szintjeivel, a színlátás, a térlátás, a képreprodukció vonalain, mint a zenei modell objektív és szubjektív dimenzióiban.

A zenei alapképesség-modell továbbgondolásai közül egyesek részlet –, mások átfogó kérdéseket érintenek.

Az objektív és szubjektív szintek konfrontációjában érdemes újragondolni az esztétikai elemzés alapozó problémaköreit is. Például kiderül, hogy a kifejező eszközök rendszerében a dallam-harmónia-ritmus esztétikai paraméterei „alkotó-objektív", míg a dinamika-tempó-hangszín „előadó-szubjektív" csoportot képeznek; ám ezzel nem esik egybe a tér-idő disztinkciója, miszerint a hangszín (a szubjektív halmazból) és az összhang (az objektív halmazból) egyaránt térbeli asszociációt kelt, szemben a többi nagy tényező időbeli érzékelésével. Ugyanakkor a recepció-oldal fogalmai a mérhetőség elemzése során azt is jelzik, hogy az esztétikai analízisben a belső forma összetevői közül a szituációblokkot, ezt a helycserés metonimikus és metaforikus erőteret, a hangnem képviseli.

„Voltaképpen a hangnem az a közeg, amelyben a melódia megjelenik, értelmezhetővé válik"-olvashatjuk szerzőink tanulmányában. És a belső formák szintjén újabb párhuzamok felvetései kínálkoznak. Például: a színpad mint szituáció-közeg, vagy a vászon mint az elrendezett termékeny festői pillanat helyzet-momentuma, illetve a dobogó mint a tánc téri közege stb. a hangnem kvázi-térbeli közegéhez hasonlóan a belső formavilág felépítésének alapjául szolgálnak.

És a modell nyitottságából fakadó inspiráló összefüggések sorát folytathatnók a befogadás szemantikai szintjén is. Kiderül ugyanis, hogy a hangköz konszonanciája és jelentéstartalmi gazdagsága fordított arányban állnak egymással. Ebből következik, hogy minél nagyobb a hangköz-lépés viszonyrendjéből fakadó disszonancia foka, annál nehezebben mérhető és reprodukálható, ám jelentéstartalma éppen ezért egyre jellegzetesebbé válik, s persze ez áll a hangköz távolság mérésére és befogadására is. Ezért nevezzük egyaránt karakterisztikus hangköznek a témában előforduló „ritkább" lépést akkor is ha, ez a disszonancia fokából (bővített, szűkített intervallum) és akkor is, ha az intervallum nagyságából (pl. felfelé lépő kis sext stb.) következik – hacsak a téma nem ab ovo ugrabugrálon groteszk, komikus vagy éppen félelmetes stb.

Külön érdeme a zenei alapképesség analitikus modelljének a két oldal többszintű átjárhatósága. Ezen a tér-idő, valamint az objektív-szubjektív tényezők egybejátszását értjük. Valóban, a szintek rendezésében nem szerepel abszolút és egyeduralkodó princípium: a zenei tartalmak egyenértékűségének rendező elvén túlléphet a feladatmegoldás nehézségének vagy könnyűségének azonossága mint csoportkritérium. Ám ezeknek az átjátszásoknak jelentős távlati funkciója is van, különösen a tesztelő elemzések elkövetkező fokán, amikor is az alapképesség modelljének általánosításai alapján felépíthetjük a műalkotások, az esztétikai vizsgálódások mátrixát is, az ízlésítélet, a szemantikai elemzés, a befogadásélmény mechanizmusainak a kialakítását és fejlesztését szolgáló elemzések, tesztek rendszerét.

Az alapképesség absztrakciói persze nemcsak továbbgondolásaikban, de már önmagukban is számos kérdés újszerű bemutatásához vezetnek. Vegyük mindjárt a dallam- és a ritmushallás fejlődésének alakulását. A tanulmány elemzéseiből egyértelműen kiderül, hogy e két képesség alakulása 14-16 éves korban érezhetően lelassul. Igen figyelemre méltó megállapítása ez szerzőinknek. Ugyancsak az általuk felépített munka-mátrixok tevékeny szintjeiből következik, hogy ez a lelassulás korántsem jelent stagnálást, még kevésbé visszafejlődést. De, tegyük hozzá, a kellő pedagógiai feltételek biztosítása hiányában bizony jelenthet. A 14-16 éves kor a zenei nagykorúsodás kora. Eléggé drámaian példázza ezt a megállapítást a „csodagyerekek" felnőtté válása. Sajnos, a legtöbbje nem lesz „érett zenésszé", még kevésbé „zenei zsenivé"; a gyermekkor bájával a csoda nimbusza is tovatűnik. Még jó, ha megmarad ifjonti „sorzenésznek". Ritka nagy kivételek *Mozart, Mendelssohn, Enescu* vagy *Jehudi Menuhin* példája. Utóbbi különben nagyon is megszenvedett a felnőtté válás során. Éppen 14-16 évesen ismeri fel a gyermeki csoda elkerülhetetlen végességét, s a felnőtti feladattudat könyörtelen számonkérését. Ha nem kerül *Enescu* mester kezei alá, talán ő is áldozat lesz, mint sokan mások. Persze bennünket az általános iskola tanulói, az ő zenei alapképességük fejlődése érdekel elsősorban. Ám az, ami a zenei képesség csúcsán érvényes, fennáll a középmezőnyben is: itt is a felnőtté válás krízise a meghatározó, ennek a kortünete a fejlődés lassulása. Anélkül, hogy banalizálnók a kérdést ilyen vagy olyan zenei nevelésen kívül álló tényezők felemlegetésével – másirányú értelmi-érzelmi érdeklődési körök megjelenése; a hobby és a művészi tevékenység tévesen értelmezett viszonyíthatósága; a szakmai nevelés és a hivatástudat művészet-ignoráló (-ellenes) fejlesztése stb. –, helyettük igenis zenén belüli, a zenei nevelésen belüli okokkal kell magyaráznunk a lelassulás árnyékában ható erőket. Mert a lassulás tünet. Egyik birtokbavételi forma felcserélését jelzi egy újabb másikkal. Itt következik be, hogy a tanuló áttér az egyedi hangok közvetlen érzékeléséről a hangszerkezetek egészbeni közvetettebb megragadására. Ha eddig a formaelemeket ragadta meg, most az elemi formák befogadása felé irányul a figyelme. És 16 éves kortól tovább, ha a nevelés tevékenysége megfelelő és folytonos, a fejlődés menete újabb lendületbe jön, immáron a formavilág magasabb szintjein, a tulajdonképpeni esztétikai élmény megszerzése felé, a „zene öröméért" (l. *Bernstein*).

Ám az összetevők egyedi és a struktúra átfogó megragadásának lélektani folyamatai nem ugyanazon az általánosító fokon jönnek létre. Nyilvánvaló a struktúra egészének a megragadásában a magasabb fokú általánosítás érvényesülése, az elemi viszony-összetevők mozaik-befogadásával szemben.

Jól érzékelhetjük ezt a befogadói rangsorolást a „relatív" és az „abszolút" szolmizáció hatékonyságának különbségeiben. Úgy tűnik, hogy a relatív szolmizáció eleve a struktúra befogadását célirányozza, míg az ábécé hangjaira épülő olvasás csupán e struktúra viszonyelemeit érzékelteti anélkül, hogy a belső, szervező rendek uralmára utalna. Itt a fejlődés folytonosságának egyenletességét – azt a tényt, hogy 14-16 éves korban a lelassulás a szolmizálásnak ebben a formájában nem következik be – valószínűleg azzal magyarázhatjuk, hogy a szerkezetelemek tanulása az, ami tovább folyik ebben a korban is, azoknak az elemi viszonyoknak a rögzítése, amelyek majd a zenei ismeretek gazdagodásával vezetnek el a hangnemi szinteken lezajló azonosítások és különbségtételek olvasási gyakorlatához. Ezzel szemben a relatív olvasás eleve felajánlja ezt a lehetőséget. Igaz, szerényebben-szinkretikusan, a kezdő szinteknek megfelelően, és eltekintve az abszolút hangnem partikulárisan reális hangzásától.

És hogy a kommunikáció szerinti rendeződés meghatározó szerepére is emlékeztessünk a zenei alapképesség szerkezetének működésében, közelítsük meg például a hangköz érzékelésének a mechanizmusát a nyelvtudomány oldaláról, a nyelvi közlés elemzésének fogalomrendszerével. Vizsgáljuk meg a hangköz ambivalens érzékelését. A hangköz befogadása során mint formaelem jelentkezik az ábécés olvasásban, és mint elemi forma a relatív szolmizációban. A relatíve befogadott hangköz mindig interpretált a mindenkori hangnem színvonalán, míg az ábécé jelekkel olvasott hangköz a mindenkori hangnem közvetettségében mindig is interpretálásra váró. Ugyanakkor az interpretáltság nélkülözi az adott hangnem konkrét hangzásviszonyaiba való lehorgonyozottságot (a-mollba, d-mollba vagy F-dúrba, E-dúrba stb.), míg az interpretálásra várás a konkrét közegben a hangzás tonális (modális, atonális, bitonális stb.) további elrendezését igényli. Éppen ezért a hangközbe rejtett szemantikai távolságot, s főleg e távolság bejárhatóságának nehézségi fokát a szolmizáló alany kétféleképpen érzékelheti: a) *relatíve* mindig az analógia paradigmatikus tengelyén metaforikus átvitelekben fogja fel az elemi struktúrát (a *do-mi* szelekciói pl. Esz-dúrban=esz-gé; A-dúrban=a-cisz; a-mollban=c-é stb.); és b) *abszolúte* az ábécé rendszerben, amely az érintkezés szintagmatikus tengelyén a folytonosság kisebb-nagyobb megszakítottságát méri metonimikusan.

A tanulmány eredményei a két rendszer komplementaritásának szükségességéről is meggyőznek; hiszen, tovább gondolva a kérdést, a zenei nevelés ének- és hangszeres formái ma már mind inkább kölcsönösen feltételezik egymást és egyaránt feltételezik a kétféle írás-olvasás technikáját a zenei előadás és befogadás gyakorlatában.

Ami tehát közvetlenül a zenei oktatás vonalán a zenei alapképesség kategóriájából továbbgondolható, az elsősorban egy zenepedagógiailag is követendő principiumra, a *viszony-elemek és az elemi viszonyok kreatív befogadásának kettősségére* vonatkozik; az elsőt a gyermekkor bírja, és *Piaget* a *szimbolumképzés* fogalmában ragadja meg; a második az ifjúkor eredménye, amit a *szerkezetképzés* tudatosításban fogalmazhatunk meg. *Cl. Lévi-Strauss* a különbségeken túl a két mozzanat kölcsönös feltételezettségére gondolhatott akkor amikor a primitív gondolkodás objektív és szubjektív feltételeit az adott fejlettségi fokon nem csak az alanyi, hanem a tárgyi megjelöléshez is kötötte: nem a *vadak* gondolkodása, hanem a *vad* gondolkodás kategóriájával jelölte a szerkezetet. És ebben a jelölésben tételezte a szimbolum- és a struktúra-képzés szinkretikus közösségét. *Mutatis mutandis:* létezik a zenei struktúrák sokasága és létezik bennük a különféle zenei gondolkodás sajátossága. Van gyermekdalban és van népdalban zajló zenei gondolkodás, mint ahogy a különböző tonális-szituációk adta módokban történő gondolkodás is létezik. Elsajátításukat pedig, az anyanyelv védelmében, közösen, már a gyermekkorban el kell kezdeni, akár a különböző nyelvek tanulását, s persze művészileg fejleszteni-csiszolni műalkotások befogadásával, az esztétikai élmény erejével.

Visszatérve a dallam- és ritmushallás fejlődésének a lelassulásához a serdülőkorban, felvetődik persze az a kérdés is, hogy mennyiben járul hozzá az iskolarendszer a zenei alapképesség kialakításához. A válasz korántsem mindig megnyugtató. Mert a lelassulás

ideje gyakran szimptomatikusan egybeesik az ének- és zene-tanítás befejezésével. A líceumi oktatásban már nem mindenhol szerepel a zene... Akkor marad hát támasz nélkül a serdülő fiatal, amikor a legnagyobb szükség lenne rá. Mert eléggé felelőtlenül ruházzuk rá, félkészen késznek minősítve képesítését, a művészi értékek befogadásának jogát-kötelességét, örömét-bánatát. Vajon mihez kezd az ilyen fiatal a művészi értékek elhitetett, de be nem váltott birtoklásával – ha valamilyen csoda révén mégis megmaradt e zene vonzásában? Sajnos nem tud felnőni hozzájuk, s csak „pengeti, pengeti" gitárján divatos slágerjeit.

Századunk tudományát, mint *N. Hartmann* megállapította, a rendszerző és a problémafelvető gondolkodás egyaránt jellemzi. Szerzőink munkája meggyőzően igazolja ennek a megállapításnak a valóságát. Alapkategóriájuk elemző erőtere a zenei nevelés egész rendszerét átfogja, kérdésfelvetéseik, megállapításaik pedig a legfontosabb nyitásokat hozzák létre a *hogyan tovább?* távlatainak a kialakításában.

Köszönet és hála nekik minden ügyszerető pedagógus nevében!

Erős Istvánné (Fodor Katalin és Pethő István közreműködésével): Zenei alapképesség, Közoktatási Kutatások. Budapest, 1993.

Füzi László

AZ IRODALOM HELYZETTUDATA

„Szabad-e irodalomtörténetet írni a jelen irodalmáról?" – teszi fel könyve bevezetőjében Béládi Miklós nyomán a kérdést Füzi László, aki könyve megírásával annak bizonyítására vállalkozott, hogy a korábbi hasonló kísérletek kudarca „nem a kortársi »irodalomtörténet-írás« feleslegességét vagy éppenséggel lehetetlenségét sugallja számunkra, hanem a sajátos nézőpontú, meghatározott szándékokkal elvégzett vizsgálódás értelmességét. A már említett szempontok figyelembevételével az irodalom életfolyamatait igyekszünk bemutatni, s a folyamatok és művek társadalmiságát, az irodalomnak a társadalommal való kölcsönös kapcsolatát."

320 oldal, ára 380 Ft.
Megrendelhető a Jelenkor Kiadó címén: 7621 Pécs, Széchenyi tér 17.

Legalább 11 db. megrendelése esetén **40 % árengedményt** adunk!