



Érzelmi kreativitás és improvizáció az óvodai zenei nevelésben



Révész József

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
tanársegéd  0009-0004-2498-5841 | MTMT: 10037026

KEYWORDS

- *musical creativity*
- *emotional creativity*
- *music education*
- *paradigm shift*
- *kindergarten teacher training*

KULCSSZAVAK

- *Zenei kreativitás*
- *érzelmi kreativitás*
- *zenei nevelés*
- *paradigmaváltás*
- *óvodapedagógus képzés*

ABSTRACT

Emotional Creativity and Musical Improvisation in Early Childhood Music Education | Creativity, like music, is born with us and is an important part of our humanity. They are both fundamental to human life, vital parts of our lives. Through the creative process, every child has to learn all over again. In cultural evolution, the genes are the equivalent of memes, which as a unit of information must be re-acquired by every human being, because they are essential for the transmission of culture as a value. Such values are languages, numbers, songs, laws, traditions. A creative person transforms these memes, possibly improving them, and if enough people accept this improvement, it becomes part of the culture (Csíkszentmihályi, 2014). Much of the research focuses on the intelligence part of creativity, but the emotional aspects have received much less attention. When looking at the role of the individual in social development, it is clear that one of the most important and fundamental links is the nursery and teacher education system. In early childhood, creativity can reach a very high level, and their creative expression, their verbal and musical means, their responses to the phenomena of the world, their outlook on life, very often manifest themselves in spontaneous creative impulses (Szabadi, Hegedűs & Hermann, 1970). This is why the future of kindergarten teachers has a big task ahead of it. They must carry over into later life all the creativity that manifests itself in children's drawings, spontaneous singing, free movement, the richness of children's speculation, the prelude to early imagination, creativity and ultimately creativity, and enable our children to successfully realise their ideas and their own selves as they enter adolescence and youth, since it is curiosity and the desire to know that makes us open to the outside world (Landau, 1974).

ABSZTRAKT

A kreativitás, ahogy a zene is, velünk együtt született, emberi mivoltunk fontos része. Mindkettő alapvető fontossággal bír az életünkben, annak létfontosságú részei. A kreatív folyamatok során minden gyermeknek újra meg kell tanulnia mindent előlről. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek, melyeket információegységként minden embernek újra és újra el kell sajátítania, mert ezek a kultúra, mint érték, továbbadásához nélkülözhetetlenek. Ilyen értékek a nyelvek, számok, dalok, törvények, tradíciók. Egy kreatív személy ezeket a mémeket átalakítja, esetleg javítja, és ha ezt a javítást elég ember fogadja el, akkor a kultúra részévé válik (Csíkszentmihályi, 2014). A kutatások jelentős része a kreativitás intelligenciával kapcsolatos részére irányul, azonban annak érzelmi vetületei már jóval kevesebb figyelmet kaptak. Ha az egyénnek a társadalmi fejlődésben betöltött szerepét nézzük, egyértelmű, hogy ennek egyik legfontosabb, alapvető láncszeme az óvóképző és a tanítóképző. Kisgyermekkorban a kreativitás nagyon magas fokot érhet el, a gyerekek rajzi kifejezőmódja, verbális és zenei eszközeik, a világ jelenségeire adott válaszaik, életszemléletük igen gyakran spontán alkotókedvben nyilvánul meg (Szabadi, Hegedűs & Hermann, 1970). Ezért a jövő óvodapedagógusaira igen nagy feladat hárul. Mindazt a kreativitást, ami a gyermekrajzokban, spontán éneklésekben, szabad mozgásban meg nyilvánul, a gyermeki spekuláció gazdagságát, a korai fantáziának, alkotókedvnek, végső soron kreativitásnak előjátékát át kell, hogy mentse a későbbi életkorba, lehetővé kell ten-

niük, hogy a serdülő és ifjúkor küszöbére lépve gyermekeink sikeresen tudják elképzeléseiket és önmagukat megvalósítani, hiszen a külvilággal szemben a kíváncsiság és a tudásvágy tesz nyitottá (Landau, 1974).

Érzelmi kreativitás

A művészet eredményes és értékes művelésének egyik sarokpontja a gazdag érzelmi töltet. Az érzelmi kreativitás viszont pont az ember érzelmi életének gazdagságára utal (Ivcevic & Brackett-Mayer, 2007). Az érzelmi kreativitás fogalma csak a kilencvenes években került előtérbe Averill és Thomas-Knowles kutatásaiban. Érvelésükben, ahogy a megismerési és gondolkodási megnyilvánulások lehetnek kreatívak, úgy az érzelmi reakciók és viszontválaszok is, hiszen az egyén érzelmi reakciói is igen nagy változatosságot mutatnak.

Az ember képes arra, hogy élete során újabb, egyéni formákat találjon érzelmi kifejezésére. Az ilyen egyéni, újabb, eddig nem használt érzelmi reakciókat tekinthetjük az érzelmi kreativitás megnyilvánulásainak. Az EC három komponensből áll össze: újdonság, hatékonyság, hitelesség (Averill, 2000). Ezt a három kritériumot Ghadiri és Abdi (2010) alapján kiegészíteném egy negyedik fogalommal, a készségséggel/felkészültséggel. Az érzelmi kreativitás fogalma az érzelmek és a kreativitás összefüggését hangsúlyozza, de kiemeli, hogy az érzelmi válasz is rendelkezhet a kreativitás ezen alapvető kritériumaival.

- Az újdonság (eredetiség) azt jelenti, hogy az adott válasz újszerű, szokatlan. Olyan érzelmi válasz, ami eltérő, vagy nem konvencionális. (Ghadiri-Abdi, 2010) Milyen érvek alapján tekinthető egy érzelmi válasz eltérőnek? Egy olyan összehasonlítás mentén, melynek alapja lehet a személy korábbi viselkedése, vagy azon csoport szokásai, általánosan standardként bevett viselkedési, reagálási normái, melyhez a személy tartozik. Azonban az egyén képes újszerű, szokatlan érzelmek megtapasztalására is. (Averill, 1999)
- Az érzelmileg kreatív válasz velejárója, hogy hatékony. Ennek értelmében értéket képvisel saját magunk és mások számára is. Előnyhatásokkal kell bírnia az egyén vagy a közösség számára. (Ghadiri-Abdi, 2010) Kőváry (2014) azért megjegyzi, hogy egy érzelmi innováció eredményeit nem feltétlenül üdvözli kitörő lelkesedéssel a társadalom.
- A hitelesség, autentikus mivolt könnyen összetéveszthető az eredetiséggel és újdonsággal. Valójában azonban arra vonatkozik, hogy az adott érzelmi válasz a sajátunk, és nem mások értékeinek, hiedelmeinek másolata (Averill, 2000). A válasz összhangban van az illető saját belső életével, gondolataival, eszmeiségével, reakciója személyes élményekből merít.

- A készség/felkészültség értelmezésében azt jelenti, hogy az ember megérti az érzelmeket, és hajlandóságot mutat arra, hogy mások érzelmeit felfedezze. (Ghadiri-Abdi, 2010) Az egyén képes arra, hogy megértse és elemezze a saját és a mások által közvetített érzelmi válaszokat. Így az érzelmileg kreatív válasz jelentheti egy már létező válasz hatásos alkalmazását, de megnyilvánulhat egy érzelmi kifejezés módosításában is. Ez viszont feltételezi a kreativitás rendszermodelljével való koherenciát, hiszen annak értelmében megelőző tudás nélkül nincs kreativitás, az egyénnek előbb el kell sajátítania az adott rendszer elemeit, esetünkben az érzelmi megnyilvánulások és reakciók lehetséges tárházát, melyeket eredeti formájuktól eltérő módon átalakítva és módosítva tud alkalmazni. Az elmélet az EC három szintjét különbözteti meg, annak mértéke szerint, hogy az érzelmet mennyire módosítja saját, vagy környezete elvárásainak függvényében a szelf.
- Az első szint a legegyszerűbb, ebben az esetben egy már meglevő érzelem hatásos és hiteles alkalmazása történik, annak jelentős megváltoztatása nélkül.
- A második szint, Averill értelmezésében, olyan folyamat, melynek során egy érzelem alakítása, finomítása folyik azon cél érdekében, hogy a személy, esetleg csoport szükségleteit jobban kielégítse.
- Az érzelmelek átalakításának legmagasabb fokán pedig a transzformáció teljes mértékben megvalósul, a válaszadás egy teljesen új formája kerül kialakításra (Averill, 2000).

Az érzelmelek a kreativitáshoz sok ponton kapcsolódnak – mint segítő, védekező vagy egyszerűen mint járulékos melléktermékek. Az érzelem két formában jelenhet meg a kreatív folyamatban. Egyrészt, mint mediátor, másrészt, mint eredmény. Ez a két megközelítés két külön jelentést ad az érzelem fogalmának. Az első esetben emocionális érzésekről (*emotional feelings*), míg az utóbbinál érzelmi szindrómákról (*emotional syndroms*) beszélhetünk (Averill, 2005). Az első mediátori értelemben az érzelem utal az élmények széles skálájára, amelybe a viselkedés beépült. Az emocionális érzések katalizátorként működnek, ennek hatására újszerű metaforák jöhetnek létre anélkül, hogy a végeredménybe beleavatkoznának.

Az érzelem másik értelme a válasz speciális módjára utal, ami a viselkedésben már megnyilvánult, és az általános nyelvben már kifejezésre jutott. Az érzelmeket ebben az értelemben érzelmi tünetegyüttesnek nevezhetjük. Ezek olyan folyamatok, melynek során akár egymástól nagyon távol álló fogalmak is összekapcsolódnak. Mivel a két eltérő érzelmi állapot egymással konfliktust generál,

kétféle hatását egyidőben fejti ki a személyre. A gondolkodás azonban koherenciára törekszik, a személy tehát a konfliktust megpróbálja feloldani, érzelmi állapotait közös nevezőre hozni. Ezt szimbolikus formában kifejezésre juttatva zenei hangokkal, nyelvi eszközökkel, képi megjelenítéssel fejezi ki önmaga vagy mások számára (Kőváry et al., 2014).

Egy zenei példát szeretnék ide illeszteni. Sztravinszkij *Le sacre du printemps* (Tavaszi áldozat) művében, a „Tavaszi hírnökei” tétel elején, (13-as ziffer) a dallam csupán négy különböző hangból áll. Azonban a dallam alapképletei szabálytalanok; a hangok ismétlésével, sorrendjük megváltoztatásával, ritmusértékük módosításával fejleszti zenei anyagát; szó szerinti ismétlést azonban nem alkalmaz, és ügyel a formai szimmetria elkerülésére. A dallam kíséretként viszont bitonális hármashangzatokat használ, de Dúr hármashangzatok egymásra építésével. Az aszimmetriát fokozza a ritmika furcsa hangsúlyozásával. Páros ütemű, az előírt hangsúlyozás viszont páratlan. Így nagyon furcsa kettősség, mégis harmonikus és egységes egész jön létre.

Produktív, reprodukív és improvizatív zenei kreativitás

Gondolatmenetemben a zenei kreativitást az alkotás/újra-alkotás/improvizáció fogalmi körében kívánom használni. Véleményem szerint a zenei kreativitásra egyfajta összetett elmélet keretein belül kell tekinteni, meghatározott körülmények között (Burnard, 2012). A produktum a lejegyzett zenemű, a reprodukálás a mű előadása. Az improvizáció vagy rögtönzés pedig az adott pillanatban megszülető zene. Éppen ezért a zenei kreativitás hármassága az előadás – improvizáció – komponálás hármasságában érhető tetten. Ez azért fontos, mert ezek mértéke megítélhető a zenei megnyilvánulás színvonalán (Turmezeyné, Balogh, 2009).

Produktív zenei kreativitás

A zene és a kreativitás kapcsolatában fellelhető egy látszólagos ellentmondás. Az aktív zenélés során már előzetesen más, és tegyük hozzá igen kreatív, alkotók, zeneszerzők által megírt, megkomponált zeneműveket adunk elő. Ez vonatkozik a zeneművészek interpretációjára és az óvodai zenei nevelés során a gyerekekkel együtt énekelt dalokra is. Tehát, noha a kreativitásra általános értelemben produktív tevékenységként tekintünk, ebben az esetben, az interpretáció során, reprodukív cselekményről van szó.

Nem vitás, hogy egy zenemű megírása kreatív cselekedet, hiszen új tartományt hoz létre, vagy például a jazz-zenében egy tartományt alakít át. A létrejöttét előidézheti egy gondolat, egy átélt esemény, egy ihlet, valamilyen pozitív vagy negatív érzelmi hatás. Megalkotása a szellem szükséglete, mely kimeríthetetlenebb és előbbre való, mint az állati ember szükséglete, noha az a régebbi és sürgetőbb (Schiller, 2005). A készülő zenemű az alkotót ért hatásokra való válaszreakciónak is felfogható.

Ez az érzelmi válasz azonban rendszerbe téve, fegyelmezett formában, egy zenei alkotásban ölt testet. Egy dallam viszonylag könnyen megszületik, sok esetben spontán módon, valójában azonban már megélt, átélt emlékek, emléktöredékek hatására alakul ki. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy értékes, hosszú életű, kreatív alkotás született. Szükség van valami érzelmi tartalomra, mondanivalóra, üzenetre is, amitől örökéletűvé válik. A szép, fülbemáyszó dallam önmagában még nem elegendő. Tulajdonképpen attól lesz egy zeneszerző nagy, hogy az alkotásaiban megjelenik valami csak rá jellemző, ami egyéni módon, de mégis örök értéket hordoz (Hargita, 2007). Belső indítatásból való üzenetét képes egyensúlyban tartva, művészi formában közvetíteni. Egy új dolog megalkotása, az abban kifejezésre jutó kreativitás még nem jelenti azt, hogy az új érték is egyben.

Ennek miéjtjére több válasz is adható. Egyrészt, utalva a kreativitás rendszerszemléletére, egy kreatív alkotás létrejöttét el kell ismernie egy szakértői körnek is. Másrészt, nem szabad figyelmen kívül hagyni a művészet és ennek részeként a muzsika egyik nagyon fontos jellemzőjét, az esztétikumot. Ez nem azt jelenti, hogy egy zenemű minden esetben gyönyörű és hasonló érzéseket kelt hallgatójában. Sok zenemű ábrázol kifejezetten rossz, esetenként gonosz dolgot. Gondoljunk csak Muszorgszkij *Éj a kopár hegyen* című művére, ami egy boszorkányszombat eseményeit jeleníti meg. Bartók *Concertójában*, vagy Bernstein *Age of Anxiety* (Az aggodalom kora) című művében a szerzők háborútól való félelme jelenik meg. Sosztakovics 8. „*Sztálingrád*” szimfóniájában pedig az ott átélt borzalmak hangulata jelenik meg. Mindeme üzenetek ellenére ezek a zene-művek szépek, mesteri alkotások. Hallgatásuk valódi esztétikai élményt nyújt, ami nagyon fontos a szubjektum-objektum viszonyában, az érzékelési folyamatok során (Wallbaum, 2000). Az esztétikum megítélése azonban függ a társadalmi megítéléstől is (szakértői kör), valamint illeszkednie kell az adott tartomány keretei közé is (Lothwesen, 2014).

Reproduktív zenei kreativitás

Mikor születik meg a hallgatóság számára a zene? Nyilvánvalóan akkor, amikor azt egy előadó interpretálja. A gondolatok, a mondanivaló átvétele vagy átértelmezése teljes mértékben és közvetlenül a befogadó feladata. Ebben az írásbeliség megjelenése fontos változást hozott, hiszen megjelentek a művek objektívált, írott, nyomtatott vagyis a kifejezett tartalom személyiségtől függetlenül megjelenő változatai (Demeter, 2014). Így reprodukáló zenei kreativitáson az olyan ötletes zenei megoldásokat értjük, amelyek szervesen a zene tartalmából, jellegéből származnak, valamint az elsődleges és másodlagos üzenet célba érkezését segítik, hatásait erősítik (Hargita, 2007).

A zene két lételem: a tér és az idő egységében születik meg. Ez a megszólaló, azaz éppen most elhangzó zene. Minden gyakorló muzsikusz tisztában van vele, hogy a kotta csak a zenemű váza, azt életre kelteni az előadó feladata. De bármilyen gondosan járunk is el, lehet a hang tökéletesen tiszta, a dinamika tökéletes, a lejegyzett kottának teljes mértékben megfelelő, az mégsem lesz zene. Az előadó feladata a lejegyzett, „halott” hangok életre keltése, a zene létrehozása térben és időben. Ezt nevezzük (re)-produktív, tolmácsoló tevékenységnek. De ahhoz, hogy egy zenész a lejegyzett kotta alapján ténylegesen professzionális, művészi, ihletett és kreatív előadást tudjon produkálni, több komponens együttes megjelenésére van szükség. Ezek egyike sem hagyható ki, nem cserélhető fel.

Egyrészt szükséges a zenei tartomány elemeinek magas szintű elsajátítása. Mélyreható zeneművészeti ismeretekre, valamint a hangszer megszólaltatásához szükséges technikai tudásra, hosszú évek munkája során elsajátított gyakorlatra van szükség.

Másodszor egy művészi alkotás igazán kreatív értelmezése hiteles formában nem történhet meg az előadó saját muzikalitása nélkül. Arányérzékét, személyiségét, egész valóját bele kell építeni az előadásba, mintegy saját magán átszűrve a művet. Az objektív tudást szubjektív formában kell közvetítenie, ami igen fejlett kreativitást feltételez (Hargita, 2007). Ez azonban igen ingoványos talaj. Egyrészt van egy már megírt zenemű. Bele van rejtve a szerző saját mondanivalója. Másrészt ezt a mondanivalót az előadónak saját értelmezésében kell bemutatnia. Sem a szerző üzenete, sem az előadó saját gondolatai nem szenvedhetnek csorbát. Harmadszorban szükség van az adott zenemű és előadója között kialakuló szimbiózisra, mely egyrészt elmélyült gondolkodásban, a zenemű lényegével való azonosulásban nyilvánul meg, meghatározva a majdani előadás egyéni gondolatiságát.

Negyedszer pedig szükséges az előadás során megszülető interakció is. A néző és az előadó együtt hozzák létre az előadást (Tarnay, 2014). Így már a művészi produkció egyfajta közvetítő elemként működik, ami interakció az előadó

és hallgató között. Így a létrejövő performansz, ami csak és kizárólag arra az alkalomra, időre és térre vonatkozik, már kollektív kreativitásként jelenik meg.

Improvizatív zenei kreativitás

A zenei kreativitás harmadik, talán legegyszerűbben tetten érhető, ugyanakkor rendkívül összetett változata a zenei improvizáció. Az általános kreativitás fejlesztéséhez véleményem szerint a tudatos, tanult improvizáció nagymértékben hozzájárulhat, mert önálló gondolkodásra nevel, fejleszti a problémamegoldó képességeket, így a pedagógiai gyakorlatban való megvalósítása kiemelten fontos.

Az improvizáció 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 (Hunyadi, 2017).

Fontosnak vélem annak a tisztázását, hogy miként tudjuk a gyermeket arra bátorítani, hogy személyes érzéseit egyéni vagy társas formában kifejezze. Más oldalról megközelítve: kérdés, hogy jelenlegi zenei nevelésünk mire készíti fel a gyerekeket, illetve az óvodapedagógus-képzés modellje milyen hasznos és alkalmazható zenei ismereteket nyújt, vagyis mi a módszertan célja. Csak fegyelmezettséget, céltudatosságot, a gyakorlás fontosságát, a népdalok, körjátékok, zeneirodalmi ismeretek elsajátítását, vagy ezen tudások felhasználásának azon módját jelenti, hogy képesek legyenek azt az egyéni vagy csoportos alkotóképesség szolgálatába állítani, pedagógusok és gyermekek számára egyaránt, figyelembe véve, az énekes játékok zenei mintájában rejlő komplexitását.

Nyilvánvaló, hogy a zenei rendszer minden elemére szükség van eme művészeti ág sikeres műveléséhez, akár professzionális, akár pedagógiai célzatú, vagy egyszerűen az örömszerzést szolgálja. A zenei nyelvnek csak az alapjait tudjuk átadni, annak műveléséhez, a zenei beszédhez az improvizációs készségek, tágabb értelmezésben a zenei kreativitás rendszerének egyénen belüli kialakítására, elmélyítésére feltétlenül szükség van (Ábrahám, 2013).

Úgy vélem, hogy a zenei improvizáció elemeinek, képességének az elsajátítása, az a mód, hogy egy gyermek a már megtanult, szintetizált népdalokhoz, gyermekdalokhoz, az óvodai csoportban átélt közös zenei élményekhez kreatív, sőt improvizatív módon tudjon közeledni, fontos eleme lehet a belső biztonságérzet kialakításának, hiszen az improvizáció integrál, nyitottabbá tesz, jártasabb lesz az ember a zenében. Az improvizáció szempontjából a kreativitás szintjeiből jelen esetben kifejező és az alkotó kreativitás fontos számomra.

Az improvizációnak ugyanis két alapvető típusát tudjuk elkülöníteni, melyek önmagukban nem jeleznek fejlettségi szintet, az adott korosztályhoz mérten bárhol alkalmazhatók.

Az első a szabad játékok olyan csoportja, melyet az óvodában napi szinten játszanak a gyermekek önállóan, saját indítatásból, vagy a pedagógus irányítása mellett. Ilyenek a népdalok, gyermekdalok, körjátékok. Ezeket többnyire olyan szabályok mentén játsszák, melyeket a pedagógus tanított meg számukra. A szabálykövető játékokkal nincs semmi probléma, rengeteg fejlesztő lehetőség lapul meg bennük, komoly szocializációs térként működnek, elősegítik a kooperatív képességek fejlődését, fejlesztik a térérzetet. Azonban a körjátékok, énekek alkalmazásának, mindennapi megélésének – tapasztalatom szerint – egy másik, igen sikeres és kreatív módja az, ha a pedagógus nem „áll” a gyerek és a zene közé, nem közvetít, csak lehetőséget nyújt kettőjük találkozásához. Így a gyerek alkalmat kap arra, hogy az adott énekkel, játékkal, mesével, történettel maga kezdjen el játszani, egyénileg vagy csoportosan, ami számtalan improvizációs lehetőséget kínál a létrejövő performanszban. A klasszikus zenei idézetek meghallgatása és kreatív, improvizatív feldolgozása, a művészeti ágak (zene, mozgás, rajz, mese) összekapcsolása, a zenei élmény szublimációja révén egy újabb szabad mozgásban, rajzban, kitalált történetben jelenhet meg.

A másik a dallamrögtönzés, ritmusrögtönzés, megadott hangkészlettel megszülető improvizációk, névéneklések, ritmusok szabad kitalálása, ahol a lehetőségeknek csak a fantázia szab határt. Bár az improvizálás alapvető zenei készség, mégis nagy különbségek tapasztalhatók a különböző zenei képzettségű egyének zenei improvizatív képességei között, hiszen az nem kizárólag ösztönös viselkedés és nem csupán professzionális zenei tevékenység, hanem mindkettő. A zenei kreativitásnak hét szintjét tudjuk megkülönböztetni és egymástól elhatárolni: felfedezés, az összetartó képletek kialakulása, teljesítményorientált improvizáció, folyékony improvizáció, szerkezeti improvizáció, stílusimprovizáció, személyes improvizáció.

E rendszer haszna egyrészt megmutatkozik a pedagógus lehetőségeiben, hiszen az adott szintnek megfelelően tud a tanulóval foglalkozni, másrészt egy logikailag egyértelmű fejlesztési irányt vázol fel, így az improvizáció kifinomult viselkedési sorozatként értelmezhető. Az improvizatív zenei kreativitás hét szintjét Kratus (1991) meghatározásában, Hunyadi (2017) részletezésében, de saját értelmezésünkben, pedagógus és óvodai vonatkozásait figyelembe véve közlöm:

A felfedezés mint preimprovizációs szakasz, kihagyhatatlan. Ez egy folyamatorientált szakasz, amit nem irányít belső elképzelés, így az egyén, legyen az gyerek vagy pedagógus, hangzások alapján próbálgatja a különböző hangzásoképleteket, a kombinációs lehetőségeket. Ezek ismétlése vezet el oda, hogy a ké-

sőbbiek során képes előre hallani a lehetséges alternatívákat. Az improvizációnak ebben a megelőző szakaszában a pedagógus feladata lehetőséget biztosítani a különböző hangzáslehetőségek kipróbálására, a különböző hangszerek alkalmazására, legyenek azok akár előre elkészített, akár óvodai konstrukciók. Együtt megtapasztalhatják, hogy minek milyen hangja van, hogyan lehet azokat különbözőképpen megszólaltatni, kinek milyen az énekhangja, magasabb, vagy mélyebb, mik a természet hangjai, azok hogyan épülnek be a mindennapokba.

Ezek következményeként a gyerekek számára a zenei hangok és azok megszólaltatásai egyértelművé válnak és a második szakaszt érik el, ahol az ösztönös tevékenységet követően, az összetartozó képletek alkalmazása és megszólaltatása tudatosabbá válik. Előre hallják és használják a motívumokat, képesek arra, hogy azokat nagyobb zenei egységben gondolkodva zenei struktúrává szervezzék. A gyerekek saját örömeikre improvizálnak, de a belső zenei szervezethez hiányában az sem metrumában, sem hangzásában, hangnemében nem befogadható mások számára.

A harmadik szint során már érthető a gyermek számára a zene belső rendszerei és korlátjai is. Ezen a teljesítményorientált szinten az improvizáció rendszert kap lüktetésében, tempójában, akár hangulatában is. Meg tudják különböztetni a nagyobb szerkezeti egységeket. Ekkor már csoportos improvizációra is lehetőség nyílik. A pedagógus különböző szempontokat adhat meg a tevékenységhez, pl. ritmusképlet, hangulat, zenei aláfestés. Az improvizáció fejlettségének ezen szakaszában az óvodában már nem tudunk kizárólag zenei eszközökkel együttműködni a gyerekekkel, mivel ez már jóval fejlettebb hangszeres vagy énekes tudást feltételez. Azonban a pedagógus számára lehetőség nyílik olyan művészeti eszközöket adni a gyerekek kezébe, melyek segítségével önállóan ki tudják fejezni magukat, improvizációs lehetőségeiket kihasználva. A szabad mozgás, a rajz, a mese, a pedagógus által megkomponált szituációk zene segítségével való előidézése révén a szabad improvizáció gyermeki megnyilvánulásai teret kaphatnak, mert olyan művészeti eszközzel kell bánniuk, amit és amihez értenek, számukra természetesen és használni is tudják.

A negyedik, a folyékony improvizáció szintje már tudatos, fesztelen és folyamatos. A technikai megoldások automatikusak, a folyamat kontroll alatt van. Véleményünk szerint a témánk szempontjából legfontosabb óvodai korosztály esetében ennek a szintnek az elérése már nem releváns. Éppen ezért a többi, ennél magasabb improvizatív szintet csak a terület és folyamat teljes bemutatására irányuló törekvésünk okán ismertetjük.

Az ötödik szint a szerkezeti improvizáció képessége. Az improvizáció felépítése a tanuló számára egyértelmű, stratégiát tud váltani, ha szükségét érzi.

A hatodik szinten már stílusimprovizáció is lehetséges. Az előadó olyan dalami, harmóniai, ritmikai, stilisztikai tudás birtokában van, hogy azokat szabadon fel tudja használni, be tudja építeni saját improvizatív előadásába.

A hetedik szakasz már csak a legfelkészültebb, nagyon tehetséges előadóművészek sajátja. Az egyéni vonások, a csak és kizárólag az adott művészre jellemző stílusjegyek egyedivé, felismerhetővé és összetéveszthetetlenné teszik a produkciót, új szabályokat és alapokat alkotnak.

Összegzés

Az elmúlt évtizedek társadalmi változásai, a megváltozott kulturális és oktatási környezet kívánatossá teszi, hogy a Kodály Zoltán és Forrai Katalin által lefektetett alapok mentén, azok megtartása mellett a módszertani kultúrát szélesítsük és gazdagítsuk. Mind a felsőoktatásban, mind az óvodában rendkívül fontos lenne, hogy a zene oktatása egyéni és csoportos élményeken alapuljon. Ezért rendkívül fontos, hogy a felsőoktatás ne csak a régi, jól bevált gyakorlatokat, módszereket közvetítse, hanem új ismeretekkel, kreatív megközelítési formákkal ismertesse meg a hallgatókat. Szükség lenne arra, hogy a meglevő énekeket, az esetleg hozzájuk tartozó körjátékokat ne csak a már megtanult módon alkalmazzák a pedagógusok, hanem lehetőséget és megfelelő ismereteket kapjanak azok egyéni, kreatív megközelítésére és alkalmazására. Ennek révén lehetőség nyílik arra is, hogy a képzés során a zenei formák, a dalok és körjátékok bevezetése az óvodai mindennapokba hatékonyabban történjen, maximálisan kihasználva a zenei tevékenységek során megszerzett ismereteket, képességeket és készségeket.

Lényeges elemnek tartom, hogy a **művészeteket komplex egységként kezeljük!** Olyan módon közelítsünk a zenéhez, hogy azt inspirációként felfogva, lehetőségek kapjanak a hallgatók, és később az óvodás korosztály, hogy a különböző művészeti ágakat (zene, képzőművészet, szabad mozgás, mese/próza) összekapcsolják.

Másik fontos elem véleményem szerint a **klasszikus**, vagy nevezhetjük így: **komolyzene**. A népzene tagadhatatlanul rendkívül fontos része az egyetemes zenei kultúrának, de csak egy bizonyos tartományát fedi le a teljes egésznek. Ez azonban felveti a zene közvetítésének gyakorlati módját is. Kodály úgy fogalmazott, hogy a gyermeknek a legjobb is csak éppen elég jó (Kodály 1958). Ennek értelmében, gondolatmenetemben, rendkívül fontos a **minőség** kérdése! Világos, hogy a legtöbb óvodában egyszerűen nincs lehetőség arra, hogy zeneileg és előadói értelemben minőségi zenét vigyünk be az intézményi mindennapokba. Korunk az internet világa is, így lehetőségünk van azt a cél elérésének érdekében

alternatív módszerként alkalmazni a zenehallgatáshoz. Ugyanakkor megfontolások mentén válasszuk ki a zenét? Kodály Iuvenalist is felidéző véleménye szerint: „*Maxima debetur, puero reventia*” „*Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét: amit abba ültetünk, minden próbát kiálljon!*” (Kodály, 1958, 25).

Alapként tekintek ebben az esetben a fejlett zenei ízlésre. Az alapján keresünk zenét, ami tetszik nekünk, ami számunkra igazán fontos. Azt, amit át akarok adni a gyerekeknek. Ez akkor működik, ha megfelelő bizalmi kapcsolat van a pedagógus és a gyermek között, hiszen ebben az esetben egyrészt jól ismerem az adott gyermeket, tudom, hogy mire fogékony, másrészt a kapcsolat révén egy hullámhosszon vagyok a gyerekekkel, így elfogadja tőlem, amit neki mutatok. Szükséges tehát egy módszertani eszköztár és a különböző megközelítések kreatív alkalmazása, beépítve a mindennapi óvodai életbe. Tehát a képzési modell a **minőség – ízlés – átfogó módszertani eszköztár – kreatív megközelítés** egységében képzelhető el.

„*Az óvónő magasrendű, bonyolult munkájához mégis csak több éves, sokoldalú tanulmány és kiművelt ízlés szükséges. Ahol ilyen akad, csodát tud tenni a kicsinyekkel, zenében is. A gyermek mindent megtanul, ha van, aki tanítani tudja.*” (Kodály, 1958, 42).

Felhasznált irodalom

- Averill, J. R. (1999): Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion and creativity: From tracheotomy to trinity. In Bar On, R. & Parker, D. A. (eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 277–298. Jossey-Bass – Wiley, San Francisco, CA
- Ábrahám, M. (2013): A Zongoraálm sikere külföldön. *Parlando : Zenepedagógiai folyóirat*, 55(3), <https://tinyurl.com/2mcrszmt>
- Burnard, P. (2012): Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities, In Odena, O (ed): *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Series: SEMPRES studies in the psychology of music. Ashgate, Farnham, UK. 5–27, ISBN 9781409406228
- Csikszentmihályi, M. (2014): *Kreativitás*. Akadémiai, Budapest
- Demeter, T. (2014): Mű és előadás. In: Di Blasio B. (szerk.): *A performansz határain*. Kijárat, Budapest 32–39. ISBN 9786155160387
- Ivcecic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2007): Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, 75, 199–236. <https://doi.org/10.1111/j.14676494.2007.00437.x>
- Ghadiri, F. & Abdi, B. (2010): Factor Structure of Emotional Creativity Inventory (ECI) (Averill, 1999) Among Iranian Undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 5 1836–1840 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.374>
- Hunyadi, Zs. (2017): Új irányzatok a zenei nevelésben : rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7-8), 70–84. <https://tinyurl.com/4ddmfym3>
- Kodály, Z. (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest
- Kőváry Z., Jakab K., Pusztai B. & Orosz G. (2014): Az érzelmi kreativitás Leltár (ECI) hazai adaptációja. *Pszichológia*, 34(4), 339–362. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.4.2>
- Hargita, P. (2007): Kreativitás az egyházi ének tanításában. *Studia Caroliensia*, 8(2), 69–76.
- Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lothwesen, K. S. (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In Vogt J., Hess F. & Brenk M. (eds.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Lit Verlag Dr. W. Hopf Berlin, 184–212.
- Schiller, F. (2005): *Művészet és történelem filozófiai írások*. Atlantisz, Budapest.
- Szabadi, I., Hegedűs, Gy. & Hermann, A. (1970): *Átmenet az iskoláskorig*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Tarnay, L. (2014): Performansz és az újmédia. In Di Blasio Barbara (szerk.): *A performansz határain*. Kijárat, Budapest, 63–97.
- Turmezeyné Heller E. & Balogh L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.
- Wallbaum, C. (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Bosse, Kassel.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.