

Dr. Stachó László
– szakmai portfólió a kutatás tárgyához kapcsolódó publikációkból (időrendben)

- László Stachó (2019): “Gradus ad Parnassum”: The Purgatory of Instrumental Technique. In: Thomas Gartmann, Daniel Allenbach (szerk.): *Rund um Beethoven. Interpretationsforschung heute* (Musikforschung der Hochschule der Künste Bern, Band 14). Schliengen: Argus, 505–520. 2
- Stachó László (2019): A zenei képzelet analízise. *Magyar Művészet* 7 (1), 138–141. 23
- László Stachó (2018): Mental virtuosity: A new theory of performers’ attentional processes and strategies. *Musiace Scientiae* 22 (4), 539–557. 28
- Stachó László (2017): A zongoratanár Bartók: módszer és egyéniség. *Magyar Zene* 55 (1), 18–39. 47
- Stachó László (2016): Érzékiség és szigor: az előadóművész Bartók. *Magyar Zene* 54 (1), 31–59. 69
- Stachó László (2015): Bartók előadói zsenialitásának kulcsa. *National Geographic Magyarország*, <http://www.ng.hu/Civilizacio/2015/04/28/Bartok-eloadoi-zsenialitasanak-kulcsa> 98
- Stachó László (2013): *Bartók előadóművészi modelljei és ideáljai*. PhD-disszertáció tézisei. Budapest: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem. 106
- László Stachó (2012): Structural communication and predictability in Bartók’s and Dohnányi’s performance style. *Studia Musicologica*, 53 (1–3), 171–186. 114

László Stachó

“*Gradus ad Parnassum*”.

The Purgatory of Instrumental Technique¹

“I play scales every day” Although he was one of the most refined and virtuoso Hungarian pianists and one of the most influential piano teachers in the first half of the 20th century, Béla Bartók recalled in a 1927 interview that when he applied to the Budapest Music Academy in 1899 he had been a “veritable savage” in terms of piano playing.² However, in 1903, Pongrác Kacsóh, a 30-year-old composer and editor, reported in the first article written about Bartók that Bartók’s teacher at the Music Academy, the former Liszt pupil István Thomán, had told him personally that “when he first heard Bartók, he was almost amazed that in spite of all his teachers and the irregular nature of his studies up to then, ‘he wasn’t spoiled at all!’” Kacsóh went on to comment on Thomán’s statement: “Anyone familiar with the rigorous grounding of the Music Academy will understand that this statement carries great weight.”³

Bartók may have been exaggerating a little in the 1927 interview; perhaps the “savagery” of his pianism had already improved during his studies with László Erkel (son of Ferenc Erkel, the most important Hungarian opera composer of the 19th century), and after Erkel died, with Anton Hyrtl, another local teacher in Pozsony where Bartók was living at the time (today Bratislava, the Slovakian capital). Indeed, Bartók himself said to Kacsóh in 1903 that “when [he] came under Erkel’s instruction, the repeated interruptions to [his] studies and the continuous change of teacher had resulted in [his] playing in a disorderly, ragged manner pieces that were mostly too difficult, unsuited to his age or technique.” But from 1892 onwards, Erkel had

“got him studying hard, and in order to reign in his wandering imagination and better concentrate his attention, he stopped him composing. [...] under his instruction he made good progress. He studied ‘*Gradus*’ [by Muzio Clementi] and the ‘*Well-Tempered Clavier*’ carefully and with much enthusiasm (he had covered most of Cramer with Kersch), and played the main etudes by Chopin and Liszt well. He was still not studying composition, neither with a teacher nor a book, but he was

- ¹ An extended, Hungarian version of this text may be found at www.parlando.hu/2016/2016-4/Bartok-Stacho-Parnassum.pdf (accessed 17 January 2019). As the original citations in Hungarian may be found there, I have refrained from printing them again here. Throughout this article, all translations of quotations are mine unless otherwise stated.
- ² *Beszélgetések Bartókkal. Interjúk, nyilatkozatok 1911–1945* [Conversations with Bartók. Statements, Interviews 1911–1945], ed. by András Wilhelm, Budapest 2000, pp. 81–83, here p. 81.
- ³ Floresztán [Pongrác Kacsóh]: Bartók Béla, in: *Zenevilág* 4 (1903), pp. 211–214, here p. 213.

composing continuously, and meanwhile had started studying scores, without any sound knowledge of transposing instruments.”⁴

Pongrác Kacsóh’s description suggests something that might at first seem surprising, namely that developing one’s technique by means of etudes played an important part in Erkel Junior’s teaching, and that by this means he was able to tame the young “savage”. The “Erkel table”, in which the adolescent Bartók meticulously noted the entire material of his first sixteen piano lessons,⁵ indicates that in terms of page numbers, the learning of etudes took up over one-third of his piano studies. His notes show that his first eight lessons consisted of six Clementi studies, in addition to two Mozart sonatas and part of Bach’s English suite No. 3, while over the second eight lessons, alongside Beethoven’s F major Sonata Op. 10/2 (which was also in his repertoire as an adult), the remainder of the Bach suite, the Prelude of Bach’s English Suite No. 4 and two Mendelssohn pieces, he also learned another six Clementi studies.

Yet technical exercises must have been a considerable part of Bartók’s piano studies even before this. In the report published by Kacsóh, the 22-year-old Bartók mentions that when he studied with Ferenc Kersch (and his wife) in Nagyvárad, he had “acquitted himself” in most of Cramer’s studies, which were enormously popular in the nineteenth century.⁶ On 23 January 1892 he wrote a short, simply composed letter from Nagyvárad to his mother (who was then teaching and living in another town), saying: “I play scales every day.” In another letter we read that each day “I play 2 or 1 and ½ hours, and with pleasure”, and he wonders why his teacher has not given him studies recently.⁷ About 18 months to two years later, while the family was living briefly in the Saxon town of Beszterce in Transylvania (then in Hungary, now in Romania, Bistrița), the young Bartók

- 4 Floresztán: Bartók Béla, p. 212. – Ferenc Kersch was an organist and choirmaster, with whom Bartók studied while he lived in Nagyvárad – now in Romania, Oradea – for one year from autumn 1891 onwards.
- 5 This is the title Bartók gave to his diary-like register. Later, he crosses out the word “Erkel” and substituted it with “Zongora”, that is, “piano”. *Thematisches Verzeichnis der Jugendwerke Béla Bartóks 1890–1904*, ed. by Denis Dille, Budapest 1974, p. 217.
- 6 It is well-known that two volumes of Cramer’s studies were found in Anton Schindler’s library, containing Beethoven’s alleged remarks communicated by Schindler; see Johann Baptist Cramer: *21 Etüden für Klavier. Nach dem Handexemplar Beethovens, aus dem Besitz Anton Schindlers*, ed. by Hans Kann, Vienna 1974; cf. William S. Newman: Yet Another Major Beethoven Forgery by Schindler?, in: *The Journal of Musicology* 3 (1984), pp. 397–422. Indeed, Schindler mentions in his Beethoven biography that Beethoven considered Cramer’s etudes not only as the main basis for solid playing (“als die Hauptbasis zum gediegenen Spiel”) but also as an appropriate preparatory step before studying his own works (“als die geeignete Vorschule zu seinen eigenen Werken”); see *Anton Schindler’s Beethoven-Biographie* [31860], ed. by Alfred Christlieb Kalischer, Berlin/Leipzig 1909, pp. 529 f.
- 7 *Bartók Béla élete levelei tükrében. Összegyűjtött digitális kiadás [Béla Bartók’s Life in Letters. An Integrated Digital Edition]*, ed. by László Vikárius and István Pávai, Budapest 2007 [CD-ROM], letter No. 14.

wrote a text in faltering German, with gothic lettering (to practise the language), noting that the only reason he did not practise more than two-and-a-half or three hours a day was because his mother would not allow it. He played scales in octaves and thirds every day, and asked Marie Voit, a distant relative of his mother's and a piano teacher in Pozsony, for advice on how much time each day he should spend playing scales.⁸

László Erkel played a key role in the development of Bartók the pianist prior to his time at the Budapest Music Academy, and his pedagogical repertoire was far from unusual at the end of the 19th century. His father Ferenc Erkel had trained the pianists of the Music Academy under Liszt's guidance, and unlike the technique-centred repertoire demanded by his rival and colleague Henrik Gobbi, he put greater emphasis on works for performance. But the influence of this approach, of which he and his brother and teaching assistant Gyula Erkel were proponents, lessened after Liszt died. Technical studies were of course present in abundance in Erkel's teaching, but compared to the examination recitals of Henrik Gobbi's pupils, Ferenc Erkel's students played significantly fewer studies.⁹ In Gobbi's teaching these had special importance: his teaching material at the Music Academy consisted of almost nothing but studies and the *Well-Tempered Clavier* (which incidentally decades later was considered material for study, rather than a work for performance: the Bach preludes and fugues figured in the Academy syllabus among the etudes!).¹⁰ Ferenc Erkel taught at the Music Academy until

- 8 This undated letter has been published by Dille in *Thematisches Verzeichnis der Jugendwerke*, p. 41: "Mit der Kreutzer Sonate sind wir schon fertig. sie [sic] ist sehr schön besonders gefallen uns die Variasionen, mir von den besonders die 2te Variación. Jetzt lernen wir die 7te Beethoven Sonate [most probably Op. 30 No. 2], welche sehr schwer ist für mich, aber sie gefällt uns auch. Kann ich die 10te Beethoven Sonate lernen, Op. 14. No 2. G dur? Wie viel Scalen soll ich jeden Tag spielen? Bis jetzt habe ich alle Tag die ganzen Scalen gespielt, einmal in Terzen, oder in octaven [...] Ich habe jetzt die Donau [his early piano piece, *The Course of the Danube* (A Duna folyása)] für Violin (übersetzt) geschrieben, denn ich habe nicht viel zu thun, ich spiele alle Tag 2 1/2 oder 3 Stunden, mehr erlaubt mir die mama nichteinmal."
- 9 The programmes of the concert examinations were published in the yearbooks of the Hungarian Royal Academy of Music.
- 10 See the 1899, 1905, and 1909 Rules and Regulations of the Royal Academy: *Az Orsz. M. Kir. Zene-akadémia szervezeti és szolgálati szabályzata*, Budapest [1899], p. 28; [1905], p. 44; [1909], pp. 47f.; and the unified piano curriculum published in a piano method textbook by Kálmán Chován, Bartók's senior colleague at the Academy; Kálmán Chován: *A zongorajáték módszertana (methodika) mint nevelési eszköz* [*The Methodology of Piano Playing as a Pedagogical Tool*], Budapest 1905. In fact, this stance may have been the source of Bartók's apparent attitude towards the *Wohltemperiertes Klavier* as being a pedagogical work in his own classes a generation later. Júlia Székely, who most probably studied with him longer than anyone else, recalled that in Bartók's piano classes at the Music Academy in the 1920s students used to bring him either an etude with a sonata or a Bach prelude and fugue with a "work for performance"; see Júlia Székely: *Bartók tanár úr* [*Professor Bartók*], Budapest 1978, pp. 58f.

1888, and Henrik Gobbi until the following year. They were succeeded by István Thomán (a pupil of Erkel and Liszt who taught Dohnányi and Bartók), Árpád Szendy (a pupil of Gobbi and Liszt), and Kálmán Chován (who was invited back to Budapest from Vienna).¹¹

A Hungarian capital – with a “Germanic” spirit When Bartók started at the Music Academy, the piano curriculum of all the relevant study programmes – the preparatory course, the academy course, and the piano as compulsory subject for non-pianists – was divided into three categories: technical exercises, studies (etudes), and works for performance. In the descriptions found in the 1899 Music Academy regulations, equal space is given to these three categories (with a note that full information on the work for performance is given in the regular syllabus in Kálmán Chován’s textbook). This in itself illustrates the particular emphasis that was given to technical training.¹² Indeed, in the next set of regulations, published in 1905, we find the further stipulation that in the first three years of the academy piano course at least 30 of the studies indicated in the syllabus are compulsory, and in the fourth year at least 20, in addition to three sonatas and one or two other works for performance. Incidentally, this syllabus, compiled by Chován and Szendy, included under “studies” not only the *Well-Tempered Clavier* (in Carl Tausig’s edition) but also Bach’s *Inventions*, *Suites and Partitas* and Chopin’s *Preludes*, alongside etudes by Joseph Kessler and Theodor Kullak. Bartók, whom Thomán admitted straight into the second year at the Academy, would have been confronted with the following material, according to the Music Academy regulations:

“Year II. Repetition and extension of [previously assigned] finger and hand exercises; e.g. playing all the major and minor scales with C-major fingering; double sixths and thirds in contrary motion and broken figuration; octave scales in parallel thirds and sixths etc.

Studies: Clementi-Tausig ‘*Gradus ad Parnassum*’ in its entirety. Czerny ‘*Kunst der Fingerfertigkeit*’, Books III and IV. 10 Prelud[es] and Fugues from Bach-Tausig ‘*Wohltemp. Klav.*’. Three or four of the Kullak octave studies, and possibly one each of Chován Op. 18, or [Károly] Aggházy ‘*Caprices*’. Pieces

- 11 Géza Moravcsik: *History of the Hungarian Royal Academy of Music 1875–1907* [Az Országos M. Kir. Zeneakadémia története 1875–1907], Budapest 1907, pp. 29 f. Kálmán Chován (1852–1928) was born in the southern Hungarian town Szarvas, just like Szendy, then spent his last two high school years in Pozsony (the city where Dohnányi and Bartók went to high school, too). Instead of studying with Liszt he went to Vienna where he lived for almost two decades and taught after his conservatoire studies at the Horak Musikschule. Then he was offered a position at the Hungarian Royal Academy of Music in 1889; and from 1891 onwards he served as the leader of the piano-teacher training course; cf. N. N. [Árpád Szendy?]: Chován Kálmán, in: *Yearbook of the Hungarian Royal Academy of Music from the 1915/1916 Academic Year* [Az Országos M. Kir. Zeneakadémia évkönyve az 1915/1916-iki tanévről], ed. by Géza Moravcsik, Budapest 1916, pp. 3–13.
- 12 Chován: *The Methodology of Piano Playing*, 1st ed. (1892).

for performance from the works of classical and modern masters according to the abilities of the student.”¹³

This description may give the impression that the approach favoured by Gobbi, giving such prominence to technical training, had endured and triumphed. Szendy, a co-author of the syllabus, may have represented this approach not only in theory; he may have embodied it in his Music Academy classes more credibly in its details than could have done Bartók’s teacher, Thomán.¹⁴ However, it would be misleading to attribute the triumph of technical training, in a uniform “regular syllabus” adopted by other Hungarian institutions, merely to the influence of Gobbi.

During the 19th century, the spread of music-making among the bourgeoisie created a need for efficient pedagogical methods to enable as many amateurs as possible to learn an instrument. The democratisation of a specialist field necessarily entails methods that offer the promise of easy, mechanical reproduction. These methods spread very effectively in their given media, almost like viruses, and during their spread they often become self-serving. To use a term from evolutionary theory: they become “runaway traits”.¹⁵ In the mid-19th century, the influential German composer, music theorist and critic Adolf Bernhard Marx remarked:

“Lastly, look at our domestic music! It is scarcely necessary to ask: who is musical? but, rather, who is not? In the so-called higher or more refined circles of society, music has long been looked upon as an indispensable branch of education. In every family it is cultivated, if possible, by all the members, without particular regard to talent or inclination; in many of them it constitutes the whole liberal education (at least of the young ladies), and the entire stock of social entertainment; in addition, perhaps, to a couple of modern languages and a most confined and carefully restricted literature. [...] And this beginning amongst the ‘higher’ and more favourably circumstanced ranks of society is followed up intrepidly and without much forethought by those below, even down to the small shop-keeper and tradesman. Carried away by the force of example, by ignorance and false pride, they grudge not the time that is stolen from pressing labour, and the money that is squeezed out of the hard-earned

¹³ The 1899 *Rules and Regulations*, p. 28.

¹⁴ György Kálmán writes in 1928: “Árpád Szendy’s masters were Czerny (through his etudes), Liszt, Bülow, Köhler, and Henrik Gobbi. [...] However,] Liszt must have had relatively less influence in this respect [that is, regarding technique] – and all influence must have been only ‘suggestive’ – as his students from the 1880s didn’t have much occasion to listen to his playing. Henrik Gobbi’s playing and teaching had definitely much more influence on his [Szendy’s] technique.” György Kálmán: Szendy Árpád tanítói működése [Árpád Szendy as pedagogue], in: *Zenei Szemle* [The Musical Review] 12 (1928), pp. 32–35, here p. 33.

¹⁵ In the course of evolution, “runaway traits” become more embedded and exaggerated with each passing generation due to selection factors, surpassing the traits’ optimum extent (in our example, the runaway trait is the mechanical/technical training on music instruments, while the selection factor is wide-spread music-making in society). For the origin of the concept see Ronald A. Fisher: *The Genetical Theory of Natural Selection*, Oxford 1930.

pittance, so that at least the daughters may get a piano, teachers and music, and thereby – as they hope – acquire a position in society. And all that has thus everywhere been learnt and practised flows in over-abundance into the domestic circle, attempts to make a display at evening parties, and in the semi-publicity of musical societies, and draws new food (like the orchideæ, which have their roots in air) from all those concerts and operatic performances, without which the youngest girl is now no longer able to breathe, and no innkeeper can continue to exist. It is a moving in a circle without beginning or end; every one learns music because music is heard everywhere, and music is heard everywhere because every one has learnt it – and but too often nothing else.”¹⁶

This rapid spread is naturally only one of the reasons (1) for methodical training becoming an end in itself, (2) for the pursuit of instrumental technique in its own right, and (3) for the institutionalisation of instrumental virtuosity.¹⁷ As instruments developed, performing techniques changed too, and this repeatedly focused attention on matters of technical training and method.

The endeavour to achieve technical assurance and easily measurable instrumental perfection, which is less demanding intellectually and emotionally, moved to occupy the centre of music teaching and learning for both the music pupil less endowed with talent (or perhaps rather motivation) – who for some reason finds it more difficult to give meaning to music, and for whom it is more difficult to express what music means to him

- 16 “Dazu nun die Hausmusik. Kaum darf man noch fragen: wer ist musikalisch? sondern: wer ist es nicht? In den sogenannten höhern oder gebildeten Kreisen galt Musik längst als unerlässlicher Theil der Bildung; jede Familie fordert ihn, wo möglich für alle Angehörigen, ohne sonderliche Rücksicht auf Talent und Lust; in gar vielen beschränkt sich, wenigstens für die weibliche Jugend, die ganze freiere Bildung, sogar die gesellige Unterhaltung nur auf Musik, neben der etwa noch ein Paar neue Sprachen und eine höchst ängstlich und prüde gesichtete und beschränkte Lektüre Raum findet. [...] Was im Kreise der günstiger gestellten ‘Gesellschaft’ so begonnen, dem eifert, schon vom Beispiel von Unkunde von falschem Ehrgeiz bezwungen, unerschrocken und unberechnend die Menge nach; bis in die Kreise des Kleinhandels und Gewerbes hinein wird der endlos drängenden Arbeitsnoth Zeit, dem knappen Erwerbe Geld abgelistet und abgerungen, um wenigstens für die Töchter Klavier Noten Lehrer Musikbildung zu erbeuten, vor allem in der Hoffnung damit zu den ‘Gebildeten’ zu zählen. Was allerwärts erübt und erlernt ist, ergießt sich in Ueberfülle über den häuslichen Kreis, will sich in der Gesellschaft, in der Halböffentlichkeit der Singvereine geltend machen, nährt sich (wie Orchideen, die ihre Wurzeln in der Luft haben) an all’ den Konzerten und Opern, ohne die jetzt das kleinste Mädchen nicht zu athmen, kein Gastwirt zu bestehn vermeint. Es ist ein Kreislauf ohne Anfang und Ende: man lernt Musik weil überall Musik gemacht wird, und man macht überall Musik weil man es überall gelernt hat – und oft nichts weiter.” Adolf Bernhard Marx: *Die Musik des neunzehnten Jahrhunderts und ihre Pflege. Methode der Musik*, Leipzig 1855, p. 131f., English transl.: id.: *The Music of the Nineteenth Century, and its Culture. Method of Musical Instruction*, transl. by August Heinrich Wehrhan, London 1855, p. 73 (emphasis in the original text). This formulation of the famous 19th-century German musicologist is a perfect illustration of the abovementioned concept from human ethology, the “runaway trait”.
- 17 An insightful description of piano virtuosos shining in Paris in the 1830s is given in Alan Walker: *Franz Liszt. The Virtuoso Years, 1811–1847*, Revised ed., Ithaca, NY 1987, pp. 161–167.

or her – and the mediocre music teacher. These were also the characteristics *par excellence* of the virtuosi. Following a psychological necessity, the music teacher and pupil of moderate talent have always been drawn to methods promising easily measurable “results”, towards a routine that evokes security, and towards technique-based methodologies in which the teacher “instils” learning in the student.

Thus the circle closes: we might concur with the assertion of the Hungarian music psychologist and pedagogical historian Zoltán Laczó that “training had become mechanical, leeching of all musical expression: it had become the object of both teaching and learning. The era suggested a focus on [finger] movement, such had music pedagogy become, certainly in the hands of minor practitioners.”¹⁸ It is worth noting that in actual pedagogical practice this is what happened even when statements made by those involved might otherwise lead us to conclude the opposite. In his foreword to the most popular Hungarian piano method of the first decade of the 20th century, Kálmán Chován wrote that: “I have linked theory and practice so closely together that the child learns not just the instrument, but also music, for the instrument is merely a tool for expressing music”, and “I should regard it as the finest reward for my work if from now on we teach even to beginners not just the instrument – but music too”; but from start to finish, his syllabus in fact centred on a systematic technical training of mediocre musical quality (at best).¹⁹

Chován’s goal with the Music Academy curriculum was to “make [it] Hungarian, to rework it in Hungarian fashion”, and this was for the most part completed by the time the Academy had moved into its new building on what is now Liszt Square.²⁰ This goal, however, was only realised in part. According to the yearbooks and regulations of the Music Academy, Chován revised (or, rather, simply supplemented) the uniform piano syllabus in 1905, 1908, and 1913. The new syllabus took students from the beginnings to the “highest artistry”, and was complemented with new Hungarian compositions, including most of the latest piano works of the young Bartók. Both in terms of repertoire and approach it reflected a spirit that Kodály traced back to German music teaching, and even decades later was to condemn:

“We are cultivating digital dexterity, but the intellect is dragging its feet after the flighty fingers. Yet the intellect should be leading the way.

- 18 Zoltán Laczó: Kovács Sándor – a zongorapedagógus [Sándor Kovács, the piano pedagogue], in: Kovács Sándor válogatott zenei írásai [Sándor Kovács’s selected Musical Writings], ed. by Péter Balassa, Budapest 1976, pp. 451–471, here p. 455.
- 19 Kálmán Chován: Elméleti és gyakorlati zongora-iskola mint zenei nevelési eszköz kezdők számára [Theoretical and Practical Piano Method as a Music Educational Tool for Beginners] Op. 21, Budapest 1905.
- 20 From the foreword, dated September 1907, to the 2nd edition of the piano method, p. 2.

With us, the psychological process is this: music on the page, the creation of the note, post-fact listening, and perhaps correction. But the correct path should be the reverse: written music, imagining the sound, and execution. When this happens, there is little to correct.

The ancient opposition of Latin and German music teaching is reflected in these two opposing methods.”²¹

A few years later, Kodály provided a more nuanced view:

“[I]n this piece [Über das Dirigieren] [Wagner] discusses at length the difference between the French (he includes Italian here) and German music-making. He says that the German is a mixture of mathematics, philosophy and gymnastics, from which nothing can come that would affect the sensitive listener. An exaggeration it may be, but we have first-hand experience of the truth of it, because for one hundred years music teaching was conducted in the spirit of second- and third-rate German Musiklehrers, and this is the influence it diffused. [...] German musicians cannot even read in the sense that a French or Italian musician can. A striking example of this is Koessler [Hans Koessler, who taught Kodály and Bartók at the Music Academy, and was himself a pupil of Rheinberger] who while he was marking assignments, clenched a pencil between his fingers and pressed the chords on the desk, because in spite of being an excellent musician he was unable to hear the chords internally without feeling the position of the chords. This is another example of what German music teaching was like.”²²

It would appear that despite their intentions, the teachers that compiled the turn-of-the-century Music Academy syllabus, placing technical training at its core, were unable to break away from what Kodály had called the “German” route. Due to the influence of tradition, their hands were tied.

“Gradus ad Parnassum”: The purgatory of instrumental technique The unbiased observer may well see a dichotomy between Chován’s declaration of a “music-centred” attitude and his own pedagogical practice as the leading piano master at the Music Academy, where on a daily basis he applied a piano method prioritising technical training. This contradiction is merely an illusion, however, and is resolved as soon as we examine the views held by Chován, Szendy and Bartók on the function of independent technical training. Extant documents would appear to show that they shared these views, even though they were merely hinted at in chance remarks (albeit quite telling ones).

“Alongside a relaxed position of the hand, the deep depression of the keys, even playing throughout, a smooth tucking under of the thumbs, and the strict adherence to fingering, are the requirements which are indispensable not just for scale studies, but for the successful surmounting of all other difficulties of finger technique”,

remarks Chován in a note in an edition of Czerny. He continues:

- 21 Zoltán Kodály: *Visszatekintés* [Retrospection], ed. by Ferenc Bónis, Budapest 2007, Vol. 1, p. 192 (from Kodály’s speech at the opening ceremony of the academic year 1946/47 of the Music Academy).
- 22 *Ibid.*, p. 253 (from Kodály’s reflections on the reform plan of Hungarian music education, 1952).

“Primarily, this is what students should concentrate on, and only after having achieved a certain skill in this should they try to colour the notes, by trying to strengthen or weaken them in volume, and to gradually accelerate the tempo.”²³

Thomán, an heir to the Liszt school, expresses the same principle in relation to daily technical training in volume 2 of his *A zongorázás technikája* [The Technique of Piano-Playing]: “Particularly at the beginning, scales should be practised hands separately, slowly, and forcefully. Dynamic shading is added only at a more advanced level, when they can be played with sure certainty and faultless evenness.”²⁴ But the most detailed account of the practising ethos of the era was given by Szendy, the other of Liszt’s pupils to have had a considerable influence on pedagogy, when he wrote an explanatory introduction for the collection entitled *2 minden napra való gyakorlat az ujjak egyenlő erősítésére Clementi Gradus-ából* [2 Daily Exercises from Clementi’s Gradus to Strengthen the Fingers Evenly]. In this he showed how technical training and musical expression are to be separated in pedagogy, and suggests they may be built one on the other somewhat mechanically:

“The nascent ‘technician’ – the main aim being for the moment the acquisition of technique as a means – should employ both exercises. Initially, of course he should practise them slowly, if possible, and take the utmost care that the semiquavers of the right or left hand follow one another at regular time intervals; the dynamic nuances of both the details and the etude as a whole should, initially, be disregarded. This can be left for later, when the evenness of attack is no longer vulnerable to the smaller or greater working of the muscles concomitant with dynamic shaping. Also to be left for later is the practice of *staccato*, which is absolutely necessary. In addition to paying attention to the rhythmic evenness mentioned above, we should pay equal attention to dynamic evenness. They go hand in hand. The notes, made with correct finger motions, should be evenly loud – *mezzoforte* or *mezzopiano* notes.”²⁵

Furthermore, in forewords to several instructive editions, Szendy sets out, in various turns of phrase, the idea that although “it is self-evident that technique is merely a means to achieve a higher purpose”, for the sake of the latter “the technical difficulties must be overcome in the minutest detail”.²⁶ In his foreword to the Chopin etudes he writes at greater length about the relationship between technical training and the expression of musical content:

23 Kálmán Chován: *Előtanulmányok Czerny “Kézügyesség iskolája” hoz* [Preparatory Studies to Czerny’s “The School of Velocity”], Budapest [n. d.], p. 3 (my emphasis, L. S.).

24 István Thomán: *A zongorázás technikája* [The Technique of Piano Playing], Vol. 2: *Hangsoriskola* [School of Scales], Budapest [n. d.], p. 4.

25 *2 minden napra való gyakorlat az ujjak egyenlő erősítésére Clementi Gradus-ából* [2 Daily Exercises from Clementi’s Gradus to Strengthen the Fingers Evenly], ed. by Árpád Szendy, Budapest 1914, p. 1 (emphases original).

26 From Szendy’s foreword to his edition of Bach’s two-part inventions, Budapest (n. d.).

“They [Chopin’s Etudes] are written with great poetic inspiration, they sprang from a deeply sensitive soul, and were created by a soaring imagination. [...] if we do not master them with utter sovereignty, technically and musically, in a manner that is arrived at only after many long years of work, then we have only a distorted image of them.

We shall then only tackle these studies if our technique (the speed, grace, and strength of our fingers, hands, wrists, and even arms) has developed to the extent that the difficulties can be overcome playfully, with mechanical precision, facility and – let us note – close to tempo, effortlessly.”²⁷

The idea put forward by Szendy that technique (or indeed “mechanical precision”) is merely a means to achieve a higher aim would in theory have been self-evident to all teachers of the time. Shortly afterwards, however, a controversy would arise about the largely nineteenth-century notion that teaching instrumental technique can be separated from teaching musical expression. A decade later, this would be opposed by one of the most famous of Szendy’s pupils (the best-known throughout the 20th century, of international fame and whose instructional material has been widely used even into the 21st century) who seemingly owed neither her skill nor her fame to her teacher: Margit Varró.²⁸ In a contemporary review of a book still in use in the 21st century, an amateur musician (a notable Hungarian writer, poet, and playwright) offers an insight both into Varró’s principles and into the practice of music teaching at the time:

“And what simple fundamentals [...]. For indeed these are familiar principles of child psychology, but each and every one is of fundamental importance, and as to why nobody has yet applied them in music teaching (apart from Sándor Kovács, I am told), and why it is a struggle to get them recognised today: I have not the faintest idea. [...] the main principle of her book is that the purpose of music is to bring delight, first and foremost to the one who works with music, that what should be taught is music, and not just instrumental technique, as so many are wont to do. [...] We must constantly see to it that [the beginner at the piano] finds pleasure in music and, from the very first, we must accordingly draw attention to the music itself, we must get the learner to love it, and we must not allow technical requirements to obscure the essence of the matter. [...] And if I now think back to how I was taught music, how I was left for years with no answer to my most important questions, how my interest in

²⁷ From Szendy’s foreword to his edition of Chopin’s Etudes, Op. 10, Vol. 1, Budapest 1911, p. 2.

²⁸ In Varró’s writings we almost never find explicit references to Szendy; the most detailed characterisation of her Academy teacher – without naming him explicitly – can be found in an illuminating pedagogical paper written by Varró in 1942 (decades after her studies with him), with a shrewdly ironic upbeat: “I owe much to my last teacher. Mr D., an excellent pianist and musician but an embittered man, frustrated in his aspirations to become known as a brilliant virtuoso. Pupil of Liszt and the holder of one of the most prominent teaching positions in Hungary, he was an experienced, inspiring master. But alas, his artist-pupils paid dearly for everything by which they profited: whatever the master bestowed upon them in knowledge, he took ample toll for it on their self-confidence. His favourites were those who emulated, or rather imitated him; a student who tried to find his own way has a hard time of it ...” Margit Varró: *Visszatekintve a nehézségekre* [Problems in Retrospect], in: *Két világrész tanára – Varró Margit* [A Teacher in Two Worlds], ed. by Mariann Ábrahám, Budapest 1991, p. 393.

music was left untended, how I was tortured with soulless exercises – then I am grateful to Mrs Varró for her work”.²⁹

It appears that Bartók too accepted and was a proponent of technical foundations in piano teaching, to judge from a noteworthy remark he once made. When his sister Elza wanted to learn the piano in autumn 1902, Bartók, then a student at the Budapest Music Academy, sent the following message to his mother, who was living with his sister in Pozsony:

“Oh Elza! Elza! why do you want to start tinkling the ivories! Tell her [viz., Bartók’s mother should tell Elza] that anyone who passed over such a wonderful opportunity as she [Elza] did last year, when I wanted to teach her as a favour, does not deserve to be taught. And then it would only be worth learning the piano if she were to dedicate at least an entire hour to serious practice every day [...] and started her studies with thorough practise of finger exercises. That is what I say, as a pianist, composer, and private music teacher!”³⁰

Could the finger exercises to which the brother refers possibly have been pieces from Clementi’s *Gradus*, which László Erkel used to rebuild Bartók’s technique, and which were again part of the syllabus of Bartók’s first year at the Music Academy, when he started his studies with Thomán?³¹ In the absence of further data in the Bartók literature, this question cannot be answered with certainty. In his later teaching at the “Parnassus” of the Music Academy, there was typically no mention of technical training, and Bartók expected his pupils to solve all technical problems themselves. This attitude resembles Liszt’s approach in his later years, and was transferred through one of his favourite pupils, Thomán, to Bartók. In any case, it is worth noting that Storm Bull, an American pupil of Bartók’s over three decades later, remarked that as far as he knew the only collection of studies that Bartók used in the first half of the 1930s was the very selection from *Gradus* that Szendy had edited.³² In a piece published in 1941, only a few years after his studies

29 Milán Füst: [book review of] Varró Margit: *Zongoratanítás és zenei nevelés* [Margit Varró: *Piano Teaching and Education through Music*], in: *Nyugat* 16 (1923), pp. 295f. Varró’s ground-breaking book in instrumental pedagogy was published in 1921 by Rózsavölgyi.

30 Béla Bartók’s *Life in Letters*, letter No. 71.

31 *Thematisches Verzeichnis der Jugendwerke*, pp. 217f. and 241.

32 Szendy edited the following two selections from the *Gradus*: (1) Clementi–Szendy: 20 *gewählte Studien aus Clementi’s “Gradus ad Parnassum”*, Budapest 1908, ²1914 (corrected and augmented edition published as 23 *gewählte Studien aus Clementi’s “Gradus ad Parnassum”*); (2) the above mentioned 2 *Daily Exercises from Clementi’s Gradus from 1914*. For another private pupil from 1930, however, Bartók mentioned that he himself used Joseffy’s exercises but suggested to the student to make up individual finger exercises for her own technical problems; see Irma K. Molnár: *Zongorázni tanultam tőle* [I learned to play the piano from him], in: *Bartók-könyv 1970–1971* (*Bartók Book 1970–1971*), ed. by Ferenc László, Bucharest 1971, p. 112. Rafael Joseffy’s finger exercises from 1902 (*Schule des höheren Klavierspiels. Uebungen*, New York/Leipzig) provide rather standard finger training in the spirit of Liszt’s, Brahms’, Thomán’s or Cortot’s finger exercises.

with Bartók, Bull makes reference to the “complete” technical foundation he received: “Bela Bartok is a firm believer in a technical equipment so complete that physical difficulties cannot in any way hinder a facile expression of musical thought. The mind must be free to devote all its energies to the task of giving life to music.”³³

... back to Beethoven? In order to locate the source of this nineteenth-century attitude typical of Bartók’s generation, promoting the primacy of a sound technical foundation, we must sift through the advice of the preceding generations, primarily that of István Thomán. Bartók gave his mother no account of his piano lessons with Thomán; but from the letters of Ernő Dohnányi, who enrolled at the Music Academy five years earlier, we learn that Thomán immediately set this young man from Pozsony to re-learning and consolidating his technical foundations. “I have had 2 lessons from Thomán”, wrote the 17-year-old Dohnányi to his father on 21 September 1894. “He starts the teaching right from the beginning. For 1 or 2 weeks I’ll practise nothing but finger exercises, to get a softer ‘anschlag’ [attack].”³⁴ But Dohnányi was a brilliant pianist, and progressed through the technical “purification phase” in a few weeks. In a letter dated 17 October he reports that “it seems I’ve made great progress with Thomán, because he’s let me jump from the simplest exercises, a little Bach, the Haydn F minor variations, and the Mozart C minor fantasy, straight to the most difficult Beethoven concerto (G major, Op. 58).”³⁵

We have very few actual sources on the piano pedagogy of Thomán’s youth, but there are far more on the youthful attitude of his most famous, and probably most influential, teacher, Franz Liszt. When her daughter took a piano lesson from Liszt in Paris in 1832, Caroline Boissier noted down what Liszt said:

“Then he [Liszt] insisted on the importance of bending the fingers and making them more flexible in every direction, doing various exercises for at least three hours a day, various scales, in octaves, thirds, all forms of arpeggios, trills, chords, indeed everything imaginable. When one has fingers perfectly supple and strong, one has mastered the greatest difficulties of the piano. He did not approve of the painstaking execution of pieces; he wants one to get the spirit of them”.

The twenty-year-old virtuoso urged the girl to do at least three hours a day of varied technical exercises.³⁶

33 *Bartók Remembered*, ed. by Malcolm Gillies, London 1990, pp. 147. Bull privately studied with Bartók between 1932 and 1935; see *ibid.*, p. 147.

34 From the young Dohnányi’s letter dated 21 September 1894; see *Dohnányi Ernő családi levelei* [Ernő Dohnányi’s Family Letters], ed. by Éva Kelemen, Budapest 2011, p. 50.

35 *Ibid.*, 54.

36 “Ensuite il a appuyé fortement sur l’urgence de plier et d’assouplir les doigts dans tous les sens en faisant au moins trois heures par jour des exercices multiples, gammes diverses, en octaves, en tierces, des arpèges sous toutes leurs formes, des trilles, des accords, enfin tout ce que l’on peut faire. Quand

The direct model for this attitude was in all certainty his own teacher. When Liszt began his studies with Czerny in Vienna, the latter recalled him being a musical savage,

“and, by showing him scale exercises, etc., [I] also instructed him [Liszt’s father] how to continue the little boy’s training in the interim. About a year later Liszt [Franz’s father] and his son came to Vienna and moved to the same street where we lived; since I had little time during the day, I devoted almost every evening to the young boy. Never before had I had so eager, talented, or industrious a student. Since I knew from numerous experiences that geniuses whose mental gifts are ahead of their physical strength tend to slight solid technique, it seemed necessary above all to use the first months to regulate and strengthen his mechanical dexterity in such a way that he could not possibly slide into any bad habits in later years. Within a short time he played the scales in all keys with a masterful fluency made possible by a natural digital equipment especially well suited for piano-playing. Through intensive study of Clementi’s sonatas (which will always remain the best school for the pianist, if one knows how to study them in his spirit) I instilled in him for the first time a firm feeling for rhythm and taught him beautiful touch and tone, correct fingering, and proper musical phrasing, even though these compositions at first struck the lively and always extremely alert boy as rather dry.

Because of this method it was unnecessary for me to pay much attention to technical rules when a few months later we took up the works of Hummel, Ries, Moscheles, and then Beethoven and Sebastian Bach; instead I was able to acquaint him immediately with the spirit and character of the various composers.”³⁷

on a les doigts parfaitement souples et forts, on a dompté les plus grandes difficultés du piano. Il [Liszt] n’approuve pas qu’on finisse minutieusement les morceaux, il veut qu’on en prenne l’esprit [...]” Madame Auguste Boissier [Caroline Boissier]: *Liszt pédagogue. Leçons de piano données par Liszt à Mademoiselle Valérie Boissier à Paris en 1832. Notes de Madame Auguste Boissier, Paris 1927*, pp. 46 f. Liszt’s quoted remark is not unique in this recollection about his playing; further clarifications by Mme Boissier confirm Liszt’s determination regarding finger exercises and the many hours of daily technical training.

- 37 “[...] gab ihm zugleich die Anweisung, auf welche Art er einstweilen den Kleinen selber weiter fortbilden sollte, indem ich ihm die Skalenübungen usw. zeigte. Ungefähr ein Jahr später kam Liszt mit seinem Sohne nach Wien, bezog in derselben Gasse, wo wir wohnten, eine Wohnung, und ich widmete dem Kleinen, da ich bei Tag wenig Zeit hatte, fast täglich jeden Abend. Nie hatte ich einen so eifrigen, genievollen und fleißigen Schüler gehabt. Da ich aus mancher Erfahrung wußte, daß gerade solche Genies, wo die Geistesgaben der physischen Kraft vorausseilen, das gründlich Technische zu versäumen pflegen, so schien es mir vor allem andern nötig, die ersten Monate dazu anzuwenden, seine mechanische Fertigkeit dergestalt zu regeln und zu befestigen, daß sie in späteren Jahren auf keinen Abweg mehr geraten könnte. In kurzer Zeit spielte er die Skalen in allen Tonarten mit aller der meisterhaften Geläufigkeit, welche seine, zum Klavierspiel höchst günstig organisierten Finger möglich machten, und durch das ernste Studium der Clementischen Sonaten, welche stets für den Klavieristen die beste Schule bleiben werden, wenn man sie in seinem Sinne zu studieren weiß, gewöhnte ich ihm die bisher ganz mangelnde Taktfestigkeit, den schönen Anschlag und Ton, den richtigsten Fingersatz und richtige musikalische Deklamation an, obwohl diese Kompositionen dem lebhaften und stets höchst munteren Knaben anfangs ziemlich trocken vorkamen. Diese Methode bewirkte, daß ich, als wir einige Monate später die Werke des Hummel, Ries, Moscheles, sodann Beethoven und Seb. Bach vornahmen, nicht mehr nötig hatte, auf die mechanischen Regeln zu viel zu achten, sondern ihn gleich den Geist und Charakter dieser verschiedenen Autoren auffassen lassen

This excerpt about Czerny's teaching from his autobiographical *Erinnerungen aus meinem Leben* well demonstrates his pedagogical attitude, regardless of the veracity of the recollections themselves. By contrast, one oft-cited letter from Beethoven to Czerny offers us a primary written source (and not someone else's remark or a recollection) that enables us to deduce the attitude of the previous generation. Beethoven arranged for Czerny to teach his nephew Karl the piano, and the instructions he gave to Czerny reflect the didactic approach outlined above in the process of learning a piece of music:

“treat him with love, but also seriously, then [...] with respect to his playing I ask you, once he has attained the correct fingering and can also play in time and once he reads the notes without too many mistakes, to draw his attention to matters of interpretation only then, and once he has developed that far not to stop him on account of slight mistakes and to point these out to him only at the end of a piece. Although I have given few lessons, I have always followed this method, it soon creates musicians which, in the end, is one of the foremost purposes of art, and it tires both master and pupil less”.³⁸

Czerny's own memories of his first lessons with Beethoven, at the age of nine (ten according to Czerny), tally with the words quoted above. Czerny recalled that in the first lessons Beethoven made him play nothing but scales, and instructed him in the “correct” position of the hand and in the use of the fingers.³⁹

It would thus appear that in the main current of history of performance, the notion of the purifying phase of mechanical technical practice, transmitted from generation to generation and embodying the steps to Parnassus for both training pianists and learning individual pieces of music, can be documented from Beethoven to Bartók's generation. To put it pointedly, this attitude was the product of a pedagogy based on discipline and external motivation, which in relation to piano teaching began to come under serious scrutiny in the 20th century in the country of Bartók and Dohnányi, the trustees of the

konnte.” Carl Czerny: *Erinnerungen aus meinem Leben*, ed. by Walter Kolneder, Baden-Baden 1968, p. 27f.; id.: *Recollections from my life* [1842], transl. by Ernest Sanders, in: *The Musical Quarterly* 42 (1956), pp. 302–317, here p. 315.

38 “[...] begegnen sie ihm so viel als möglich mit Liebe jedoch ernst, [...] in Rücksicht seines Spielens bey ihnen bitte ich sie ihn, wenn er einmal den gehörigen Fingersatz nimmt, alsdenn im Takte richtig wie auch die Noten ziemlich ohne Fehler spielt, alsdenn erst ihn in Rücksicht des Vortrages anzuhaltten, u. wenn man einmal so weit ist, ihn wegen kleinen Fehlern nicht aufhören zu lassen, u. selbe ihm erst bey dem Ende des Stücks zu bemerken; obschon ich wenig Unterricht gegeben, habe ich doch immer diese Methode befolgt, sie bildet bald Musiker, welches doch am Ende schon einer der ersten Zwecke der Kunst ist, u. ermüdet Meister u. schüler weniger”. Beethoven to Carl Czerny [February/March 1816, No. 912], in: *Beethoven: Briefwechsel. Gesamtausgabe*, ed. by Sieghard Brandenburg, München 1996, pp. 236–238, here p. 236. The English translation is based on the following website (Ingrid Schwaegermann, 2003): www.raptusassociation.org/czerny_e2.html (accessed 17 January 2019).

39 Czerny: *Recollections from my life*, p. 307.

Beethoven–Czerny–Liszt pedagogical legacy.⁴⁰ We should not, however, assume that it was only in teacher–pupil relationships in the main current of music history that this “purification by fire” approach to technical training was passed on. The most important figure in Hungarian-language nineteenth-century instrumental pedagogy, István Bartalus (whose music tutorials Bartók’s mother, his first piano teacher, may have come across while studying at the teacher training college in Pozsony) “transcribed” his then highly popular pedagogical work *Gyermek Lant* [The Child’s Lyre] “from Hungarian folksongs for learners of the piano”.⁴¹ Though we might view the basic concept of this Hungarian tutorial as a precursor to Bartók’s *For Children*, Bartalus’s pieces are quite certainly among those compositions of which Bartók said, much later, at the peak of his career as a composer, that they had “no real musical value”.⁴² In his foreword to his two-volume series, Bartalus clearly expounds the role of mechanical training in instrumental technique during musical studies:

“though the main task of music is to ennoble the soul: [...] the teacher should not forget that for the beginner this is not the main thing; for soul can only be poured into tamed material. So the teacher must judge the moment when this book can be used with benefit alongside mechanical exercises. In training, the raw material can be trained first through mechanical exercises, and as we overcome their difficulties, the intellect will grow to a similar degree.”⁴³

In another two-volume collection of “folksong” arrangements, Bartalus carries this approach into the title: *Little artist / A Collection of familiar Hungarian songs for piano / for learners who have made progress in the mechanics [of playing]*. For the “little artist” rescued from the purgatory of “mechanical learning”, the childhood Parnassus was represented by “folk-songs” with first lines such as “Come to my lap, my sweetheart” and “When I was a

40 In Hungarian music pedagogy, see especially Margit Varró’s *Zongoratanítás és zenei nevelés* [Piano Teaching and Education through Music], Budapest 1989 (†1921), especially pp. 174–179, as well as writings by Varró’s contemporary Sándor Kovács who is perhaps still the most cited early 20th-century Hungarian author in music education to date – see particularly his essay entitled: *Hogyan kellene a gyermekeket a zenébe bevezetni?* [How we Should Introduce Children to Music?], in: *Kovács Sándor válogatott zenei írásai* [Sándor Kovács’s Selected Musical Writings], ed. by Péter Balassa, Budapest 1976, pp. 375–398.

41 István Bartalus: *Gyermek Lant* [The Child’s Lyre], Budapest 1861.

42 “Already at the very beginning of my career as a composer I had the idea of writing some easy works for piano students. This idea originated in my experience as a piano teacher; I had always the feeling that the available material, especially for beginners, has no real musical value, with the exception of very few works – for instance, Bach’s easiest pieces and Schumann’s *Jugendalbum*. I thought these works to be insufficient, and so, more than thirty years ago, I myself tried to write some easy piano pieces.” Excerpt from Bartók’s text draft for a lecture-recital in 1940 in the United States, published as “Contemporary Music in Piano Teaching”, in: *Béla Bartók Essays*, ed. by Benjamin Suchoff, London 1976, p. 426–430, here p. 426.

43 Bartalus: *Gyermek Lant*, p. 2.

bachelor”. The situation was little improved in his piano methods, where Bartalus takes a stance against starting with scales at the very beginning of learning to play an instrument – but in reality in the first lessons he merely gives preference to other forms of technical training.

“Many – perhaps even today – begin piano lessons with the enthusiastic teaching of scales, and they think that anyone who can play scales can play the piano. This is the worst of bad methods. [...] It deters mediocre and lesser talents from studying music for ever. – The teaching of scales is best advised when the learner has reached a level where he can play precisely, through having carried out technical and rhythmic exercises”,

wrote Bartalus in 1862. As a summary of his pedagogical guidelines, he states: “It is to be desired that the learner should spend half of every lesson partly with finger exercises, and partly (if these have already been introduced) playing scales.”⁴⁴

The training in instrumental technique outlined above by Bartalus, and its foundational role in the daily practice of nineteenth-century Hungarian music pedagogy, seems of course somewhat extreme compared to the ideas espoused by Bartók. Indeed: in the Bartók/Reschofsky piano method, half a century after Bartalus, the works for performance (small character pieces composed by Bartók) are dovetailed into the technical training; in this respect the pedagogical work by Sándor Reschofsky and Bartók represents a more modern approach even than Chován’s piano method published a few years earlier: despite Bartók’s views, outlined above, on the role of technical training at the outset of learning an instrument, this piano method lays the foundation for a new generation and a new approach to instrumental pedagogy.⁴⁵

44 István Bartalus: *Módszer a zongora helyes játszására* [Method for the Correct Playing of the Piano], Pest 1862, p. 18.

45 Béla Bartók/Sándor Reschofsky: *Zongoraiskola* [Piano School] [BB 66, Sz 52], Budapest 1913.

Inhalt

Vorwort 8

INTERPRETATION – BEGRIFF, METHODE, PRAXIS

Laure Spaltenstein Interpretation als treue Übersetzung.
Zur Frühgeschichte eines vieldeutigen Begriffs 15

Kai Köpp Von der Quelle zur Methode. Zum Entwurf
einer historischen Interpretationsforschung 28

Manuel Bärtsch ›Interpretation‹. Beethovens Sonate A-Dur op. 101
in der Sicht von Eugen d'Albert und Frederic Lamond 49

Sebastian Bausch Klavierrollen als Interpretationsdokumente.
Ein Erfahrungsbericht als Leitfaden für Einsteiger 71

Camilla Köhnken Beethoven-Auslegung zwischen Liszts »Deklamationsstil« und
Bülows »Vivisektionsversuchen«. Auf den Spuren Liszt'scher Interpretationsideale
in Hans von Bülow's instruktiver Edition der Klaviersonaten Beethovens 92

Neal Peres Da Costa Carl Reinecke's Performance of his Arrangement of the
Second Movement from Mozart's Piano Concerto K. 488. Some Thoughts
on Style and the Hidden Messages in Musical Notation 114

Carolina Estrada Bascuñana Enrique Granados's Performance Style.
Visualising the Audible Evidence 150

Lukas Näf Tempogestaltung in Weberns Sinfonie op. 21 180

INTERPRETATION – AUFFÜHRUNGSGESCHICHTE

Christoph Moor »Ein so erklärtes Lieblingsstück der hiesigen Kunstfreunde«.
Die Rezeptionsgeschichte der Jupiter-Sinfonie in Beethovens Wien 195

Luisa Klaus Objektive Bruckner-Interpretation? Zur Aufführung
der Trio-Entwürfe für die Neunte Sinfonie 1940 205

Chris Walton Von innen und von außen. Beethovens Neunte Sinfonie
und die ›Wagner'sche‹ Dirigiertradition 218

Lena-Lisa Wüstendörfer Streit um Fidelio. Gustav Mahler und
Felix Weingartner im Disput um Werktreue 238

INTERMEZZO

Robert Levin Turning Point to Musical Modernity. Beethoven as
Executor of the Legacy of C. P. E. Bach. Concert Lecture 249

INTERPRETATION – INSTRUMENTE, ANALYSE, EDITION

Martin Skamletz »Man hat diese Erweiterung des Tonumfangs seit ein paar Jahren
an den Tasteninstrumenten sehr weit getrieben.« Der Umgang mit Grenzen
beim späten Mozart und beim frühen Beethoven 263

- Stephan Zirwes** Analyse und Interpretation. Adolph Bernhard Marx' Beethoven-Analysen 291
- Michael Ladenburger** Was können wir aus Originalhandschriften von Beethoven für eine angemessene Interpretation lernen? 301
- Federica Rovelli** Die Skizzenbuch-Ausgaben und ihre mögliche digitale Zukunft 317
- Johannes Gebauer** Interpretationspraktische Stemmatik. Philologische Methoden in der Interpretationsforschung am Beispiel annotierter Notenausgaben von Rodes 24 Capricen und Beethovens Violinkonzert 334
- John Rink** Chopin Copying Chopin 349
- Tomasz Herbut** Alexander Goldenweiser und Beethovens Sonate op. 110 – eine Spurensuche 366

INTERPRETATION – KREATIVE ANEIGNUNG

- Thomas Gartmann** Beethoven als sein eigener Interpret. Gedanken zur Bearbeitung der Klaviersonate op. 14/1 für Streichquartett 379
- Ivo Haag** Die Sinfonien von Johannes Brahms – (auch) Klaviermusik? 399
- Michael Lehner** Das Orchester auf dem Klavier. Welte-Klavierrollen von Gustav Mahler und Richard Strauss als interpretationsanalytische Quellen 413
- Roger Allen** "That Is What Music Really Is". Richard Wagner's Reception of Beethoven's Piano Sonata in A Major Op. 101 431
- Daniel Allenbach** Eine ›heroische‹ Neunte? Dmitri Schostakowitschs Neunte Sinfonie im Vergleich mit Ludwig van Beethovens Sinfonien Nr. 3 und 9 441
- Simeon Thompson** Beethoven und der Zweite Weltkrieg in der künstlerischen Reflexion der Nachkriegszeit. Stanley Kubricks A Clockwork Orange und Rolf Liebermanns Leonore 40/45 456
- Michelle Ziegler** Rettungsversuch im Jubiläumsjahr. Mauricio Kagels Aufarbeitung der Beethoven-Rezeption in der Ludwig van-Werkgruppe (1970) 465
- Leo Dick** Über den späten Beethoven zur ›Postidentität‹. Die Suche nach liminalen Räumen im gegenwärtigen Musiktheater am Beispiel von Matthias Rebstocks Berliner Produktion Büro für postidentisches Leben 476
- Elizabeth Waterhouse** Choreographic Re-mix. William Forsythe's Trio (1996) and Beethoven's String Quartet No. 15 in a Minor Op. 132 487
- László Stachó** "Gradus ad Parnassum". The Purgatory of Instrumental Technique 505
- Namen-, Werk- und Ortsregister** 522
- Die Autorinnen und Autoren der Beiträge** 534

RUND UM BEETHOVEN

Interpretationsforschung heute •

Herausgegeben von Thomas

Gartmann und Daniel Allenbach

MUSIKFORSCHUNG DER
HOCHSCHULE DER KÜNSTE BERN

Herausgegeben von Martin Skamletz
und Thomas Gartmann

Band 14



Dieses Buch ist im Dezember 2019 in erster Auflage in der Edition Argus in Schliengen/Markgräflerland erschienen. Gestaltet und gesetzt wurde es im Verlag aus der *Seria* und der *SeriaSans*, die von Martin Majoor im Jahre 2000 gezeichnet wurden. Gedruckt wurde es auf Eos, einem holzfreien, säurefreien, chlorfreien und alterungsbeständigen Werkdruckpapier der Papierfabrik Salzer im niederösterreichischen Sankt Pölten. Das Vorsatzpapier *Caribic cherry* wurde von Igepa in Hamburg geliefert. *Rives Tradition*, ein Recyclingpapier mit leichter Filznarbung, das für den Bezug des Umschlags verwendet wurde, stellt die Papierfabrik Arjo Wiggins in Issy-les-Moulineaux bei Paris her. Das Kapitalband mit rot-schwarzer Raupe lieferte die Firma Dr. Günther Kast aus Sonthofen im Oberallgäu, die auf technische Gewebe und Spezialfasererzeugnisse spezialisiert ist. Gedruckt und gebunden wurde das Buch von der Firma Bookstation im bayerischen Anzing. Im Internet finden Sie Informationen zum gesamten Verlagsprogramm unter www.editionargus.de, zum Institut Interpretation der Hochschule der Künste Bern unter www.hkb.bfh.ch/interpretation und www.hkb-interpretation.ch. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter www.dnb.de abrufbar.

© Edition Argus, Schliengen 2019. Printed in Germany ISBN 978-3-931264-94-9

Stachó László

A zenei képzelet analízise

Dobszay László: *A klasszikus periódus* című könyvéről
– fél évtized múltán

■ Kivételes az a könyv, amelyről megjelenése után fél évtizeddel is érdemes írni – akár azért, mert még nem született róla elég reflexió; akár azért, mert aktualitásából nemhogy nem veszített – hanem éppen ellenkezőleg –, akár azért, mert ennyi idő elteltével sem bizonyos, hogy a szakmai gyakorlat kellőképpen és méltó módon képes magáévá tenni mondanivalóját, s különösen szemléletét. Dobszay László életműrész-összefoglaló könyvére, *A klasszikus periódusra* mindhárom indíték áll.¹

Kivételes a szerző is: egyszerre volt tudós és művész – a szó szoros értelmében elsőprő szakmai örökséget hátrahagyó zenetudós és gyakorló muzsikusi, az általam valaha ismert leginspirálóbb zenészek egyike –, és a magyar zenepedagógia Kodály utáni talán legjelentősebb alkotója. Dobszay előadóművészeti tankönyvvé szublimálódó zeneelméleti munkája fél évszázadnyi kutatói, pedagógusi és muzsikusi (karvezetői, zongorista és zeneszerzői) pálya summája. Bár műfaját tekintve *A klasszikus periódus* végső soron a tankönyvhöz áll legközelebb, sajátos *alkotás*: a tipikus tankönyv pedánsan letisztult, didaktizált és klasszikussá merevített tárgyalásmódja helyett egy analitikus éleslátással bíró alkotóművész zenezemléletének, pontosabban *érzékelésmódjának* dokumentuma. Nem áll távol a zeneelméleti, zenei analitikai, sőt zeneesztétikai monográfia műfajától sem; ezek céljait is integrálja, de az előadóművészet-elemzés és -pedagógia egy nemes, mára szinte eltűnt vonulatához is kapcsolódik: a XVIII., de még inkább a XIX. és korai XX. század zeneelméletét és előadói gyakorlatot integráló híres előadóművészeti traktátusaihoz – olyan, korokban meghatározó szerzők munkáihoz, mint például a francia Lussy, az angol Matthay vagy az amerikai Christiani, de különösen a német Riemann.²

Idő és érzés

Dobszay szemléletében még egy ilyen rangos szakmai vonulatban is nóvum, hogy komolyan veszi a zene időben kibontakozó természetét, s képes erre alapozni elméletének minden elemét – szemben számtalan olyan megközelítéssel, amely – obligát módon – hivatkozik ugyan e tényre, ám érdemben nemigen tud sokat kezdeni vele. Dobszay ugyanakkor a zene és a zenei képesség másik, ugyancsak mostohaként kezelt összetevőjét is képes integrálni: az érzést. Axiómának tekinti, hogy a zenében minden időben kibontakozó viszonylat, strukturális mozzanat érzésekkel, érzelmekkel van átítatva – s hogy ez mennyire nem triviális tény, mutatja, hogy alig van olyan zeneelméleti teória, amely kézzelfoghatóan építeni tudott volna rá. Éppen e két elem: az időbeliség és az érzésteliség központivá emelése révén kerül Dobszay zeneelmélete a zenepszichológia látótávolságába. Bár a könyvben – szerzőjének szakmai orientációja nyomán – egyetlen utalás sincs a hazánkban még mindig alig ismert, s a zeneelmülethez képest nagyon fiatal diszciplínára, a zenepszichológiára, *A klasszikus periódus* talán még jobban megközelíthető a zenepszichológia elméleti és empirikus kutatásai felől, mint a zeneelmélet vagy az előadóművészet-elmélet oldaláról.

Figyelemre méltó tény, hogy a XX. század zenepszichológiájának máig egyik legtöbbet hivatkozott klasszikus munkáját, a zeneszerző Fred Lerdahl és a nyelvész-filozófus Ray Jackendoff kötetét a tonális zene generatív elméletéről³ egy előadóművész ihlette, az amerikai zene inspirált „musicus doctus”-a, Leonard Bernstein, minden idők talán legnépszerűbb Harvard-előadásával.⁴ Dobszay munkája a Lerdahl–Jackendoff-kötetet megelőző és a jelentősrészt abból kiinduló teoretikus vonulathoz⁵ is jól kapcsolható, s talán sokkal közelebbi is a viszonya hozzá, mint a zeneelmülethez. Valóban egyedivé és nemzetközi összehasonlításban is különös értékűvé viszont a műfaja teszi Dobszay tárgyalásmódját és – szó szerint – megközelítését: az a szemszög és szakmai identitás, amelyből közelít. Zenetudósként és gyakorló muzsikusként olyan könyvben foglalt össze egy életnyi tudást és zeneélvezetet, amely nemcsak e két diszciplína, a zenei analízis és a zenepszichológia között bír hídszereppel, hanem a zenei analízis és az előadó-művészet, sőt, a zenepszichológia és az előadó-művészet között is.

Ám egy elmélet éppen annyit ér, amennyire a gyakorlat hétköznapiiban jelentésselivé és hasznossá képes válni; amennyiben használható és jelentéssel magyarázattal képes szolgálni tárgyának jelenségeiről, működésmódjáról. Dobszay a zeneszerző, az előadó és a hallgató perspektíváját integrálja, hogy az előadói gyakorlat számára ily módon tegye relevánssá a zene megformáltságáról megalkotott

elméletét. Sőt, valójában éppen a gyakorlatból indul ki, s e ponton tér el a „kemény tudományok” leíró perspektívájától. A kiválóra, a mesterire kíváncsi – a kiemelkedő színvonalú formálást működtető erőkre, mind a zeneműben, mind pedig annak előadásában, miközben láttatja, hogy a zeneszerzői nagyság miként kapcsolódik az előadói gondolkodáshoz, a zenemű időben megformáltságához. Ezzel válik az első látásra zeneelméleti (illetve analitikai) könyv előadóművészeti kézikönyvvé, leíró munka helyett szemléletformáló gyakorlati útmutatássá az előadóművész (és a sorok között olvasva a komponista) számára.⁶

Az idő architektúrája

Míg a zeneelmélet hagyományos formatajai jellemzően a *kiterített*, architektúrává fagyasztott struktúrát veszik alapul analíziseikhez, s ilyen építményekben keresnek összefüggéseket és ismert sémákat, Dobszay elemzése a zene élő dinamizmusából, időben megteremtettségéből indul ki. Megközelítése ebben a tekintetben unikális a zeneelmélet terén. „Csodálatos analíziseket készíthetünk, s eredményeit sorban bejegyezhetjük a kottánkba” – jegyzi meg Dobszay egy korai, 1971-es előadásában, amelynek még akkor megjelent szövegét függelékben közli a kötet közreadója és sajtó alá rendezésében a szerző jobbkeze, Wilhelm András. „A zenei előadás valódi értéke azonban a pillanatnyi érzékelésen fog eldőlni az előadás közben, amikor a zenei idő folyamatában mozgunk, sőt éppen ezt a zenei időt kell mérnünk és organizálnunk. Ha egy zenei összefüggést nem »abban a pillanatban« érzékel a művész, akkor nem képes azt érzékelni egyáltalán. Az elemző lényegében intellektuális pályán halad, s idő bővében van. Az előadó viszont ugyanezekkel a jelenségekkel folyamatos érzékelésben találkozik, s csak egy századmásodperce van erre az érzékelésre.” (256.)⁷ Dobszay egyszerre látja és láttatja elemző és előadó (s vele együtt a zenét befogadó hallgató) perspektíváját, ám az analitikus látásmódját az előadóéból eredezteti, hiszen számára a szerkezeti építményt fölépülésének folyamata *definiálja*: minden mű *megteremti*, „sajátos, egyéni módon hozza létre” a maga formáját; „minél jelentősebb mű, annál inkább. S ha tudjuk is, hogy a szerző szem előtt tartotta a formai »menetrendet«, mégis elhitheti velünk, hogy a mű öntörvényűen bontotta ki viszonyítás-szerkezetét.” (242.) A kibontásnak ezt a folyamatát elemzi és sajátíttatja el velünk elemzései nyomán Dobszay.

Erős gyanúm, hogy az úgynevezett „bécsi” klasszika leginkább csupán mintaként és ürügyül szolgál Dobszay számára, hogy a nyugati műzenét általában is jellemző alapvető érzékelésmód egy integrált elméletét alkothassa meg. Modellje egybecseng ugyan a zenepszichológia korábban hivatkozott számos teóriájával, Dobszay teoretikus leírása olyany-

nyira a gyakorló muzsikuszemszögét képviseli, hogy benne elmélet és praxis kéz-a-kézben fonódik össze, s egymásból forrászik. Láttatja és megéretteti azokat az általános elveket, amelyek mentén egy-egy zenemű időbeli formaszervezete mindig annak egyediségében épül fel az előadás során. Így jut el elméletének – s egyben zenepedagógiai szemléletének – talán legjelentősebb téziséig: egy-egy kompozícióban az idő sajátos módon teremti meg, s építi föl önmagát a műtestet öltésében, vagyis az előadás (illetve az elképzelés) és a befogadás folyamán. Jól emlékszem – szinte belém ivódottak ezek a zenei élmények, instrukciók, magyarázatok, amelyekből máig a legtöbbet tanultam zenészségben –, ahogyan Dobszay, együtteseinek kóruspróbáin a gyakorlatban megélte és megérettette hallásmódját; élenként emlékszem azoknak a koncerteknek a pillanataira, amelyeken Dobszay saját maga ült a zongoránál: a zeneműben ilyen magabiztos zenei érzékiséggel nagyon kevés más muzsikusz tudott csak elkalauzolni, miközben az építmény kitüntetett pillanatai felejtethetetlen érzékenységgel születtek meg a kezei között.

E kitüntetett pillanatok a zene azon súlypontjai, amelyeket (hang)súlynak nevezünk, s Dobszay ezek közül az idő folyamatát megszervező súlypontok által kialakított szerveződést, az úgynevezett metrikai súlyokat tekinti a klasszikus stílus fundamentumának. Sőt, valójában nem klasszikus *stílusról*, hanem klasszikus *hallásmódról* van itt szó: a stílus mibenléte ugyanis az érzékelésmódban rejlik. Ennek alapja a periodicitás elve, s hordozó közege az élő lüktetésben előrehaladó idő, amely hierarchikus rendbe szerveződik. Az érzékeny előadóművész és zenehallgató hétköznapi tapasztalása nyomán Dobszay amellet teszi le voksát, hogy az időlüktetésen alapuló úgynevezett metrikai rend, mely ütemekbe rendeződik, mindig páros – a Dobszay által javasolt kifejezéssel: *binomiális* – struktúrákat alakít ki, amelyek egymásba ágyazódnak, vagyis a természettudományokban már jól ismert terminussal *fraktálszerkezetet* körvonalaznak.⁸ A binomiális fraktálosság, vagyis az az állítás, hogy a klasszikus stílusban a zene időeseményei egymásba ágyazódó páros rendbe szerveződnek: az ütemek ütempárokba, az ütempárok is párokba (ami általában egy félperiódus), de még az ütempár-párok is párokba (ami általában egy periódus) – s így tovább – rendeződnek, kétségtelenül az elmélet legerősebb állításainak egyike, amely első hallásra ellenpéldák keresésére sarkallhat; ilyen ellenpéldákat a valóságban mégis igen nehéz találni. (Hármas rendszerben működő zene, melyben például hármas lüktetésű ütemek ütem-triászba, azok pedig háromszor három ütembe tagozódnának, nem is igen létezik a klasszika repertoárjában; legfőljebb a második szintig, az ütem-triászig jut el egy-egy szerző.⁹) Dobszay amellet érvel, hogy a binomialitás egyetemes

észlelési elv a klasszika korának meghatározó hányadában (a központi figuraként tételezett, s a könyvben a messze legtöbbet idézett Mozart esetében biztosan). Bravúros, bár nem nélkülöz némi tendenciózusságot az a rövidebb fejtegetés a hármas ütemről, melyben a hangfelvételeken rögzített népzene és a lejegyzett középkori műzene jelenségeiből indul ki, hogy amellet érveljen, hogy az ütem páros felosztása volt a történetileg elsődleges jelenség, s az ütemek hármas lüktetése ebből származtatható.

A figyelem művészete

Az elmélet legeredetibb, s egyben kulcsfontosságú mozzanatának azonban kétségkívül a zene egyik központi fogalmának, a (hang)súly jelenségének, mibenlétének meghatározását tartom. A magyar zenei szakirodalomban Dobszay volt az első, aki a zenei súly természetét a figyelem irányításával hozta összefüggésbe, s ezzel radikálisan új szemléletet emelt be mind a zeneelméletbe, mind pedig a zenepedagógiába. A (hang)súlyt ugyanis nem másként határozza meg életmű-összefoglaló könyvében, mint a figyelem irányításának sajátos aktusát, s egyben leírást és magyarázatot ad az eltérő típusú zenei súlyok, ill. hangsúlyok *kognitív* funkcióira. Ez a megközelítés a zenét megteremtő elméleti és érzésközpontú folyamat megfigyelésén keresztül újfajta, nyíltan kognitív zeneelméletet és -analízist körvonalaz, amely a hagyományos, túlnyomórészt strukturalista szemléletű analízisnek a más tudományterületekhez, például a nyelvészethez képest megkésett alternatíváját hozza. (Valójában azonban csak megkésettnek tűnik az itthon Dobszay által körvonalazott alternatíva, hiszen amit a szerző posztumusz megjelent könyvében összegez, részleteiben kidolgozott és publikált volt már a 60-as évek derekán – elsősorban *A hangok világa* tankönyvsorozat tanári útmutatóiban¹⁰ –, éppen a kognitív fordulat nemzetközi elterjedésének idején más tudományterületeken.) Dobszay leírásában ugyanis a zenei folyamat nem pusztán lineárisan, előrefelé haladva bontakozik ki az időben, hanem, tehetnénk hozzá a pszichológia friss eredményei nyomán, úgy *tájékozódik* benne zeneszerző, előadó és hallgató, mint ahogy például az autós figyel az útra, vagy ahogy a kiemelkedő sportolók irányítják figyelmüket csúcsteljesítményük elérése során: nem csupán előre tekint, hanem előre és hátra egyaránt figyel – tájékozódik az úton, *navigál*.¹¹ Dobszay fogalmazta meg a magyar zenei szakirodalomban elsőként és legvilágosabban, hogy a metrikai súly lényege az a „jellegzetesen szellemi, pszichikai művelet”, amelynek során „az előadó képzetében előre realizálódik a csoport,¹² és annak meghallása hozzá kell kötődjenek egy adott időponthoz, tudniillik a csoport indító időpontjához (illetve az ezt megjelölő hanghoz, esetleg szü-

nethez)” (37. old.). A csoport képzelet közvetlenül a csoport indítását megelőzően jelenik meg a jó előadó elméjében, s ekkor a mai lélektan szóhasználatával élve nem deklaratív tudást működtetünk (vagyis nem pusztán tudjuk, hogy meddig tart az adott időbeli terület), hanem procedurális tudást (érezzük és aktívan elképzeljük az adott időbeli területet). Ez a mozzanat Dobszay zeneelméletének és egyben pedagógiájának kulcsa: az érzés megragadása és tanítása.

Tulajdonképpen másodlagos kérdés, hogy az érzés megszületése milyen fizikai megvalósulást von maga után (jellemzően úgynevezett agogikát okoz, vagyis az indítószólyt kapott időpillanatnak az előzetesen elvárthoz képesti néhány század- vagy tizedmásodpercnyi késését). A súlyok azonban nem csupán efféle indító funkcióval rendelkeznek. A zenemű arányrendje, vagyis az időbeli formát megalkotó időhosszak egymásra következése nem pusztán a figyelem előre irányulása nyomán, vagyis lineárisan bontakozik ki: a csoportok zárásának pillanatában ugyanis képzeletünkben visszatekintünk a csoportra, s „[a] csoport utolsó hangjában (szünetes befejezésnél az utolsó hangból és a szünetből álló részletcsoportban) mintegy összefoglalódik az előadó képzetében a bejárt út” (41.). Ezzel a mozzanattal foglaljuk össze a csoport képzetét egy memóriaegységbe, amelyhez mérjük az elkövetkezőket (éppen úgy, ahogyan az autóvezetés, a való élet számos „navigáló” tevékenysége során, vagy a sportok jó részében). „Az érkező hang a formálás folytatásának alapja, mert minden ezután következő formarészhez (sőt bizonyos értelemben az eddigiekhez is) aszerint viszonyítjuk az adott csoportot, amint annak mondanivalóját, tartalmát, súlyát, terjedelmét, jelentőségét emlékezetünk az utolsó hangba sűrítve a maga számára elraktározta.” (Uo.)

A képzelet zeneelmélete

Ennek a képzeleti-érzeti működésnek a megértéséből és művészi jellemzéséből bontakozik ki Dobszay kognitív szemléletű zenei analízise és előadóművészet-pedagógiája. A klasszikus stílus lényegét abban látja, hogy benne az időbeli szervezethez páros-elvűsége, binomialitása a legtisztábban és legfraktálszerűbben épül fel, s ez a dallami és harmóniai rendtől független időbeli szerveződés adja a zenei folyamat gerincét. Erre a gerincre épül föl maga a hangzó alkotás, s dallam, harmónia és különféle hangsúlyok ezt az alapállást színezik – kihangsúlyozzák vagy épp eltakarják. A nagy zeneszerző és a nagy előadó ismérvei ugyanazok: milyen messzire képesek elmenni az „eltakarás” izgalmas játékában úgy, hogy a hallgató még koherens, szerves egészet érzékeljen? Ez sajátos képességet, virtuóz zenei figyelmi-képzeleti működést föltételez, így „[j]ó, ha az előadóművész tudatában van annak, hogy a köztáncos egyensúlyát keresi”. (Kiemelés az eredetiben – 189.)

Dobszay elképzelésében a jelentősnek érzékelt előadó-művészetnek is utat mutató analízisnek, s egyben a könyv túlnyomó részének feladata, hogy elemezze s rámutasson: a metrikai rendbe beletöltött dallamfrázisok szövése, a harmóniai (tonális) formálás és ezeken túl a különféle díszítő, „fűszerező” hangsúlyok hogyan képesek az imént kifejtett „formai alapöszöntől” való eltérés révén „életet, dinamikát” hozni a zenei előrehaladásba (133.), s az idő csendjének üres terét hangzó anyaggal életre kelteni.¹³ (Érdemes megjegyezni: az imént említett különféle díszítő hangsúlyok Dobszay szigorú teóriája szerint felszíni mozzanatok ugyan, az átlagos – és zeneileg nem túl művelt – hallgató számára az előadóművészi stílus legszembeütőbb elemei lehetnek.) Ez az analitikus szemlélet nem szokványos, szinte lélektani fogékonyságot kíván meg az elemzőtől: sajátos empátiával kell behelyezkednie a zenei anyag dinamikus működésébe, s megsejtenie annak a figyelmes hallgató általi optimális, a lehető legtöbb finomságot és élvezetet nyújtó befogadását. Szemben a hagyományos analízisben túlságosan is szokványos gyakorlattal, a zenei folyamatnak az elmélet kategóriáival történő, nemritkán öncélú strukturális leírásával, verbalizálásával, az effajta kognitív elemzés tehát mindig célszerűvé válik: a zenei gondolat hangzó testet öltését segíti, értelmezi és értékeli.

Nem triviális feladat ez az elemző számára: érzékenységet, nyitottságot, kreativitást feltételez és ezekre nevel, s a remekművekben kibontakozó összetett és lényegileg ambivalens – a formálás imént jellemzett dinamikus erőterében keletkező ellentétes, egymásnak feszülő értelmezési tendenciákat magában foglaló – zenei folyamatok működés módjának megismerésére és mély átértézésére sarkall. Vajon elérheti-e valaha is célját ez a szemléletadó könyv a zeneoktatásnak egy olyan rendszerében, amely a hétköznapi gyakorlatában reflexió nélkül viszonyul megszokott s megkövesedett előadói hagyományokhoz és zeneelmélet-pedagógiai módszerekhez, és ezek követésére készít fel? Elérheti-e célját a hétköznapi zenepedagógiájában, amely nyitottság, tehetség, idő, bátorság vagy akarat híján a könnyebbik utat választja, s fásultan követi bornírtan sematikus útjait? Dobszay elemzői, s egyben előadói szemlélete, amelyet ebben a posztumusz kötetben összegez és részletgazdagon jellemez, valójában már fél évszázada ismert volt a magyar zenepedagógiai gyakorlatban az 1960-as évek második fele óta folyamatosan használt, minden zenetanuló által ismert szolfézstankönyvsorozata, *A hangok világa* révén. Módszertana révén ez a tankönyvsorozat nem hogy ötven évvel ezelőtt, de – sajnos – még ma is úttörő szemléletűnek számít mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban. Bár szerzőjük minden alapvető fórumon: a tanároknak szánt útmutató kézikönyvekben, zenepedagógiai szakcikkekben a tankönyvek érzékenyen értő és kreatív használatára biztatott, a mai pedagógiai gyakorlat ismeretében úgy tűnik, meglepően kevesen figyeltek oda ezekre az egyébként jól hozzáférhető forrásokra, s értették meg valóban és tették magukévá meg az üzenetet s a szemléletet. Nemcsak az életmű-összefoglaló kötetről írhattunk volna tehát (újra és újra), hanem a félévszázados tankönyvsorozatról, amelynek új, didaktikai részleteiben – nem szemléletében – modernizált kiadása most készül. Vajon kell-e, s elegendő lehet-e még egy fél évszázad, hogy a Dobszaytól megtanulható érzékeny elemző szemléletmód az azt megillető központi helyre kerüljön mind az előadó-művészetben, mind pedig a pedagógiai gyakorlatban?

JEGYZETEK

- 1 DOBSZAY László: *A klasszikus periódus*. Bp., Editio Musica, 2012
- 2 LUSSY, Mathis: *Le rythme musical*. Párizs, Heugel et Cie, 1884; MATTHAY, Tobias: *Musical Interpretation: Its Laws and Principles, and their Application in Teaching and Performing*. London, Joseph Williams, 1913; CHRISTIANI, Adolph F.: *The Principles of Expression in Pianoforte Playing*. New York – London, Harper & Brothers, 1885; RIEMANN, Hugo: *Musikalische Dynamik und Agogik*. Hamburg, D. Rahter, 1884; Uő: *System der musikalischen Rhythmik und Metrik*. Lipcse, Breitkopf & Härtel, 1903. Jelentőségük és számos tekintetben ma is teljességgel érvényes mondanivalóik ellenére e korokban igen ismert köteteket mára szinte teljesen elfelejtette a zenei köztudat, de jellemzően még a zenetudósok sem ismerik e munkákat. Érdemes megjegyezni még, hogy egy-egy Riemanntól eredeztethető mozzanat (elsősorban az ütemfunkció-számozás) mellett Riemannra többször is hivatkozik Dobszay: a német muzikológusnak az övével egy jelentős tekintetben ellentétes metrika-teóriáját elveti.
- 3 LERDAHL, Fred, – JACKENDOFF, Ray: *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge (MA), MIT Press, 1983
- 4 Könyvformátumban magyarul már az 1970-es években megjelent az előadássorozat. BERNSTEIN, Leonard: *A megválaszolatlan kérdés. Hat előadás a Harvard Egyetemen*. Ford. RÉVÉSZ Dorrit, Bp., Zeneműkiadó, 1979
- 5 Három reprezentatív példát kiragadva, majd a két legmodernebb összefoglaló jellegű munkát megemlítve – CONE, Edward T.: *Musical Form and Musical Performance*. New York, W. W. Norton, 1968; TODD, Neil P.: *A model of expressive timing in tonal music = Music Perception*, 1985, 1., 33–58.; PARCUTT, Richard: *A perceptual model of pulse salience and metrical accent in musical rhythms = Music Perception*, 1994, 4., 409–464.; HURON, David: *Sweet Anticipation. Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge (MA), MIT Press; YUST, Jason: *Organized Time*.

Rhythm, Tonality, and Form. Oxford, Oxford University Press, 2018

- 6 A teoretikus, előadóművész és zeneszerző Dobszayt a zeneszerzői nagyság megfejtése hosszú időn át foglalkoztatta; két esszéje megvilágító erejű e tekintetben. DOBSZAY László: *A zeneszerzői nagyság* = *Muzsika*, 1996, 5. sz., 3–5.; Uő: *A zeneszerzői kicsiség* = *Muzsika*, 2004, 12. sz., 3–5.
- 7 DOBSZAY: *i. m.* (2013), 256. Az idézeteket követő számok *A klaszszikus periódus* c. kötet megfelelő oldalszámát mutatják.
- 8 Ld. például RANKIN, Susan K. – FINK, Philip W. – LARGE, Edward W.: *Fractal structure enables temporal prediction in music* = *The Journal of the Acoustical Society of America*, 2014, 136. (4.), EL256–EL262.
- 9 Ld. a hármasságról GYÖRFFY István: *Kettő vagy három?* = *Agócsy Szimpózium 2010*. Szerk. KERESZTES Nóra, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, 2010, 9–25.
- 10 DOBSZAY László: *Útmutató[k] A hangok világa I[–VI.] szolfézstankönyv[ek] tanításához*. Bp., Zeneműkiadó, 1966–1972
- 11 STACHÓ, László: *Mental virtuosity. A new theory of performers' attentional processes and strategies* = *Musicae Scientiae*, 2018, 4., 539–557.
- 12 A metrikai súlyok, vagyis az idő binomiálisan megszervezett rendszerét körvonalazó metrikai keret darabjainak kezdőpontjai kapcsán időbeli hosszakat ért Dobszay „csoport”-on; a metrikai keretbe belehelyezkedő dallami szerveződés tekintetében, vagyis a dallam részleteit, frázisainak kezdő pillanatait megjelölő dallami súlyok kapcsán pedig magára a dallami frázisra utal „csoport”-ként.

Balogh Csaba

„A vággyal teli feltételes mód”

Dávidházi Péter: *„Vagy jöni fog” – Bibliai minták nemzetiesedése a magyar költészetben*

Budapest, Ráció Kiadó, 2017

■ Dávidházi Péter irodalomtörténész akadémikus nem írt egyetemi tankönyvet, mégis minden monográfiája azzá vált. Aligha született az elmúlt harminc évben magyar nyelven olyan kultusz történettel és -elmélettel foglalkozó szakdolgozat, doktori értekezés, tanulmánykötet vagy monográfia, amely ne hivatkozott volna az *Isten másodszületőjére*, a magyar Shakespeare-kultusz természetrajzát tárgyaló munkájára.¹ Hasonlóan súlyos – az irodalomtörténészek számára megkerülhetetlen – opusszá vált az Arany János kritikai örökségét értékelő *Hunyt mesterünk*² és a monumentális Toldy Ferenc-monográfia – *Egy nemzeti tudomány születése*.³

Dávidházi Péter legújabb tanulmánykötetében nem maradt meg a maga teremtette-építette tudományos iskola falai között, hanem új utakra tért. A *„Vagy jöni fog” – Bibliai minták nemzetiesedése a magyar költészetben* a hazai szakirodalomban szinte ismeretlen tudományközi területekre vezeti az olvasót – de ezzel a szerző nem csekély szakmai kockázatot vállalt. A kötet fő kérdése viszonylag egyszerű: milyen új jelentést kapnak a *bibliai minták* nemzetiesítései a XIX. és XX. századi magyar költészetben és műfordításokban. „Mintán itt éppúgy érthetjük egy szerep továbbélését, mint a *beszédhelyzet* hagyományozódó jellegét, valamely *műfaji* előzményt, öröklődő *szóképeket* vagy ezek egész hálózatát, sőt akár egy régről származó *logikai* műveletsort; akkor is, ha az egykori vagy későbbi nemzedékek (tudatosan vagy akár öntudatlanul) maguk is bibliai utalásként értelmezték, és akkor is, ha azóta észrevétlenné fakult és kihullott a mű jelentésvilágából.”⁴ Dávidházi Péter bevezetőjében maga hívja fel a figyelmet saját „illetékességi határsértésére”: végzettsége szerint csakis irodalmárként közelíthet témájához, bibliatudósként, a szentírástudomány hivatásos, szakavatott művelőjeként nem. Valóban: ezen a területen a tudományos értékű véleményalkotás *előfeltétele* az ószövetségi héber, az

Mental virtuosity: A new theory of performers' attentional processes and strategies

Musicae Scientiae
2018, Vol. 22(4) 539–557

© The Author(s) 2018

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/1029864918798415

journals.sagepub.com/home/msx



László Stachó 

Liszt Academy of Music, Budapest, Hungary

Abstract

In contrast to the widespread approach of the notion of “virtuosity” highlighting mechanical dexterity, I advance the view that a crucial feature of both technical virtuosity and musical expressivity is a specific ability to readily and quickly adapt the attention to various constantly changing aspects of the musical process while performing. In this sense, virtuosity can be likened to general mental capabilities such as intelligence. Based on concepts taken from performance analysis, pedagogical practice and sports science (especially from recent research of attentional control in sports), I attempt to define and discuss key features of performance virtuosity as “mental dexterity”. This includes the ability to quickly position oneself into different temporal perspectives in real time during performance; the ability to quickly shift the attentional focus, as well as to quickly modulate the depth of attention; furthermore, to promptly position oneself into different empathic perspectives, similarly to projecting oneself into another person’s position.

Keywords

attention, consciousness, feeling, mental imagery, MFI (moment of focused immersion), performance analysis, phenomenology of performance, technique, temporal perspectives

Popular tutorials such as *School of the Virtuoso* (Czerny), *Technische Virtuosenstudien* (Köhler), *The Virtuoso Pianist* (Hanon), *The School of Virtuosity* (Thomán), *Technique moderne du pianiste virtuose* (Bosquet), *The Violin Virtuoso* (Bachmann), alongside countless other titles from the 19th and early 20th centuries, either explicitly or implicitly expressed the view that the development of virtuoso skills is founded on technical (e.g., finger) dexterity. Even today, common understanding of the notion of virtuosity among musicians tends to centre on the physical and mechanical, not unusually conjuring up the picture of “an elegant and rather diaphanous man with agile fingers and an empty head” (Berio, 1985, p. 90, quoted by Ginsborg, 2018, this issue). It emphasizes instrumental technique, rapidity and agility related to motor skills as it is often evinced in scholarly reflections on virtuosity. On the other hand, many insightful analyses (such as that of the anthropologist Royce, 2004, see esp. pp. 18–19) and a

Corresponding author:

László Stachó, Liszt Academy of Music, Liszt Ferenc tér 8., H-1061 Budapest, Hungary.

Email: stacho.laszlo@lisztacademy.hu

significant number of musicians' own definitions, as revealed by Jane Ginsborg's research in the present issue, highlight that mere physical showing-off does not give rise to "true" virtuosity: according to these, virtuosity closely linked with, or indeed defined by, mechanical dexterity is considered as a means to an exceptionally skilful and convincing expression of musical content.¹ In my paper I argue that the nature of virtuosity, *defined as a means to both this end and technical flawlessness*, deserves more attention from the point of view of cognitive psychology than has hitherto been the case.

The fascination with "technique", as opposed to "expression", has a long history in music, especially in pedagogy. Most notably, for the major part of the 19th century, music pedagogy was predominantly concerned with technical training on instruments, leaving aside the teaching of musical "poesy" (the nurturing of musicality and inspiration), commonly deemed to be impossible to teach (Stachó, 2018b). As the institutionalization and social dissemination of music pedagogy spread, extensive instrumental technical training became the norm: note the burgeoning of etudes and finger exercises that formed a major part of teaching materials from the mid-19th century onwards. Later, towards the end of the 19th century, music education turned its focus to the *technique of expression* as well, and particularly on the rules of expressive performance determined through descriptive analyses of expressive performances (cf. the many treatises on musical expression written in the era, cited below). These approaches to pedagogy typically prioritized instrumental technique over musical content, or focused on the musical output (i.e., how the end result of the learning process should sound) rather than on the mental processes involved in producing the resulting sound. It seems that the technical approach dominated both instrumental pedagogy and solfège, right up to the highest levels of musical expertise, and that the domain of the alternative, "cognitive" approach was as a rule left to the discretion of the performer and to the act of performance itself.

In a strikingly similar way, empirical research on expressivity in music performance tended for a very long time to focus on the analysis of expressive end-products, producing structural-level descriptions (for an overview of empirical research into musical expressivity see Gabrielsson & Lindström, 2010), leaving aside the phenomenological aspect (including generative imagery, as well as issues in cognitive and attentional control) in the production of performance expressivity. Thus despite the relative longevity of this research period, which basically started in the 1920s (for an overview of early research see especially Gabrielsson, 1999), most studies in this area so far have focused on a structural-level analysis of performance expression, as both theoretical knowledge and empirical data on musicians' cognitive and attentional processes and strategies in the act of performance have been lacking.

Performance expressivity: A cognitive view

It is a widely agreed fact in music analysis and psychology, as well as in performance practice, that expressivity in music is shaped by two fundamental feature groups: (a) compositional features (i.e., tonal, metrical, and grouping structures [or, depending on the analyst's point of view, *processes*]), and (b) performance cues which build up the performer's interpretation and realization of a musical composition, such as overall tempo variability,² patterns of microtiming (small-scale temporal variability), volume, articulation, tone attacks, intonation, vibrato, and timbre (see, e.g., Gabrielsson & Lindström, 2010; Jackendoff & Lerdahl, 2006; Juslin & Lindström, 2016).³ We must note, however, that although the two fundamental feature groups can be separated on a theoretical basis, listeners almost never

actually experience “composed” structure independently from performers’ expressive choices (cf. Cook, 2003).

Performance expression is usually described through generative rules of timing and dynamics that produce the timing and dynamic patterns of an expressive performance, resulting in a structural-level description. One of the most straightforward examples of this kind of description, based on both expert intuition and informed (expert) deduction of performance principles from recorded performances, is the model of performance rules involved in phrasing, microtiming, intonation, the execution of metrical patterns and grooves (including metrical styles in Baroque or folk dances, among others), the expression of tonal tension, and ensemble timing, formulated by a Stockholm-based research group (Friberg, Bresin, & Sundberg, 2006). This line of inquiry (characterized by Langner, Kopiez, & Feiten, 1998 as the “synthetic” approach) has a long tradition, rooted in pedagogy: the reader should recall that whereas instrumental education was predominantly concerned with technical training on instruments during the greater part of the Romantic era in music history, towards the end of the 19th century it shifted its focus to the technique of expression as well, and particularly to the rules of expressive performance determined through descriptive analysis of expressive renditions. Intriguing systematic descriptions of performance expressivity, then thought to be exhaustive or nearly comprehensive, were produced by several German, French, British and American authors most of whom faded into obscurity by the second half of the 20th century (e.g., Christiani, 1885; Fuchs, 1885; Goodrich, 1899; Klauwell, 1890; Lussy, 1884; Riemann, 1903). On the other hand, generative rules of expressive performance can be extracted from large corpora of real, audio-recorded performances automatically, using computer-assisted analyses and including meta-learning algorithms, as in Gerhard Widmer’s research (Widmer, 2002, 2003; for an overview see Widmer & Goebel, 2004).⁴

At the cognitive level of the description, expressivity is shaped by the actual feelings and thoughts of the performer, together with the performer’s direction of attention, which are at work behind the generative rules of timing patterns and other performance cues. Influential theories in music aesthetics and psychology acknowledge the fact that cognitive and affective components are highly intertwined during processing of musical materials as musical structures are “impregnated” with emotions (for three converging approaches from different domains see: Meyer, 1956 and Huron, 2006 [aesthetics and psychology of music]; Dahlhaus & Eggebrecht, 1985 [history of music aesthetics]; and Dobszay, 2012 [music analysis]). In effect, every piece of structural information in music is subjectively linked to feelings: on one hand, musicians express and communicate structures by feeling the elements of structural processes (e.g., performers are able to predict and feel the length of a musical unit to be performed, or subjectively link feelings to components of the tonal structure of a composition such as chords or chord progressions); on the other hand, emotional expression is highly structured through musical composition. Thus feelings and emotions are not merely “performed” or simulated but felt during performance, enabling musicians to achieve appropriate performance cue variability to successfully create expression.

In sum, in order to produce expressivity musicians during performance typically do not focus on performance cues as such – which serve ultimately as means to produce a desired expressive effect – but on the generative sources thereof, that is, on emotions and feelings associated with the music by virtue of “understanding” it (meaning the performer’s conscious or unconscious cognitive representations and structures constructed in relation to the music in question; see Jackendoff & Lerdahl, 2006, which draws on Raffman, 1993 and Davies, 1994).

To illustrate the performance phenomena I intend to analyze in the remainder of the paper, I invite the reader to watch Video example 1 in the Supplemental Material section. Here

pianist Maria João Pires makes use of the metaphor of space to characterize intensive mental imagery related to the feeling of the musical process. In the following sections, I provide a preliminary formulation of a new theory of music performers' cognitive–attentional strategies that is hypothesized to produce the mental imagery enabling performers to *feel* the musical process.

Performance expression and mental imagery

To date, performers' feelings and thoughts during musically expressive performances have been investigated in depth only in very few studies, despite the fact that the expressive quality of a musical execution heavily relies on the performer's cognitive-level activity, including the actual feelings and thoughts of the musician and their direction of attention. Some of the most interesting empirical findings on performers' feelings and thoughts during playing have been obtained by Van Zijl and Sloboda (2011), among others (such as Clark, Lisboa, & Williamon, 2014), through musicians' self-reports and interviews made with them. However, a unified theory and detailed empirical investigations on musicians' mental processing and strategies in the act of performance have so far been lacking (cf. also Persson, 2001). Especially noticeable by its absence is theoretical and experimental research on attentional processing, which could stimulate further research and pedagogical applications.

On the other hand, research on musical imagery in relation to performance has usually focused on auditory imagery (e.g., Hubbard, 2013; Repp, 2001), the role of executive functions such as working memory (for the role of working memory in anticipatory timing see Colley, Keller, & Harpen, 2017), the neuropsychology of the imagery process (e.g., Meister et al., 2004; for a related overview see Zatorre & Salimpoor, 2013), and memorization (Bernardi et al., 2012; Holmes, 2005); but to date, regarding mental imagery there has definitely been more empirical research in the domain of sports (cf. Clark, Williamon, & Aksentijevic, 2011) than in music. Another, though still sparse, pedagogically motivated line of inquiry related imagery during performance to expressivity, enjoyment, anxiety, and success (Clark, Lisboa, & Williamon, 2014). Applied sport psychology has inspired studies and psychological methodologies to enhance performance expressivity and success through general psychological variables such as self-efficacy (McPherson & McCormick, 2006; cf. also Green & Gallwey, 1986), growth mindset (O'Neill, 2011), self-talk (Clark Lisboa, & Williamon, 2014; Weiss, 2008), goal setting, and non-judgmental awareness (Green & Gallwey, 1986). However, except for a very few notable but in the context of music performance, rarely cited theories in the phenomenology of time (Husserl, 1991; see also Clarke, 2011) and music analysis (Dobszay, 2012), no inquiry to date has tackled the issue of mental strategies and imagery, specifically related to the temporally unfolding musical process, that lies at the bottom of performance expressivity.

Performance expressivity and the real-time representation of musical meaning

Due to the dearth of empirical research into the phenomenology of the performer related to performance expressivity, we have to resort to research into linguistics, the psychology of acting, as well as everyday – anecdotal – evidence in music performance and pedagogy to advance the theory that in the act of performance the musician, in order to successfully produce expressivity, actively represents the subjective meaning of the music (s)he performs (Stachó, 2016; Stachó & Holics, 2011). In fact, established theory in acting (such as Stanislavski, 1937/1980), both everyday and scientific evidence in music performance (cf. one of the very first works in

music psychology to tackle the topic: Seashore, 1938; for a short contemporary overview see Keller, 2012; for a more recent, empirically founded approach cf. Globerson & Nelken, 2013) and pedagogy (one of the best-known textbooks embracing this stance: Green & Gallwey, 1986) suggest that successfully executed performance expression relies on vivid imagery related to the meaning of the text/music. Also, there is empirical evidence that performance expressivity is negatively correlated with thoughts and feelings unrelated to musical meaning (e.g., Clark Lisboa, & Williamon, 2014) and that professional musicians employ imagery to limit distractions in the act of performance (Gregg, Clark, & Hall, 2008). However, thorough research on the nature of this imagery is still lacking (see Clark Williamon, & Aksentijevic, 2011, for a review that remains one of the most up-to-date on the topic).

Although the notion of meaning in music is far from having an established understanding, in both everyday and scientific discourse it is a commonplace to regard music as a language or a language-like system (e.g., Kraut, 1992; Lerdahl & Jackendoff, 1983; Raffman, 1993; for a noteworthy early review see Feld & Fox, 1994). However, whereas music cannot express or communicate propositional content, it is commonly considered to be an ultimate means to convey affect, comprising emotions and feelings. Also, while we may argue that affect is the “meaning” of music, it is so in a different manner from how meaning is conceived in language, since a piece of music does not *denote* a certain emotion in the same way a verbal utterance denotes its meaning. In music, the process of understanding works rather differently to that in everyday language; indeed, it is more comparable to poetic communication where (a) the process of understanding is “framed” (Jackendoff & Lerdahl, 2006; Juslin, 2013b), opening the way to aesthetic experience, (b) and on the other hand, formal properties such as structure (e.g., metrical structure both in language and music), and fractions thereof, become ultimate sources of meaning (regarding literary texts see Pilkington, 2000).

Previously, I proposed to define music as signalization, in a broad sense of the term referring to the ability to formulate subjective associations in a more or less systematic way to musical stimuli (see its most recent formulation in Stachó, 2018a, in press). This concept of the musical sign has a broader scope than the classical Peircean definition of sign: in order to capture the essence of how people understand music, instead of suggesting that a sign is something which *stands* to “somebody for something in some respect or capacity” (Peirce 1931–1935, Vol. 2, §228), I proposed to define a musical sign as a sonorous object which for somebody *is associated* with something in some respect or capacity in order to achieve an understanding of it, that is, constructing cognitive representations and structures in relation to that object (for a related definition of “understanding” see Jackendoff & Lerdahl, 2006) and relating, or integrating, them (in)to prior knowledge. Note that this definition emphasizes the subjective nature of musical meaning, proposing that it is created in the listener’s/performer’s mind rather than placed in fact or merely based on structure. Relying on aesthetic theory, empirical research into music perception, and pedagogical practice, the following sources of meaning (or “content”) in music may be identified, starting from basic ones, available from early infancy without necessitating a vast array of musical experience, and proceeding towards more complex sources requiring ample exposure to musical stimuli.

Movement patterns (“musical gestures”)

A basic source of musical meaning is the physical dynamism of music. Following the theory of vitality affects outlined by Daniel Stern in the 1980s, the physical dynamism of music yields vitality affects and physiological reactions. Available from early infancy and originating from the dynamic cross-modal attunement in mother–infant interaction, vitality affects can be

typically described by dynamic, kinaesthetic terms, such as “surging”, “fading away”, “fleeing”, “bursting”, “drawn out”, and so on (Stern, 1985). Postulated as precursors to the later appearing emotions, these qualities of experience are thought to be most certainly sensible to infants. Further to physical dynamism, several additional features of music, such as pitch contour, are hypothesized to be connected with physical patterns of posture and gesture, conveying affect (Jackendoff & Lerdahl, 2006). In pedagogical practice, these motion patterns, relying on the physical dynamism of the musical flow, are often referred to as “musical gestures” (see, e.g., Gritten & King, 2006, and more recently, through the introduction of the notion of “shape”, Leech-Wilkinson & Prior, 2018). This layer of meaning relates to performance features shaped by the so-called motion principles in Juslin’s (2003) influential theory of performance expressivity, the “GERMS” model.

Immediately expressed emotions (“musical characters”)

Alongside gestures experienced during listening to music or performing, the direct expression of more static affective states (Juslin, 2000, 2013a; Juslin & Timmers, 2010) constitutes a further layer of musical understanding. In pedagogical practice, immediately expressed emotions are usually referred to as “characters” – such as nobility, gloom, fear, pain, and countless other emotions and emotional states. These may be expressed by means of musical gestures; however, they are often not *based* on them but occur relatively independently from gestures. In performance, this layer of musical meaning is related to the expression of emotions independent from the expression of structure (Juslin, 2003).

Tonal and temporal structure

Emotions, hence meanings, related to the perception of musical structure typically emerge from both active and passive musical experience: they may result from the fulfilment or unfulfilment of momentary expectations about the continuation of music. These experiences are guided by learned rules about musical styles. In his path-breaking book on emotion and meaning in music, Meyer (1956) provided one of the first comprehensive and widely known theoretical accounts of emotions resulting from expectations during music listening (for a more recent integrative account cf. Huron, 2006). First, expectations are linked to tonal structure, the hierarchical framework of the pitch and harmonic content of music which unfolds in real time. Second, expectations follow metrical structure, the hierarchical temporal framework of beats that organizes the musical flow into regularly recurring bars of stressed and unstressed units of pulse (i.e., beats) which in turn are hierarchically organized into larger units. A crucial source of musical meaning for both listeners and performers is thus the metrical process which unfolds in real time, eliciting not only expectations related to length correspondences of larger units, but also well-definable feelings of various temporal lengths. Finally, grouping structure fills out the metrical structure with thematic material, yielding the segmentation of the musical flow into motives, phrases, and larger sections; as grouping structure unfolds over time, it evokes thematic, rhythmic and length correspondences and expectations. In performance, tonal, metrical and grouping structures shape Juslin’s (2003) structural expressivity.

The narrative–dramatic structure

The perception of narrative–dramatic structure – or, as it is often called by narrative theorists, the “affective curve” (e.g., Pasler, 2008) – of a musical process relies on the empathic projection

of feelings anthropomorphically onto dynamic processes like music (Walton, 1990) and their ordering according to a narrative–dramatic plan (Levinson, 2004). In performance, both emotional expression and motion principles contribute to the expression and communication of the narrative–dramatic structure (the concatenation of gestures and characters according to a narrative plan).

The psychodynamic layer of musical meaning

A further, psychodynamic layer of musical meaning, accounting for probably the predominant part of our musical experiences, is shaped by individual associations and recollections of thoughts and feelings, yielding emotionally coloured meanings. As these private musical meanings are developed through a person's own occasional experiences related to actual circumstances of music listening, they fall beyond the general frame of aesthetic experience (Jackendoff & Lerdahl, 2006; cf. also Juslin, 2013b) and are typically beyond the performer's control.⁵

Imagery and consciousness: Dynamic processes

Mental imagery supporting the perceived expressivity, intelligibility and individuality of a performance relies on the performer's real-time mental representation of musical meaning during playing, that is, their own understanding of gestures, direct emotional expression, narrative and drama, and the tonal and temporal structural processes. In particular, cognitively representing the tonal and the temporal structure in the act of performance facilitates the appropriate use of performance features, tailored to the interpretive process of a presumed listener.⁶ Based on these considerations, I embrace the view that the performer's mental representation of the musical process which unfolds in time, together with their attentional process and strategy related to the expression of musical meaning, define performance features – especially related (but not limited) to timing – and determine the expressive quality of a performance.

Relying on concepts taken from pedagogical practice and theory (Stachó & Holics, 2011), sports science (including recent research into attentional control in sports, e.g. Jackson & Mogan, 2007; Savelsbergh et al., 2002; Williams et al., 2011), as well as from analyses of video-recorded performances, I recently proposed the outline of a novel model of musicians' mental processes and attentional strategies during performance (Stachó & Holics, 2011; Stachó, 2016). My approach accommodates the hypothesis that these strategies and processes underlying performance expressivity involve expressing and empathizing feelings in real time, and this activity is connected to an intense mental imagery process. Typically, this imagery builds on moments of deep immersion and involves a specific kind of attentional processing. Although my model of mental/attentional processing and strategies underlying performance expressivity was developed independently from related theoretical models in general psychology (such as Zimbardo and Boyd's time perspective theory: Zimbardo & Boyd, 1999), philosophy (such as Husserl's theory "on the phenomenology of consciousness of internal time": Husserl, 1991; see also Clarke, 2011) and music analysis (Dobszay, 2012), it strongly resonates with these approaches.

The theory of moments of focused immersion (MFIs)

It is a well-known phenomenon that in order to achieve expressivity musicians induce altered states of consciousness whose characteristics closely follow established definitions,

acknowledging that they demonstrate “a sufficient deviation in subjective experience or psychological functioning from certain general norms for that individual during alert, waking consciousness” and are represented by “a greater preoccupation than usual with internal sensations or mental processes, changes in formal characteristics of thought” (Ludwig, 1969, pp. 9, 10; in relation to music performance this definition is also embraced by Persson, 1993, 2001). So far the nature of the consciousness associated with music-making and attending to music has been open to investigation but we can easily agree with theorists such as Zbikowski (2011, p. 190) in claiming that it mostly reflects memory systems which are “for the most part much more focused on the salient features of dynamic processes than on lexical knowledge or relationships between objects and events”. In line with this claim, I advance the hypothesis that in the act of performance, moments of deep attentional immersion, which are connected to the imagery process and in which the musician generates quick and transient, very brief shifts of consciousness, embody the three time perspectives – the past, the present, and the future – and have multiple functions related to psychology and music theory. Henceforth, I shall refer to these moments of intensive mental imagery which are correlated with an in-depth attentional immersion as MFIs (“moments of focused immersion”).

Present-focus: Enjoyment

A crucial function of MFIs is to allow the musician – and, possibly through direct empathy, the musician’s audience – to achieve a highly focused, mindful perception of the present sounding moment, without breaking the performance process. In their absence both a performance and a listening experience tend to be perceived by listeners as superficial and feebly expressive, and the performer may not be able to capture the listener’s attention. This kind of momentary immersion usually appears to last for less than a second, and it is likely to have specific functions related to music theory such as marking tonally important moments. This function is seminal to achieve meaningful quickness – as in a virtuoso performance which is felt by listeners as “true” (or “meaningful”, not merely technically focused). Although present-focused MFIs are usually associated with tonal moments – enjoying, and consequently allowing listeners to enjoy, either the tonally stable or the unstable points with the implicit aim of making sense of the tonal process –, present-focus extended in time allows for not merely cognitively representing but also mentally immersing into gesture and character.

Past-focus: Recollection

A second function of MFIs during performance is recollection (or retrospection): at certain points of the musical process, such as at structural boundaries, the performer, in order to form a mental representation of the previous musical unit, is reflecting back to the segment that has just ended. Typically, past-focused MFIs involve tonal and temporal retrospection on the previous musical unit: at the end of a structural unit the performer recalls in their imagination the feeling of the length and tonality of that unit. The musical unit to be recalled can be of any length, including a pair of notes (or even one single note), which is in fact the shortest grouping unit. Further to this, prompt attentional immersion with a focus on the past has a marked role in cognitive processing as it contributes to clearing the performer’s working memory.⁷

Future-focus: Anticipation

The third vital function of MFIs is to position into the future, by anticipating the duration of upcoming – usually hierarchically embedded – structural units through imagining and feeling their length together with their affective colour (including the immediately expressed emotions and the gestures). Usually, anticipation occurs when the performer cognitively measures subsequent units to the previous ones in order to keep the length ratios of structural units and cognitively position the subsequent unit within the full temporal process (for a measurement of differences between expert and amateur performers related to the shaping of length ratios see Langner et al., 2000; for an empirical investigation of differences between performers' timing strategies perceived by listeners as "exceptionally expressive" and "average" see Stachó, 2015). The intelligibility and the expressive quality of a performance is hypothesized to be correlated with the pre-imagining and pre-feeling of the length of ensuing structural units (notes, motifs, phrases or larger sections) in the moment before attacking them.

Anticipation is instinctively used by musicians to various degrees through mood induction. Mood induction, producing transient shifts of consciousness, has been found to be actively applied by performers to evoke particular emotions during performance that form the basis of their understanding of the music. An enlightening, though typical, example is given by Persson (1993, p. 197, emphases added in the original) as part of his wide-ranging qualitative research into performers' phenomenology:

I find often that to get me into the mood of a piece, say the Pathétique Sonata [by Beethoven] and the opening of that, you think something sad. You think *sadly*, not necessarily something that has happened to you, but you think of the *experience of sadness* before you play that chord. I suppose one could also think of something specific. But that "feeling of sadness" – and that's what I'm trying to say – is a subconscious thing and you are just trying to bring it out.

Mental navigation and virtuosity

Performance excellence is closely linked to the ability to cognitively control the process of recollection and anticipation at any time scale, regardless of the actual awareness of the act of control. The above-described "navigating" mental imagery, which includes directing the attention forward (anticipating), backward (retrospecting), and to the present moment at well-definable points of the musical process, not only significantly contributes to the perceived expressivity, intelligibility and individuality of a performance, but also helps the musician to feel security and ease during performance. Furthermore, performers' navigating imagery significantly contributes to technical security through an enhanced cognitive control of fine motor movements.

Attributes such as quickness, mastery, ease and sophistication, together with the quality of "being transported to another world" (cf. shifts of consciousness) are typically related to virtuosity, as has been revealed by Jane Ginsborg's recent questionnaire study (Ginsborg, 2018, this issue). In fact, it is especially the mastery, sophistication and ease of mental navigation with its very frequent and quick shifts of attention and consciousness that is hypothesized to define the quality of a performance. And similarly to virtuosity as understood by Ginsborg's respondents, performance-related navigating mental imagery appears to be a skill that can be mastered through practice (note that respondents tended to adopt the view that virtuosity in music performance results from "hard work" rather than a natural gift).

Thus common understanding among contemporary musicians, as well as conceptualizations by outstanding musicians of the past, and historians and theorists from disciplines ranging from music and aesthetics to anthropology (reviewed in Ginsborg, 2018, this issue) profess that virtuosity is not only about being quick and technically polished (i.e., making sound as many notes as possible) in a time frame but is very much about *how* to fill the time. One can be fast without being expressive (that is, without really reliving the subjectively conceived musical content and conveying it to a potential listener), and performers' expressivity depends not on bodily quickness but rather on their ability to direct attention and their mastery of imagination. To illustrate this point, compare the performance of a virtuoso piece *par excellence* (Liszt's *La campanella*) by two players, a presumably 12-year-old child (Rachel Su)⁸ and a more experienced, 24-year-old pianist⁹ whose Liszt performances have been portrayed by music critics as "highly virtuosic" (Miller, 2018), Haochen Zhang (see Video examples 2 & 3 in the Supplemental Material section).

The length of these performances is absolutely identical: both last 4 minutes 53 seconds. However, the latter, compared to the performance of the less experienced child, feels not only less monotonous but more virtuoso as well. This casual comparison can eloquently illustrate the claim that virtuosity is not merely about playing quickly but rather how to fill a given time frame, for what best contrasts the two performers is definitely not that Zhang has better or faster fingers. The difference lies in the mental realm rather than in the mechanics: in contrast to the child, the mature pianist operates a special skill to "interestingly" fill the time. A thorough examination of the contrast between the two performances at the cognitive level, including a tentative in-depth analysis of how differently the two pianists direct their attention, might reveal that the expressive features used by Zhang result from the specific mental navigation defined in the previous section.

It is worth noting that a similar navigating mental imagery, including directing the attention forward (that is, anticipating) and backward (i.e., retrospectively), is a core ability leading to excellence in sports as well. As a remarkable example, recent research into attentional control in sports revealed that an outstanding football or tennis player, compared to a less experienced player, develops faster eye movements in order to be able to anticipate where the ball is going to move rather than looking only at the ball (e.g., in soccer: Savelsbergh et al., 2002, Vestberg et al., 2012, cf. also Wimshurst, 2012; in tennis: Singer et al., 1996, Rowe & McKenna, 2001, Jackson & Mogan, 2007, Williams et al., 2011; for a review on 40 years of research on anticipation in tennis see Crognier & Féry, 2007). At the same time, while dribbling towards a defender, the player automatically watches for movement clues (see an illustrated report of Zoe Wimshurst's eye tracking research on Cristiano Ronaldo's attentional strategies during soccer playing: McDowall, 2011).

Quick attentional shifts: The expression and communication of narrative–dramatic structure

Strikingly similarly to top sportsmen's skills underlying temporal and spatial awareness, the mental imagery skill related to expressive music performance centres on MFIs yielding intensive and very quick attentional focusing and re-focusing. A revealing illustration of the role of quick attentional shifts in the expression and communication of the musical meaning is provided by a pair of video-recorded excerpts from a masterclass with Maxim Vengerov teaching a Beethoven sonata movement (Op. 23, see Video examples 4 & 5 in the Supplemental Material section).¹⁰

While working on the consecutive two-bar musical motifs in the opening movement of the Beethoven sonata, bearers of different (indeed, conflicting) gestures and characters that build up the narrative–dramatic structure of the movement, Vengerov shows and tries to explain to the student the importance of the attentional shifts required here, which can be likened to a very quick, in fact *virtuosic*, positioning into the perspective of another character (note that the metaphor Vengerov spontaneously used refers to the perspective of another “person”, which brilliantly portrays *character*). The second excerpt is a testimony to a spectacular boost (presumably a result of Vengerov’s explanations) of the violin student’s attentional processes: she has learned to shift her attention more quickly and to control this process in a more solid and adjusted way which is essential in expressing an important layer of musical meaning, the narrative. In fact, in this sense, virtuosity can be likened to general mental capabilities such as intelligence, encompassing planning and quick cognitive adaptation to the environment (Gottfredson, 1997).

Anticipating and recollecting: The expression of temporal structure

Quick future- and past-directed MFIs (that is, quick attentional positionings into the future and past of the musical process) are typically required to express and communicate changes in both metrical and grouping structure. Evidence from cognitive music theory (see especially Dobszay, 2012; but partly also Lerdahl & Jackendoff, 1983), empirical investigations (Hannon et al., 2004) and pedagogical practice point to the fact that in order to make it salient (*viz.*, accented), the beginning of a metrical or melodic/thematic group is marked for consciousness, usually resulting in a temporal delay. Relying on observation of outstandingly expressive performers, I concur with the stance (elaborated by Dobszay, 2012) that cognitive processing at work behind the generation of temporal accents expressing/communicating the starting point of a metrical or thematic group involves *active* anticipation. In a performance perceived by listeners as highly expressive, active anticipation is generally achieved through MFIs in which the musician “positions” herself into a subsequent metrical or grouping unit, typically by anticipating its duration by projecting the feeling of its length. Usually, this occurs by cognitively measuring the subsequent units to the previous ones to successfully concatenate them (also consistently with Levinson’s [1997] understanding of this latter concept).

Active anticipation is often linked to visuo-spatial imagery and gestural metaphors (Stachó & Holics, 2011; Stachó, 2016). This can be ideally illustrated by the following excerpt from a masterclass with Maxim Vengerov where the student is invited to use the metaphor of throwing a ball to a prefigured distance in order to appropriately feel and express the difference between the pair of metrically stressed and unstressed beats that start the solo melody of the first movement of Mozart’s G major violin concerto, KV 216 (see Video example 6 in the Supplemental Material section).¹¹ The gestural metaphor employed by Vengerov not only guided the student’s attention but also provided a cognitive framework for the act of anticipation. For the student, the act of envisioning with full attentional concentration the image of throwing the basketball into the basket resulted in a clearly perceptible MFI, a subtle but well-detectable momentary change of consciousness.

Similarly to anticipation, the act of active recollection is associated with structural boundaries; however, it relates to the closing moment of a structural unit, irrespectively of its length (Dobszay, 2012; Stachó & Holics, 2011). Usually, active recollection is achieved through an MFI involving an instantaneous cognitive reflection on both the tonal trajectory and the feeling of the length of the unit. Note, however, that the speed of the attentional shifts, hence the length

of the MFIs, related to the cognitive recollection usually depends on the overall tempo of the excerpt. For example, in a masterclass led by Steven Isserlis on Rachmaninov's Sonata for cello and piano in G minor (Op. 19), the slowly fading section endings require longer moments of recollection in order to bring out full expressivity by transcending, as Isserlis claims, "common-place" renditions of the concluding phrases of this *Lento* introductory section of the opening movement (see Video example 7 in the Supplemental Material section).¹²

In the following excerpt (see Video example 8 in the Supplemental Material section), Isserlis explicitly points out the act of "looking backwards" and, as he puts it, "pushing forward", relating to both cognitive recollection and anticipation at a significant structural boundary, producing very clearly perceptible MFIs.¹³ Finally, a further excerpt from a masterclass with Swedish cellist Frans Helmerson (see Video example 9 in the Supplemental Material section) provides a perceptive demonstration of how structural concatenation effectively works through cognitive recollection followed by active anticipation. In the first movement of Dvořák's Cello concerto (Op. 104), at an important structural boundary separating two sections bearing contrasting characters, the recorded excerpt illustrates the difference between a poorly and a capably executed retrospection and anticipation during performance. At the moment of the long closing note (D#) of the cello melody (which can be felt at the same time as an upbeat to the following section), the teacher invites the student to reflect back on the previous musical unit, taking advantage of a gestural metaphor to induce cognitive recollection, followed by an anticipation of the subsequent musical material by actively envisioning both its character and starting metrical position, giving rise to an enhanced sense of coherence for both performer and listener.¹⁴

Prompt positioning into the present moment: The expression of tonality and character

Present-focused MFIs produce momentary immersion into the present musical instant, involving well-discernible, subtle shifts of consciousness. This type of MFIs allows the musician – and, arguably through empathy or emotional contagion, the musician's audience – to fully enjoy the present sounding moment, thus fulfilling one of the pivotal functions of music-making. Present-moment focused MFIs on a salient note (or chord) of a grouping phrase usually last for a fraction of a second depending on the actual length of the note. These MFIs' cognitive purpose can be approached from music theory: the marking of both tonally stable and unstable moments (see e.g., Bigand & Poulin-Charronnat, 2016) makes the tonal process of a composition intelligible and meaningful – in fact, *felt* – at various hierarchical levels of the tonal structure/process. In addition, very often these intensive present-focused MFIs allow for a short-lived affective immersion into the character of a musical section (and partly the gesture inherent in it); this is hypothesized to help the musician to express and communicate the character (and the gesture) to the listener. Finally, present-moment focus is frequently followed by re-focusing involving cognitive retrospection and anticipation, thus helping the performer efficiently control the process of expressing and communicating the metrical and grouping structures.

The following two demonstrations taken from music performance masterclasses can tellingly illustrate present-moment focused MFIs. In the first video, the masterclass leader (Steven Isserlis) immerses into the highest and longest note, which is both melodically the most accented and tonally the most stable note in the grouping phrase in question from Schumann's first *Fantasiestück* from Op. 87. Here a present-moment directed MFI brings expressivity and individuality to the melodic phrase and allows the performer to transcend the "commonplace" (as Isserlis often puts

it). Note that it is not the mere prolongation of the D that matters; rather, the quality of the performer's relation to it is likely to produce specific (psycho)acoustic patterns resulting in a refinement of the note offset (see Video example 10 in the Supplemental Material section).¹⁵

In an earlier excerpt already seen, pianist Maria João Pires explicitly makes use of the metaphor of space to characterize the feeling of immersion into the present moment (see Video example 1 in the Supplemental Material section). Remarkably similarly to the previous excerpt, at the end of the Beethoven variation (bar 6 of variation No. 31 from WoO 80) here it is not the mere lengthening of the *Ab* alongside its subdominant chord that makes Pires's rendition so expressive, creating a feeling bordering on "endlessness", but rather the depth of attentional immersion into that moment, allowing one to relive the character of the variation and to fully enjoy the tonal moment.¹⁶

Further to the MFI that makes the subdominant so memorable, the act of cognitive anticipation and retrospection is well audible and observable on this video-recorded excerpt in many instances. Note that the process of how Pires directs her attention throughout the entire eight-bar period of the variation is strikingly similar to the mental processing observed in outstanding soccer players who are nearly always automatically (and instinctively) able to anticipate where the ball is going to move rather than only looking at it. At the same time, they direct their attention to the surroundings, as well as where the ball has started from in order to mentally plan its trajectory. In a conspicuously similar way, in music performance the performer sets the musical goals for herself and feels them: she feels in advance where the motif, the phrase or the larger section will end before she attacks it. Note that this is more than just *knowing* where to aim at in the musical process: here there is an intelligence-like, non-conscious, procedural knowledge at work – a kind of "mental dexterity" (in contrast to, e.g., "finger dexterity" so often associated with pointless virtuosity).

Rapid modulation of the depth of attention

A further phenomenon related to the virtuoso control of attention is the rapid modulation of its depth. The depth of attentional focus in MFIs is hypothesized to be particularly associated with highly expressive performances, and the ability to virtuosically manipulate it is a vital element of "mental dexterity". In one of the most captivating music videos on piano playing from the middle of the 20th century, Alfred Cortot characterizes a little Schumann piano piece, *The Poet Speaks* (*Der Dichter spricht*, Op. 15 No. 13) as "a kind of intimate reverie". When the camera shows him playing the piece, it is possible to observe how Cortot, while being in constant attentional immersion, deepens his attentional focus at certain moments – typically, in order to trigger anticipation at the beginning and cognitive retrospection at the end of the musical phrases. At such moments, the performer's gaze is able to vividly reveal MFIs related to the cognitive processes of anticipation and retrospection (see Video example 11 in the Supplemental Material section).¹⁷

Conclusion: The concept of "mental virtuosity"

This is the first theoretical study on music performance to argue for a concept of mental acuteness, indeed "mental virtuosity", in music performance claiming that rapidity, vividness, passion and intensity associated with a virtuoso performance is hypothesized to be based on a well-definable "mental dexterity" at work in real time in the act of performance. The mental–attentional processing specified and illustrated in the present paper involves the

ability to quickly position into different temporal and empathic perspectives (e.g., similarly to projecting oneself into another person's position – cf. the Vengerov masterclass excerpts [Video examples 3 & 4 in the Supplemental Material section]), thus producing MFIs, in order to mentally represent the subjective meaning of music in real time. MFIs inducing subtle and brief shifts of consciousness associated with present-focus typically allow for a momentary but focused enjoyment of both character and tonally salient points, usually associated with either tonal stability or departure from the tonal context. While momentary future-focused MFIs mark the starting points of units of the temporal structure, past-focused attentional absorption (MFI) allows for an active momentary recollection of the length and the tonal trajectory of the previous musical unit – usually within a fraction of a second during performance. Smart and quick attentional shifts producing MFIs mark expressive and convincing execution of changes in gesture and directly expressed emotion.

The theory of performers' attentional processes and strategies presented here suggests that the key qualities of a virtuoso performance in fact pertain to the cognitive domain – the domain of imagery and attention – rather than the mechanical. They rely on a specific and well-definable mental technique that produces both heightened expressivity and technical brilliance, defining elements of “true” virtuosity. Indeed, to become a “true virtuoso”, a musician needs to virtuosically manipulate their own attention in such a way as to be able to predict, reflect, and enjoy, so that the audience can also enjoy their performance.

Acknowledgements

I would like to thank the two reviewers of the first draft, Daniel Leech-Wilkinson and Kai Köpp, for their valuable comments and suggestions to improve the presentation of the argument.

Funding

The author was a recipient of a “New National Excellence Programme” award (Hungary) during the preparation of the paper.

Supplementary Material

All video examples can be found at <https://osf.io/6wu9v/quickfiles/>


Notes

1. On a related note, important German sources of the 19th century routinely differentiate between a “mere virtuoso” and a “true artist” (see, e.g., the analyses in Mahlert, von Loesch, & Rummenholler, 2004), and this dichotomy still persists in everyday discourse about virtuosity, especially in Central Europe.
2. Tempo is a context-dependent feature: basic tempo is usually considered to be a compositional feature; however, since it is modifiable to a considerable extent during the performance of a piece, it easily transforms into a performance feature.
3. In Jackendoff and Lerdahl's (2006) account, structural cues are referred to as macro-level features, whereas performance cues are micro-level features, emphasizing perceptual continuity between the feature groups.
4. This is referred to by Langner, Kopiez, & Feiten (1998) as the “analytic” approach, as opposed to the “synthetic” one mentioned above. Another noteworthy example of the “analytic” approach is that of Langner and Goebel (2003). It is worth pointing out that the majority of these studies must be quite modest in their claims for universality as they tend to reflect a particular period style documented by their recorded, or studied, examples.
5. Interestingly enough, Jackendoff and Lerdahl (2006) claim that the affect that goes with admiring

virtuosity taps into this vein of appreciation. I concur with them; note, however, that in the present paper I embrace a different understanding of virtuosity in relation to music performance.

6. As a noteworthy example, performers tend to decelerate at structurally important and less predictable (more informative) moments and accelerate at structurally less important and more predictable (less informative) points, and this cognitive rule of performance has been more markedly demonstrated in historical eras supporting traditional conditions of music appreciation such as live listening to performances (Stachó, 2012).
7. Note that the concept of recollection defined here is highly reminiscent of Husserl's similar term denoting an "active recalling of, or reflection on, just-elapsed perceptions" and involves "actual rehearsal of what has 'elapsed as whole'" (Clarke, 2011, p. 5; cf. Husserl, 1991, p. 122).
8. Taiwanese pianist born in 1998, see https://en.wikipedia.org/wiki/Szuyu_Rachel_Su. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=HIGho88CLc0> (last accessed 1 April 2018). This video was uploaded to YouTube when Rachel Su was 12.
9. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=phSSLKyNwCQ> (last accessed 1 April 2018).
10. Source of the original video (including both excerpts): <https://www.youtube.com/watch?v=1ia19pH51Jw> (last accessed 1 April 2018).
11. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=st4-CcO4XwM> (last accessed 1 April 2018).
12. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=OJ0t-vNIL6A> (last accessed 1 April 2018).
13. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=URGB1iWRdFg> (last accessed 1 April 2018). At several points, this excerpt ideally illustrates the role of present-moment immersion as well, explicitly referring to "enjoyment" at a point.
14. It is worth noting that at the end of the excerpt, the student is not able to reproduce the complex imagery process described here (observe his gaze which reveals this). Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=xfgOkmlBSvY> (last accessed 1 April 2018).
15. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=Dq77Dqey1Rw> (last accessed 1 April 2018).
16. Source of the original video: <https://www.youtube.com/watch?v=Iu1aWSCMPTA> (last accessed 1 April 2018).
17. Note that this seems to hold true even if the video may only be a faithful "fake" reconstruction of his actual performance (as some think), and has been recorded after (or before) having produced the audio record. Sources of the original video: https://www.youtube.com/watch?v=o8E_OglY3nI and https://www.youtube.com/watch?v=rNUNNNNj_Qw (last accessed 1 April 2018).

ORCID iD

László Stachó  <https://orcid.org/0000-0003-2825-4726>

References

- Berio, L. (1985). *Two interviews*. New York, NY: Marion Boyars Rizzoli.
- Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H. C., Colombo, B., & Altenmüller, E. (2012). Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study. *Music Perception*, 30(3), 275–290.
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2016). Tonal cognition. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 95–111). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Christiani, A. F. (1885). *The principles of expression in pianoforte playing*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Clark, T., Williamson, A., & Aksentijevic, A. (2011). Musical imagery and imagination: The function, measurement, and application of imagery skills for performance. In D. Hargreaves, D. Miell, & R. MacDonald (Eds.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 351–365). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Clark, T., Lisboa, T., & Williamon, A. (2014). An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 19–37.
- Clarke, D. (2011). Music, phenomenology, time consciousness: Meditations after Husserl. In D. Clarke & E. F. Clarke (Eds.), *Music and consciousness: Philosophical, psychological, and cultural perspectives* (pp. 1–28). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Colley, I. D., Keller, P. E., & Harpen, A. R. (2017). Working memory and auditory imagery predict sensorimotor synchronisation with expressively timed music. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(11), 1–49.
- Cook, N. (2003). Music as performance. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music: A critical introduction* (pp. 204–214). New York, NY: Routledge.
- Crognier, L., & Féry, Y.-A. (2007). 40 ans de recherches sur l'anticipation en tennis: une revue critique. *Movement & Sport Sciences*, 62(3), 9–35.
- Davies, S. (1994). *Musical meaning and expression*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dobszay, L. (2012). *A klasszikus periódus* [The classical period]. Budapest, Hungary: Editio Musica Budapest.
- Dahlhaus, C., & Eggebrecht, H. H. (1985). *Was ist Musik?* [What is music?]. Wilhelmshaven, Germany: Heinrichshofen.
- Feld, S., & Fox, A. A. (1994). Music and language. *American Review of Anthropology*, 23, 25–53.
- Friberg, A., Bresin, R., & Sundberg, J. (2006). Overview of the KTH rule system for musical performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2–3), 145–161.
- Fuchs, C. (1885). *Die Freiheit des musikalischen Vortrages* [The freedom of musical performance]. Danzig, Germany (Gdańsk, Poland): A. W. Kafemann.
- Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (2nd ed., pp. 501–602). San Diego, CA: Academic Press.
- Gabrielsson, A., & Lindström, E. (2010). The role of structure in the musical expression of emotions. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 367–400). New York, NY: Oxford University Press.
- Ginsborg, J. (2018). “The brilliance of perfection” or “pointless finish”? What virtuosity means to musicians. *Musicae Scientiae*, 22(4), 454–473.
- Globerson, E., & Nelken, I. (2013). The neuro-pianist. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7(35). doi:10.3389/fnsys.2013.00035
- Goodrich, A. J. (1899). *Theory of interpretation applied to artistic musical performance*. Philadelphia, PA: Theodore Presser.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13–23.
- Green, B., & Gallwey, W. T. (1986). *The inner game of music*. New York, NY: Doubleday.
- Gritten, A., & King, E. (Eds.). (2006). *Music and gesture*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Gregg, M., Clark, T., & Hall, C. (2008). Seeing the sound: An exploration of the use of mental imagery by classical musicians. *Musicae Scientiae*, 12(2), 231–247.
- Hannon, E. E., Snyder, J. S., Eerola, T., & Krumhansl, C. L. (2004). The role of melodic and temporal cues in perceiving musical meter. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 30(5), 956–974.
- Holmes, P. (2005). Imagination in practice: A study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*, 22, 217–235.
- Hubbard, T. L. (2013). Auditory aspects of auditory imagery. In S. Lacey & R. Lawson (Eds.), *Multisensory imagery* (pp. 51–76). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Chicago, IL: MIT Press.
- Husserl, E. (1991). *On the phenomenology of the consciousness of internal time* (J. Brough, Trans.). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. (Original work published 1966)
- Jackendoff, R., & Lerdahl, F. (2006). The capacity for music: What is it and what's special about it? *Cognition*, 100(1), 33–72.
- Jackson, R. C., & Mogan, P. (2007). Advance visual information, awareness, and anticipation skill. *Journal of Motor Behavior*, 39(5), 341–351.

- Juslin, P. N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(6), 1797–1813.
- Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273–302.
- Juslin, P. N. (2013a). What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in Psychology: Emotion Science*, 4(596). doi:10.3389/fpsyg.2013.00596
- Juslin, P. N. (2013b). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10, 235–266.
- Juslin, P. N., & Lindström, E. (2016). Emotion in music performance. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 597–613). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Timmers, R. (2010). Expression and communication of emotion in music performance. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion* (pp. 453–489). New York, NY: Oxford University Press.
- Keller, P. E. (2012). Mental imagery in music performance: Underlying mechanisms and potential benefits. *Annals of the New York Academy Sciences*, 1252, 206–213.
- Klauwell, O. (1890). *On musical execution* (D. Collin, Trans.). New York, NY: G. Schirmer. (Original work published 1883)
- Kraut, R. (1992). On the possibility of a determinate semantics for music. In M. Riess Jones & S. Holleran (Eds.), *Cognitive bases of musical communication* (pp. 11–22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Langner, J., Kopiez, R., & Feiten, B. (1998). Perception and representation of multiple tempo hierarchies in musical performance and composition: Perspectives from a new theoretical approach. In R. Kopiez & W. Auhagen (Eds.), *Controlling creative processes in music* (pp. 13–35). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Langner, J., Kopiez, R., Stoffel, C., & Wilz, M. (2000). Realtime analysis of dynamic shaping. In C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon, & J. A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 452–455). Keele, UK: Keele University Department of Psychology.
- Langner, J., & Goebel, W. (2003). Visualizing expressive performance in tempo–loudness space. *Computer Music Journal*, 27(4), 69–83.
- Leech-Wilkinson, D., & Prior, H. (Eds.). (2018). *Music and shape*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Levinson, J. (1997). *Music in the moment*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Levinson, J. (2004). Music as narrative and music as drama. *Mind & Language*, 19(4), 428–441.
- Ludwig, A. M. (1969). Altered states of consciousness. In C. T. Tart (Ed.), *Altered states of consciousness* (pp. 9–21). New York, NY: Wiley.
- Lussy, M. (1884). *Le rythme musical*. Paris: Heugel et Cie [*Musical Expression, Accents, Nuances, and Tempo in Vocal and Instrumental Music*. London and New York: Novello, Ewer and Co.].
- Mahlert, U., von Loesch, H., & Rummenhüller, P. (Eds.). (2004). *Musikalische Virtuosität* [Musical virtuosity]. Mainz, Germany: Schott.
- McDowall, M. (Director). (2011). *Ronaldo: Tested to the Limit* [Documentary film]. USA: Plum Pictures.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 325–339.
- Meister, I. G., Krings, T., Foltys, H., Boroojerdi, B., Müller, M., Töpfer, R., & Thron, A. (2004). Playing piano in the mind: An fMRI study on music imagery and performance in pianists. *Cognitive Brain Research*, 19, 219–228.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Miller, M. (2018, January 3). An autumn of pianists in New York. *New York Arts*. Retrieved from <http://newyorkarts.net/2018/01/pianists-new-york-fall-2017>
- O'Neill, S. A. (2011). Developing a young musician's growth mindset: The role of motivation, self-theories, and resiliency. In I. Deliège & J. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 31–46). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Pasler, J. (2008). Narrative and narrativity in music. In *Writing through music: Essays on music, culture, and politics* (pp. 25–48). New York, NY: Oxford University Press.
- Peirce, C. S. (1931–1935). *The collected papers of C. S. Peirce* (Vols. 1–6, C. Hartshorne & P. Weiss, Eds.). Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Persson, R. S. (1993). *The subjectivity of musical performance: An exploratory music-psychological real world enquiry into the determinants and education of musical reality*. Unpublished doctoral dissertation, Huddersfield, UK: University of Huddersfield.
- Persson, R. S. (2001). The subjective world of the performer. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion* (pp. 275–289). New York, NY: Oxford University Press.
- Pilkington, A. (2000). *Poetic effects: A relevance theory perspective*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Raffman, D. (1993). *Language, music, and mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Repp, B. H. (2001). Expressive timing in the mind's ear. In R. I. Godøy & H. Jørgensen (Eds.), *Musical imagery* (pp. 185–201). New York, NY: Taylor & Francis.
- Riemann, H. (1903). *System der musikalischen Rhythmik und Metrik*. Leipzig, Germany: Breitkopf & Härtel.
- Rowe, R. M., & McKenna, F. P. (2001). Skilled anticipation in real-world tasks: Measurement of attentional demands in the domain of tennis. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 7(1), 60–67.
- Royce, A. (2004). *Anthropology of the performing arts: Artistry, virtuosity, and interpretation in a cross-cultural perspective*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Savelsbergh, G. J. P., Williams, A. M., Van Der Kamp, J., & Ward, P. (2002). Visual search, anticipation and expertise in soccer goalkeepers. *Journal of Sports Sciences*, 20(3), 279–287.
- Seashore, C. E. (1938). *The psychology of music*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Singer, R. N., Cauraugh, J. H., Chen, D., Steinberg, G. M., & Frehlich, S. G. (1996). Visual search, anticipation, and reactive comparisons between highly-skilled and beginning tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 9–26.
- Stachó, L. (2012). Structural communication and predictability in Bartók's and Dohnányi's performance style. *Studia Musicologica*, 53(1–3), 171–186.
- Stachó, L. (2015). Bartók előadói zsenialitásának kulcsa [A key to Bartók's genius as performer]. *National Geographic Hungary*. Retrieved from <http://www.ng.hu/Civilizacio/2015/04/28/Bartok-eloadoi-zsenialitasanak-kulcsa>
- Stachó, L. (2016). Practice methodology: Mastering the performer's "real-time navigation" in the musical process [Special issue]. *Arts and Humanities in Higher Music Education* (August). Retrieved from <http://www.artsandhumanities.org/journal/practice-methodology-mastering-the-performers-real-time-navigation-in-the-musical-process/>
- Stachó, L. (2018a, in press). Signification musicale et expressivité temporelle dans l'interprétation musicale: une vision basée sur la théorie de la pertinence. In M. Grabócz (Ed.), *Topiques et stratégies narratives en musique*. Paris, France: Editions des archives contemporaines.
- Stachó, L. (2018b, in press). "Gradus ad Parnassum": The purgatory of instrumental technique (Notes on nineteenth-century instrumental pedagogy: The background to Bartók's early years learning the piano). In T. Gartmann (Ed.), *Rund um Beethoven – Interpretationsforschung heute*. Bern, Switzerland: Argus Edition.
- Stachó, L., & Holics, L. (2011). *Practice methodology* [in Hungarian]. Budapest, Hungary: The Liszt Academy of Music.
- Stanislavski, C. (1980). *An actor prepares*. London, UK: Methuen Drama. (Original work published 1937)
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York, NY: Basic Books.
- Van Zijl, A. G., & Sloboda, J. (2011). Performers' experienced emotions in the construction of expressive musical performance: An exploratory investigation. *Psychology of Music*, 39(2), 196–219.
- Vestberg, T., Gustafson, R., Maurex, L., Ingvar, M., & Petrovic, P. (2012). Executive functions predict the success of top-soccer players. *PLoS ONE*, 7(4), e34731. doi:10.1371/journal.pone.003473
- Walton, K. (1990). *Mimesis as make-believe: On the foundations of representational arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Weiss, C. L. (2008). *Controlling chatter to make it matter: Evaluating a self-talk intervention to enhance adjudicated musical performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho, Moscow, ID.
- Widmer, G. (2002). Machine discoveries: A few simple, robust local expression principles. *Journal of New Music Research*, 31(1), 37–50.
- Widmer, G. (2003). Discovering simple rules in complex data: A meta-learning algorithm and some surprising musical discoveries. *Artificial Intelligence*, 146(2), 129–148.
- Widmer, G., & Goebel, W. (2004). Computational models of expressive music performance: The state of the art. *Journal of New Music Research*, 33(3), 203–216.
- Williams, A. M., Ford, P. R., Eccles, D. W., & Ward, P. (2011). Perceptual-cognitive expertise in sport and its acquisition: Implications for applied cognitive psychology. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 432–442.
- Wimshurst, Z. L. (2012). *Visual skills in elite athletes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Surrey, Guildford, UK.
- Zatorre, R. J., & Salimpoor, V. M. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Supplement 2), 10430–10437.
- Zbikowski, L. M. (2011). Music, language, and kinds of consciousness. In D. Clarke & E. F. Clarke (Eds.), *Music and consciousness: Philosophical, psychological, and cultural perspectives* (pp. 179–192). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288.

Stachó László

A ZONGORATANÁR BARTÓK: MÓDSZER ÉS EGYÉNISÉG*

Egy visszaemlékezés nyomában

1927-ben Thomán István leghíresebb pianista tanítványáról, az ötven esztendőes Dohnányiról írt a *Zenei Szemle* hasábjain,¹ Bartók pedig ugyanitt Thománt méltatta a zeneakadémiai mester művészi pályafutásának negyven esztendőes jubileumán.² Egy-egy visszaemlékezés, portré gyakran többet árul el szerzőjének jelleméről és törekvéseiről, mint tárgyáéről, s Bartókra ez kifejezetten jellemző.³ Tanárának portróját megfestve Bartók, mint azt hamarosan látni fogjuk az ő tanítványainak emlékeiből, valójában önkéntelenül is önarcképet körvonalaz, s ideális pedagógus énjének jellemzésével szolgál. Az ideál és a valóság közötti távolság azonban megvilágító magyarázatot sugall a pedagógus Bartók tantermi gyakorlatában érzékelhető el-lentmondásra: ő is látszólag Thomán „módszereit” alkalmazza majd, ám szinte homlokegyenest ellenkező hatást fejt ki tanítványainak művészi egyéniségére.

A Tóth Aladár által készített laudáció-interjú kezdetén Bartók hosszan beszél Thomán „valóban atyai” gondoskodásáról,⁴ amelyet Bartóknak, édesapja korai halála

* A tanulmány a szerző doktori értekezésének három fejezetén alapul, azok átdolgozott, bővített változata. A disszertáció (*Bartók előadóművészi modelljei és ideáljai*. Budapest: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2013) interneten is elérhető: http://docs.lfze.hu/netfolder/public/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/stacho_laszlo/disszertacio.pdf. A szerző az átdolgozás idején a Nemzeti Kiválóság Program Erdős Pál Fiatal Kutatói Ösztöndíjasa volt.

1 Thomán István: „Emlékeim Dohnányi Ernőről”, *Zenei Szemle* 11. (1927/9–10.), 232–234. (Részleteit közli: Legány Dezső: *A magyar zene krónikája. Zenei művelődésünk ezer éve dokumentumokban*. Budapest: Zeneműkiadó, 1962, 382–383.) Thomán itt zenei pályájának „egyik legfőbb büszkeségéként” aposztrofálja Dohnányi Ernőt, a „zenészek egyik legnagyobbját” (232.).

2 Bartók Béla: „Thomán Istvánról” [Tóth Aladár interjúja], *Zenei Szemle* 11. (1927/3.), 93–95. Újraközli: Wilhelm András (közr.): *Beszélgetések Bartókkal. Interjúk, nyilatkozatok 1911–1945*. Budapest: Kijárat Kiadó, 2000, 80–83.

3 Bartók dolgozatai, előadásai, melyekben látszólag másokról – például Kodályról – szól, sőt műelemzései is saját „pszeudo-tudományos” ars poeticáit rejtik, vö. Tallián Tibor: „Bartók-marginália”. In: *Zenetudományi dolgozatok 1979*. Budapest: MTA Zenetudományi Intézete, 35–46., ide: 43.

4 Kiemelés tőlem (S. L.): figyelemre méltó, hogy az interjúkészítő Tóth Aladár ezzel a megerősítő határozószóval illeti a zeneakadémiai mester atyai gondoskodását.

miatt, immár egy évtizede nélkülözni kellett (másik főtárgytanárában, Koesslerben pedig nem lelhetette meg). Többen is jellemző módon liszti jellemvonásként ismerték föl Thomán atyai gondoskodását, melynek köszönhetően Bartók egy életen át szeretettel, s a mester–tanítvány viszony megszűnését követően egyenrangú barátként is kötődött Thománhoz. Ezt hozzá írott levelei is hűen tanúsítják.⁵ Zeneakadémiai mestere tanítási „módszerének” legfontosabb mozzanatát Bartók abban látta, hogy

ő azok közé a ritka pedagógusok közé tartozik, akik sohasem nyomják el növendékeik egyéniségét. Nem akarta sohasem tanítványait önmaga képére faragni. A művek precíz megszólaltatásán túl, tehát ott, ahol a tanítványnak már önmagából kell belevinnie a poézist a zongorajátékba, ott sohasem avatkozott bele *száraz formulákkal* a növendék munkájába. Minden tudásával és szuggeráló erejével igyekezett ugyan hatni a növendék lelkületének költői kifejtésére, de vigyázott, hogy ez a hatás ne mesterséges, hanem *természetes* legyen. Ilyen természetes hatást semmivel sem lehet jobban elérni, mint ha a tanár *előjátsszik* a növendéknek. Ehhez természetesen szükséges, hogy a tanár maga, olyan kiváló művésze legyen a hangszerének, mint Thomán István. Thomán valóban példátlan türelemmel, mindig és mindent el[ő]játsszott tanítványainak. Az önállótlanabb növendék természetesen szolgálilag utánozta mestere játékát; az önállóbb tehetség pedig megtermékenyíthette fantáziáját a mester művészetén, anélkül, hogy egyéniségén csorba esett volna. Thomán zongoraművészi példája nem *erőszakolt* rá gondolatokat a tanítványra, hanem helyes gondolatokat *keltett* a tanítványban.⁶

A jellemzésből világossá válik a Bartók által ideális mesternek tartott pedagógus hatóköre: a művek „precíz megszólaltatásán túl” a növendék föladata önmagából belevinni előadásába a „poézist”, s ezt csak „természetes” hatásokkal segíthetjük. Az előjátékos tehát – ideális esetben – nem egyfajta idomítás része, hanem példaadás: e „természetes” hatások elérésének eszköze „helyes gondolatok keltése” révén. Erősen gyanítom azonban, hogy Bartók a Zeneakadémia tanáraként eltöltött húsz esztendő után a thománi pedagógia jellemzésének apropóján önkéntelenül is saját tanításának apológiáját adja, mikor arra utal, hogy az önállótlanabb növendék „természetesen” szolgálói módon utánozta mestere játékát, s csak az „önállóbb tehetség” képes rá, hogy egyéniségének veszélyeztetése nélkül termékenyítse meg fantáziáját.

Bartók tanítási stílusáról másfél tucatnyi növendéke emlékezett meg. Legrésztesebben a rajongó tanítvány, a későbbi író, Székely Júlia – egy kétségtelenül „kevésbé önálló” tehetség – rekonstruálta emlékeit az óráiról, s Bartók tanítása kapcsán őt idézik leggyakrabban (annak ellenére, hogy valamennyi föllelhető visszaemlékezés ismeretében állíthatjuk, hogy az emlékezés részletessége és megvilágító ereje között gyakran meglehetősen gyenge a kapcsolat). Legelső és legutolsó

5 Ld. még Bartók e nyilatkozatán, valamint releváns levelein kívül: Varannai Aurél: „Egy nagy magyar zongoratanító. Thomán István – Liszt növendéke és Bartók mestere”, *Muzsika* 2/12. (1959. december), 25–26.

6 Wilhelm: *Beszélgések...*, 82. A kiemelések eredetiek.

tanítványainak emlékei alapvetően egységes képet sugallnak, ám az időbeli változás természete is jól azonosítható Bartók tanítási stílusában.

Egyik legelső növendéke, Szalay Stefánia, akit Bartók a nyugdíjazott Thománnál vett át zeneakadémiai tanításának első évében, egy olyan pedagógiai hozzáállást s egyben konkrét helyzetet ír le, amelyben sikerrel valósul meg a kívülre, a tanítás tárgyára – a most következő példában Beethoven muzsikájára – irányuló együttes odafigyelés.⁷ A növendék gondolataival, elképzeléseivel és szándékaival való foglalkozás helyett a mester ihletett interpretációjára terelődik a figyelem, s az ő játéknak megfigyelése révén végül a növendék maga ismer rá a problémák megoldására:

Melegen nézett rám [miután kiderült, hogy a nagyváradi származású Szalay Stefánia Hyrtl-nél tanult Pozsonyban, majd Thománhoz került a Zeneakadémiára, épp mint Bartók] és elkezdtük a játékot. Csakhamar eltűnt a Mester és a tanítvány s csak Beethoven volt jelen. [...] Bartók tökéletesen tolmácsolta Beethoven gondolatait, érzelmeit és teljes egyéniségét beleöntötte az előadott műbe. Elsősorban zongorázásának kifejező erejét, dinamikáját csodáltam meg. A lényegét. Aztán rájöttem, hogy előadó művészetét [sic!] a részletek pontos kidolgozása is jellemzi. Figyelme mindenre kiterjedt. Például pedálozni senki sem tudott úgy, mint Bartók. Bachnál kevés pedált vett s a frazírozási jeleket sohasem kötötte át pedállal. Szédítő tempóknál ugyanolyan gyorsan váltogatta a pedált, mint ahogyan a hangzás megkívánta. A mi játékunkban pedig észrevett minden kis pedál hibát, akárhogy próbáltunk elszökni a nagy tempóval. Azt mondta: 'inkább semmi pedált, mint rossz pedálozást. A semmi pedál legalább nem ront, de a rossz pedál elárulja összhangzattani és formai fogyatékoságunkat' [-] tanította. S megértettem: a pedál nélküli játék csak száraz, de nem rossz, mert jó fül kell a jó pedálhoz. Nagyon nehéz például a pedál vibrato: egy kiemelt hang zengjen, a többi fél és negyed pedállal elnémul, ha jól kezeljük. Nagy lábtechnikát igényel. Liszt nagy mestere volt ennek, ezt Thomántól tudtuk. Bartók is. Igazán jól csak végzett zeneszerző pedálozhat, ha zongoratehetsége is van – jöttem rá egy idő múlva. S Bartók valóban nem is vett fel férfi növendéket, ha az nem tanult zeneszerzést is. Nőkkel szemben, ha ügyességük kitűnt és fejlett hallással rendelkeztek, elnézőbb volt. Utóvégre Bartók sem vezényelt jól például. Miért kellett volna nekünk rosszul komponálni? De primavista olvasás, kulcs-váltórendszer, kamarazene tudás nélkül senki nem kerülhetett színe elé.⁸

Figyelemre méltó, miképpen keveredik itt, a húszas éveinek közepén járó Bartók hozzáállásában a szigor és a nevelői szeretet. Úgy tűnik, ez a neveléslelektanban máig ideálisnak értékelt pedagógiai attitűd jól tükröződött Bartók hibázáshoz való viszonyulásában is, amelyről ugyancsak Szalay Stefániától tudhatunk meg egy figyelemre méltó mozzanatot. Szalay, aki Thománnál és Bartóknál is tanult, így foglalta össze két budapesti tanárának hozzáállását: a fiatal tanár, „Bartók Béla a technikai melléfogásokra annyit mondott: 'Ugye véletlen volt?' Thomán nyomban be-

7 Különösen szép megfogalmazása ennek egy közel negyedszázaddal későbbi tanítványé, Comensoli Máriáé, aki a mérhetetlen nyugalmat, a minden hétköznapit kirekesztő koncentrációt említi egy-egy „ünnepi” tanítási délután hangulatával kapcsolatban. Bónis Ferenc (szerk.): *Így láttuk Bartókot. Ötven-négy emlékezés*. Budapest: Püski Kiadó, 2019, 146.

8 Szirányi Gábor: „Egy Bartók-tanítvány – Szalay Stefánia – visszaemlékezése” (II/1. rész), *Parlando* online, <http://parlando.hu/2008407.htm>. A közölt részlet helyesírása az eredeti szövegét követi itt is, és a továbbiakban is.

karikázta [és megjegyezte:] 'a hiba az hiba'.⁹ Egy másfél-két évtizeddel későbbi tanítvány, Székely Júlia visszaemlékezése nyomán hihető, hogy Bartók viszonyulása tanítványai hibázásaihoz később sem változott jelentősen (az atyai szigor jóindulatú oldalát képviselve).¹⁰ Saját magával szemben azonban szigorúbb lehetett: „Kedves Pista bátyám” – kezdi Bécsből Thománnak küldött levelét 1905 elején –,

[k]oncertemről szeretnél tudni? [...] Tény, hogy Schumann és Chopin kevésbé jól hangzott; legalább én másképen szerettem volna hallani. Kellemetlenek a 'paccerek'. Bosszant hogy egyetlen-egy nagyobbszerű felléptem sem mulhatik el bizonyos 'Missgriff'-ek, félrecsuszamlások, apróbb akaratlan változtatások nélkül. Persze ezek csak azoknak tűnhetnek fel, a kik kívülről tudják a darabokat.¹¹

Az önmagával szembeni kérlelhetetlenséget, ugyanakkor a tanítványhoz és kollégához atyai szeretettel való viszonyulást tükrözi a melléfogásokkal kapcsolatban a Bartók által egyik legtehetségesebbnek tartott tanítvány, Kósa György visszaemlékezése arra, amikor a budapesti rádióban mesterével együtt eljátszották *A csodálatos mandarin* üldözési jelenetét:

A négykezes letét igen kényes volt; a négy kéz folyton keresztezte egymást, és az összeütöközések következtében könnyű volt melléütni. Bartókot nagyon elkeserítette, ha ő maga, igen ritkán, melléütt. Ha én ütöttem mellé, azt jóindulatú, atyai mosollyal elnézte.¹²

Minden jel arra mutat azonban, hogy Bartók pedagógiai hozzáállásának e szereptelteti, atyai oldala későbbi növendékei számára legfőljebb csak a hanghibákhoz hasonló apróságokban nyilvánulhatott meg – számukra ugyanis gyakorlatilag már csak a mechanikus előjátszás-utánzás pedagógiája maradt. Ez minden bizonnyal azzal áll összefüggésben, hogy Bartók egyre inkább „börtönnek” tekintette a tanítást, mely a számára értékesebbnek tekintett tevékenységektől rabolta el az időt – elsősorban a népzenevel való foglalkozástól: a gyűjtéstől, majd a lejegyzésektől és a rendszerezésektől, másodsorban pedig a komponálástól. Bartóknak hiába volt kollégáihoz képest általában valamennyivel – első két tanévben pedig lényegesen – kevesebb tanítványa, rá is vonatkozott a föltehetően jogi szabályozás által megszbott óraterhelés, különösen tanításának első évtizedében.¹³ Ráadásul Bartók lelkiismeretességét – s az idő előrehaladtával bizonyára kényszerességét is – jellemzi, hogy míg az 1920-as években a zongora főtanszak többi tanáránál egy növendékre alig jutott

9 Uott.

10 Lásd Székely Júlia: *Bartók tanár úr*. Budapest: Kozmosz Könyvek, 21978.

11 Vikárius László-Pávai István (szerk.): *Bartók Béla élete levelei tükrében. Összegyűjtött digitális kiadás*. CD-ROM. MTA Zenetudományi Intézet – Hagyományok Háza, 2007 (a továbbiakban: *Bartók levelei*), 88. levél.

12 Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 40. Bartók Kósáról alkotott véleményéről ld.: K. Molnár Irma [Keppich Ákosné Molnár Irma]: „Zongorázni tanultam tőle”. In: László Ferenc (szerk.): *Bartók-könyv 1970–1971*. Bukarest: Kriterion, 1971, 108–114., ide: 111–112. A rádióhangverseny időpontja 1926. április 8. volt (ld. említését a Bartók-műjegyzékben a Bartók Archívum honlapján: http://www.zti.hu/bartok/ba_hu_06_m.htm).

13 Az 1906/1907. tanévből találjuk azt az adatot a Zeneakadémia évkönyvében, hogy Bartók, Chován és Szendy heti 15 órában tanította az akadémiai tanfolyam 23 növendékét (akik közül kettő kimaradt ebben a tanévben), ám míg Bartók az előkészítő tanfolyamon egyáltalán nem oktatott, Chován és Szendy →

egy-egy alkalommal tíz-húsz percnyi tanításnál több idő, Bartók nyolc-tíz tanítványával egyenként fél óránál kevesebbet sohasem foglalkozott, sőt igen gyakran előfordult, hogy egy-egy növendékére egyszerre másfél órát szánt.¹⁴ Fiala zeneakadémiai tanárként mindenesetre már az 1910-es években „pedagógiai börtönként” jellemezte Freund Etelkának írott levelében a zeneakadémiai munkát,¹⁵ feleségének pedig ironikus levélben számolt be zeneakadémiai tanítványairól.¹⁶ Második fia is arra emlékszik gyerekkorából, az 1920-as évek végéről s az 1930-as évekből, hogy édesapja rendszeresen látogat egy „csúnya helyet” – a Zeneakadémia XIV. tantermét.¹⁷

Bartók 1920-as évekbeli tanítványai egybehangzóan jellemzik óráinak menetét, tanítási módszerét. A legrészletesebben közülük Székely Júlia írta le, hogyan foglalkoztak a művekkel:

Ha a tanítvány első ízben hozott órára egy újonnan megtanult művet, azt íróasztalánál ülve, megszakítás nélkül hallgatta végig. (Kivéve természetesen, ha betanulási, olvasási vagy ritmushibát követett el a hallgató, ilyenkor azonnal közbeszólt, figyelmeztetett a betanulásnál elkövetett hibára.) Miután végighallgatta az új darabot, főként az íróasztaltól, s leült a második zongora elé. (Ez is Bösendorfer volt, mint az első, amelyen a tanítvány játszott.) Nem szólt egy szót sem, teljes tanácstalanságban hagyta a növendéket, vajon jó volt-e vagy rossz, amit az csinált. [...]

A második Bösendorfernél aztán ugyanezt a művet maga is végigjátszotta,¹⁸ legtöbbszörre kotta nélkül, ha Bachról vagy Beethovenről volt szó.¹⁹ A növendékre bízta, miféle kö-

ott 15-15 plusz órát töltött tanítással – az akadémiai osztályok 15 óráján fölül! A következő tanévben, minden bizonnyal a Liszt Ferenc téri épületbe való költözéssel párhuzamos létszámbővítés nyomán, 30-ról 25-re csökkent a két idősebb tanár összóraszám; Bartóké 15 maradt. Az évkönyvek tanúsága szerint a következő tanévekben tovább csökkent a különbség Bartók és idősebb kollégái óraszám, ill. tanítványainak száma között az első világháborúig. Bartók óraszámra 15 körül maradt a háború végéig (az 1914/1915. tanévet kivéve, amikor csupán 9 órában tanított), míg kollégáié gyakrabban és olykor igen jelentős mértékben változott évről évre. Székely Júlia emlékei szerint később, az 1920-as években – amikor a Zeneakadémia évkönyvei a tanárok óraterheléséről és tanítványaik számáról kivételesen nem adnak fölvilágosítást – egyszerre 8–10 növendék járt hozzá, míg kollégáihoz háromszor, négyszer ennyi; ekkor háromszor egy héten hivatalosan három órát tanított, valójában azonban jóval tovább bent maradt a Liszt Ferenc téri zenepalota XIV. termében. Lásd erről: Székely Júlia: *Elindultam szép hazámból. Bartók Béla élete*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó,³1980, 113. Ld. még Veress Sándor visszaemlékezését is (Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 163.), valamint Demény János tanulmányát: „Bartók Béla és a Zeneakadémia”. In: Ujfalussy József (szerk.): *A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola 100 éve*. Budapest: Zeneműkiadó, 1977, 130–143. (Demény János Bartók zeneakadémiai növendékeinek listáját is közli; fontos azonban figyelmeztetni rá, hogy a felsorolás a gondos kutatómunka ellenére sem hiánytalan.)

14 Székely: *Elindultam szép hazámból*, 113.

15 *Bartók levelei*, 307. levél.

16 Uott, 375. levél.

17 Bartók Péter: *Apám*. Budapest: Editio Musica, 2004, 12.

18 Comensoli Mária szerint kivételesen játszott csak el teljes szonátatételeket, a *Wohltemperiertes Klavier*-ből viszont a teljes darabokat eljátszotta. Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 146–148.

19 Másutt azt írja Székely Júlia, hogy fejből játszotta még Kodály műveit, sajátjait azonban – melyeket ritkán vittek neki tanítványai, mert saját műveinek játszását nem szorgalmazta – kottából, szemüveget is feltéve játszotta elő. Székely: *Bartók tanár úr*, 88. Tulajdonképpen csak Klein Erzsébet emlékei

vetkeztetéseket von le a kétféle előjátásból. Magyarázatot nem fűzött hozzá. A legközelebbi órán derült csak ki, mit és mennyit tanult a növendék a tanár úr előjátásából. Többnyire persze nem eleget. Ilyenkor már nem hallgatta végig megállítással, nem is ült az íróasztalhoz, ott maradt a második zongoránál. Minden felfogásbeli eltérésnél megállított, javított, ismét és ismét újrajátszatott, egyes taktusokat többször is megmutatott, mindaddig, amíg saját felfogását hajszálnyi pontossággal vissza nem hallgathatta. Mindezt komoly arccal, ridegen, mosoly nélkül, igen kevés beszéddel tette, türelmét percére sem veszítve el.²⁰

Székely Júlia másutt arról is beszámol, hogy egyetlen hangot olykor tízszer, hússzor, harmincszor kellett leütnie a zongorán.²¹ Ezek után Bartók három tanórán túl már rendszerint nem kívánt tovább foglalkozni a darabbal – idézi föl emlékeit Veress Sándor az 1930-as évek elejéről.²² Hernádi Lajos írja, hogy 8-10-szer is előjátzott egy frázist, ha szükségét látta.²³ Egy darab részletes kidolgozása valamennyi szerző esetében – Bartók saját műveit tekintve is – a következő mozzanatokra terjedt ki (ismét Székely megfogalmazásában, aki a *Szonatina* tanulása kapcsán írt erről): „tempótisztítás, ritmus, hangsúlyok, hangszínek, majd az egész mű egybefoglalása (nem is tételenként, hanem a három tételnek egyetlen teljes egészé formálása)”.²⁴

Bár biztosan nem állíthatjuk, hogy az előjátást a lehető legpontosabban és leghibátlanabban követő utánzás pedagógiai módszere Bartók legtöbb növendéke számára nem tűnt nyomasztónak, a visszaemlékezések többsége mégis inkább annak pozitívumait emeli ki. Nem ritka a lelkesedés kifejezése sem ezzel kapcsolatban: „Mondhatom, elragadó, lelkesítő, gyönyörű munka volt kidolgozni egy-egy zeneművet a legapróbb részletekig, a legfinomabb árnyalatokig” – emlékszik vissza a mód-

ellenkeznek ezzel az állítással, ld. „Remembering Bartók. John Moseley talks with Elisabeth Klein”. Ed. John Moseley, Vikárius László, *The Hungarian Quarterly* 51. (2010. tél), 116–128., <http://www.eurozine.com/remembering-bartok/>.

20 Székely: *Bartók tanár úr*, 49. (ld. még 31–32. is). Székely Júlia (1906–1986) a Zeneakadémián 1923 és 1926 között volt Bartók tanítványa; később magánúton tanult nála, majd pedig a tanárképző évét végezte el ismét Bartók tanítványaként a Zeneakadémián (ld. Demény: *Bartók Béla és a Zeneakadémia*, 130–143., ide: 143.; valamint a *Magyar Életrajzi Lexikonban* [főszerk. Kenyeres Ágnes; javított, átdolgozott kiadás, mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html] a „Székely Júlia” szócikket). Székely leírásával egybecseng valamennyi további visszaemlékező jellemzése a tanítási módszerről (a Bartókkal folytatott tanulmányok kezdetének időrendjében): Comensoli Mária (Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 146–148.); Hernádi Lajos („Bartók Béla, a zongoraművész, a pedagógus, az ember”, *Új Zenei Szemle* 4/9. [1953. szeptember], 1–7., ide: 5., ld. még Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 114.); Solti György (Malcolm Gillies [szerk.]: *Bartók Remembered*. London: Faber and Faber, 1990, 144); Veress Sándor (Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 161.); Sándor György (Gillies [szerk.]: *Bartók Remembered*, 144–145.); Klein Erzsébet (Klein: *Remembering Bartók*), Gáffor Ilona (Kövesdi János: „Bartók és Pozsony”, *Irodalmi Szemle* 30. [1987], 397–410., ide: 409.).

21 Székely: *Bartók tanár úr*, 31.

22 Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 161. Székely azonban arról számol be, hogy első Beethoven-szonátáját, az Op. 31/2, d-moll művet fél évig vitte Bartókhoz (minden második-harmadik órán; Székely: *Bartók tanár úr*, 66.).

23 Hernádi: *Bartók Béla, a zongoraművész...*, 1–7., ide: 5.; ill. Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 114.

24 Székely: *Bartók tanár úr*, 88.

szerről kifejezetten pozitívan nyilatkozó Gáffor Ilona, aki 1935 és 1937 között volt Bartók magántanítványa.

Mintha mindez csak tegnap lett volna, most is itt cseng bennem gyönyörű, lány hangú Bechstein zongorájának felejthetetlen hangja... Bartók nem volt merev, csak alig észrevehetően kimért, mindig pontosságra törekedett, elvárta, hogy az előadásban érvényesüljenek a szerző intenciói, amiből szinte nyilvánvaló, hogy tiszteletben tartotta a komponista írásos megjegyzéseit, akaratát. Ez a saját szerzeményeire is vonatkozott. Soha – sem a saját műve esetében, sem máskor – nem nyilvánította ki nemtetszését, de megkövetelte, hogy lehetőségeimnek megfelelően megközelítsem, s ha lehet, megvalósítsam az ő elképzelését.²⁵

Ám Székely Júlia regényes visszaemlékezésének sorai között kiolvasható írójuk személyes drámája, az egyéniségének szuverenitásáért küzdő fiatal harca; a legkritikusabb visszaemlékezők egyike, a Bartók erőteljes hatását két évtizedig lerázni képtelen magántanítvány, Klein Erzsébet pedig szokatlanul nyíltan beszél volt tanáráról e módszer kapcsán is.²⁶ Ha a visszaemlékezések nyomán elhisszük, hogy a növendékek többsége számára az effajta idomításszerű betanítás nem hatott nyomasztónak, az nem kis mértékben Bartók tekintélyt parancsoló habitusának és viselkedésének lehetett betudható: a szelíd kimértségnek, a szótlanságnak (amelyet napjaink kommunikációelméletében gurueffektusként jellemeznek),²⁷ valamint erőteljes szuggesztivitásának.

Az előjátszás Liszt–Thomán-vonalon is öröklődő módszerét azonban, mely Dohnányi tanításának is legjellemzőbb jegye volt,²⁸ s Bartóknál idővel a részletekben is precíz utánzást követelő idomítássá vált, számos befolyásos korabeli zenepedagógus illetve komoly bírálattal. A századforduló egyik legjelentősebb zongoratanára és zongorapedagógiai teoretikusa, a komponistaként, zongoraművészként és zeneíróként is tevékeny Tobias Matthay traktátusa a 19. század második felében született előadó-művészeti tankönyvek sorába illeszkedik, az utolsó nagyszabású, általános pedagógiai tekintetben is kiemelkedő színvonalú, érvényét máig nem

25 Kövesdi János: „Bartók és Pozsony”, *Irodalmi Szemle* 30. (1987), 397–410., ide: 409.

26 Klein: *Remembering Bartók*. A később Koppenhága és Oslo zeneakadémiáin tanító, élete végén pedig Angliában letelepedett Klein Erzsébet (1911–2004, ld. www.kvinfo.dk/side/597/bio/558/origin/170) John Moseley angol zeneszerzővel folytatott beszélgetéseiből, összevetve valamennyi ismert visszaemlékezővel, hiteles kép rajzolódik ki Bartók 1930-as évekbeli tanításáról. A Bartókkal kapcsolatos biográfiai elemek ugyanakkor már nemritkán torzultak ebben a visszaemlékezésben.

27 A szűkszavúság kognitív hatásával kapcsolatban (amely megfelelő föltételek mellett a diskurzusban résztvevő hallgatóban alakul ki) ld. Dan Sperbernek, a kortárs kommunikációelmélet egyik legjelentősebb teoretikusának 2010-ben közzétett szeniális elemzését: „The guru effect”, *Review of Philosophy and Psychology* 1/1., 583–592.

28 Dohnányi budapesti tanításáról ld. összefoglalóan Kovács Ilona írásait: Kovács Ilona: „Dohnányi Ernő, a Zeneakadémia tanára (1916–19 és 1928–44)”. In: Sz. Farkas Márta (szerk.): *Dohnányi Évkönyv 2002*. Budapest: MTA Zenetudományi Intézet (Dohnányi Archívum), 55–66.; uő: „Dohnányi-metódika (1–3. rész), *Parlando*, 46/4. (2004–2005), 16–21., 21–25., ill. 47/1., 14–18.; uő: „Dohnányi tanár úr”, *Parlando* online, parlando.hu/2012/2012-4/2012-4-01-Kovacs-Dohnanyi.htm), amerikai tanításáról pedig Kusz Veronika disszertációjának 3. fejezetét: Kusz Veronika: *Dohnányi amerikai évei, 1949–1960*. Doktori értekezés (PhD-disszertáció). Budapest: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 32–49.

veszített összegzések egyikeként. Ebben Matthay világossá teszi, hogy az előjátzás, ha a tanítás kizárólagos eszközévé válik, milyen komoly pedagógiai veszélyeket rejt. A jó és a rossz zenepedagógia – meggyőző érvekkel s példákkal alátámasztott – részletesebb szembeállításánál pedig egyértelműen kiderül, hogy Bartók tanári gyakorlatának tulajdonképpen valamennyi imént jellemzett eleme (az előjátzás és az utánoztatás szinte kizárólagosságától kezdve, mely az egyéniség kényszerű elnyomását eredményezi, a kimért s szóltan személyes hozzáállásig) egyértelműen a rossz pedagógia körébe tartozik.²⁹ Matthay-vel egyidőben Magyarországon a fiatal Kovács Sándor érvelt a Bartókéval ellentétes indirekt tanítás mellett, s világosan jellemezte kora uralkodó módszerének, az utánoztatásnak a növendékre gyakorolt káros hatásmechanizmusát. Kovács sorai mintha csak Bartók egy-egy tanítványának sorsát előlegeznék meg:

[...] a zenetanítás ma uralkodó módszere olyan, hogy szinte elejét veszi minden önálló fejlődésnek. Ez a módszer az utánoztatás. Ma ugyanis a zenetanítás általában úgy megy végbe, hogy a tanár eljátssza a zeneművet és azt követeli a tanítványtól, hogy lehetőleg hasonlóan játssza utána. Ez az eljárás, ha igen sikerül, a legnagyobb ellensége az egyéni fejlődésnek; nemcsak azáltal, ami nyilvánvaló benne, hogy tudniillik a tanulóra egy idegen egyéniség kifejezőmódját kényszeríti rá, hanem rejtettebben azzal is, hogy kész megoldásokat adván, nem nyújt alkalmat azoknak a képességeknek a gyakorlására, melyek az önálló munkához szükségesek és amiatt, hogy nem elvakra, de a tekintélyre hivatkozik, mindent a tanító tévedhetetlen énjéből vezetvén le. [...] [Az utánoztatás] elhallódni enged vagy visszamaradni nagy tehetségeket.”³⁰

Az élete végén a Bartóknál folytatott tanulmányaival is számot vető, különben vándorolt zongoraművész, Klein Erzsébet némi keserűséget is hordozó megfogalmazása az egyéniség drámáját, az önállóságért megkésve megvívott harcot tükrözi, s illusztrációul szolgálhat Kovács elemzéséhez: „Nem gondolom, hogy mindig igaza volt, és húsz évembe telt, míg leráztam magamról a hatását.”³¹

Az egyéniség ereje

Figyelemre méltó, hogy Bartók 1910-es évek eleji tanítványa – majd élete végéig barátja –, Balogh Ernő még úgy fogalmazott, hogy „[e]lismerte és bátorította tanítványainak egyéniségét. Sohasem kívánta, hogy az ő stílusát másolják (bár bizonyos fokig minden növendéke akarva-akaratlan megtette), sőt respektált minden egyéni értelmezést a jó ízlés és a zeneszerző stílusának határain belül.”³² Kétségtelen, hogy az ezzel szinte homlokegyenest ellentétesen emlékező Székely Júlia

29 Tobias Matthay: *Musical Interpretation: Its Laws and Principles, and their Application in Teaching and Performing*. Boston (Massachusetts): The Boston Music Company, 1913, 11–27.

30 Kovács Sándor: „Az indirekt tanításról, különös tekintettel a zenei nevelésre”. In: Balassa Péter (közr.): *Kovács Sándor válogatott zenei írásai*. Budapest: Zeneműkiadó, 1976, 317–341., ide: 333–334.

31 „I don't think he was always right and it took me twenty years to shake off his influence.” Klein: *Remembering Bartók*.

32 Balogh Ernő: „Milyen tanár volt Bartók?”, *Muzsika* 1/10. (1958. október), 9–10., ide: 9.

közel egy évtizeddel Balogh után kezdte meg tanulmányait Bartóknál, megfontolandók azonban a későbbi író fő figyelemre méltó megjegyzései a Bartóról szóló visszaemlékezések rekonstruáltságával, illetve tendenciózusságával kapcsolatban (emlékezünk kell persze rá, hogy e tulajdonság az író saját megjegyzéseit is jellemezheti). Székely évfolyamtársai is „megkapták a könyörtelen szigorúságot, a taktusonként, hangonként való ismételtetést hosszú órákon keresztül”, igaz, Székely úgy vette észre, őket ez nem rendítette meg annyira, mint őt. Rosszul emlékszik tehát az a kolléga – szögezi le Székely Júlia, talán éppen Baloghra utalva –, aki azt nyilatkozta, hogy Bartók „az egyéniségeket hagyta szabadon fejlődni”.³³

Bartók későbbi, 1920-as és '30-as évekbeli tanítványai egyértelműen az utánzást emelik ki. Comensoli Mária igen hasonlóan ír mesterének módszere kapcsán, mint Bartók Thomán előjátzásáról: az instrukciók megmagyarázásának egyre jellemzőbbé váló hiányában az „elmélyült gondolkodásra készítő út” – melyet Szalay Stefánia főtebb idézett leírása jól érzékeltet, de más is megfogalmazott, mint például utolsó tanítványainak egyike, Storm Bull³⁴ – az idősebb, érettebb növendékek számára volt gyümölcsöző, a kevésbé tehetségesek azonban nemigen profitálhattak belőle.³⁵

Az összes elérhető visszaemlékezés ismeretében Hernádi Lajos magyarázatát tartom a legvalószínűbbnek az utánoztatás indítóokaival kapcsolatban, s a most következő megfogalmazását különösen láttatónak érzem. Az egykori tanítvány a Bartók zongorázásáról őrzött emlékeit és meglátásait követően fejti ki föltételezését:

Az eddigiekből, azt hiszem, eléggé kitűnik, mennyire szuggesztív hatása volt Bartók zongorázásának, amely alól egyetlen hallgatója sem vonhatta ki magát. Nos, ez a hatás, ha lehet, még fokozatosabban érvényesült tanításában, amidőn közvetlen közletről hallgattuk előjátzását, hallottuk beszédét és láttuk lángoló, acélos tekintetét.³⁶ Már most, anélkül, hogy Bartók a saját egyéniségét „rá akarta volna kényszeríteni” tanítványaira, a belőle áradó szuggesztivitásnál fogva ez minden növendékénél akaratlanul is bekövetkezett. De nem azt vettük át belőle, ami benne lényeges és egyedülállóan nagy volt (ezt nem is lehetett!), hanem főleg játékának *külsőségeit*. A „külsőségek” szónál nehegy bárki is holmi pózolásra gondoljon! Ha valakitől, úgy tőle teljesen idegen volt a pózolásnak még a gondolata is. Hanem e „külsőségeken” rendkívül jellegzetes játékmódját, tartását, egész játszóapparátusának szemmel láthatóan túlfixált használatát kell itt érteni. Ez a túlfixáltság, amely néha már a merevséggel volt határos, szervesen összefüggött az ő testi-lelki alkatával, amennyiben kis testűlű, alacsony, rendkívül csontos, kemény izomzatú ember volt, aki bár remekül ki tudta használni zongorázás közben a rendelkezésére álló súlyhatást – mégis, játékmódjára az *ütés*, mégpedig a fixált csuklójú karral és kézzel való ütőmechanizmus volt rendkívül jellemző. Ez eredményezte azután, hogy – mint említettem – játéka úgy hatott, mintha az egyes darabokat kőből mintázta volna, páratlan tisztasággal, plaszticitás-

33 Székely: *Bartók tanár úr*, 32.

34 Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*, 149.

35 Vö. Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 146. Comensoli a Zeneakadémia évkönyveinek tanúsága szerint Székely Arnoldnál tanult 1916 és 1923 között, az 1929/1930-as tanévben pedig Bartóknál végezte el a IV. akadémiai osztályt.

36 *Nota bene*: a mély és szuggesztív tekintet szinte valamennyi visszaemlékezés központi eleme, s minél későbbi az emlékező ismeretsége Bartókkal, annál erőteljesebbnek tűnik a hatás.

sal és egészen sajátos, csakis őrá jellemző és csakis tőle meggyőző hangvétellel. Ám mindenki mástól, aki nem volt olyan nagy és olyan típusú egyéniség, mint amilyen ő, ez a fajta tónus és játékmód nem lehetett meggyőző, – túl speciális, mondhatnám: egyszerű volt ahhoz, hogy pianista-minta lehessen, hogy „iskolát” teremthessen, mint például *Leschetitzky* [sic!], *Philipp* vagy nálunk *Thomán* és *Szendy*. E kiváló mesterek, noha nem voltak olyan világra szóló, markáns zeneszerző-egyénségek, mint amilyen Bartók, – mégis, azáltal, hogy játékmódjuk, instrumentális szemléletük nem volt oly „polarizált”, mint Bartóké: épp ezáltal, a szó legjobb értelmében vett neutrális magatartásuk folytán tudtak „iskolát” teremteni, – a legkülönfélébb egyéniségű és típusú tehetségekből nagy pianistákat nevelni.³⁷

Valóban: Bartók iskolájából alig került ki híres pianista, szemben kollégáinak zongoristaosztályaival. Egyenesen bénítóan és rombolóan hatott némely tanítványa személyiségére az ellentmondást az idő előrehaladtával egyre kevésbé tűrő hozzáállása, mely szuggesztivitásával párosulva szinte lélektani börtönbe zárta a növendéket. Székely Júlia saját maga írta meg történetét, melyben az odaadó, rajongó famulus önmagát kényszerül feladni Bartókkal szemben, aki szinte varázserővel köti megághoz – önkéntelenül is – a fiatal lányt.³⁸

És ettől kezdve utánoztam a tanár urat, legalábbis megpróbáltam utánozni. Mi lett az eredmény? Rosszabbul zongoráztam, mint valaha. Persze, mert annak előtte saját érzésemet tolmácsoltam, amelyek ha hibásak is, de legalább őszinte megnyilatkozások voltak. [Most pedig m]indent megtanultam, amit csak lehetett, korrektilt zongoráztam. Éppen csak nem volt mondanivalóm, amit a zongorán kifejeztem volna.³⁹

Büky Virág érzékeny elemzése Bartók egyik legígéretesebb tehetségének tartott tanítványa életét kíséri végig, Bartók halálát követően is: második feleségét, Pásztor Dittát. Érzékelteti az asszony önfeláldozásának szakmai és – mivel a személyiség legmélyét érintő tevékenységről, a zenélésről van szó – emberi hatásait; látatja, „mivé lesz az árnyék, ha nem süt a nap”.⁴⁰ Bartók halála után özvegyének

37 Hernádi: *Bartók Béla, a zongoraművész...*, 5–6.

38 „Varázsló módjára befolyásolta növendékeit (talán anélkül, hogy maga tudott volna erről)” – fogalmazza meg emlékirataiban már legelső zeneakadémiai tanítványainak egyike, Szalay Stefánia. – „Éppen ezért az akadémián soha egy órát sem mulasztottam, még betegem is eljártam az előadásokra. Óra alatt Bartók csak a legfontosabb tudnivalókra tért ki és sokszor tíz perceken át hallgatott. Hányszor bántott, hogy csak tanít rendületlenül, hogy kissé merev és nagyon tartózkodó.” Szirányi: *Egy Bartók-tanítvány...*, – A vonzás és a taszítás Szalay által érzékeltetett különös keveréke persze csak fölerősíthette a bartóki „varázserőt”. Érdemes megjegyezni, hogy Liszt vonzerejéről is hasonlóképpen nyilatkoztak a szemtanúk: „Állítják bár, hogy a Liszt-tanítványok egyéniségének varázsa alatt állanak. Hipnotizálva vannak és ezért találják műveit oly fenségeseknek.” G. Tessényi Margit: „Liszt játéka és zongoraművei”, *A Zene* 3/10., (1911. október), 207–211., ide: 211.

39 Székely: *Bartók tanár úr*, 29., 199.

40 Büky Virág: „Bartók örökében. Pásztor Ditta, a 'Bartók-interpretátor'”, *Magyar Zene* 50/3., 282–302. Az idézett frázist Székely Júlia használja önmagára vonatkoztatva – föladott zongoristakarrierje kapcsán, önmaga kétségbeesett keresését jellemezve (Székely: *Bartók tanár úr*, 206., ill. 204.): „Önmagamról, e könyv méltatlan mellékszereplőjéről mégis így emlékezhetnék meg: a zseni árnyéka, kire Tóth Aladár kritikája ki is mondta az ítéletet: 'művésznőnk hamarabb jutna el Bartókhoz, ha nem Bartókot utánozva, hanem saját érzésvilágát követve közeledne mesteréhez'. S bár nem volna érdektelen megírni, hogy mivé lesz az árnyék, ha nem süt a nap, mégsem térek ki hosszabban a tanár úr tá- →

hangfelvételein egy összetört, emlékeivel küszködő ember zongorajátékát halljuk, aki – Büky találó megfogalmazása szerint is – becsülettel igyekezett eljátszani az ideális társ és ideális özvegy rá osztott szerepeit. Pásztory fölszabadultnak nagyon ritkán, talán csak Bartókkal való duózásuk legjobb pillanataiban ható zongorázása – publikált hangfelvételeiből is érezhetően⁴¹ – számomra egyfajta kényszeres kötelességteljesítést tükröz, s az előadóművész képtelenségét saját érzelmeinek, a zene saját személyiségen átszűrt jelentéseinek megjelenítésére. Zenei személyiségét mintha Bartók tartaná markában, még halála után is.⁴²

A szemtanúk közül a lélektani tekintetben legérzékenyebb elemzést egy kívülálló, nem csupán zenei, hanem pszichológiai érdeklődésű szakember adta Bartók tanításáról és pedagógusi habitusának következményeiről egy hosszú ideig publikálatlan előadásában. Prahács Margitot idézzük:

Mikor én először találkoztam vele, Bartók már 20 éve tanított a Főiskolán, tehát már fel lehetett mérni itteni pedagógiai eredményeit. Jellemző, hogy mindig szerettem volna a tanítványa lenni, ugyanakkor nem tudtam őt elképzelni, mint zongoratanárt. És ennek volt is alapja, mert nem véletlen az, hogy Bartók tanítványai közül, akik valóban nála nyerték teljes kiképzésüket, egy sem lett híres zongoraművész. Ez egyet jelentett a ténynyel, hogy egy sem volt közöttük olyan pianista tehetség, amely hivatva van a hangversenyzői pályára. És ebben Bartóknak igen nagy része volt. Sok Bartók-növendéket ismertem, s ezektől tudom, hogy Bartók direkt nem szerette a mutatós pianistákat, vagyis azokat, akiknek játéka a külső csillogtatásra, a hatáskeltésre irányult. Ezeket szívesen eltanácsolta más tanárokhoz, akik szerették a növendékeiket a nyilvánosság előtt szerepeltetni, már csak azért is, mert ez nekik is reklámul szolgált. Bartóknál erről szó sem lehetett. Soha nem hallottam róla például, hogy Bartók csak egyetlen egy csodagyermeket is felvett volna a zongoraosztályába, ezekért a kisujját sem nyújtotta ki, míg tanártársai, mint legjobb reklámon, kapva kaptak rajtuk. Személyes megismerkedésünk után Bartók megengedte, hogy óráit itt-ott végighallgassam. Mondhatom, hogy elijesztő volt az a legkisebb részletekbe menő alaposság, ahogy ő egy zenemű, például egy Beethoven-sonáta megformálását követelte. A növendéknek valósággal bele kellett törni ebbe az aszketikus módszerbe, amiben egy ritmus, egy hangsúly helyessége nagyobb szerepet játszott minden technikai csillogásnál. Így nem lehetett csodálkozni, ha tanítványai inkább általános zenei, mint zongoratehetségükkel tűntek ki.⁴³

vollétében történetekre.” Székely Júlia saját maga idézi könyvében Tóth Aladár kritikáját a 23 esztendő Székely zeneakadémiai szólóestjéről (206.); a kritika a *Pesti Napló*-ban jelent meg 1929. november 22-én.

41 Ld. pl. a *Mikrokosmos* vagy a *Gyermekeknek* összkiadás-felvételeit az 1960-as évek elejéről: Qualiton, LPX 1033–35 (1962), ill. 1153–54 (1964).

42 S úgy tűnik, nem csupán „zenei”, hanem teljes személyiségét – erre Büky Virágnak egy másik finom szövegelemzése mutat rá Somfai László 1975-ben elkészített Pásztory Ditta-interjúja kapcsán: Büky Virág: „Somfai László beszélgetése Pásztory Dittával Bartók halálának 30. évfordulója alkalmából”. In: Kiss Gábor (szerk.): *Zenetudományi Dolgozatok 2009* (Somfai László 75. születésnapja tiszteletére). Budapest: MTA Zenetudományi Intézete, 13–31., ide: 26.

43 Prahács Margit: Emlékek Bartókról. Közr. Gábor Ágnes, *Magyar Zene* 51/1. (2013), 79–90., ide: 81. Prahács lélektani érdeklődését tükrözi többek között egy abban az időben írt munkája: uő: *A muzikalitás lelki feltételei*. Budapest: Budavári Tudományos Társaság, 1925. Az imént idézett visszaemlékezést Prahács 1961 körül vetette papírra.

Sándor György önjellemzése mutat rá legjobban, hogy a saját útját vállalni merész és képes növendék miként találhatta meg a kiutat Bartók „bűvköréből”. Törvényszerű, hogy az a tanítás, amelynek Bartók tanítványaként Sándor, önmagát védve, ellenállni kényszerült, szakmai fejlődésének jóval későbbi, *megfelelő* pillanatában fejthette ki hatását:

Erős egyéniségének hatására legtöbb tanítványa az ő szélsőséges megnyilvánulásait utánolta: egyes akcentusokat, bizonyos, már-már modoros mozdulatokat – amelyek nála persze természetesek és ösztönösek voltak. Ami engem illet, meglehetősen hamar rájöttem, hogy ettől a túlzott utánzástól óvakodni kell; azt próbáltam elsajátítani tanításából, ami általános jellegű volt. Ezt aztán, mint fiatal ambiciózus zongorista, a magam módján próbáltam játszani, kissé ellenállva Bartók rám gyakorolt erős befolyásának. Később aztán, amikor már elkerültem Bartóktól, ezek az impressziók mind visszajöttek; nagyon sok mindent el tudtam sajátítani tőle, amit későbbi zenei tevékenységem során eredményesen felhasználhattam.⁴⁴

Úgy tűnik azonban, hogy Bartók türelmetlennek soha nem mutatkozó, ám elmentmondást nem tűrő hozzáállását elsősorban azokkal szemben érezte, akiket szakmai tekintetben nem tekintett önmagával egyenrangúnak. Székely Júlia, a saját jellemzése szerint szertelen fiatal lány szinte kiprovokálhatta Bartókból ezt az attitűdöt. Visszaemlékezésében az író nő hosszú – s igen olvasmányos – oldalakat szán az első Bartóknál töltött félévét követő rostavizsga történetének. Bartók a vizsga után tanárцерét javasolt számára, megsebezve ezzel a fiatal lány önértetét, ám Székely visszakönyörögte magát. A következő párbeszédet emlékeiből rekonstruálja a „legrendetlenebb tanítvány”⁴⁵ (a kérdések–válaszok között a megsebzett lélek hosszú-hosszú, általam most nem idézett magyarázataival):

– Maga nagyon... tetszetősen zongorázik, de hát...

[...]

– Igen, én nagyon rendetlenül muzsikálok. Tudom! A tanár úr összes tanítványa közt én vagyok a legrendetlenebb!

Meglepetten pillant föl rám.

Elgondolkodik.

[...]

– No, jól van, nem bánom. Talán mégis sikerül magát rendbe tenni. Próbálkozzunk még egy fél évig.⁴⁶

Amikor pedig néhány évnyi szünet – a zenétől való elfordulás, rendezői tanulmányok – után Székely Júlia a tanárképző hallgatójaként visszatér a zongorázáshoz és Bartókhoz, mestere „a tékozló fiúnak kijáró szemrehányó tekintettel, de a megtérést jutalmazó megbocsátó mosollyal” veszi vissza őt, meghagyva: „'Sok Bachművet hozzon órára. Minél több Bachot.' Ez volt a penitencia: sok Bach!” – tolmá-

44 Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 155.

45 Székely Júlia maga aposztrofálja így önmagát a *Bartók tanár úr*ban, ld. a 160. és 161. oldal közé fűzött képsorozatban saját fotójának címét.

46 Székely: *Bartók tanár úr*, 41–43.

csolja a mester intencióját Székely.⁴⁷ Bartók más fiatal tanítványai is élénken megőrizték emlékezetükben a beavatásszerű önalávetés pillanatát: „Meglátjuk, hogy hajlik majd” – emlékszik vissza élénken tanárának szavaira fölvételi meghallgatása során Comensoli Mária, miután Bartók „végtelenül hosszúnak tűnő ideig” hallgatott Comensoli bemutató játékát követően.⁴⁸

Olyan független, autonóm művészekkel szemben azonban, akiket szakmai vagy emberi kvalitásaik nyomán elfogadott, lényegesen alkalmazkodóbb hozzáállást mutatott. Doráti Antal például, visszaemlékezésének megszövegezéséből ítélve, Bartók iránti mély tisztelete és szeretete – s talán rajongása – mellett a fiatal Székely Júliához képest önmagát elfogadóbb és talán jobban is ismerő személyiség lehetett. Doráti, aki egyébként nem Bartóknál tanult, arról számol be, hogy „[s]emmiképp sem akarta a maga akaratát *előadóira* ráerőszakolni”,⁴⁹ s egy zenei tekintetben is igen tanulságos beszélgetésükkel támasztja alá meglátását:

Ez nyilvánvaló volt, amikor metronóm-jelzéseiről beszélgettünk. Ezeket, különösen későbbi éveiben, a lehető legrészletesebben, szinte pedáns módon jegyezte fel. Ezt tisztelettudóan szóvá tettem, hozzátéve, hogy az előadó túlságosan megkötöttnek érezheti majd magát, s hogy a „hűségből” könnyen „rabság” lehet. Bartók ezt mosolyogva elhárította, azzal, hogy attól nem kell tartania a szerzőnek. Különben is – mondotta –, nem a metronóm-számok a fontosak e jelzésekben, hanem azoknak egymáshoz való viszonya. Az arány. Ezt a lényeges és helyes felismerést egy másik nagy muzsikus is kifejtette már előttem, sok évvel korábban: Richard Strauss. Ő ezt így fejezte ki: „tempók nincsenek, csak egy tempó van”. Ezt a mondást el is ismételttem Bartóknak. Nagyon tetszett neki. – *No lássa!* – mondotta.⁵⁰

Hasonlóképpen Bartók hegedűs partnereivel való együttműködésének legfőbb tanúbizonyságai, a hangfelvételek arról győzhetnek meg, hogy Bartók saját műveit is akár rendkívül eltérő módon játszhatta eltérő kamarapartnerével. Az 1. rapszódia rögzítései Szigeti Józseffel, illetve Zathureczky Edével eklatáns példákkal szolgálnak erre.⁵¹ Nemrég pedig Szabó Balázs hívta föl a figyelmet arra, hogy a 2. hegedű-zongora szonáta II. tételének hegedűcadenzájában rejlő kétféle technikai-expresszív megoldást Székely Zoltán és Szigeti József eltérően játszotta, s Bartók mind-

47 Uott, 210. A történeti hűség kedvéért jegyezzük meg, hogy Földes Andor emlékei szerint a Zeneakadémián Bartók működése idején „mesternek” volt szokás szólítani a tanárokat – kivéve Bartók „tanár urat”. Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*, 77.

48 Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 146.

49 Uott, 84., a kiemelés tőlem.

50 Uott, a kiemelések eredetiek.

51 Szigetivel a washingtoni Library of Congressben 1940. április 13-án megtartott koncert fölvételén, valamint a néhány héttel később, május 2-án fölvett Columbia-hangfelvételen (*Bartók hangfelvételei. Centenárium kiadás. I. album* [szerk. Somfai László, Kocsis Zoltán]: Bartók zongorázik 1920–1945. Eredeti hanglemezek, gépzongora-felvételek, koncertfelvételek. Budapest: Hungaroton, LPX 12326–33: 7/1, 13/2), Zathureczkyvel pedig egy fél évvel korábbi, 1939. november 4-én Budapesten megtartott hangversenynek egy fonogramtör, Makai István általi rögzítésén (II. album [szerk. Somfai László, Sebestyén János, Kocsis Zoltán]: Bartók hangja és zongorajátéka 1912–1944. Magánfelvételek és családi fonográfhengerek. Törödékek. Budapest: Hungaroton, LPX 12334–38: 8/3).

két lehetőséget hallgatólagosan jóváhagyta.⁵² A kottakép inkább a Székely Zoltán által alkalmazott szokatlanabb effektust sugallja, a cadenza a híres 1940-es hangfelvétel révén mégis Szigeti eltérő értelmezésében vált ismertté. Székely Zoltán a következőképpen oldotta föl az általa is ismert ellentétet:

Bartók nem sokat mondott. Ha együtt játszottunk, tett pár megjegyzést... Rendszerint mindenki mond valamit, és azt egy kicsit megbeszéli. Bartók azonban nem volt az a típus, aki belemegy és elkezd gyakorolni, együtt játszani. Ezt ő nem csinálta. [...] Egyszerrel, ha neki tetszett ez is, az is, akkor elfogadott mindent, ami számára elfogadható volt. Vagyis nem magyarázott. [...] Nem lehet azt állítani – legalábbis általánosságban, hogy Bartók *pedáns* volt. Nem volt az. Ő nem volt az a típus, akinek egészen pontos elképzelései vannak: hogy így vagy úgy kell – amilyen egy *pedáns* tanár. Arról szó sem volt.⁵³

Egészen eltérő hozzáállást érzékeltet a kamarapartner által körvonalazott kép, mint a tanítványok túlnyomó többségének visszaemlékezései – a látszólagos ellentmondás azonban, úgy vélem, egyértelműen föloldható: míg Bartók megkívánta, hogy a vele szakmai tekintetben nem egyenrangú fél alávesse magát akaratának, zenei elképzeléseinek, a jelentős előadóművészi formátummal szemben nyitott maradt.⁵⁴

S Szalay Stefánia egy beszédes megjegyzése nyomán még hozzátehetjük: a megközelítés jelentőségén fölül a nagy formátum fontos mozzanata lehetett az egyéni vonás. „Akkor még nem tudtam róla egy fontos dolgot” – emlékszik vissza Szalay fél évszázad távlatából –: „általában, hogy valakit közel engedjen magához, annak a tehetségen kívül feltétlenül kellett valamilyen egyéni vonással is rendelkeznie.”⁵⁵ Ezt az egyéni vonást persze már csak az interakció jellege folytán is könnyebben fölfedezhette kamarapartnereiben és kompozícióinak előadóiban, mint tanítványaiban. Miután Klein Erzsébet mindkét minőségben: tanítványként és Bartók egyik hegedű–zongora szonátáját koncertre próbáló zongoristaként is megismerhette Bartókot, a következő összehasonlítást adta viselkedéséről e két szituációban:

[John Moseley kérdezi:] Eltérő volt-e Bartók viselkedése azokon a próbákon, mint az Őn óráin?⁵⁶ [Klein Erzsébet válaszol:] – Egy sarokban ültem (olyan kicsi próbáltam lenni, amennyire csak lehetett), és ő hirtelen egy normális ember lett, aki képes mindany-

52 Szabó Balázs: „'És Szigeti másképp játszik...'. Bartók 2. hegedű–zongoraszonátájának 1940-es lemezfelvételéről”, *Magyar Zene* 50/2. (2012), 210–216.

53 Sebő Ferenc: „Bartók nem szeretett 'megjegyezni'... Kanadai beszélgetés Székely Zoltánnal”, *Muzsika*, 38/11. (1995. november), 34–37., ide: 35. A kiemelés eredeti.

54 Ld. még a konklúzió második felével kapcsolatban Somfai László fölismerését (melyet egyébként Szabó Balázs is idéz): „a zeneszerzőnek fontosabb volt a nagy formátumú, jelentős, ihletett előadóművészi megközelítés, mint a részletekben (akár a zenei nyelvben-anyanyelvben, hasonló szellemű rubatókban és agogikában) tetten érhető 'hitelesség'”. Somfai László: „A nagy crescendók komponistája. Széjljegyzetek Bartókról, fiatal muzsikuskoknak”, *Muzsika* 49/3. (2006), 6–13., ide: 12.

55 Szirányi: *Egy Bartók-tanítvány...*

56 Az (Új) Magyar Vonósnegyes próbáiról van szó az 5. vonósnegyesből, amelyekre kamarapartnerét, a 2. hegedűt játszó Halmos Lászlót elkísérte.

nyiunkat megnevetettni. Bár pontosan tudta, mit akart, kevésbé érezte magát feszélyezve. Ugyanez volt igaz akkor is, amikor a Hegedű[– zongora] szonátát játszottam Halmossal, mielőtt kilépett volna a Kvartettből. Bartók annyira erőteljes karakter volt, hogy senki sem kérdőjelezte meg a véleményét, de mi láttuk az ő másik oldalát.”⁵⁷

A rendteremtés mestersége

A legkorábbi és legkésőbbi tanítványok visszaemlékezéseiben is szereplő részletek közül kiemelkedik Bartók tanításának egy olyan mozzanata, amelyet közreadásai és hangfelvételei hasonlóképpen alapvetőnek mutatnak. „Rendben van, el lehet tenni” – hangzott Bartók szájából a tanítványainak szánt dicséret netovábbja.⁵⁸ Árulkodóan bújik meg ebben a lakonikus értékelő utasításban a *rend* fogalma. „Útavalóul hivatásszeretetet és kötelességtudást adott nekünk, a rend és rendszeresség szeretetét” – összegez Comensoli Mária.⁵⁹ „Ha Bartók pedagógiai módszerét egyetlen szóval jellemeznénk, e szó így hangzana: rend. Rendnek kellett lenni. Semmi értelemzavarás, semmi botladozás, tévelygés az érzelmek zúrzavarában” – fogalmaz Székely Júlia.⁶⁰ Az érzelmek zúrzavarában való tévelygés elkerülése természetesen messze nem az érzelm- vagy szenvedélymentességet célozta meg – még ha számos kritikusa és közeli tanítványa, illetve barátja egyfajta „objektivitásként” is jellemezte Bartók előadóművészi ideáljainak egy alapvetően fontos elemét –,⁶¹ hanem egyrészt a zeneszerzői szándék tiszteletére utalt, másfelől pedig a megkomponált formai és tonális rend elsőbbségére az interpretáció során. A legelső tanítványok egyike, Szalay Stefánia megfogalmazásából világosan kiderül az előbbi cél (a zeneszerzői szándék tisztelete): „Semmi külsőség, virtuóz technika, csillogás, hanem elmélyülés, a tartalom és forma hűséges visszaadása, a szerző intencióinak alázatos tisztelete jellemezte.”⁶²

A Bartóknál minden bizonnyal leghosszabb ideig tanuló zongorista, Székely Júlia, az emlékeit igen pontosan és tömören megfogalmazó korai tanítvány s ké-

57 „– Was Bartók’s manner different during those rehearsals than it had been during your lessons with him?” – „I sat in a corner (as small as could be), and suddenly he was a normal man who could make us all laugh. Although he knew exactly what he wanted, he was more at ease. The same was true when I played the Violin Sonata with Halmos before he left the Quartet. Bartók was such a strong character one didn’t question his opinion, but we did see the other side of him.” Klein: *Remembering Bartók*.

58 Ld. pl. Székely: *Elindultam...*, 122., 125.

59 Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 148.

60 Székely: *Elindultam...*, 131–132., ill. Székely: *Bartók tanár úr*, 112.

61 Ld. pl. két igen közeli eminens muzsikus, Albrecht Sándor és Kodály megfogalmazásait (Albrecht Sándor: „B. B.’ – ahogy én ismertem” [2. rész], *Muzsika* 1/11. [1958. november], 13–14., ide: 13.; Kodály Zoltán [közr. Vargyas Lajos]: *Közélet, vallomások, zeneélet*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1989, 210–211.), valamint az Albrechthez hasonlóan tanítvány-barát Balogh Ernő tömör megfogalmazását: „Bartók nem volt híve a szentimentális játéknak, ami azonban nem jelenti azt, hogy megtiltotta volna az érzelmes [*recte*: érzelm(teli)] kifejezést.” Balogh Ernő: „Milyen tanár volt Bartók?”, *Muzsika* 1/10. (1958. október), 9–10., ide: 10.; a megfogalmazás korábbi, angol változatában: „Bartók had no use for sentimental playing, which does not mean that he forbade emotional expression.” Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*, 44–48., ide: 46.

62 Szirányi: *Egy Bartók-tanítvány...* Vö. még: Székely: *Bartók tanár úr*, 70.

sőbbi barát, Balogh Ernő, s mellettük szinte valamennyi további tanítvány visszaemlékező jellemzése pedig a kompozíciókat alkotó szerkezeti (formai-időbeli és tonális) rend megjelenítésének elsőbbségére utal. Ismét Székely szavait kölcsönözve: „Aki tőle megtanulta, hogyan kell egy Beethoven-szonátát, Bach-fúgát vagy Chopin-etűdöt eljátszani, az megértette, hogy a műalkotások szilárd vázra épülnek, s az előadó művésznak is erre a vázra kell felépítenie produkcióját.”⁶³ A Bartók által előadott művek „vastraverzekre” való fölépítettsége (Székely Júlia kifejezése) Földes Andor megfogalmazására rímel, aki az előadóművész Bartók ritmikájának „vaslogikájáról” ír.⁶⁴ A szóhasználat egyezése, úgy vélem, nem véletlen, s Bartók előadóművészi ideáljainak egy lényeges mozzanatát takarja. Míg tehát a 20. század második felében fölnövekedett generációk ma egyértelműen Bartók előadói habitusának „romantikus” oldalát érzékelik szembeötlőnek – hiszen szubjektívnek, „egyenetlennak” és emocionálisnak halljuk interpretációit, melyekben a metrikai formaszervezet súlykolása helyett a gesztusok, a karakterek és a tonális folyamat kifejezése dominál –,⁶⁵ a maga korában játékának számos „modern” eleme vált hangsúlyossá hallgatói s elemzői számára: precizitása, „egyszerűsége”, „objektivitása”.⁶⁶ Úgy tűnik, tanítványai számára Bartók különösen erősen közvetítette interpretáció-ideáljának e modern vonásait.

Bartók számára a szerzői intenció tisztelete az előadás során nem a saját egyéniség elnyomását jelentette, hanem sokkal inkább a *saját egyéniségen átszűrt szerzői szándék* primátusára utalt – ezért hathatott bármi hitelesnek és egyéninek az ő előadásában.⁶⁷ Gyanítom azonban, hogy pedagógiai gyakorlatában habitusa, viselkedése révén nem pusztán kiprovokálta tanítványainak szellemi alárendelődését, hanem valóban úgy is érezte és vélhette, hogy a növendéknek, különösen a „kevesbé önálló tehetségűnek”, *érzelmi tekintetben is* alá kell vetnie magát a tanári akaratnak, vagy legalábbis a tanulói fázisban el kell fojtania saját egyéniségét. Ez magyarázhatja a tanítványaihoz, illetve művésztársaihoz való eltérő hozzáállást, melyet főntebb jellemeztünk.

63 Székely: *Elindultam...*, 111–112.; Balogggal kapcsolatban ld.: Balogh Ernő: „Milyen tanár volt Bartók?”, *Muzsika* 1/10. (1958. október), 9–10., ide: 10., ill. Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*, 44–48., ide: 46.

64 Székely: *Elindultam...*, 116., ill. Andor Foldes: „Béla Bartók”, *Tempo*, New Series 43. (1957. tavasz), 20+22–26., ide: 23.

65 Ez egyébként általában véve is jellemezte a 20. század első felének előadó-művészetét – a fönmaradt hatalmas és napjainkban egyre könnyebben hozzáférhető történelmi hangfelvételek tanúsága szerint. A 20. század első felének előadói stílusairól az egyik legjobb és legrészletesebb összefoglaló elemzés Daniel Leech-Wilkinsontól származik: *The Changing Sound of Music: Approaches to Studying Recorded Musical Performance*. London: Centre for the History and Analysis of Recorded Music (CHARM), 2009, <http://charm.kcl.ac.uk/studies/chapters/intro.html>.

66 Lásd Stachó László: „Érzékiség és szigor. Az előadóművész Bartók”, *Magyar Zene* 54/1. 2016, 31–59., valamint a disszertációmban közölt további részletes elemzésekben. Vö. még Benkő András tartalomlemző összegzésével: *Bartók Béla romániai hangversenyei (1922–1936)*. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó, 1970, 130. sk.

67 Ld. különösen Hernádi Lajos és Sándor György visszaemlékezését: Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 114., 155.

A tanítás során a zenemű apró részleteinek – az idő előrehaladtával egyre kényeszeresebb precizitással történő – kicsiszolása volt a kiindulópont, mely beindíthatta az emocionális alávetés folyamatát, s mintegy lebontotta a növendék addig kialakult habitusát, formálódó zenei egyéniségét.⁶⁸ A részletek kicsiszolása szinte logikusan eredményezte azok megtisztulását a „külsőségektől”, s előtérbe hozta a bartóki zongorázás jellegzetesen modern vonásait. A tanítványok beszámolójából kiderül, hogy az aprólékos építkezőmunka elsősorban a ritmika és a hangsúly „megfelelő adagolásának” elsajátíttatását foglalta magában,⁶⁹ s ebből a fázisból szinte önkéntelenül s önmagától bomlott ki a zenemű formálásának a képessége. Székely Júlia megfogalmazása e folyamatról, véleményem szerint, az előadóművészi képesség kognitív lélektanának tekintetében is pontos:

E részletekbe menő, aprólékos csiszolómunka Bartók zongoratanításának kisebbik része volt. A tanítás igazi nagy jelentősége nála a formaképzés, a formaérzék nevelése, a megformálási képesség fejlesztése volt. A részletek, a ritmikai felületességek és részlethibák kiküszöbölése és a helytelen hangsúlyok megszüntetése után került erre sor.⁷⁰ Aki egyszer megtanult Bartóktól egy Beethoven-szonátát, az azt is megértette, hogy mi a művészi forma. [...] Amennyire aprólékosan csiszolgatta a ritmikai vagy hangsúlyhibákat, néha szinte a kicsinyesség látszatát keltve, annyira nagyvonalú volt megformálási követelményeiben. Hogy a megformálásban milyen nagy szerepet játszott a részletek előzetes kicsiszolása, csak később tűnt ki, midőn a mű már a növendék keze alatt is kezdett formailag kialakulni.⁷¹

Székely elemzése hihetőnek és találónak tűnik számomra, amikor Bartók óráira emlékezve nem a formaképzés explicit *megtanításáról*, hanem annak szinte önkéntelen *kialakulásáról* beszél. A muzsikusz olvasó átérezheti, miként válhatott a „crescendók és diminuendók hullámhegyei és -völgyei” közül kiemelkedve „tisztábbá, világosabbá, sőt még színesebbé”⁷² a zene a tanítvány képzeletében, aki a részmozzanatok megtisztítása révén válhatott képessé távlatból is szemlélni a zenei folyamatot, s meglátni a tételt alkotó zenei rendet.

Úgy megragadni egy zeneművet, hogy az értelmet, feszültséget kapjon, hogy az első taktus intonálása már magában hordja a zárótaktusok jelentőségét, egyben máris előkészítve azokat, s az első taktustól az utolsóig minden szerves összefüggésben legyen egymással, üstökön ragadni a mű lényegét, s az egész kompozíciót egyetlen kerek egészbe foglalni: ez volt a feladat.

68 Érdemes megjegyezni, mennyivel eltérőbb lehetett Dohnányi hozzáállása e tekintetben; ő már 1918-as zeneakadémiai reformtervezetében megfogalmazta: „Nem szükséges a darabok tanításánál a legkisebb detailkorig menni, fődolog, hogy a növendék a komponista stylusával ismerkedjék meg, – és ez csak sok darabnál lehetséges – s ha azután előadás céljából valamit ki kell dolgoznia, annál könnyebb dolga lesz.” Dohnányi Ernő memoranduma Mihailovich Ödönhöz, *Zeneközlöny*, 16/2. (1918. május), 1–11., ide: 6.

69 A megfogalmazás forrása: Székely: *Elindultam...*, 120.

70 Vö. Comensoli Mária szavaival: „Nagy szerepet játszottak a különböző módon jelzett hangsúlyok, marcatók. Minden apró jelre kellett ügyelni, első volt a rend megeremtése, utána jött a többi.” Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 148.

71 Székely: *Elindultam...*, 120–121., ill. uő: *Bartók tanár úr*, 54.

72 Uő: *Bartók tanár úr*, 59.

– összegez Székely.⁷³ E leírás nyomán hihető s átérezhető, hogy a ritmusok és a hangsúlyok (vagyis a metrikai, a dallamszerkezeti és a tonális rend részmozzanatainak) kicsiszolása, hibáktól való megtisztítása révén megszülető aprólékos, fókuszált figyelem kialakítása nyomán miként formálódhatott önmagától a tanítvány elméjében az áttekintés, a zenemű perspektívájába való behelyezkedés képessége. E formaalkotó képességet Bartók minden bizonnyal explicit módon nem vélte taníthatónak – és talán megfogalmazhatónak sem –, s kézenfekvő a párhuzam az-zal, ahogyan Bartók a zeneszerzői alkotókészség tudatosításához viszonyult.⁷⁴

Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy Bartók jellemző módon igen keveset beszélt tanítása során az érzelemkifejezésnek nem a zenei szerkezethez (a tonális szerkezethez, valamint az időbeli formastruktúrához) kötődő kategóriáiról (így a gesztusokról, a karakterekről vagy a zeneművek narratív és drámai fölépítéséről).⁷⁵ Holott zenéje, hangfelvételeken megőrzött zongorajátéka és – írásait, megnyilatkozásait figyelmesen tanulmányozva – megjegyzései is a zenei jelentés e kategóriáit erőteljesen megélt s megjelenítő, „romantikus” szerzői és előadói alapállítását, „aktív”, „szenvedélyes” és „drámai” személyiségét tükrözik.⁷⁶ „Aki azért fest egy tájképet csakhogy éppen tájképet fessen, aki azért ír egy szimfóniát csakhogy éppen szimfóniát írjon az legjobb esetben is nem egyéb jó mesterembernél” – fogalmazta meg Bartók egy levélben Ziegler Mártának 1909 februárjában, s ez a mondat

73 Uő: *Elindultam...*, 121., ill. uő: *Bartók tanár úr*, 53–54. Vö. K. Molnár Irma megfogalmazásával: „Egyébként [...] Bartók zongorázásából mindig kiütközött a zeneszerző. Lehet, hogy nem zongorázott olyan sokszínűen, mint Dohnányi [...], de amikor játszott, a végén az ember az egész darabot maga előtt látta, mint egy lezárt, következetesen felépített architektúrát. [...] Én ebben látom Bartók előadóművészi nagyságát, ebben volt ő egyetlen a világon.” K. Molnár: *Zongorázni tanultam tőle*, 112.

74 Vö. csak például Földes Andor megfogalmazásával: „Sohasem tanított zeneszerzést – nem hitt a tanításában. De abból, ahogyan Bach zongoraműveinek vagy a Beethoven-szonátáknak az interpretációját tanította, többet lehetett tanulni a zenei formákról, mint amit számos fiatal és lelkes zeneszerző sajátíthatott el a Zeneakadémia más tanáraitól összhangzattant vagy ellenpontot tanulva.” („He never taught composition – he didn’t believe in teaching it. But from the way he taught the interpretation of Bach’s piano works or the Beethoven Sonatas one could learn more about musical forms than many a young and aspiring composer was able to pick up by studying harmony and counterpoint with other teachers of the Music Academy.”) Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*, 77.

75 „A kevés szöveget könnyen száraznak, ridegnek nevezte volna az, aki nem figyelt eléggé – magyaráz Székely Júlia. – Stíluskövetelményekről volt itt szó, szakmai nyelven előadott zenei tényekről, s még azt is csak a legjobb hallású hallgató tudta volna megállapítani, hogy az előadó szereti-e a művet, melyről beszél, vagy nem. [...] Még Beethovenról sem mondta soha, hogy szereti, csak abból, ahogyan játszott, lehetett erre következtetni. Csupán száraz tényeket közölt az elődökről, a többit elzongorázta.” Székely: *Elindultam...*, 123. – E kategóriarendszer megalapozását ld. a magyar zenepszichológiai szakirodalomban: Stachó László: „Hogyan nyertünk értelmet a zenéből?” In: Vas Bence (szerk.): *Zenepszichológia tankönyv*. Pécs: PTE MK Zeneművészeti Intézet (digitális kiadvány), 2015, 167–191.

76 Vö. „Talán egyetlen valódi barátja és bizalmasa Kodály Zoltán volt [...] Kettejük közül egyértelműen Bartók volt az aktívabb, szenvedélyesebb, mondhatni, drámaibb személyiség.” („Perhaps his only real friend and confidant was Zoltán Kodály [...] Of the two, Bartók was definitely the more active, the more passionate, I’d almost say, the more dramatic personality.”) Földes Andor visszaemlékezéséből, Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*, 77. – A zenei gesztusok észlelésével és megjelenítésével kapcsolatban ld. pl. a következő, ritkán hivatkozott elsődleges forrásokat: Denis Dille: „Bartók, lecteur de Nietzsche et de la Rochefoucauld”, *Studia Musicologica* 10/3–4. (1968), 209–228., ide: 215–216. (a releváns →

a Bartók-irodalom egyik leggyakrabban idézett levélszövegévé vált. „Nem tudok másképpen művészeti termékeket elképzelni, mint alkotója határtalan lelkesedésének, elkeseredésének, bánatának, dühének bosszujának, torzító gunyjának sarcasmus-ának megnyilatkozását.”⁷⁷ Számomra úgy tűnik a visszaemlékezések ismeretében: Bartók az előadó-művészet terén csupán egyfajta „mesterember”-tudás átadását, s ennek imént jellemzett folyamatában a zenemű mint külső objektum iránti alázatra nevelést tartotta lehetségesnek explicit formában – a zenei forma megérzésének alapját adó metrikai, ritmikai, dallami és tonális rend részleteinek kicsiszolása révén. Erre utalhatott Bartók a művek „precíz megszólaltatása” kapcsán, mikor Thomán tanári módszerét jellemezve minden bizonnyal önmagát is kiadta.

A Thomán tanításának méltatása során első olvasásra talányosnak tetsző megfogalmazások az imént kifejtettek megvilágításában nyerhetnek teljesen értelmet. A növendékek „lelkületének költői kifejtésére” Bartók is „minden tudásával és szuggeráló erejével” igyekezett hatni – nem kis mértékben az alázat kikényszerítése révén –, ám „ahol a tanítványnak már önmagából kell belevinnie a poézist a zongorajátékba”, ott nem kívánt beavatkozni „száraz formulákkal”⁷⁸ a növendék munkájába. Mivel az „önmagunkból belevitt” poézist is magában foglaló interpretáció tanítását nem tartotta lehetségesnek, zongoraórán csupán az „exekúció” mesterségének átadását célozhatta meg, a zenei tartalom helyett közvetlenül a zene felszíni elemeire, illetve az előadás formai eszközeire (elsősorban az agogikára és a dinamikára) való összpontosítás és az ezt megerősítő példaadó előjátszás révén.⁷⁹

E mesterség átadása során azonban a részletek csiszolásának módját idővel a perfekció s a kontroll *kényszere* uralta el, hasonlóan, mint a népzenei gyűjtések „mikroszkopikus” pontosságig revideált lejegyzéseit. Úgy tűnik ugyanis a visszaemlékezésekből: az idő múlásával Bartók egyre kényszeresebbé vált a rendteremtésben, s nem csupán a tanítás során. Korai tanítványai: Szalay Stefánia, Balogh

részletet magyarul közli Talián Tibor: *Bartók Béla [szemtől szemben]*. Budapest: Gondolat, 1981, 25.); Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 209–210. (Miloss Aurél visszaemlékezéséből); uo., 116. (Gertler Endre visszaemlékezéséből). A Bartók zongorajátékában tetten érhető narrativitással kapcsolatban ld. különösen Somfai László elemzéseit (*Bartók Béla kompozíciós módszere*. Budapest: Akkord, 2000, 297–298.). A számtalan tanúbizonyosság és elemzés további részletes hivatkozásától bízást eltekinthetünk; pótoljuk itt csupán K. Molnár Irma imént idézett megfogalmazásának egy kihagyott részletét: „jaj, mi színt tudott néha csak egy-egy hangba is belevinni, mint például az *Este a székeleyknél* első balkéztercébe, abba az é-gé-be, amelyikkel a falusi est egész csendjét vissza tudta adni!” K. Molnár: *Zongorázni tanultam tőle*, 112.; vö. még Wilhelm András esszéjével is: „Hangzás és jelentés. (Elméleti és gyakorlati válaszok a 20. század közepén.)”, *Gond* 8/18–19. (1999), 233–238.

77 *Bartók levelei*, 245. levél.

78 Ez az első olvasatra meglehetősen talányos kifejezés az eredeti szövegben ráadásul kurzíválással ki is van emelve: Wilhelm: *Beszélgések...*, 82.

79 E szembeállítással kapcsolatban ld. pl. Stravinsky későbbi – 1939–40-ből származó – gondolatmenetét: Igor Stravinsky: *Poétique musicale*. Párizs: J. B. Janin, é. n. [1945], 139–162. – Stravinsky megfogalmazásai igen pontosan párhuzamba állíthatóak tünnek Bartók imént idézett (s általa ki nem fejtett) fogalmaival.

Ernő még jóval nagyvonalúbbnak láttatják, mint azok a visszaemlékezők, akik az 1920-as években vagy még később ismerték meg őt, s tanultak nála. Bár bizonyára tendenciózusnak hat egy-egy kiragadott részlet egymás mellé helyezése, úgy vélem az összes fellelhető visszaemlékezés ismeretében: Szalay Stefánia és Székely Júlia alábbi, egymás mellé helyezett megfogalmazásai hitelesen érzékeltetik azt a másfél évtizednyi változást, amely kettejük Bartókkal folytatott tanulmányai között ment végbe:

Sokszor szerettem volna felkiáltani, hogy ezt nem értem, nem tudom megoldani. Ilyenkor szemének egy intésével mondta[:] „próbálja meg, kérem”, s ha sikerült[,] „én is így gondoltam”, ennyi volt válasza, de ez elég volt ahhoz, hogy még többre törjek. Ilyenkor óra után rohantam le a lépcsőkhöz és otthon, mint a megbabonázott ültem a zongorához, hogy azon mód átnézzem, mit hogy is gondolt Ő. Napokig a hatása alatt voltam, bámultam, hogy lehet így és ennyit tudni.⁸⁰

Emberi füllel alig észlelhető eltérések miatt képes volt félórákig is vesztegelni egy-egy taktus mellett. A növendék elfáradt, ő soha.⁸¹

Az egyre növekvő kényszerességre számtalan példát idézhetünk a Bartókról szóló visszaemlékezésekből.⁸² Bartók számára az I. világháború vége újabb életszakasz kezdetét jelentette; népzeneét gyűjteni többé nem ment „kedves parasztjaihoz”⁸³ – szemben Kodállal –, s ismert, hogy a begyűjtött anyag (többszöri!) lejegyzésébe s rendezésébe egyre több energiát s időt fektetett. A népdalok hangfölvételeken rögzített példányait akkurátusan konzerválta – szemben például Kodállal⁸⁴ –, éppúgy, mint rovargyűjteményének egyedeit, s ez a munka egy „elmult élet” „ízét” és „szagát” idézte föl számára.⁸⁵ Megfontolandónak vélem e ponton a merészen kritikus késői tanítvány, Klein Erzsébet megérzését tanáráról, mely a kényszeresség forrásáról is elgondolkodtathat. Az idős zongoraművész így felelt interjújában arra a kérdésre, hogy (félve) csodálta-e Bartókot („Were you in awe of him?”):

80 Szirányi: *Egy Bartók-tanítvány...*

81 Székely: *Elindultam...*, 114.

82 Ld. különösen pl. Doráti Antal (Bónis: *Így láttuk Bartókot*, 82.) vagy Székely Júlia egy-egy árulkodó leírását (Székely: *Bartók tanár úr*, 42.).

83 Vö. *Bartók levelei*, 126., 132. levél.

84 Míg Bartók lejegyzése jellemzően a dallam „életének” egy hangfelvételen megörökített pillanatát konzerválja, Kodály támlapja a dallamra vonatkozó aktuális tudás összegzése is; nála a lejegyzés nem csupán a dallam pontos zenei pillanatképe, hanem „jellemrajza” is egyben. Ld. erről pl.: Szalay Olga: „Kodály-lejegyzések, a 'Kodály-támlap'”, *Ethnographia* 109/1. (1998), 307–343.

85 „Eddig csupán a daloknak mint különálló objektumoknak gyűjtéséről volt szó. Azonban ez nem elég. Mert ez olyan volna, mintha a bogarász vagy a lepkegyűjtő megelégednék a bogár- és lepkefajták összeszedésével és kikészítésével. De ha ezzel megelégszik, akkor gyűjteménye csak holt, az élettől elragadott anyag volna, amelyre még az elmult élet körülményeinek leírása sem vet semmi fényt sem. Ezért az igazi természettudós nemcsak állatokat gyűjt és preparál, hanem az állatok életének minden legelrejtettebb mozzanatát is, amennyire csak lehetséges, tanulmányozza és leírja. Igaz ugyan, hogy a legtüzesebb leírás sem fogja a holtat elevenné varázsolni, de legalább valamicskét belément az élet ízéből és szagából a holt gyűjteménybe.” Bartók: „Miért és hogyan gyűjtünk népzeneét?” [1935]. In: Lampert Vera (közr.): *Bartók Béla írásai*, 3. Írások a népzeneéről és a népzeneutatról I. Budapest: Editio Musica, 1999, 285., 290. A kurzivált mondatrész csak a fogalmazványban olvasható.

„Természetesen. Meglehetősen ijesztő volt: arrogáns, nagyon rosszkedvű és kiszámíthatatlan. Azt hiszem, boldogtalan volt.”⁸⁶

Úgy tűnik: pedagógiai tekintetben Thomán valóban pusztán ideál – s egyre távolibb ideál – maradhatott az előjátzás-utánzás „módszerébe” mind mélyebben beburkolódzó Bartók számára. Elemzéseink nyomán az előadó-művészet tanításáról alkotott bartóki elképzelésnek három fázisa körvonalazódik: a hangszertechnika-képzés tisztítótűszerű fázisa a zenei „mesterember-tudás” elsajátíttatásának veti meg az alapját; a végső cél, a poézis „belehelyezésének” képessége azonban kívül esik a közvetlen taníthatóság körein, s csak a fantáziát megtermékenyíteni képes „természetes hatások” mozdíthatják elő.⁸⁷ Ilyen „természetes hatás” Bartók elképzelésében a *par excellence* példamutatás: az előjátzás. Az előjátzás-utánzás azonban csak akkor bizonyulhat hasznosnak és hatékonynak – vélik a Bartók-kortárs pedagógiák legjobbjai, máig hivatkozott legmaradandóbbjai is –, ha elegendő teret hagy a diáknak, hogy rájöjjön saját kérdéseire adott saját válaszaira. Bartók tanításában egyre kevésbé állt fenn ez a föltétel, s tartózkodó – sőt, nemritkán hidegnek érzékelt – kommunikációs stílusával párosuló szuggesztivitása csak fokozta a kevésbé érett növendékekre erőteljesebben kifejtett negatív hatást, amelyet részletesen jellemeztünk.

Ha kísérletet kellene tennünk arra, hogy Bartók zeneakadémiai óráin azonosítsuk a „Liszt-iskola” meghatározó karakterisztikumait, minden bizonnyal az előadó-művészet tanításának fázisairól alkotott elképzelést említhetnénk egyfelől; másrészt pedig a szuggesztív előjátzás alkalmazását. Míg azonban Liszt pedagógusi nagyvonalúsággal párosuló szuggesztivitásához képest Bartóknál az ellentmondást nem tűrő szuggesztivitas fejtette ki – szinte hipnotikus – hatását a tanítványokra, Thomán lelkiismeretességgel és a tanítványait ösztönző barátsággal társuló szigorú Bartóknál idővel a lelkiismeretes kötelelességteljesítés szigorára csontosodott le. A zenei rend megteremtésének és megtanításának vágya az idő előrehaladtával a rendteremtés és a kontroll *kényszerévé* fajult, s kényszerének börtönéből Bartókot előadóművészként is csak általa valóban egyenrangúnak elfogadott, szuverén, saját elképzelésükben határozott egyéniségek szabadíthatták ki.

86 [A kérdező, John Moseley:] „– Were you in awe of him?” [Klein Erzsébet válasza:] „– Of course. He was rather frightening: arrogant, very moody and unpredictable. I think he was unhappy.” Klein: *Remembering*, 5. – Iménti elemzéseim arra is rámutathatnak, hogy veszélyeket hordozhat a visszaemlékezésekből leszűrhető – s a Bartók-interpretáció pedagógiai és koncerttermi gyakorlatában nemritkán inkorrekt módon fölhasznált – tanulságokat kiragadni a kontextusukból. A metronomizálás kérdése például, mely oly sok muzsikust tart bűvkörében, mind a visszaemlékezésekben tükröződő időbeli változásoknak, mind pedig Bartók tanítványaihoz s muzsikustársaihoz való eltérő hozzáállásának tekintetbe vételével árnyaltabbnak tűnik, mint amilyenek Bartók kapcsán beállítani szokás. Hogy például Doráti vagy Menuhin emlékei miért sarkallnak ellenkező következtetésre, mint a pályakezdő Ferencsiké vagy számos Bartók-tanítványé, az előző fejezetünk („Az egyéniség ereje”) végén levont következtetés nyomán kaphat értelmet.

87 A korabeli hangszeres képzés „purgatóriumi” mozzanatairól lásd részletes történeti elemzésemet: Stachó László: „Gradus ad Parnassum. Bartók zongorista-tanulóévei”, *Parlando* online, 2016/4, <http://www.parlando.hu/2016/2016-4/Bartok-Stacho-Parnassum.pdf>.

ABSTRACT

LÁSZLÓ STACHÓ

BARTÓK THE PIANO TEACHER: METHOD AND INDIVIDUALITY

This study on Bartók as piano pedagogue takes its starting point in Bartók's characterisation of his piano professor at the Royal Academy, István Thomán, written in 1927. In fact, when sketching the pedagogical portrait of Thomán, Bartók outlines his own self-portrait, providing a subtle description of his pedagogical ideal. However, the distance between the ideal and the reality leads to an enlightening explanation of the contradiction clearly perceptible in Bartók's academy classes: apparently, he did use the pedagogical 'methods' attributed to Thomán but exerted a contrary influence on the artistic personality of his students. The method of direct showing (i.e., showing-by-playing), inherited from the Liszt-Thomán lineage and seriously criticized by several influential pedagogues of the era, transformed itself in Bartók's classroom into a mechanical showing-and-imitating from the 1920's on when Bartók usually forced his students to imitate his interpretations with a punctilious precision. While it may have seemed to Bartók's early students that he did indeed encourage their individuality, many (perhaps most) of his later students experienced a paralyzing, or even wrecking, influence. Here I make an attempt to analyse the process of emotional subordination in Bartók's teaching, based on a comprehensive analysis of recollections of his classes, and I describe Bartók's mainly unconscious way of teaching the art of execution through an over-precise – and in his later years, almost obsessive – elaboration of musical expression.

László Stachó is a musicologist, psychologist, and musician. He teaches and researches at the Liszt Academy of Music (Budapest) and at the Faculty of Music of the University of Szeged. His academic activity involves the teaching of chamber music, music history, music theory and twentieth-century performing practice history, as well as recently introduced subjects in Hungary, such as the psychology of musical performance and *Practice Methodology*. His research focuses on Bartók analysis, twentieth-century performing practice (especially the performing style of the composer-pianists Bartók and Dohnányi), emotional communication in musical performance, and music pedagogy (effective and creative working and practice methods and enhancement of attentional skills in music performance). Over the past few years, he has been involved in a countrywide planning of music education curricula in Hungary, including the National Core Curriculum and conservatoire curricula. As a pianist and chamber musician, he has performed in several European countries and the US, and conducts *Practice Methodology* workshops and chamber music coaching sessions at international masterclasses both in Hungary and abroad (including in Britain King's College London, and regularly in Italy, at the Santa Cecilia Conservatoire, Rome). In 2014 and 2017, he was a Visiting Fellow at the University of Cambridge and Downing College (Cambridge).

Stachó László

ÉRZÉKISÉG ÉS SZIGOR*

Az előadóművész Bartók

Hans Heinrich Eggebrecht az európai zene eszméjének-fogalmának lényegét az érzelem és a *mathészisz* („megismerés, tudomány, tan”) kettősségében vélte fölfedezni.¹ Bár természetesen másképpen is megközelíthető az európai zene fogalma – például elmélet és gyakorlat, vagy kultusz és művészet szembeállítása révén –, Eggebrecht úgy látja: az érzelmi és a racionális megismerés dichotómiája a többi felett áll. E kettősséget elsősorban a zeneesztétikai gondolkodás történeti vonulataiban ragadhatjuk meg. Az affektív fölfogásból kiinduló zeneesztétikai elképzelések a zenetörténetben, valamint a zenéről való filozófiai gondolat történetében olykor bűvópatakként éltek tovább, gyakran azonban uralkodó pozícióra tettek szert; úgy tűnik, valamiféle periodikus váltakozást valósítottak meg a *mathészisz*-elvű zenefelfogással. Míg például a középkor társadalom- és eszmetörténete a matematikai tudományokat egybefogó *quadriviumhoz*, vagyis a *mathészisz* uralma alá sorolta a muzsikát, az 1600-as évek generációi az érzelmkifejezés képességét helyezték előtérbe benne. A zene és a zeneesztétika történetében, egészen napjainkig, azonosíthatónak tűnnek a habitus effajta nagyvonalú – s mint minden általánosító és leegyszerűsítő jellemzés, csupán tendenciát jelző – változásai. Éppen ez a váltakozás motiválhatja az előadó-művészeti ízlés módosulásait is; s egy adott korszakban alapvetőnek tekintett, természetesnek, magától értődőnek érzett – s éppen ezért az észlelés során nem kiemelkedő – interpretációs jelenség általában csupán egy újabb korszakban körvonalazódó, megváltozott ízlés hatása alatt válik az esztétikai bírálat szembetűnő tárgyává.

Az érzelmi tartalom fölnagyítása – szemben az imént hivatkozott *mathészisz*-elvű tartalommal – s az érzéki elemek túlsúlyba kerülése könnyen szentimentálisnak, sőt giccsesnek láttatja a zenei előadást. A magyar zeneelméleti-zeneesz-

* Részlet a szerzőnek az előadóművész Bartókról készülő angol nyelvű könyvéből, mely zenetudományi doktori disszertációján alapul: Stachó László: *Bartók előadóművészi modelljei és ideáljai*. Budapest: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 2013; témavezető: Vikárius László. <http://docs.lfze.hu/netfolder/public/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/stacho,,laszlo/disszertacio.pdf>.

1 Carl Dahlhaus–Hans Heinrich Eggebrecht: *Mi a zene?* Ford. Nádori Lídia. Budapest: Osiris Kiadó, 2004, 25–32. (Az eredeti, német nyelvű könyv 1985-ben jelent meg *Was ist Musik?* címmel.)

tétikai diskurzusban Dobszay László, aki a zenemű értékét – mintha csak Eggebrecht dichotómiájára reflektálna – az „érzéki tartalom” (a zenemű által kiváltott² „mozgásingerek, asszociációk, indulati elemek, vizuális vagy drámai effektusok”) és a „zenei gondolat” (a mű „igazi szellemi tartalma”, mely a „tonalitás feltárásában és az ezzel összehangolt idő- és súlyarányokban” fedezhető föl) egyensúlya nyomán véli megragadhatónak, a következőképpen közelíti meg a giccs zenei kategóriáját:

Miféle eszközök fokozzák fel [...] az érzéki elemet? A zenei gondolatnak fölébe nővő érzelmi kifejezés vagy tematikus ábrázolás; olyan figuratív, ritmikai, hangszerelési burjánzás, mely nem a zenei gondolatból keletkezik, s azzal aránytalan. A kiérlelt zeneszerzői gondolat közlése során helye van a faktúra mozgatottságának, a kontrapunktikának, sőt akár az álkontrapunktikának is (gondoljunk például a Mozart-operák fináléira). Ilyen gondolat hiányában azonban henyeségnek, a hallgató manipulálásának érződnek az efféle hevületek, s legalábbis közel visznek a giccs valamely fajtájához.³

Bartók saját maga által is megfogalmazott perspektívája, legalábbis az 1930-as években, egyáltalán nem állt távol a Dobszay által imént körvonalazottól: „[...] majdnem minden nagy modern kompozícióban megfigyelhető a törekvés a szerkesztés tisztaságára, a kompozíció kérlelhetetlen szigorúságára, akárcsak a díszítések mellőzésének tendenciája” – nyilatkozta egyik leghosszabb interjújában, 1932-ben. A „szentimentális túlzásokkal” s a terjengősséggel azonosított érzelgősséggel a „józan mértéktartás nagy példáját”, a parasztdallamot helyezte szembe, amely „klasszikus példál[ja] annak a művészetnek, hogyan lehet minden zenei gondolatot a legtökéletesebben, a legrövidebben, a legegyszerűbb és legközvetlenebb eszközökkel kifejezni”.⁴ Bartók egyébként ebben az 1932-es interjújában összefoglalt gondolatmenetét már egy előző évben publikált híres előadásszövegében megelőlegezte; ekkor úgy fogalmazott, hogy a „szűkebb értelemben vett” parasztzene „[k]ifejező ereje bámulatosan nagy, emellett teljesen mentes minden érzelgősségtől, minden fölösleges cikornyától; néha a primitívségig egyszerű, de sohasem együgyű”. A 19. század

2 Illetve, összhangban a zenepszichológiai kutatásokkal, magában a zenei anyagban tükröződő ilyen elemek. Ld. Stachó László: „A zeneértés szemantikai szintjeiről”, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2001, 56. [3.], 465–477.

3 Dobszay László: „A zeneszerzői kicsiség”, *Muzsika*, 47/12. (2004. december), 3–4., *ide*: 3.

4 Vámos Magda interjúja a *La Nouvelle Revue de Hongrie* számára. Ford. Rácz Judit. In: *Beszélgések Bartókkal. Interjúk, nyilatkozatok 1911–1945*. Közr. Wilhelm András. Budapest: Kijárat Kiadó, 2000, 124., ill. a folytatáshoz: 125–126. Ugyanitt Bartók az Eggebrecht által körvonalazott diskurzusba is bekapcsolódik, s az imént megfogalmazott ergonómia generatív forrásáról közli némiképp naivnak ható fejtegetését: „Sokat hallunk a matematika és a zene közeli rokonságáról. Akár matematikai, akár zenei gondolatról legyen szó, a forma akkor tökéletes, ha mindent kifejez, amit kell, és semmivel sem többet, mint amit kell. Bizonyos, hogy a könnyedségnek az emberi gondolkodás és a művészi alkotás minden területén megvannak a veszélyei. Gyakran előfordul, hogy a szellem a mélység rovására sziporkázik, s a kifejezés intenzitását végső fokon a rutin öli meg. Ezzel szemben az igazi népzene, a parasztzene természetes módon fakad az életből és annak ősi lüktetéséből, s ezért ez az a forrás, amelyhez mindig vissza kell térnünk.” E forrással kapcsolatban ld. különösen Vikárius László elemzését: *Modell és inspiráció Bartók zenei gondolkodásában*. Pécs: Jelenkor Kiadó, 1999, 26–29.

„nemzetieskedő” zeneszerzőinek, csekély kivétellel, úgy látszik elegendő impulzust adott a keleti és északi országok népies műzenéje. Szó sincs róla, volt ebben is egy csomó, az addigi nyugati magasabb műzenéből hiányzó sajátság, de ez keveredett [...] nyugati sablonokkal, romantikus szentimentalitással. Viszont hiányzott belőle a primitívség érintetlen frissége, hiányzott belőle az, amit újabban „tárgyilagosság”-nak szeretnek nevezni és amit én a szentimentalizmus hiányának mondanék.⁵

A befogadasesztétika perspektívájából tekintve, Umberto Eco érvelését követve, az érzelmi tartalom fölnagyítása az „aktív felfedezés” élményétől foszthatja meg a befogadót, s arra kényszeríti, hogy egy bizonyos hatást érezzen abban a hiszemben, hogy ez adja az esztétikai élvezetet.⁶ Bevezető gondolatmenetünk nyomán, Ecoval összhangban, azonban hozzátehetjük: a befogadás közvetlen és közvetett kontextusa alapvetően meghatározza, mit tekintünk a rossz ízlés fogalma alá tartozó mozzanatoknak. A zenei interpretáció során az előadás kontextusát nemcsak annak helyszínét és módját érintő körülmények alkotják, hanem az a diszkurzív közeg is, amelynek hatásait – különösképpen a diskurzus által megteremtett látásmódot – a befogadó nem csupán elszenvedheti, elhasználhatja, hanem, kivételes módon, képes lehet arra is, hogy kivonja magát alóluk. Bár az aktív fölfedezés lehetőségét a kontextus kétségtelenül erőteljesen befolyásolja, az, hogy a befogadó képes-e fölülírni a kontextus hatását, már a befogadás-lélektan kérdései közé tartozik. Amikor például egy előadóművész hangfelvételeinek és kottaközreadásainak elemzője rekonstruálni próbálja az előállítójuk által körvonalazott előadói stílust, az általa fölfedezett jelenségeket, objektivitásra való törekvése ellenére, önkéntelenül is saját kulturális kontextusának és egyéniségének a perspektívájából értékeli. Sőt, leggyakrabban talán csak ezeken keresztül képes észrevenni azokat. Így elemzési kategóriái is végső soron szubjektívek: az elemző perspektíváját – képességeit, választásait, a szakmai közege által meghatározott látásmódot – tükrözik. Éppen ezért lehet szükség további perspektívák bevonására, ha esztétikai kategóriák mentén megalkotott értékítéletekkel kerülünk szembe.

Hans von Bülow, Eugen d’Albert vagy, mint egy példán keresztül hamarosan látni fogjuk, Bartók generációnyival idősebb zeneakadémiai tanártársa, Chován Kálmán előadói stílusának egy-egy mozzanata a Bartók kottaközreadásaiban közvetített zenei ideálok fényében sajátos értelmet nyer; a nyelvtudományból a zenei analízisbe Robert Hatten által beemelt fogalom szerint: jelöltté válik.⁷ A Bartók-tanítványok tanítványainak generációja számára pedig újabb elemek emelkednek ki, s válnak jelöltté – figyelemre méltóvá, jelentőségteljessé – Bartók zongorázásában; nemritkán olyan mozzanatok, amelyek a Bartókot megelőző generációk pers-

5 „A parasztzene hatása az újabb műzenére”. In: *Bartók Béla írásai*, 1.: *Bartók Béla önmagáról, műveiről, az új magyar zenéről, műzene és népzene viszonyáról*. Közr. Tallián Tibor. Budapest: Zeneműkiadó, 1989, 141., 140.

6 Umberto Eco: „A rossz ízlés struktúrája”. In: *A nyitott mű. Válogatott tanulmányok*. Ford. Berényi Gábor é. m. Budapest: Gondolat, 1976, 201–270., ide: 205–206.

7 Robert S. Hatten: *Musical Meaning in Beethoven. Markedness, Correlation, and Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

pektívájából jelöletleneknek számítottak. Ha a mi tanáraink – vagyis a Bartók-tanítványok tanítványai – perspektívájából értékeljük Bartók zongorázását,⁸ annak egyes elemei szentimentalizmusokként válnak jelöltté számunkra, és tűnnek föl percepciónkban önkéntelenül is szokatlannak, sőt, visszatetszőnek (mint például a saját perspektívánkól fölnagyítottak értékelt-hallott zenei gesztusok). A kortársak értékelésében viszont olyan elemek tűnhettek ki Bartók előadásából, mint a közeli barátság jogán bírálatainak is hangot találó Kodály vagy Albrecht Sándor által lakonikusan kiemelt „objektivitás”.⁹ Arra, hogy mit tekinthetünk jelölt vagy jelöletlen elemnek egy-egy előadói stíluson belül, komplex módszer révén: a korabeli tanúk – recenzensek, tanítványok, más visszaemlékezők – megfogalmazásainak, valamint a kottaközreadásoknak és, ha alkalom nyílik rá, mint Bartók esetében, a hangfelvételeknek együttes összehasonlító elemzésével következtethetünk.

Az „objektív” Bartók

A Bartók zeneszerzői oeuvre-jében megtestesülő „klasszikus lelket” és fegyelmet Kodály jellemezte híres Bartók-portréjában a *La Revue Musicale* 1921-es Bartók-különszámában.¹⁰ Mint a fönt idézett megfogalmazásaiból már érzékelhettük, Bartók számára az objektivitás fogalma minden bizonnyal a megformálással asszociálódhatott: a kifejezés „romantikus szertelenségével” szemben, mely a cigányzenészek előadását jellemzi, s „kezdetben érdekesnek tűnik fel, később azonban már fárasztó” – fogalmaz Bartók *A népzene jelentősége az újkori zeneszerzésben* című előadásában egy évtizeddel később –:

[a] szó legszorosabban vett parasztdallamokat klasszikus, pregnáns egyszerűség jellemzi, a felépítésnek olyan objektivitása, mely sohasem fárasztó. Érzésem szerint minden ilyen dallam a legmagasabbrendű művészi tökéletesség megtestesítője. Klasszikus példái annak, miként lehet a legkisebb formában, a legszerűsebb eszközökkel valamilyen zenei gondolatot a lehető legtökéletesebben kifejezni.¹¹

A zeneakadémista Bartók zongorajátékának eme szentimentalitással szembeállítható „objektív” kvalitásával kapcsolatban minden bizonnyal a legkorábbi, figyelemre méltó forrás édesanyjának írt beszámolója, mely első nagyobb zongoristasikere, Liszt h-moll szonátájának előadása kapcsán született. A Zeneakadémia ígéretes diákja a következőképpen fogalmazott:

8 Sőt, már olyan kiemelkedő és a zenei diskurzus számos központi szférájában hangadó kortárs muzikusok, mint Stravinsky perspektívájából is. Vö. Richard Taruskin: „The pastness of the present and the presentness of the past”. In: uő: *Text and Act*. New York: Oxford University Press, 1995, 90–154.

9 Kodály Zoltán: *Közélet, vallomások, zeneélet*. Közr. Vargyas Lajos. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1989, 210–211.; Albrecht Sándor: „B. B.’ – ahogy én ismertem” (2. rész), *Muzsika*, 1/11. (1958. november), 13–14., ide: 13.

10 Kodály Zoltán: *Visszatekintés*, 2. Közr. Bónis Ferenc. Budapest: Argumentum Kiadó, 2008, 426–434., ide: 434.

11 *Bartók Béla írásai*, 1., 149.

Erkel [Gyula] tanárnak már a főpróbán is egészen tetszett; azt mondta, beszéljenek a többiek akármit, az espressivó-rol, neki mégis így tetszik. Ne változtassak, játszam csak is férfiasan. – Kemény [Rezső] is azt mondta, hogy bár itt nálunk nagy súlyt fektetnek az espressivo játékra, de pl. Németországban már nem; ott ennek tulságba vitelét még nagy hibának is tartják. [...] [Szendy m]ár a főpróbán nem volt elragadtatva, hanem azt mondta, hogy billentésem a „cantabile”knél nélkülozi a poezist, nem elég lágy, kifejező; s hogy nem tudok bánni a pedállal. Erkel tanár megbotránykozott eljárásán.¹²

Valóban, „Bartók nem volt híve a szentimentális játéknak” – fogalmazza meg fél évszázados emlékeit 1909 és 1915 közötti zongorista tanítványa, Balogh Ernő, akivel élete végéig kapcsolatban maradt –, „ami azonban nem jelenti azt, hogy megtiltotta volna az érzelmes [*recte*: érzelem(teli)] kifejezést.”¹³ Egy későbbi, Bartóknál még hosszabb tanulóidőt eltöltött tanítvány, Székely Júlia pedig a következőképpen idézte föl egy órai beszélgetésüket Chopin E-dúr etűdje kapcsán:

- Miért játssza ezt ilyen édeskésen?
- Így érzem, tanár úr kérem.
- Nem az előadó érzéseire vagyok kíváncsi, hanem az alkotóra. *Az pedig soha nem volt szentimentális.*¹⁴

Végül maga Bartók Hernádi (Heimlich) Lajosról írt, 1930-ból származó ajánló sorai önkéntelenül is sokatmondó megfogalmazást rejtenek:

Heimlich Lajos egyike legkiválóbb fiatal zongoristáinknak. Játékának legfontosabb vonásai: rendkívül precíz ritmika, grandiózus fokozás, *mindenféle szentimentalizmus hiánya*, színgazdag billentés és briliáns technika.¹⁵

Az elemző perspektíváját a pszichológia gondolkodásmódja és eszköztára is kiegészíti. A zenei ízlés elemzése a tudós számára kényesnek tűnő, ám a lélektan eszközeivel nem megközelíthetetlen feladat, s az ízlést kialakító habitus formálódásának és az észlelés működésének általánosan törvényszerű lélektani mechanizmusait elemezve képesek lehetünk megerősíteni olykor látszólag szubjektív elem-

12 *Bartók Béla élete levelei tükrében. Össze gyűjtött digitális kiadás.* Szerk. Vikárius László–Pávai István. CD-ROM. MTA Zenetudományi Intézete–Hagyományok Háza, 2007, 40. levél.

13 Balogh Ernő: „Milyen tanár volt Bartók?” *Muzsika*, 1/10. (1958. október), 9–10., ide: 10.; a szöveg korábbi, angol nyelvű kiadásában: „Bartók had no use for sentimental playing, which does not mean that he forbade emotional expression.” Malcolm Gillies (szerk.): *Bartók Remembered*. London: Faber and Faber, 1990, 44–48., ide: 46.

14 Székely Júlia: *Bartók tanár úr*. Budapest: Kozmosz Könyvek, ²1978, 70. (a kiemelés tőlem – S. L.)

15 „Herr Lajos Heimlich ist einer unserer besten jungen Pianisten. Die charakteristischsten Züge seines Spieles sind: äusserst präziser Rhythmus, grosszügiger Aufbau, *Fehlen jeder Sentimentalität*, farbenreicher Anschlag und glänzende Technik.” *Bartók Béla élete levelei tükrében*, 549. levél (a kiemelés tőlem – S. L.). Bartók nemcsak németül, hanem angolul is megfogalmazta ajánló sorait; ennek fakszimiléjét ld. Bónis Ferenc (szerk.): *Így láttuk Bartókot. Ötvennégy emlékezés*. Budapest: Püski Kiadó, 1995, 113. Vikárius László egy tanulmányában érzékletesen hasonlítja össze e sorokat Dohnányi Hernádi-ajánlásának megfogalmazásával: „A ’szentimentalizmus hiánya’ Bartóknál”. In: *Zenetudományi dolgozatok 2001–2002*. Budapest: MTA Zenetudományi Intézete, 2002, 235–257., ide: 239.

zói következtetéseinket.¹⁶ Bartók „objektivitása” és a szentimentalizmusnak az előadó-művészetében is megmutatkozó hiánya kapcsán természetesen ilyen mechanizmusokat is föltételezhetünk, s nem pusztán a kulturális kontextus külső hatásaiban kereshetjük az „objektivitás” forrását. Bartóknak a – bizonyos perspektívából – „objektivitással”, a szentimentalizmus hiányával jellemezhető előadó-művészi habitusát tanulmányomban három jelenség: a szünetkitöltő, a dallami közép- és csúcspont, valamint a zárlatok interpretációjának elemzésével közelítem meg.

Az előadói habitus jelei

A zenei folyamatban megjelenített gesztusok és karakter-elemek kiemelése nem pusztán az ízlés esztétikai tárgykörébe tartozó jelenség. Az előadó saját figyelmével önkéntelenül is irányítja a hallgató figyelmét, s e működés alapján az előadó-művészi kifejezés a lélektan empirikus eszköztárával megvizsgálható objektummá válik. Az előadó-művész habitusa jól megragadható és jellemezhető annak révén, hogy személyiségéből s képességeiből következően önkéntelenül is a zenei jelentés mely rétegét részesíti előnyben, jellemzően mennyire mély és folyamatos a figyelve, az előadás során milyen távlatokból képes monitorozni a zenei folyamatot és mennyire gyorsan képes perspektívát váltani.¹⁷ Gyakran tapasztalható például, hogy ha az előadó képzeletében rendszeresen elburjánzanak a lokális gesztus- és karaktermozzanatok, és figyelmét a zenei jelentés e gesztus-, illetve karakterszintjére terelik, nem marad már kognitív kapacitása a mű tonális és időbeli formszerkezetének elgondolására s megjelenítésére.

Így például Beethoven Op. 10/3-as D-dúr szonátája nyitótételének második, h-moll témájában Bartók kottaképéből a zenei folyamatnak más jelentésrétegei és távlatai emelkednek ki, mint Sigmund Lebert, Eugen d’Albert vagy később Artur Schnabel közreadásából. Bartók határozottan két négyütemes félperiódust érzékeltet e félperiódusok kezdetére kiírt diminuendovilla révén, kiemelve az első félperiódus zárlati, domináns funkciójú tonális gerinchangját; a téma karakterét pedig az általa hozzáadott *dolce* instrukció révén jeleníti meg. A témának a második, a váltódominánson induló, erőteljesen kibővített feléből a hozzáadott crescendo- és decrescendovillák (illetve a teljes tématerületet záró oszlophangok marcatissimojelei [51–52. ütem]) révén Bartók szinte aprólékos formai analízist ad a kottaolvasó kezébe. A villák nem csupán – s nem is elsősorban – a karakter-, illetve gesztustartalom plasztikus megjelenítésének szolgálatában állnak, ellenállhatatlan, folyamatos húzóerőt teremtve félperiódusnyi területeken át, hanem a formszer-

16 Vö. Daniel Leech-Wilkinson: „Compositions, scores, performances, meanings”, *Music Theory Online*, 18/1. (2012), mtosmt.org/issues/mto.12.18.1/mto.12.18.1.leech-wilkinson.php. Ld. *eminens* példaként: uő: „Portamento and musical meaning”, *Journal of Musicological Research*, 25/3. (2006), 233–261.

17 Stachó László: „A zenei képesség és az előadó-művészi kiválóság. Bevezetés a zenei előadó-művészet pedagógiájába”, *Parlando online*, 2014, <http://www.parlando.hu/2014/2014-1/2014-1-02-Stacho2.htm>.

kezet elemeit különítik el (1. kotta a 38. oldalon). D'Albert ezzel szemben az első periódusban csupán egy-egy melodikus középpontot emel ki (2. kotta a 39. oldalon), Lebert a legmagasabb dallamhangokat hangsúlyozza crescendo-decrescendói révén (miközben az első félperiódus zárását is jelzi diminuendovillával), Schnabel pedig a balkéz-arpeggiók egyedi strukturálásával a dallamban rejlő kérdés-felelet mikronarratívumra irányítja a játékos, illetve hallgatója figyelmét.

A szünetkitöltő

A szünetkitöltők a tonális vagy az időbeli (formai) folyamat sajátos „exaptációi”:¹⁸ a zenemű már kialakult tonális és időbeli folyamatának afféle rövid, általában ütésnyi-félütemnyi, „használaton kívüli” pillanataiba komponált zenei anyagok, amelyeket a – megfelelő nézőpontból tekintve – szentimentálisnak értékelhető előadói habitus emóciókifejező jelentőséggel ruház föl. Így például Beethoven első Esz-dúr szonátájának (Op. 7) Largójában (*con gran espressione*) a második periódus szabályszerű nyolc ütem helyett háromszor két ütemből áll. Az első két ütempár tonális anyagának terjedelme nem tölti ki a rá szabott időkeretet: az ütempárok második ütemében csupán két ütésig tart, s az utolsó negyedütésre jutó zenei anyag nem hordoz – Dobszay László főtebb idézett kifejezésével – „szellemi tartalmat”¹⁹ (3. kotta a 40. oldalon).

Edwin Fischer így ír Artur Schnabelről Beethoven-könyvecskéjében:

Arthur [sic] Schnabel fölnyenes értelmessége komoly értéket biztosít a zongoraszonáták tőle származó kiadványának. Valóságos kincsesbánya ez, s ha híven követjük utasításait, szinte feleslegessé válik, hogy személyesen vegyünk órákat nála.²⁰

Habár most nem időzhetünk el egy egész zongoraórára a Bartók-kortárs Schnabellel, akit a kor legnagyobb Beethoven-tolmácsolói és zongorapedagógusai között őriz az emlékezet, olvassuk el nagyhírű Beethoven-szonáta-közreadásaiból az iménti példánknak megfelelő ütemeket (3. kotta a 40. oldalon).

18 Vö. Stephen Jay Gould: *A panda hüvelykujja*. Ford. Bacsoné Módos Magdolna, Rózsahegyi István. Budapest: Európa Könyvkiadó, 1990. A fogalom idevonatkoztatása természetesen kissé metaforikus, ám éppen a Bartók generációja által élő organizmusként – és evolúciós folyamat alanyaként – tekintett zenére meglepően találónak tűnik. Gould az exaptáció eminens példájaként a templomok boltív-díszítését hozza: az ívsávokat, melyekre festeni kezdtek – s amelyek ennek révén sajátos jelentőségre tettek szert –, eredetileg statikai kényszer szülte.

19 *Nota bene*, a „szünetkitöltő” kifejezést is Dobszaytól tanulhattuk, vö. Dobszay László: *A klasszikus periódus*. Budapest: Editio Musica, 2012, 52–55. Egyébként megjelenik Schnabel tanításában is: Konrad Wolff, aki könyvben foglalta össze mestere interpretációs stílusát és pedagógiai fogásait, „fill-up’ music”-ként említi egy helyen: Konrad Wolff: *The Teaching of Artur Schnabel. A Guide to Interpretation*. London: Faber and Faber, 1972, 70.

20 Edwin Fischer: [*Ludwig van*] *Beethoven zongoraszonátái*. Ford. Jemnitz Sándor. Budapest: Zeneműkiadó, 1961, 72.

The image shows a page of musical notation for the first movement of Beethoven's D major Sonata Op. 10/3, measures 21-58. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano accompaniment with a melodic line in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand. The score includes various dynamics such as *ff*, *p*, *legg.*, *cresc.*, and *marcato*, and includes performance instructions like *non rit.* and *molto din.*. The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 40.

1. kotta. Beethoven: D-dúr szonáta Op. 10/3, I. tétel, 21–58. ütem Bartók közreadásában.
 NB. az 5–46. ütem decrescendovilláját és a 40., ill. 49. ütemben szereplő „cresc.” instrukciókat
 Bartók összöveg-elemekként ismerte, ezért szedette vastagabb villa-és nagyobb betűmérettel.

The image shows a page of musical notation for the second system of Beethoven's D-major Sonata, Op. 10/3, I. movement, measures 23-59. The score is in G major and 3/4 time. It features a piano with a 'trappola' (trap) effect in the right hand and a 'trappola' in the left hand. The score includes various dynamics such as 'espressivo', 'p', 'f', 'cresc.', 'non legato', and 'pp'. The right hand has many triplets and slurs, while the left hand has a steady eighth-note accompaniment. The piece ends with a 'trappola' in the right hand and a 'trappola' in the left hand.

2. kotta. Beethoven: D-dúr szonáta Op. 10/3, I. tétel, 23–59. ütem d'Albert közreadásában.

Az általa összevegelemekként ismert instrukciókat ugyan nagyobb betű- és vastagabb villamérettel szedette, Bartók kottaképezés képest itt nehezebb elkülöníteni a vastagabb és vékonyabb villákat.

(D'Albert és Bartók közreadását is a lipcsei Röder cég szedte, ám egy évtized különbséggel.)

3. kotta. Beethoven: Esz-dúr szonáta (Op. 7), II. tétel, 8–12. ütem Bartók közreadásában. A 9. és a 11. ütem vastagabb crescendo-diminuendo villái Beethoventól származnak

4. kotta. Beethoven: Esz-dúr szonáta Op. 7, II. tétel, 7–14. ütem Artur Schnabel 1924-es közreadásában

Schnabel a szünetkitöltő melódiagirlandokra apró sóhajokat képzelt, s az ő perspektívájából Bartók koncepciója kétségtelenül szikárnak mutatkozik. E kiragadott, ám jellemző példa²¹ útmutatásával világíthatjuk meg, miért tarthatta fontosnak Bartók kimondani, s mit jelenthetett számára ez a kissé szokatlan tünő kijelentés (közel két évtizeddel e Beethoven-közreadása után): „Nagyon vonz Frescobaldi és Rossi szigorú, férfias stílusa.”²²

Újabb illusztratív példák idézése helyett figyeljünk meg egy látszólag hasonló helyet az Op. 10/2-es F-dúr szonáta első tételében. Ebben az ütempáros anyagban a melléktéma belépése előtt másfél taktusnyi „holt” időt tölt ki a 36. ütemben nyugvópontra érkező tematikus anyagból kibomló dallamfonál forgolódása a g hang körül. Az új téma belépése ebből a „szellemi tartalmától” megfosztott dallamfonálból bomlik ki, szinte továbbszövi azt. Szemben d’Albert-rel vagy Schna-

21 Különösen Bülow-nál találhatunk igen sok példát a szünetkitöltő érzelmi földúsítására (szemben Bartókkal).

22 Calvocoressi 1929-es interjújából a *Daily Telegraph* számára: *Beszélgetések Bartókkal*, 109. Vö. ezzel a még zeneakadémista Bartók édesanyjának írt, korábban idézett levelét a 35. oldalon.

belül, akik *diminuendó*jukkal e helyt elveszítik a fonalat – így a melléktémaanyag csatlakozása interpretációjukban összeférceltnek hat –, Bartók a *crescendo* utolsó pillanatban ható gesztusával mintegy fölveszi azt, s szerves kapcsolódást alakít ki a másfél ütemmel korábban bezárult főtéma-terület s a melléktéma között:



5. kotta. Beethoven: F-dúr szonáta Op. 10/2, I. tétel, 36–41. ütem Bartók közreadásában (idegen kéztől származó, irreleváns ceruzás bejegyzésekkel)

Az iménti példa nyomán arra következtethetünk, hogy Bartók a szünetkitöltő anyagok nagyformaépítő funkcióját is tekintetbe veszi interpretálásuk során. Az Op. 10/2 nyitótétel-melléktémájának indítása természetesen nem egyedülálló eset e tekintetben. Figyelemre méltó például az Op. 22-es B-dúr szonáta I. tételében az F-dúr melléktéma indulása előtti ütem, melynek tematikus anyaga az első ütés kezdetén bezárul, s így az ütem majdnem egészét szünetkitöltő anyag uralja:

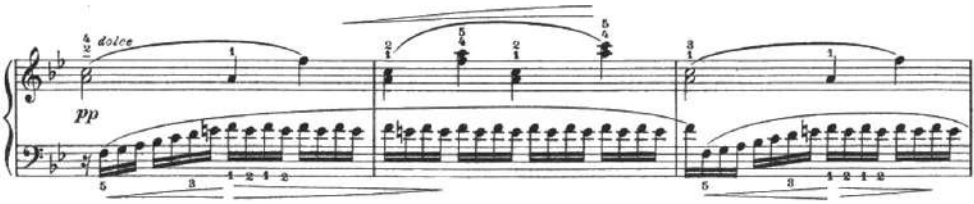


6. kotta. Beethoven: B-dúr szonáta Op. 22, I. tétel, 19–21. ütem (a melléktéma indulását megelőző három ütem) Bartók közreadásában

Ha ezt az anyagot természetes dinamikával, *crescendo-decrescendo* gesztussal interpretálja az előadó, szünetkitöltő funkciója ellenére prominenssé, szinte tematikussá válik, s a tétel interpretációja könnyen széttöredezettnek hat; a nagyforma érzékeltetését jelentősen megnehezítheti a lokálisgesztus-mozzanatokra való összpontosítás. Bartók – szemben d'Albert-rel, aki a szünetkitöltőt *diminuendo* interpretálja, hozzáadott villával a C-dúr skála indulásától, majd közreadói „dim.” instrukcióval folytatva a villát a 3. ütest követően – ezt az elképzelést képviseli.²³

23 A „dim.” instrukció a Cotta kiadásában az ütem második ütésén jelenik meg, éppúgy, mint a régi Beethoven-összkiadásban; Lamond-nál pedig még korábban, a C-dúr skála indulásánál (közreadói hozzátételként).

A szünetkitöltő anyag azonban éppenséggel tematikus is, amint ez kiderül a következő ütemekből:



7. kotta. Beethoven: B-dúr szonáta Op. 22, I. tétel, 22–24. ütem (a melléktéma indulása) Bartók közreadásában

Bartók interpretációja a szünetkitöltő anyag tematikus voltát hangsúlyozza ki. Érdeemes megjegyezni, hogy a közreadó által a melléktéma kezdőhangjára helyezett tenuto bizonyosan azt is jelzi, hogy az imént jellemzett balkéz-anyag valóban szünetkitöltő funkciójú, nem pedig a melléktémaanyag felütése. D'Albert a 22., illetve 24. ütemben, valamint a rekapituláció analóg helyein a – Bartóktól egyébként eltérő – kötőíveken kívül nem közöl dinamikai vagy artikuláció-interpretációt; ezzel nem érzékelteti kottája használója számára a szünetkitöltő anyagban rejlő tematikus, formaépítő – a tematikus kapcsolat révén éppen a nagyforma koherenciáját megalkotni képes – minőséget.

Érzéki zárlatok

Generációkkal korábban Mozart zenéjét jellemzően „régiesnek” és „bájosnak” tekintették – emlékszik vissza az ezzel a Mozart-ideállal szembehelyezkedő Schnabel pedagógiájára tanítványa, Konrad Wolff.²⁴ Valóban; például az 1899-ben megjelent amerikai előadó-művészeti tankönyvben, Alfred John Goodrich *Theory of Interpretation*jében a Bach fiúk, Haydn és Mozart nevével fémjelzett „Mozart Epoch” az európai zenetörténet *par excellence* lírai korszakaként szerepel:

Mozart zenéjének domináns vonása a gyengédség. Egyszerűség és vidámság, célszerűség, sóvárgás és alkalmanként hősi momentumok találnak kifejezésre a hegedű- és zongoraművekben, a kvartettekben, a kvintettekben és a szimfóniákban. A mosolyok és a könnyek azonban majdnem ugyanolyanok. Mozart túl nemes és finom volt a hitvány világ megvetéséhez, és csak kevés valódi bátorításra lelt; meg kellett adnia magát mindenek, amit a sors elrendelt számára, így gyakran kényszerült rá, hogy kompozíciós munkáját gondatlanul és felületesen teljesítse. Különleges indítékra volt szüksége ahhoz, hogy felkavarja lelki életének nyugalalmát. Génuszának mélységét és sokoldalúságát a sajátos

24 „A frázisok záróhangjának megrövidítése borzalmas szokás, mely több generációnyira tekint vissza, mikor Mozart zenéjét túlnyomórészt bájosan régiesnek és elegánsnak, könnyednek tekintették.” („The shortening of end notes of a phrase is a terrible habit which dates back many generations, when Mozart's music was considered mainly quaint and graceful.”) Wolff: *The Teaching of Artur Schnabel*, 106. (kiemelés tőlem – S. L.).

ösztönzés hatására megalkotott „Jupiter”- és az utolsó g-moll szimfónia mutatja meg. Ez még nyilvánvalóbb az operákban és a halhatatlan hattýúdalban.²⁵

Mozart leggyakoribb jelzői a „nemesség”, a „gyengédség”, a „grácia” és az „elegancia” a németül és angolul egyaránt publikáló Adolph Carpé²⁶ 1890-es években kiadott, széles körben ismert, Amerikában is publikált és tananyagként használt előadó-művészeti monográfiáiban is.²⁷ Ezt a képet árnyalja valamelyest a kor talán legismertebb, zongoraművészetről szóló kézikönyvében Adolph Kullak:

Mozart [...] a Haydn által megkezdett útra lépett, s formájának harmóniáját még teljesebb tökélyre fejlesztette. Bővült a zene érzelmi tartalma is: Haydn túlnyomórészt derűs alaphangulata komolyabb és bensőségebb érzelmi állapotnak adja át helyét. A tisztán szép – különösen a kellem kifejeződésében – Mozart valamennyi alkotását áthatja a mélabús komolyságtól és a komor démoniságtól s persze a felületes pillantás előtt rejtve maradó hangsúlyoktól kezdve a haydni tónussal rokon, ám a legfelsőbb melegség átfűtötte derűig.²⁸

Mozart előadó-művészetéből pedig zongorázásának „természetes könnyedségét” s a részletek „szabatos, érthető és határozott” megformálását emeli ki Kullak.²⁹

Az imént fölvezolt angolszász és német Mozart-portréhoz figyelemre méltó, néhány évtizeddel korábbról származó francia adalék Gustave Chouquet-nak (1819–1886), a *La France musicale* című folyóirat kritikusának véleménye az 1861 és

25 „The dominant trait in Mozart’s music is tenderness. Simplicity and cheerfulness, directness of purpose, regretful yearning, and occasional heroic moments, find expression in the violin and piano works, the quartets, quintets, and symphonies. But the smiles and the tears are nearly akin. Too gentle to scorn the sordid world, and meeting but little substantial encouragement, Mozart resigned himself to whatever fate might decree, and he was thus induced frequently to fulfil the composer’s task in a careless or perfunctory manner. He required a special motive to stir the calmness of his soul life. The ‘Jupiter’ and the last *G-minor* symphony show the depth and versatility of his genius when an incentive did appear. This is still more apparent in the operas and the immortal swan song.” Alfred John Goodrich: *Theory of Interpretation Applied to Artistic Musical Performance*. Philadelphia: Theodor Presser, 1899, 278–279.

26 Carl Reineckének ajánlott német könyvében „Carpe” helyesírással; Adolph Carpe: *Der Rhythmus. Sein Wesen in der Kunst und seine Bedeutung im musikalischen Vortrage*. Leipzig: Gebrüder Reinecke, 1900.

27 Ld. pl. Adolph Carpé: *The Pianist and the Art of Music. A Treatise on Piano Playing for Teachers and Students*. Chicago: Lyon & Healy, 1893, 109–111.; uő: *Grouping, Articulating and Phrasing in Musical Interpretation. A Systematic Exposition for Players, Teachers and Advanced Students*. Lipcse: Bosworth & Co., 1898, 7.

28 „Mozart [...] tritt in die von Haydn eröffnete Bahn ein und nimmt die Harmonie seiner Form zu noch weiterer Vollendung auf. Auch der musikalische Empfindungsgehalt wird erweitert, indem die überwiegende heitere Grundstimmung Haydns in die Anmut eines ernsteren und innigeren Gefühlszustandes übergeht. Das rein Schöne, und dieses in dem besonderen Ausdrucke der Grazie, durchweht alle Schöpfungen Mozarts vom tiefsinnigen Ernste, ja von düster-dämonischen, freilich dem flüchtigeren Blicke verdeckten Akzenten an bis zu einer der Haydnschen Stimmung verwandten, aber von innigerer Wärme durchglühten Heiterkeit.” Adolph Kullak: *Die Ästhetik des Klavierspiels*. Közr. Walter Niemann. Leipzig: C. F. Kahnt, ¹¹1922, 16–17.

29 „Gerühmt wird seine ruhige Hand, sowie die natürliche Leichtigkeit und Flüssigkeit seiner Passagen, Korrektheit, Deutlichkeit und Bestimmtheit in allem Einzelnen.” Uott.

1872 között a *Le trésor des pianistes* sorozatban közreadott „régí zenékről”. A *Trésor* közölte kottakép a Mozart-szonáták leghíresebb 19. századi „historikus” közreadásainak egyikét rejtí: a közreadó-házaspár, Aristide és Louise Dumont Farrenc célja – Fétis 1830-as évekbeli concert historique-jainak ihletésére – három évszázad billentyűsmuzsikájának a föllelhető eredeti források nyomán és az eredeti előadói stílusok elemeinek fölelevenítésével történő közreadása volt. Chouquet, a 19. század igen jelentős francia kritikus-zenetörténész-zeneszerzője lesújtó véleménnyel volt a közreadott zenékről. Mozart szonátái szerinte a másodvonalbelieknek, gyengéknek, tehetségteleneknek valók, s igénytelen zongoráznivalóval szolgálnak.³⁰ Camille Saint-Saëns azonban 1915-ös Mozart-szonáta-közreadásainak előszavában már történelmi tudatossággal reflektál kora előadói gyakorlatára s annak forrásaira. Ő a díszítések kivitelezésében Leopold Mozart *Hegedűiskolájára* hivatkozik, és megvilágítja, hogy a „modern” kiadásokban szereplő ívek, *legato*, *molto legato* és *sempre legato* instrukciók sem a kéziratokban, sem pedig a Mozart-korabeli kiadásokban nem szerepelnek. Szerinte minden jel arra mutat, hogy Mozart zenéjét könnyedén kell előadni; az pedig, hogy a „régí *non legato*” egyfajta általános *staccato* előadásmóddá változott a 19. század közepére – amint ezt Saint-Saëns ifjúkorában idős zongoristáknál tapasztalhatta –, hamar olyan ellenreakciót váltott ki, amely azóta „túlzóvá” vált.³¹

Am minden bizonnyal a német Hugo Riemann lehetett az a hatalmas ismertséggel és befolyással bíró muzikológus, aki az imént jellemzett Mozart-képet teoretikus rendszerbe foglalta, és széles körben ismertté tette 1883-ban kiadott zongorametodikájában. Riemann a 39. opusaként megjelentetett *Vergleichende theoretisch-praktische Klavierschule* 10. fejezetében öt alapvető stílusba sorolja a zenei alkotásokat. A német zenetudós (egyik) magyar hangját, Chován Kálmánt idézhetjük hamarosan, aki *A zongorajáték módszertanában* nem csupán e *Klavierschule* szerkezetét követi híven, így emelve Riemann látásmódját a magyar zongorapedagógia főáramába, hanem gyakran tartalmát is (más korai Riemann-művekben, mint például az előadási szabályokat taglaló *Katechismus des Klavierspiels* című munkában foglaltakkal

30 Ld. George Barth: „Mozart Performance in the 19th Century”, *Early Music*, 19/4. (1991), 538–555., ide: 549.

31 Figyelemre méltó egyébként, hogy Saint-Saëns arra a következtetésre jut, hogy a motívumokat (ill. az egy ív alá tartozó hangokat) oly módon kell előadni, mint ahogyan a hegedűn egy vonóra – a hangokat elválasztva ugyan, ám a vonót a húrról nem fölemelve – játszunk. („On a l’habitude, dans les éditions modernes, de prodiguer les *liaisons*, d’indiquer à chaque instant *legato*, *molto legato*, *sempre legato*. Rien de pareil n’existe dans les manuscrits et dans les éditions anciennes de la musique de Mozart ; tout porte à croire, au contraire, que cette musique doit être exécutée légèrement, que les traits doivent produire un effet analogue à celui qu’on obtient sur le Violon en donnant un coup d’archet à chaque note, sans quitter la corde ; lorsque Mozart désirait le *legato*, il l’indiquait. Au milieu du siècle dernier, on voyait encore des personnes âgées dont le jeu, sur le piano, était singulièrement sautillant. L’ancien non legato, en s’exagérant, était devenu un staccato, et cette exagération amena une réaction en sens contraire que l’on a poussée trop loin.” W. A. Mozart: *Oeuvres complètes pour piano seul*, Volume I.: *Sonates*. Révision par C. Saint-Saëns [1915]. Paris: A. Durand et Fils [lemezzám: 9321], IV.

egyetemben).³² Chován magyarításában az öt stílus („irály”) – a „komoly vagy nagy stylus” („der seriöse [grosse] Stil”), a „szeszélyes vagy humoros irály” („der capricciöse [humoristische] Stil”), az „érzelgő vagy sentimentál irály” („der sentimentale Stil”), a „kecses vagy graciosus irály” („der graziöse Stil”), valamint a „brillans vagy virtuóz stylus” („der brillante [virtuose] Stil”) – közül

[a] kecses vagy graciosus irály nagymestere Mozart. Műveinek legnagyobb része ezen irály bélyegét viseli. Nemes egyszerűség, vidám önelégültség, keresetlen természetesség képezik ezen irály főjellemtvonásait. A kedélyes nyugalom, a benne uralkodó jótékony arány, a zenei gondolatok plastikus kidomborítása, valamint az ezen tulajdonosok által feltételezett áttekinthető forma okozzák azon vonzó és kellemes benyomást, melyet a graciosus [sic!] irály a hallgatóra gyakorol.

A billentési módok különféle fajai a kecses irálynál legnagyobbbrészt alkalmazhatók. A dinamikai és a rhythmikai változások mértékkel használandók.³⁴

Ez a Mozart-kép uralkodott tehát a 20. század első évtizedeiben Magyarországon is.³⁵ Chován zongoramódszertanát egyébként az 1910-es években is újranyomtatták, és előszavának tanúsága szerint³⁶ tananyagként használatos volt a Zeneakadémia zongoratanár-képzőjében. Ami ezek után Chován fiatal tanárkollégája, Bartók közreadásainak és hangfelvételeinek ismeretében igencsak meglepő, ám megvilágító erejű lehet számunkra, az Székely Júliának Bartók Bach- és Mozart-interpretációját illető megjegyzése. A volt Bartók-tanítvány a fiatal Kocsis Zoltán, Ránki Dezső és Schiff András, valamint magyar generációtársaik Bach- és Mozart-előadásaiban vélte fölfedezni az 1970-es évekre már – Székely által – elveszettnek hitt bartóki előadóművészi ideált:

32 Hugo Riemann: *Katechismus des Klavierspiels*. Leipzig: Max Hesse's Verlag, 1888. Ezt a kötetet Riemann – amint írja az ajánlásban – „barátjának”, Otto Klauwellnek, a kor egyik legnépszerűbb előadó-művészi szabálygyűjteményét megalkotó szerzőnek dedikálta (Otto Klauwell: *Der Vortrag in der Musik. Versuch einer systematischer Begründung desselben zunächst rücksichtlich des Klavierspiels*. Berlin–Leipzig: J. Guttentag [D. Collin], 1883).

33 Chován Kálmán: *A zongorajáték módszertana (methodika) mint nevelési eszköz*. Második[,] bővített kiadás [219 oldalas változat]. Budapest: Rozsnyai Károly Könyv- és Zeneműkereskedése, 21905, 106–109.; Hugo Riemann: *Vergleichende theoretisch-praktische Klavier-Schule*. [Eine Anweisung zum Studium der hervorragendsten Klavier-Unterrichtswerke nebst ergänzenden Materialien.] I.: System. Leipzig: Fr. Kistner, 1883, 36–40.

34 Chován: *A zongorajáték módszertana*, 108.

35 Kiragadott, ám igen jellemző példaként Mozart klarinétötösének 1906. január 5-i előadása után – e koncerten Bartók is közreműködött – August Beer, a *Pester Lloyd* híres kritikusa így fogalmazott: „Be-fejezésül csupa derűs báj következett: Mozart megkapó klarinétötöse. 'Érett, édes érzékiségben lebeg', mondta egyszer W. Ambros, Goethe kifejezését alkalmazva rá.” („Zum Schlusse kam lauter lichte Anmuth: Mozart's reizendes Klarinett-Quintett. 'Es schwebt in reifer, süsser Sinnlichkeit' sagte einmal W. Ambros, ein Wort Goethe's darauf übertragend.”) Idézi Demény János: „Bartók Béla művészi kibontakozásának éveit. Találkozás a népzenevel (1906–1914)”. In: Szabolcsi Bence–Bartha Dénes (szerk.): *Zenatudományi tanulmányok Liszt Ferenc és Bartók Béla emlékére*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1955 (Zenatudományi Tanulmányok III.), 288–289.

36 Valamint *Rozsnyai kalauza* szerint is: *Rozsnyai Károly kalauza a zongoratanításban*. Rendszeres tanterv a tanulás kezdetétől a legmagasabb kiképzésig. Budapest: Rozsnyai Károly,[sic!] Könyv- és Zeneműkiadása, 1912 (lemezszám: 940).

Meghatott csodálkozással tapasztaltam, hogy azok a zongoristák, akik Bartók halála után születtek (Kocsis, Ránki, Schiff stb.), pontosan úgy játsszák Bach műveit, ahogyan valamikor Bartók fogta fel őket. Midőn az első ámulaton túlestem, gondolkodni kezdtem: mi lehet ennek a magyarázata? Hiszen negyven éve nosztalgiásan kerestem ezt a Bach-muzsikálást. [...] Bartók halála után nosztalgiásan sóvárogtam az igazi Mozart után egészen a múlt esztendő egyik hangversenyéig, amikor végre megtaláltam. A Fészek Művészklub egyik műsoros estjén Kocsis Zoltán és Ránki Dezső támasztották fel, négykezes Mozart-szonáták interpretálásával. Ez végre megint a férfias Mozart volt. De hogy milyen rombolómunkát végzett [a] közönségizlésen az elmúlt világvad, mutatta ez a Fészek-hangverseny. [...] Többen hangoztatták, hogy ez nem Mozart; „ezek Mozart ellen zongoráznak”. Efféle megjegyzések hangzottak el, s én csupán azokat tudtam jobb belátásra bírni, akiknek becsületszavamra kijelentettem, hogy Bartók is így fogta fel Mozart zongoraműveit. [...] A Bach- és Mozart-interpretálás tehát rehabilitálva van, szerencsére több hanglemez is tanúskodik erről,³⁷ midőn e könyv első kiadásán dolgoztam [1955-ben], még javában tombolt a csipkefinom-járvány [a Mozart-interpretáció terén], ama fiatal zongoristák pedig, kik ez idő szerint a kóros betegség ellen küzdenek, akkor még mint csecsemők lármáztak, föltehetően nem csipkés pólyában.³⁸

Egyértelmű, hogy korunk három magyar zongoristalegendája gyökeresen eltérő történelmi és előadói fölfogást képviselő korszak szülötte,³⁹ Székely mégis olyan elemeket talál játéukban és emel ki abból, amelyeket Bartók előadó-művészetében központinak értékel. A II. világháborút követően született magyar pianistageneráció Bach- és Mozart-interpretációiban legfeltűnőbb közös elem a Bartók generációját általánosságban (s ezért némiképp karikatúraszerűen) jellemző interpretációs ideálhoz képest egyértelműen a túlzóan s kérlelhetetlenül-mechanikusan stabil lüktetés és a visszafogott karakterkifejezés – különösen ezekre utalhat Székely Júlia, amikor a „férfias” Mozartot említi.⁴⁰

Vajon megragadhatók-e Bartók közreadásaiban az imént megfogalmazott mozzanatok, s megkülönböztetik-e ezek Bartók interpretációs ideáljait a szakmai környezetében ható kortársaiétól? Két olyan kompozíciót ismerek, amelyet Bartók és közvetlen szakmai környezetének egyik jelentős szakembere, Chován Kálmán is közreadott Rozsnyai számára:⁴¹ Mozart C-dúr szonátáját (KV 545)⁴² és Haydn

37 Ránki és Kocsis Mozart-négykezesei a Hungaroton 1978-as felvételén hallgathatók meg: SLPX 11794–95; CD-n is kiadták 1994-ben: HCD 11794–95.

38 Székely: *Bartók tanár úr*, 57., 60–61.

39 „Föltehetően nem csipkés pólyában...” – a történelmi szituáció lehetséges hatásmechanizmusát az előadó-művészeti stílusra Daniel Leech-Wilkinson virtuóz elemzésében a portamento eltűnése kapcsán fejti ki. A II. világháború borzalmain felnövekedett előadóművészek – érvél számomra meggyőzően az angol zenetudós – már nehezen találtak helyet ennek az implicit, ám jól körvonalazható jelentéssel bíró kifejezőeszköznek. Ld. Leech-Wilkinson: *Portamento and musical meaning*, 233–261.

40 Vö. még a Kocsis Zoltán egyik hosszabb, 1994-es interjújában Mozart kapcsán nyilatkozottakkal is: Koppány Zsolt (1994): „Nomen est omen. Kocsis Zoltán – művészetről, halálról, ötvenhatról”. In: *A gondolat birodalma*. Budapest: Jel Kiadó, mek.oszk.hu/09100/09199/09199.htm#2.

41 Köhler *A kézügyesség kis iskoláján kívül* (Op. 242), melyet Chován is közreadott (e két kottafüzet ismereteim szerint ma már közkönyvtáraink közül csak az Országos Széchényi Könyvtár Zeneműtárában lelhető föl).

42 A Chován-közreadás lemezszáma: R. K. 231–531.

G-dúr szonátáját (Hob. XVI: 27),⁴³ s e kettő közül Mozart „legkönnyebb” szonátájának⁴⁴ két közreadása megvilágító zenei tanulságokkal szolgál a két közreadó stílusideálját vizsgáló elemző számára. Bár a zeneszerző-zongoraművész Bartók és a zongoraművész-zeneszerző Chován Mozart-konceptiója alapvetően nem tér el egymástól, jellemző módon a zenei szövet eltérő jelentésrétegeit és elemeit világítják meg, s ez jól megragadható a II. tételből vett két részletben.

A kódával záruló, háromrésztes dal formájú tétel visszatérését megelőző félperiódusban és a visszatérés első periódusában – amelyet mindkét közreadó az első résszel lényegében azonos módon interpretál – elsőként a 48. ütem teljes késleltetésének érzéki emfázisa érdemel figyelmet az elemző részéről (s vonzza automatikusan a hallgató figyelmét). Chován nem csupán dinamikai kiemelést alkalmaz, hanem közreadói *fp*-t is applikál a disszonanciára, majd a szünetkitöltő motívumot dinamikai *schweller*rel fűszerezi (8. kotta). Bartók elképzelése ehhez képest kifejezetten puritánnak és antiszentimentálisnak tekinthető: az érzéki tonális és dallami események kiemelése helyett az időbeli formaszervezet megjelenítésére összpontosít (9. kotta a 48. oldalon).

8. kotta. Mozart: C-dúr szonáta K. 545, II. tétel, 44–54. ütem Chován Kálmán közreadásában. (NB. e kiadás tipográfiailag nem különbözteti el a közreadói hozzáteteleket a Chován által urtextnek ismert szöveg elemeitől.)

43 A Chován-közreadás lemezszáma: R. K. 231–533.

44 Bartók, ill. a Cotta nehézségi sorrendben közölt szonátakiadásában is az első helyen, a legkönnyebb szonátaként szerepel a K. 545.

9. kotta. Mozart: C-dúr szonáta K. 545, II. tétel, 45–55. ütem Bartók közreadásában. (NB. a „főtéma” visszaterésétől kezdve az ismétlődő anyagban a Cotta kiadó Mozart-összkiadása [Sigmund Lebert közreadása], s a Cotta-kiadás ujjrendjeit másoló Bartók sem közli újra az ujjrendet.)

A 46. ütemben találjuk a két közreadó zenei habitusának – kogníciójának és ízlésének – eltéréseit megvilágító újabb jelet. Míg Chován a frázis csúcspontjának, a legmagasabb *d* hangnak teljes értékét rendeli a dinamika maximumához – a ráeső négy nyolcadnyi Alberti-basszus kísérettel együtt –, Bartók csupán a hang kezdetét jelöli meg dinamikai csúcspontként. Ezáltal a gyenge metrikai súllyal együtt emeli ki az erre a súlypontra eső dallami csúcspontot, a dallami kiemelés metrikai helyzetére terelve a játékos, illetve hallgatója figyelmét, s szinte provokálva az előadót a dallamszerkezet és a metrikai szerkezet fázisdiszsonanciájának kiemelésére (gyenge metrikai súlyú ütemkezdeten – szabályos periódus 6. ütemén – erőteljes dallami súly). Chován azonban a dinamikai maximum időbeli megnyújtása révén magát a dallami kiemelést ajánlja kottája használójának a figyelmébe: közreadói instrukciói a dallami-tonális dimenziót részesítik előnyben, éppúgy, mint két ütemmel később, a zárlat érzéki megjelenítése során. Érdeemes megjegyeznünk azt is, hogy a főtéma első ütempárjában (a tétel 1–2. ütemében, illetve kottapéldánkban az analóg 49–50. ütemben) Bartók az előadó figyelmét folyamatosan vezeti a második ütem fősúlyán elhelyezkedő dallami csúcspontra, míg Chován – lokálisabb, részletekre összpontosító gondolkodással – csupán a dallami csúcspontot és az ahhoz közvetlenül vezető négy tizenhatodnyi motívumot emeli ki. A főtéma- periódus második felének első ütempárjában pedig míg Chován egyenesen az ütempár legfontosabb dallami-tonális gerinchangjára irányítja a figyelmet, Bartók számára a metrikai rend megjelenítése élvez elsőbbséget.

A tonális súlypontok egyedi kiemelése mellett a kidíszített zárlati formulák érzeki kifejezésének vágya érhető tetten Chován elképzelésében, s ezt jól illusztrálhatja a tétel végéről vett példa (70–71. ütem, 10. kotta). Ezzel szemben Bartók, úgy tűnik, olyan gesztuselemekre alkalmaz dinamikai kiemelést, amikor az emfázis bizonyosan nem veszélyezteti a tétel formai egységének megjelenítését. Így például teret enged egy, a tonikát megerősítő funkciójú dallami gesztus érzékeltetésének egy apró crescendo-diminuendo révén az epilógusszerű, a formát pusztán bővítő záró ütemekben – abban a három ütemben, amelyben a teljes tétel tonális tartalma összegződik és stabilizálódik a hallgató, illetve a zongorista elméjében. Az itt megjátszott schweller éppen ezt a kognitív összegzést segíti. Ugyanakkor a finom crescendo-descrescendo mintázatoknak ebben a formai helyzetben megmutatózó funkciója: a gondolatbeli összegzés és stabilizálódás segítése egyúttal kifejezetten gyengíti a dinamikai hullámzás érzékiségének meg tapasztalását (11. kotta).

10. kotta. Mozart: C-dúr szonáta K. 545, II. tétel, 67–74. ütem Chován közreadásában

11. kotta. Mozart: C-dúr szonáta K. 545, II. tétel, 68–74. ütem Bartók közreadásában

A melodikus csúcs- és középpont vonzása

Az előadói érzékiség – vagy egyenesen szentimentalitás – nyomába eredve különös figyelmet érdemel a dallami csúcspontok és a dallamfrázisok középpontjainak interpretációja. A „Pathétique”-szonáta nyitótétele meggyőző példákat hordoz, s két részletles közreadásának elemzésével markánsan érzékelhető és tömören látható a „puritán” Bartók és egy kétségkívül szentimentálisabbnak hangzó interpretációt képviselő előadóművész-legenda: Hans von Bülow előadói hozzáállása közötti különbség. A teljes tétel közreadásainak analízise helyett csupán egy-egy igen jellemző mozzanat elemzésére szorítkozhatunk.

Beszédes példa az exozíciót záró kóda, amelyben Bartók háromütemnyi diminuója helyén Bülow-nál megannyi, a dallamgírlandot érzékien követő dinamikai *schwellert* találunk, s a 118. ütemben kezdődő beethoveni *crescendo* is ütemenkénti teraszokra aprózódik. Ez nem csupán előadói stílust tükröz, hanem minden bizonnyal habitust is: Bartók nagyobb területet fog egybe figyelmével és folyamatosabban irányítja figyelmét (12–13. kotta):

12. kotta. Beethoven: *c*-moll („Pathétique”) szonáta Op. 13, I. tétel, 113–125. ütem Bülow közreadásában (Klassische Klavierwerke aus Hans von Bülow’s Concertprogrammen, II. München: Jos. Aibl Verlag [lemezzám: 2233], 55.)

Figyelemre méltó egyébként, hogy az a gondolkodásmód, amely ebben a néhány ütemben kis léptékben tükröződik Bülow-nál – szemben Bartókkal –, mennyire rokon Riemann később megfogalmazott, korai dinamikai szemléletével. Nem csoda, hiszen a generációnyival fiatalabb Riemann szinte Bülow-tanítványnak tartotta magát,⁴⁵ s a Beethoven zongora-oeuvre-jének Lebert, Faisst és Bülow nevével fémjelzett Cotta-féle közreadására, kiváltképp Bülow közreadásaira, saját Phrasie-

45 Bülow és Riemann viszonyáról ld. részletesen: Hans-Joachim Hinrichsen: *Musikalische Interpretation Hans von Bülow*. Stuttgart: [Franz] Steiner [Verlag], 1999 (Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft, Bd. 46.), 252–263.

13. kotta. Beethoven: c-moll szonáta Op. 13, I. tétel, 113–125. ütem Bartók közreadásának 1. kiadásában (idegen kéztől származó, irreleváns ceruzás bejegyzésekkel). A 2. kiadásban a 113. ütem kezdő esz-basszusoktáv-jához Bartók pedáljellet ad hozzá, a 120–121. ütem crescendovillájának szöge pedig kisebb lesz.

rungsausgabéinak előfutáraként tekintett. Ezt a tényt a rendszere első nagy összegzését, az 1884-ben megjelent *Musikalische Dynamik und Agogik*ot záró oldalakon a következőképpen fogalmazta meg:

[...] szívből elismerem, hogy az előadói instrukciók általam megkezdett reformjához a legerősebb ösztönzést mindenekelőtt azokból a kiadványokból kaptam, amelyek Bülow instrukcióit tartalmazták – kinek Beethoven remekműveinek fölülmúlhatatlan praktikus [célú] interpretációja közreadói munkája csúcán áll –, s számomra kulcsot adtak a dinamika és az agogika természetének megértéséhez. Ezért nem üres formalitás, hogy [Bülow] nevét Phrasierungsausgabéim élére helyeztem. Ha van valami értékes abban, amit nyújtok, az Hans von Bülow-nak köszönhető.⁴⁶

Közel két évtizeddel később, Beethovenel kezdődő zenetörténetében már tágabb történeti perspektívába helyezi Bülow-t – közvetlenül Liszt mellé:

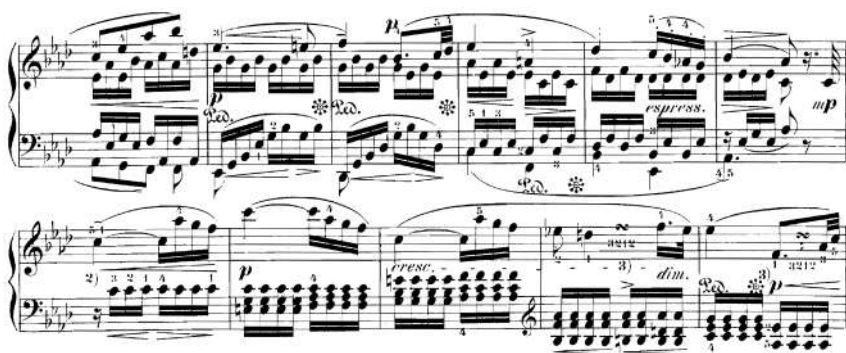
Beethoven zongoraműveinek Bülow által kommentált kiadása egészen új területeket nyitott meg a művészetesztétikai reflexióban: a 19. században elsőként irányította a figyelmet a művészi faktúra részleteire, a dallam értelmi tagolására, a motívumok elhatárolására és plasztikus kidolgozására az előadás során, s ezzel a későbbiekben egy önálló szakirodalmi ágat alkotó frazeálás- és előadóművészet-tan megalapozójává vált.⁴⁷

46 „Dagegen bekenne ich von Herzen, die stärkste Anregung zu der von mir angebahnten radikalen Reform der Bezeichnung durch jene Ausgaben, besonders die Bülow's erhalten zu haben, dessen unübertroffene praktische Interpretation der Meisterwerke Beethoven's jedoch noch hoch über seinen redaktionellen Arbeiten steht und mir für die Natur sowohl der Dynamik als der Agogik den Schlüssel gab. Es ist darum keine leere Form, dass ich seinen Namen an die Spitze der Phrasierungsausgabe setzte. Wenn es etwas werth ist, was ich bringe, so möge man sich bei Hans von Bülow bedanken.” Hugo Riemann: *Musikalische Dynamik und Agogik*. Hamburg: D. Richter, 1884, 268.

47 „Bülow's kommentierte Ausgabe der Klavierwerke Beethovens eröffnete ganz neue Gebiete kunsthistorischer Betrachtung, da er zuerst im 19. Jahrhundert die Aufmerksamkeit auf das Detail des künstlerischen Faktur, auf die Sinngliederung der Melodie, auf die Bestimmung und plastische Herausarbeitung →

A „kulcsra”, amelyet Riemann Bülow-tól kapott, az imént elemzett közreadásrészletek útmutatásával lelhetünk. Bülow interpretációja természetesen nem oly szisztematikus és dogmatikus, mint Riemanné, hiszen a gyakorlatra és az intuícióra épül. Ám a Bülow által még a zenei forma legalacsonyabb szintjein is megérzett s megjelenített motívumok, melyeket középsúlyosként interpretál, Riemann látásmódját előlegezik meg. Riemann szerint ugyanis ezek a leggyakoribb s egyben a legtermészetesebb dinamikai formák a zenében; e középsúlyos („inbetont”) motívumok képviselik a fokozás és a megnyugvás szerves egymásra következősét, természetes összekapcsolódását.⁴⁸

A „Pathétique”-szonáta Adagiójában Bülow rendkívül finoman jelzi a kísérelőszólamok apró dinamikus-émotív mozzanatait. A 15. ütem portatóra külön figyelmet irányít, s már-már hiperérzékenyen követi a 20. ütem kíséretének alterációit. Bartók interpretációs jelei ehhez képest szinte lakonikusak; elsősorban a forma szerkezet megjelenítéséhez járulnak hozzá, s Bülow-éival összehasonlítva egy kétségtől szikárabb koncepciót testesítenek meg (14–15. kotta).



14. kotta. Beethoven: c-moll szonáta Op. 13, II. tétel, 11–21. ütem Bülow közreadásában (Klassische Klavierwerke aus Hans von Bülow's Concertprogrammen II., 61.).

Bülow talán még a „triviális” jelzõt is megkockáztatná Bartókkal szemben: õ a tételt záró ütemekben az appoggiaturás, hathangos dallammotívumot két külön frazeált triolára szedi szét, mondván, „triviálisnak” hangoznék a két triolányi motívum egy ív alá helyezve.⁴⁹ Bartók persze éppen így, egy ív alatt hagyja

der Motive im Vortrag hinlenkte und damit der Begründer der in der Folge einen selbständigen Literaturzweig bildenden Phrasierungs- und Vortragslehre wurde.” Uő: *Geschichte der Musik seit Beethoven (1800–1900)*. Leipzig: W. Spemann, 1901, 433.

48 „Die inbetonten Motive sind weitaus die häufigsten; der Wechsel von Steigerung und Beruhigung in stetem Uebergange ohne schroffe Kontraste, ohne unvermitteltes wieder ansetzen und abbrechen ergibt die ungezwungenste und natürlichste Verkettung.” Riemann: *Musikalische Dynamik und Agogik*, 12.

49 „Man unterscheide die zwei Bögen in dieser Stelle und den folgenden; die Zusammenschleifung der sechs Noten würde trivial klingen.” Oott, 64. (12. láb.)

15. kotta. Beethoven: c-moll szonáta Op. 13, II. tétel, 12–22. ütem Bartók közreadásának 1. kiadásában (idegen kéztől származó, irreleváns ceruzás bejegyzésekkel)

a háromszor is megjelenő motívumot. A mű teljes III. tétéle, amelyben Bartók rendkívül sok apró gesztust jelez, ám szinte kizárólag a rondótémában, ahol azok nem csupán lokális gesztuselemek, hanem szervesen illeszkednek a dallamfolyamatba, ugyancsak láttató példákkal szolgál az imént jellemzett gondolkodásmódbeli eltérésre. Figyelemre méltó azonban, hogy a 20. század második felének főárambéli zongorastílusa felől tekintve – amelyben a formaszervezetet jellemzően finomagogikus eszközökkel, így a metrikai súlypontokon (sőt, olykor a dallami kezdő-, illetve tonális gerincpontokon is) leheletnyi megváratásokkal jelenítik meg, semmint dinamikával – nemhogy Bülow, de még talán Bartók koncepciója is szenvedélyesnek (negatívabb értékítélettel: modorosnak) s túl részletezőnek tetszik.⁵⁰

Bartók és a riemann-i hagyomány

Nem véletlenül került elő az imént, a 19. század végét és a 20. század elejét jellemző interpretációk elemzése során Riemann neve. A német s az azt híven követő hazai zenei köztudatban Riemann egészen a 20. század közepéig igen jelentős – bizonyos területeken meghatározó – befolyással bírt, s előadó-művészeti kérdésekben nemritkán vízváltósnak számított. Bartók egyes interpretációi kapcsán is komolyan fölmerülhet a riemann-i hatás kérdése, s a fenti elemzéseinket kiegészítve nem kerülhetjük meg ezt a problémakört.

Beethoven Op. 33-as bagatellsorozatának 4. és 6. darabja a hozzáadott dinamikai jelzések révén Bartók közreadásában első látásra a Riemann által teoretizált felütéselvű, ütempáros metrikai rendet követi, melynek teljes kifejtését az 1903-ban

50 Fontos megemlíteni, hogy az imént jellemzett különbségekhez az is bizonyos hozzájárul, hogy Bülow tempójához ($\text{♩} = 60$) képest Bartóké majdnem kétszer ($\text{♩} = 48\text{--}50$), d'Albert-é és Lamond-é pedig pontosan kétszer gyorsabb ($\text{♩} = 60$).

megjelent *System der musikalischen Rhythmik und Metrik* című kötetében találjuk.⁵¹ Bartók riemanninak tűnő interpretációja ezúttal Lebert és Faisst pre-riemanni elképzelésével áll szemben, amelynek szabályszerűségei Bülow imént jellemzett interpretáció-elemeivel mutatnak szoros rokonságot.

A 6., D-dúr bagatellben Bartók az általa összövegelemekként ismert sforzatokat (a téma 2., 6., 12., 14. és 18. ütemében, tehát mindig páros ütemekben) mintegy megerősítve építi föl e sforzatok köré a darab dinamikai struktúráját:

Allegretto, quasi Andante. (♩: 60)
Con una certa espressione parlante.

6.

16. kotta. Beethoven: D-dúr bagatell Op. 33/6, az első 24 ütem Bartók közreadásában

A sforzatókhöz hozzáadott crescendók és a sforzatót nem tartalmazó ütempárokhoz a sforzatósokhoz történő dinamikai hasonítása révén valóban felütéses és súlyos ütemek váltakozását érzékelhetjük – Riemann szellemében –, azonban a 39. ütemtől kezdve, a téma első nyolc ütemének *sf*-kat nem tartalmazó variált ismétlésében Bartók megfordítja a crescendo- és decrescendovillák körvonalazta súlyrendet, s ellentétébe fordítja az ütempárok auftaktosnak tetsző rendjét. Lebert és d'Albert dinamikai logikája jellemzően tér el Bartókétól: a dallamotívu-

51 Hugo Riemann: *System der musikalischen Rhythmik und Metrik*. Lipcse: Breitkopf & Härtel, 1903. A Zeneakadémia könyvtárában fellelhető egyik példány az olvasókor tulajdonát képezte, amelynek Bartók nem volt aktív tagja, bár szerepelt egy koncertjén, vö. Gádor Ágnes, Szirányi Gábor: „A Zeneakadémia olvasóköre 1891–1907”, *Magyar Zene*, 41/2. (2003), 155–165., ill. *Magyar Zene*, 41/3., 373–386.; a másik pedig Molnár Antal hagyatékából került a könyvtárba, s tartalmazza a brácsaművész-muzikológus polemikus-ironikus lapszéli jegyzeteit (mindkét példány jelzete: K 1424).

mok középpontja – illetve d’Albert-nél olykor középponti tonális gerinchangja – felé gravitál, így az időbeli formaszervezet reprezentációját szinte elhomályosítja a tonális és melodikus részmozzanatokra való összpontosítás. Az a „bizonyos (el-) beszélő” kifejezőmód, amelyet Beethoven olasz nyelvű instrukciójában kér előadójától („Con una certa espressione parlante”), Lebertnél és d’Albert-nél szentimentálissá válik:

Con una certa espressione parlante.

Nº 6.

The image shows a musical score for No. 6, consisting of three systems of piano and violin parts. The piano part is in the lower register, and the violin part is in the upper register. The score includes various dynamics such as *mp*, *f*, *ff*, *p*, *mf*, and *ff*. There are also articulations like *tr* (trill) and *DS* (Dolce). The tempo is marked *Allegretto*. The score is in 3/4 time and G major.

17. kotta. Beethoven: D-dúr bagatell Op. 33/6, az első 26 ütem Lebert és Faisst közreadásában

The image shows a musical score for No. 6, consisting of two systems of piano and violin parts. The piano part is in the lower register, and the violin part is in the upper register. The score includes various dynamics such as *mf*, *f*, *ff*, *p*, and *sf*. There are also articulations like *tr* (trill) and *cresc.* (crescendo). The tempo is marked *Allegretto*. The score is in 3/4 time and G major.

18. kotta. Beethoven: D-dúr bagatell Op. 33/6, 9–15. ütem d’Albert közreadásában (Ludwig van Beethoven: Piano Compositions. Közr. Eugen d’Albert. Boston: O. Ditson, 1909). Az első nyolcütemes periódusban a közreadó nem ad dinamikai jeleket a kottaszöveghez.

Ha Riemann szellemét keressük Bartók közreadásainak kottáit vizsgálva, összességében világossá válik, hogy Bartók Riemann metrikai (ütemritmikai) elméletével egybeesőnek tűnő formainterpretációi valóban csupán egybeesések, s szinte biztosan állítható, hogy nincs közvetlen kapcsolatuk a riemannai teóriával. Még a Bartóknál lényegesen olvasottabb, a kortárs zeneelméleti diskurzust aktívan követő Kodálllyal kapcsolatban sincs biztos adatunk arról, hogy olvasta volna Riemann

imént hivatkozott, 1884-ben, illetve 1903-ban megjelent főműveit.⁵² Bartók könyvtárának fennmaradt, a Bartók Archívumban őrzött része egyetlen Riemann-kötetet sem tartalmaz. Bartók legföljebb talán Molnár Gézának *A magyar zene elmélete* című, 1904-ben megjelent tankönyvéből⁵³ ismerkedhetett meg Riemann korai szemléletével, amelyben a felütéses gondolkodásmód elsősége még nem mutatkozik meg.⁵⁴ Meglepő esetekre bukkanhatunk egyébként Bartók közreadásaiban: Mozart c-moll fantáziájának (K. 475) kezdetén például szinte a kései (az 1903-ban megjelent *System der musikalischen Rhythmik und Metrik*ben összefoglalt elveket követő), Riemann-nál is „riemannibb” elképzelést közvetít (19–20. kotta).

Bár számtalan példát hozhatunk Bartók felütéses, ütempáros interpretációira⁵⁵ – és még többet „végsúlyosként” (a Riemann szerinti *abbetont* módon) interpretált motívumokra, frázisokra, sőt periódusnyi területekre –, azokon nem a

52 Kodály formatani olvasmányairól ld. Dalos Anna: *Forma, harmónia, ellenpont. Vázlatok Kodály Zoltán poétikájához*. Budapest: Rózsavölgyi és Társa, 2007, 31–36.

53 Molnár Géza: *A magyar zene elmélete*. Budapest: Pesti Könyvnyomda-Részvény-Társaság, 1904. Molnár tankönyvét Riemann korai traktátusa, a *Musikalische Dynamik und Agogik* szelleme hatja át. Az egyik legpikánsabb mozzanat Molnár elméletében, hogy szerinte „a nyelv törvényei nem a zene törvényei”, s már a könyv kezdetén, első előadásában figyelmeztet, hogy „a magyar nyelv súlyozási elveitől ne engedjék magukat lenyügöztetni. Tanulja meg mindenki a nyelv törvényeit, de óvakodjék a zenére való szolgai, hű átvitelüktől. Mert különben a magyar zene elszegényedik.” (11.) Ráadásul „Önök arra a tapasztalatra fognak jutni” – szól Molnár képzeletbeli hallgatóságához –, „hogy ami a hangerősségi mintázatot illeti, a crescendo- és a vegyes képlet [vagyis a riemann *abbetont*, ill. *inbetont* és *unbetont* képlet] uralkodik nálunk, szemben a diminuendo-dallammal [azaz a riemann *anbetont* képlettel], amely a magyarnál még ritkább, mint más fajoknál, dacára annak, hogy Hauptmann éppen ezeket – az erőből az elcsöndesülés, a kitörésből a megszeliődés, a lázból az enyhülés felé tartó – képleteket nevezi a metrika 'pozitív' alakulatainak.” (9–10.) Bartók tanulmányi idejében egyébként a Zeneakadémián csupán szabadon választható tárgy volt „A magyar zene és sajátosságainak ismertetése” (tematikáját ld. *Az Orsz. M. Kir. Zene-akadémia szervezeti és szolgálati szabályzata*. Budapest: az Athenaeum Irod. és Nyomdai R. T. Könyvnyomdája, 1899, 45.); az 1905-ös szabályzatban jelenik csak meg a magyar zene története az akadémiai tanfolyamok immár kötelező melléktantárgyaként valamennyi szak (a korban: „tanszak”) utolsó tanévében („osztályában”), valamint a magyar zene elmélete a zeneszerzés tanszak utolsóelőtti, III. évfolyamának kötelező melléktantárgyaként (ld. az 1905-ös szabályzat 6–8. oldalát). E tárgyakra lehetett tankönyve Molnár Géza műve, aki mindkét tantárgy oktatója volt (ld. könyvének belső címlapján). Chován Kálmán zongorametodikája, a zongoratanár-képző osztály tankönyve is vállaltan a korai Riemann szellemében értekezik a „zenei értelmezés szabályai”-ról, s Chován a könyv 1905-ös és későbbi kiadásaiban sem frissíti ismereteit Riemann-nal kapcsolatban (Chován: *A zongorajáték módszertana...* 115–120.). Végül arra az általa ismert források nyomán logikus – s még a 21. század empirikusan megtámogatott előadó-művészeti kutatásai nyomán is (ld. különösen: Patrik N. Juslin: „Five facets of musical expression. A psychologist's perspective on music performance”, *Psychology of Music*, 31/3. [2003], 273–302.) teljességgel védhető – következtetésre jut, hogy hogy „[a]z előadás szépségének összes lehetőségeire kiterjeszkedni s azokból szabályokat alkotni lehetetlen. Minél tovább hatol e téren akár a bölcselkedő esztéta, akár az elemző zenetudós, annál több feltétel, kivétel, kételyre, sőt végül ellentmondásra találunk a szabályok tömkelegében.” (Uott, 123.)

54 Ismereteim szerint Riemann *Präludien und Studien* sorozatának 1. kötetében, a „Was ist ein Motiv?” c. írásában olvashatunk először a felütésesség kötelező érvényéről: Hugo Riemann: *Präludien und Studien*, I. Leipzig: Hermann Seemann Nachfolger, 1895, 137–149.

55 Malcolm Gillies is fölfigyel ilyen példákra a Mozart-szonátaközreadásokban, ld. Malcolm Gillies: „Bartók as Pedagogue”, *Studies in Music*, 24. (1990), 64–86., ide: 77., 57. láb.

Adagio. $\text{♩} = 76$
legitissimo
sonore
(f) *pp* *pp* *(f)* *pp*

19. kotta. Mozart: c-moll fantázia K. 475, az első kilenc ütem Bartók közreadásában

Adagio.

20. kotta. Mozart: c-moll fantázia K. 475, az első tizenegy ütem Riemann közreadásában. (A riemanni \wedge jel a hang agógikus megnyújtását kéri.)

riemanni teória hatása érzékelhető, hanem a különböző zenei anyagok által a Bartók számára soha nem uniformizáltan meghatározott, minden műben egyedi zenei rend reprezentációjának vágya. A „végsúlyos” anyagok pedig különös hatékonysággal szolgálják a zenei folyamat előrehaladásának, dinamikusságának megteremtését Bartók interpretációiban.⁵⁶

56 Bartók idősebb kollégája, Chován Kálmán is arra a következtetésre jut zongoramethodikai tankönyvében, hogy „[m]iután tehát a teljes ütemes [tkp. *anbetont*] időbeosztás a folyton ismétlődő *decrescendo* miatt egyhangúvá lesz, s ezért az hosszabb időn át ritkán alkalmazható. A legtöbb ily kezdetű zeneműnél azt találjuk, hogy az csakhamar előütemes [aufaktos, *abbetont*] időbeosztásba megy át s azután ezzel váltakozik.” (Chován: *A zongorajáték módszertana...*, 117. NB. a terminológiával kapcsolatban: Chován nem a *Musikalische Dynamik und Agogik* kötetét veszi alapul, hanem más korai Riemann-műveket.) Bartók egyébként, Riemannal (s különösen később kifejtett teóriájával) szemben, az előretörekvő, végsúlyos anyagokat ritkábbaknak tekinti, és automatizmussá váló alkalmazásuk helyett a végsúlyosságot egyes motívumok gesztustartalmának megjelenítésére vagy az architektúra kisebb-nagyobb kivágatainak pozicionálására használja föl, s számos esetben jól érzékelhető a végsúlyosság nagyformaépítő szerepe Bartók interpretációjában. Ld. erről részletesen disszertációmnak „Az architektúra megjelenítése” c. fejezetét: Stachó: *Bartók előadóművészi modelljei és ideáljai*, Budapest: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, 196–203.

ABSTRACT

LÁSZLÓ STACHÓ

RIGOUR AND SENSUALITY

Bartók's Ideals of Piano Performance

This study on Béla Bartók's ideals of music performance is a chapter from the third part of my dissertation on Bartók the pianist. Here I approach his "objective" and "anti-sentimental" stance regarding performance (to quote some of the most used adjectives about his playing) through the typical interpretative patterns of the following musical elements: the so-called "metrical fillers", the melodic peaks and centre-points, and the cadences. In the four subsections of my paper I compare Bartók's typical interpretations of these musical elements in Beethoven's music, through detailed analyses of his score editions published between 1909 and 1912, with Hans von Bülow's, Eugen d'Albert's, and Artur Schnabel's respective interpretations. With these analyses I hope to convincingly reveal the presumable ideal forms of Bartók's interpretations of piano works of the past (alongside with those of his notable contemporaries and predecessors) with an almost microscopic precision, as well as the cognitive, generative rules at work in his interpretative choices. Moreover, an additional analysis of a Mozart sonata edition (K. 545) sheds light on an intriguing phenomenon. Through this representative example I demonstrate how Bartók's interpretation can be considered puritanical and anti-sentimental with respect to that of Kálmán Chován, Bartók's senior colleague at the Royal Academy of Music: in the latter's interpretation the representation of the metrical and grouping structures is obscured by an obsessive focus on local tonal and melodic elements.

László Stachó is a musicologist, psychologist and musician working as a senior lecturer at the Liszt Academy of Music (Budapest) and at the Faculty of Music of the University of Szeged. His academic activity involves the teaching of chamber music, music theory and twentieth-century performing practice history, as well as recently introduced subjects in Hungary, such as the psychology of musical performance and *Practice Methodology*. His research focuses on Bartók analysis, twentieth-century performing practice (especially the performing style of the composer-pianists Bartók and Dohnányi), emotional communication in musical performance, and music pedagogy (effective and creative working and practice methods and enhancement of attentional skills in music performance). As a pianist, he regularly performs chamber music and conducts *Practice Methodology* workshops and chamber music coaching sessions at masterclasses. In 2014, he was a CMPCP Visiting Fellow at the University of Cambridge.

Klaudia, Alexandra 2020. március 20., péntek



Tetszik 49

(/feed) <https://www.instagram.com/natgeomagazin/>



KULTÚRA ([HTTPS://NG.HU/./KULTURA/](https://ng.hu/./kultura/))

Bartók előadói zsenialitásának kulcsa

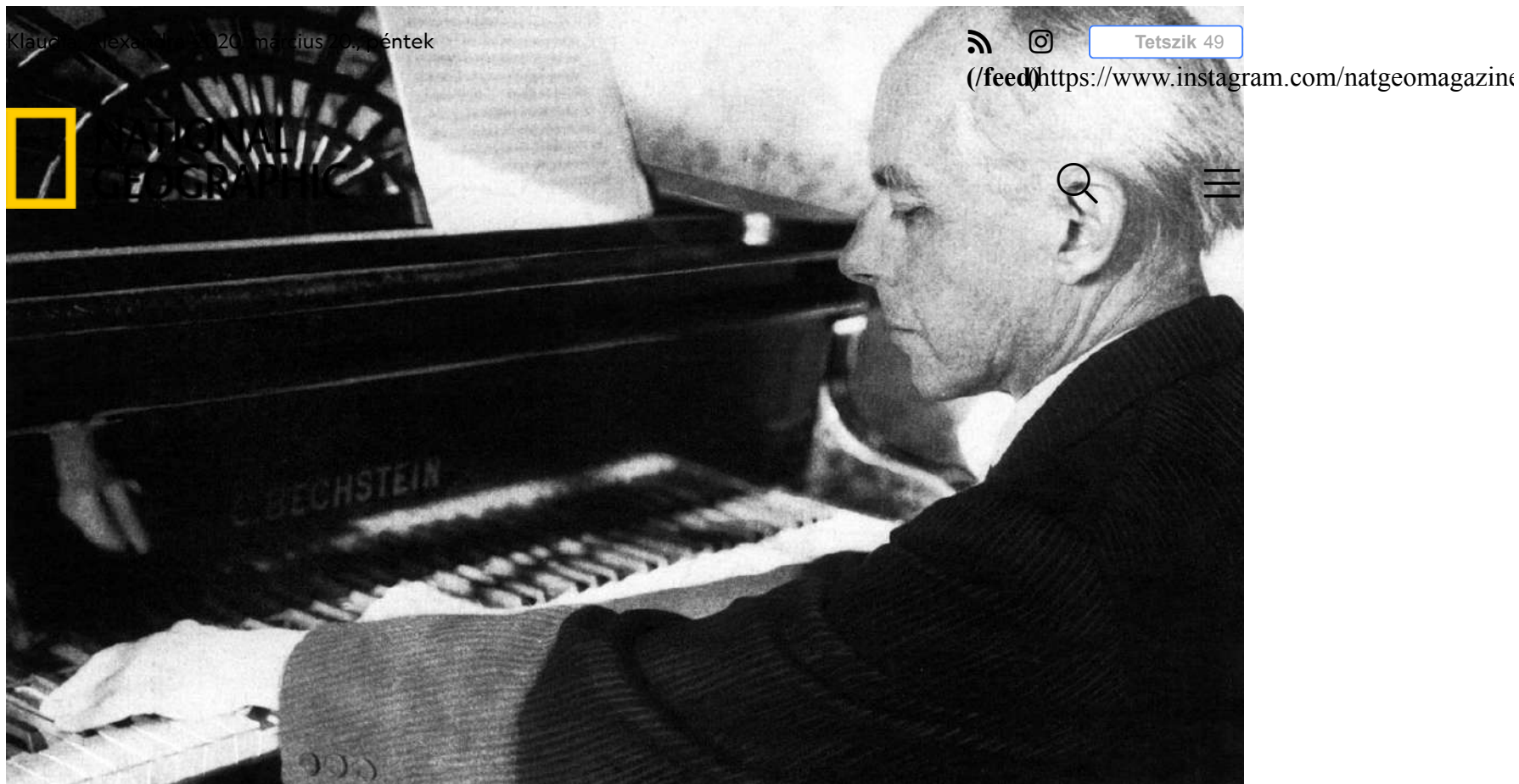
(<https://ng.hu/kultura/2015/04/28/bartok-eloadoi-zsenialitasanak-kulcsa/>)

2015.04.28. | STACHÓ LÁSZLÓ ([HTTPS://NG.HU/AUTHOR/STACHO-LASZLO/](https://ng.hu/author/stacho-laszlo/)) |

#BARTÓK BÉLA ([HTTPS://NG.HU/TAG/BARTOK-BELA/](https://ng.hu/tag/bartok-bela/))

#SZIGETI JÓZSEF ([HTTPS://NG.HU/TAG/SZIGETI-JOZSEF/](https://ng.hu/tag/szigeti-jozsef/))

Vajon hallható és elemezhető-e az előadóművész élménytelítettsége egy hangfelvételtől? Miben ragadható meg az a varázs, amelyet egy karizmatikus előadóművész gyakorol a hallgatóságra?



Fotó: Profimedia

Vajon hallható és elemezhető-e az előadóművész élménytelítettsége egy hangfelvételből? Miben ragadható meg az a varázs, amelyet egy karizmatikus előadóművész gyakorol a hallgatóságra? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ egy új magyar zenetudományi kutatásban Szabó M. Gyulával, az ELTE GAO MKK főmunkatársával.

Leonard B. Meyer 1956-ban megjelent úttörő, a művészetpszichológiában már klasszikussá nemesült művétől, az Emotion and Meaning in Music-tól kezdve vált jól ismertté. Nem kell profi muzikusnak lennünk ahhoz, hogy az életünk során passzívan hallgatott vagy aktívan befogadott megszámlálhatatlanul sok zenei anyag alapján elvárásunk legyen a zenehallgatás során egy-egy következő pillanathoz. Agyunk általában nem tudatosan, önkéntelenül is megtippeli, milyen hang, hangzat, ritmikai vagy formai elem várható egy zenei folyamatban.

Miközben tehát egy mű megkomponált szerkezetét követjük egy előadás befogadása során, a sok zenehallgatás révén kialakult nem tudatos tudásunk alapján elvárásokkal viszonyulunk az elkövetkező pillanatokhoz – tizedmásodpercről tizedmásodpercre –, s a kevéssé elvárt folytatás például a meglepetés emócióját kelti föl bennünk.

Ma már újabb, empirikus kutatásokra alapozott elméletek, valamint a 2000-es évek elején valóságos szakmai szenzációt keltett neuropszichológiai bizonyítékok nyomán úgy gondoljuk, hogy ez az izgató meglepetés a zenemű hatásának igen fontos forrása. Ennek megfelelően a közönségre jelentős hatást gyakorló előadóművész jellemzően – mintegy szabályszerűen – kilassítja a zeneműnek azokat a pillanatait, amelyek váratlan kompozíciós megoldásokat hordoznak, s így időt hagy hallgatói számára, hogy átérezhessék e megoldások váratlanságát. Ez az egyik oka annak, hogy egy értelemmel

és hatással bíró zenei előadást egyfajta szabályszerű egyenetlenség jellemzi:

Klauder, Alexandra 2020. március 20., péntek

Tetszik 49

kottaképpen rögzített, gyorsírásszerűen primitív időarányok (pl. 2:1, 3:1, 3:2) helyett a

(/feed) https://www.instagram.com/natgeomagazine

hangzó előadásban a ritmikai kompozíció gazdag variabilitása hallható.



Az előadóművészet pszichológiájának egyik legjelentősebb mai teoretikusa, Patrik Juslin ugyanakkor rámutat, hogy a zenei előadás során nemritkán azzal okozunk meglepetést a hallgató számára, hogy megsértjük az előadás szabályszerűségeit – sokszor oly módon, hogy nem emelünk ki egy-egy váratlan mozzanatot, tehát nem hagyunk időt a hallgató számára, hogy meglepődhessék a váratlan zeneszerzői megoldáson. Ettől jellemzően „szabálytalanul” lesz egyenetlen az előadás. A megfelelően adagolt, a spontaneitás hatását keltő szabálysértés azonban nem hogy csökkenti, hanem éppenséggel növeli az előadóművész keltette hatást. Emellett a zenei előadás szabálytalan egyenetlenségének másik fontos oka a személyes viszonyulás. Egy érzékeny előadásban ugyanis több idő jut azokra a mozzanatokra, amelyek az előadó számára erőteljesebb élményt jelentenek, vagyis több, illetve mélyebb érzellemmel átítatott egyéni élmény-asszociációt hordoznak.

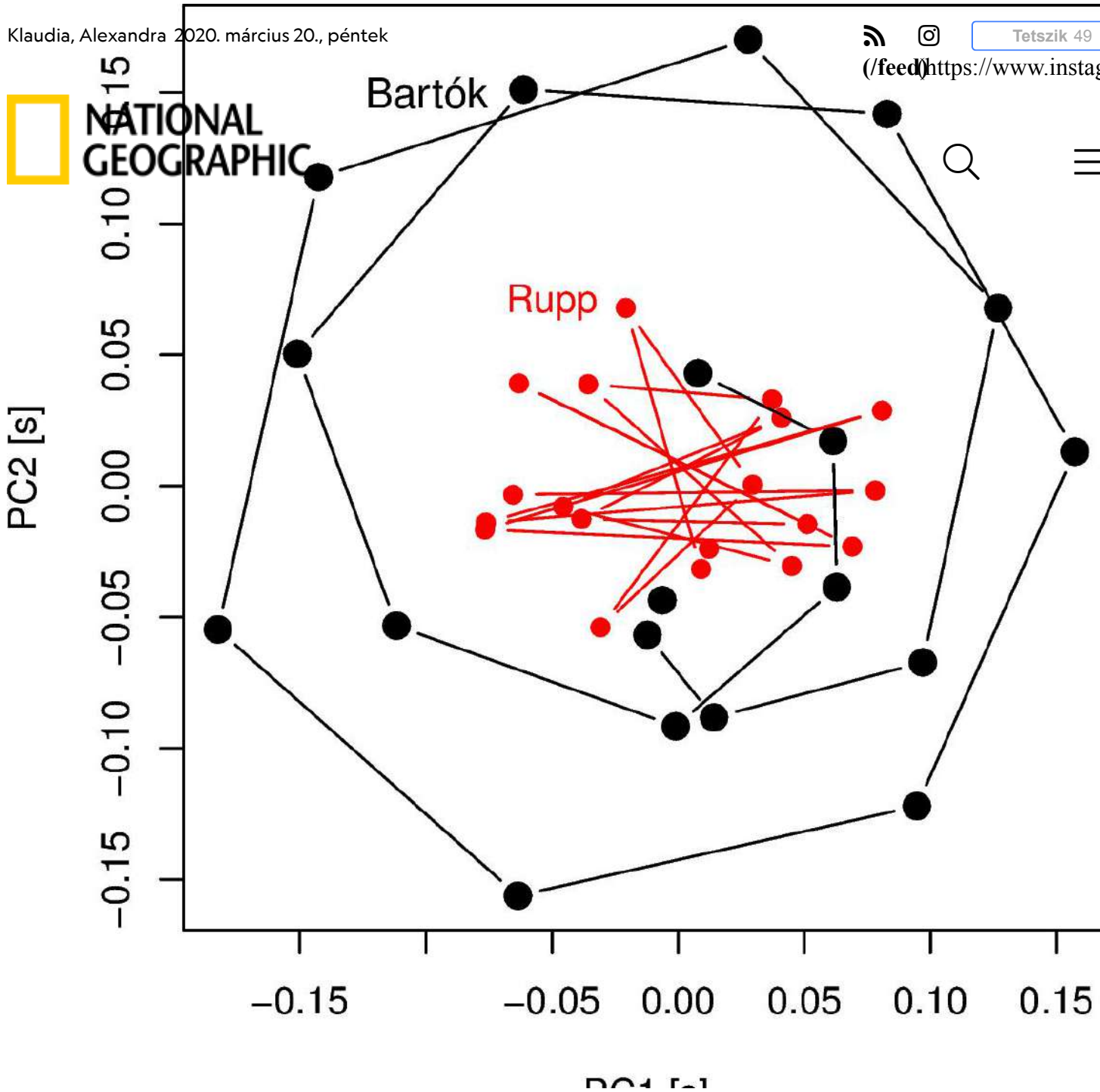
Az egyenetlenség tehát a kiemelkedő hatás – és egyben az előadóművészi zsenialitás – két kulcskomponensének hordozója: a váratlanságé és a személyes viszonyulásé. Előadóművészet-elemző kutatásainkban kiderítettük, hogy éppen ezek a minőségek különböztették meg a kortársi visszaemlékezések nyomán szinte varázserejűnek érzékelt zeneszerző–zongoraművész, Bartók Béla játékát az ismert, ám hozzá képest a

mai zenehallgató számára is legföljebb jelesnek, de nem zseniálisnak érzékelte. (https://www.instagram.com/natgeomagazine)

hasonlíttuk össze neves kortársak felvételeivel. Összehasonlítottuk Bartók és hegedűs partnere, Szigeti József **1940-ből származó híres koncertfelvételét** (<https://www.youtube.com/watch?v=AZG2iKESTLk>), és a 20. század talán legmeghatározóbb hegedűművésze, Fritz Kreisler és a mára elfelejtett zongoraművész Franz Rupp – aki Kreisler megbízható, stabil, érzékeny, ám meglehetősen szürke zongorakísérője volt – **1936-os stúdiófelvételét** (https://www.youtube.com/watch?v=P_muPbTKerk). Mindkét páros Beethoven legendás „Kreutzer”-szonátáját (op. 47) játszotta. A két hangfelvételen a zongoristák játékának finomidőzítését (a hangindítások egymásra következését) ezredmásodpercnyi precizitással elemeztük egy zenetudományi kutatások számára kifejlesztett hangfelvétel-elemző szoftverrel, a Sonic Visualizerrel.

Elemzéseink feltárták, hogy míg az ismeretlen és a hallgatók számára jellemzően közepesnek ható Rupp játékának egyenetlensége meglehetősen szabályszerű és bejósolható, Bartók finomidőzítései lényegesen bonyolultabbak. Az időadatok elemzése során kiderült, hogy Bartók előadása lineáris matematikai módszerekkel jóval nehezebben jelezhető előre, mint Ruppé. Bartók játékának elemzéséből mintegy „kibomlanak” a zene időbeli formaszervezetének nagy ívei, Rupp finomidőzítéseinek magyarázatát viszont csupán a zenei szerkezet alacsonyabb, lokálisabb variációiban kereshetjük.

Klaudia, Alexandra 2020. március 20., péntek



FCI [S]

Klaudia, Alexandra 2020. március 20., péntek



Tetszik 49

(/feed) <https://www.instagram.com/natgeomagazine>

Az interpretációk finomidőzítés-sorozatainak (tkp. az egyes előadások ritmikai kompozíciójának) első két főkomponense Bartók és Rupp előadásában a „Kreutzer”-szonáta I. tételében, a kidolgozási rész kezdetének zongoraszólójában (194–202. ütem; az előadások elemzése során a negyedhangnyi fél-ütések hossz-különbségeit számszerűsítettük, majd az adatsorokat főkomponens-analízisnek vetettük alá). Az analízis során olyan nagyléptékű szerveződések keresünk az interpretációk finomidőzítéseiben, amelyek a teljes előadás során végig kimutathatók és egymástól függetlenek. Ruppnál ezek a szerkezetek nem terjednek egy ütemen túl, Bartóknál pedig legalább frázisnyi területet átfognak. Az ábrán látható csigavonalú szerkezet Bartók előadását jellemzi, és azt sugallja, hogy frázisnál hosszabb szerveződés is kimutatható lesz majd hosszabb adatsorból.

Kreisler zongorista partnerének figyelme jóval kisebb időbeli felületet fog át, mint a zeneszerző–zongoraművész Bartóké, így Ruppnál kevésbé sejlik föl a hallgató számára a zenemű architektúrája. Míg tehát a mára elfelejtett zongorakísérő, Franz Rupp előadásmódja bejósolhatóbb, s játék közben a figyelme elsősorban a zenemű kisebb, rövidebb távú összefüggéseire fókuszál, Bartók távlatból is átlátatja hallgatójával a

zeneművet. Ezenfelül Bartók zongorajátékának izgató spontaneitását és a zene mozzanatokhoz való erőteljes, megragadó személyes viszonyulását egyáltalán szabálytalan, „egyenetlen” egyenlenség hordozza.



Írta: Stachó László zenetudós, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának adjunktusa

#FRANZ RUPP (HTTPS://NG.HU/TAG/FRANZ-RUPP/)

#FRITZ KREISLER (HTTPS://NG.HU/TAG/FRITZ-KREISLER/)



MEGOSZTÁS (HTTPS://WWW.FA..)



E-MAIL (MAILTO:?SUBJECT=BAR..)

HOZZÁSZÓLÁSOK

0 hozzászólás

Rendezés: **Legrégebbi**



Hozzászólás írása...

Facebook Hozzászólások modul

MÉG TÖBB CIKK

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem

Doktori iskola

(6.8. Művészeti és művelődéstörténeti tudományok: zenetudomány)

Stachó László

BARTÓK ELŐADÓMŰVÉSZI MODELLEI ÉS IDEÁLJAI

c. doktori értekezés tézisei

Témavezető: Vikárius László

2013

I. A kutatás előzményei

Disszertációmban Bartók, a 19. század végén és a 19–20. század fordulóján nevelkedett zeneszerző–zongoraművész előadóművészi és előadóművészet-pedagógiai modelljeinek (gyermek- és fiatalkori zenepedagógiai környezetének, kortárs hatásainak, szakmai tapasztalatainak, iskolázottságának) és ideáljainak (elsősorban múltjának zenéivel kapcsolatos saját, eredeti előadóművészi koncepcióinak, valamint pedagógusi eszményeinek) vizsgálatára tettem kísérletet. A Bartók előadóművészi és zongorapedagógusi tevékenységét, valamint az ezek egyik legfontosabb dokumentumforrásait jelentő, mintegy kétezer kottaoldalnyit kitevő közreadás-oeuvre-öt elemző kutatások mindmáig a Bartók-kutatás perifériáján helyezkedtek el, s a zeneszerző–zongoraművésztől publikált eredmények elenyésző hányadot képviselnek a komponista analitikájának bőséges szakirodalmához képest. E tény különösen meglepő lehet annak ismeretében, hogy a Bartók-kutatás konszenzusa szerint a zongoraművész Bartókra a 20. század egyik legjelentősebb előadóművészeként tekintünk, közreadásainak jelentős része pedig még – a modern urtext-kiadások presztízsének dacára – egy évszázad után is jelen van a magyarországi zongorapedagógiai gyakorlatban. Kutatásomat a zongoraművész Bartók repertoárjáról és előadóművészi tevékenységének sajtóvisszhangjáról – az amerikai éveket megelőző időszakból – Demény János 1950–60-as években publikált forrásföltáró tanulmányai alapozták meg. Ám míg a zenetudomány eddigi kutatásai számos kérdést tárgyaltak a művész saját kompozícióinak és az általa hangversenyeken játszott, közreadott vagy zeneakadémiai tanársága idején tanított zongorarepertoárnak bartóki fölfogásával kapcsolatban – e téren mind a minőség, mind pedig mennyiség tekintetében Somfai László eredményei tekinthetők mérvadónak –, igen kevés olyan tanulmány lelhető föl, amely részletesen foglalkozna a fiatal Bartók modelladó zenei környezetével, valamint rendszeresen összehasonlítná előadóművészi elképzeléseit jelentős kortársaiével, elődeiével és szakmai környezetének más jelentős hatású művészeivel.

A hagyományosan a zeneelmélet és zenetörténet metszetébe helyezhető előadóművészeti kutatásokat a nemzetközi zenetudomány leggyorsabban gyarapodó és napjainkban legnagyobb szakmai érdeklődésre számot tartó kutatási területei között említhetjük. E kutatásokat immár a kognitív pszichológia elméleti apparátusa és gyorsan fejlődő eszköztára is támogatja, igen sok alapvető előadói szabályszerűség empirikus, hangfelvételekből mért adatokkal megerősített, ill. azokon alapuló megfogalmazását–jellemzését nyújtva a kutató, a pedagógus és a gyakorló muzikus számára. Bár az utókor számára a hangfelvételek őrzik a szinte valamennyi szem- és fültanú által ellenállhatatlan erejűnek értékelt bartóki interpretáció titkát, a fölvételek analízise csak a bartóki notáció, valamint az írásos dokumentumok: az előadói szabályszerűségeket rendszerekbe foglaló korabeli traktátusok, a Bartók tanításáról és játékáról szóló visszaemlékezések és az előadásairól szóló zenekritikák elemzése nyomán nyerhet értelmet. A notációval kapcsolatban sajátos tény, hogy mindmáig nem született a filológián jelentősen túlmutató *zenei* elemzés a bartóki interpretáció-ideálokról az általa közreadott barokk, klasszikus és romantikus művek nyomán – sőt, számos esetben a forráshelyzet is még föltáratlan –, holott Bartók közreadásai meglepően gazdag és értékes anyaggal szolgálnak az interpretációtörténet kutatója számára. Ezek nem csupán kiegészítik a hangfelvételek elemzését, hanem támpontokat nyújtanak, hipotézisekkel is szolgálnak a zenei előadást meghatározó előadóművészi – generatív – szabályszerűségek keresése során. Hasonlóképpen, nem ismerek beható tartalmi elemzést a Bartók számára modellértékű közreadó-

elődök és -kortársak – elsősorban Bülow és d’Albert – kiadványaiban rögzített interpretáció-ideálokról; Bartók jelentős zeneakadémiai kollégáinak, Szendy Árpádnak és Chován Kálmánnak a föltehetően országszerte évtizedeken át használt kottaközreadásaival kapcsolatban pedig még az alapvető filológiai kutatások sem kezdődtek meg.

II. A kutatás módszerei

Disszertációmban két forráscsoport tartalmi elemzését céloztam meg: a szöveges dokumentumok és a kottaközreadások analízisét.

A szöveges források révén disszertációm I. részében Bartók zenepedagógiai környezetét, iskolázottságát és kortárs hatásait kívántam megvilágítani, a II. részben pedig beható jellemzéssel szolgáltam a zongoraművész és -tanár ars paedagogicájáról, valamint zongorapedagógusi működésének modell-forrásairól, hatásáról és időbeli változásairól. A disszertáció III. részében a bartóki interpretáció kottaközreadásokból kielemezhető szabályszerűségeinek föltárásához nyújtottak hipotéziseket, valamint ellenőrző forrást a hangversenykritikák, valamint a Bartók zongorázásáról és tanításáról szóló visszaemlékezések.

Míg a Bartók zeneakadémiai tanításáról szóló, túlnyomórészt halála után papírra vetett visszaemlékezésekből kiderülhet, mely előadói szabályszerűségek tudatos megfogalmazására volt képes a pianista–pedagógus, részletesen berendezett kottaközreadásai az interpretáció olyan szándékolt mozzanatait is magukban foglalhatják, amelyek, kompozíciós gondolkodásához hasonlóan, nem csupán ösztönszerűen működhettek, hanem talán rejtve is maradtak tudatossága előtt. Ezekkel szemben a hangfelvételek nem csupán az interpretációnak a kottaképben nem jelölt – sőt, túlnyomórészt jelölhetetlen –, ám szándékolt elemeinek tárházai, hanem nem szándékolt mozzanatoké is, amelyek elkülönítése az interpretáció szándékolt elemeitől, éppúgy, mint például a népzenei felvételek analízise során, az elemző egyik legnehezebb feladata. Éppen ezért a kottaközreadások és a szöveges emlékek beható analízise szolgál a legbiztosabb – bár csupán az előadói kifejezőerő részleges magyarázatát nyújtani képes – módszerrel a Bartók interpretációi mögött rejlő előadóművészi tudás és habitus elemzése során, mely disszertációm III. részét adja.

E magyarázat keresése során természetesen nem pusztán a kottában – valamint a disszertációval párhuzamosan publikált tanulmányaimban: a hangfölvételeken – rögzített interpretáció felszíni elemeire összpontosítottam; a zenei előadás egyszerű leíró jellemzése (a tempó, a dinamika, az artikuláció változásainak regisztrálása és az agogika leírása) vagy például a díszítések kivitelezésének vizsgálata helyett Bartók előadóművészi tudásának megértését céloztam meg. Részletes elemzéseim során a bartóki kifejezőerő generatív forrásait alkotó *szabályszerűségeket* kívántam fölfedni a zenei forma megjelenítését megteremtő, valamint a zenei folyamat további jelentés-elemeit – a karaktereket, a gesztusokat és a drámai–narratív folyamatot – megjelenítő szabályszerűségek föltárása révén.

A Bartók által közreadott kottaszövegekben tükröződő tudás és habitus meghatározása megköveteli továbbá a pianista–zeneszerző interpretációinak összevetését a számára modellértékkel bíró előadóművészi hagyományok képviselőinek interpretációival. Disszertációmban Bartók tanítását, valamint a kottaközreadások elemzésével föltárt előadóművészi elképzeléseit összehasonlítottam a legjelentősebb, modellértékkel bíró elődök (elsősorban Thomán, Bülow és d’Albert), valamint a Bartók közvetlen szakmai környezetének más jelentős hatású művészei (így Szendy, Chován s a

számos tekintetben már egy későbbi generáció stílusideáljait elfogadó Weiner Leó) által képviselt előadóművészi, ill. pedagógiai koncepciókkal, és további összehasonlításuképpen a Bartók számos jelentős kortársát (így Lamond-t, Schnabelt, Casellát, Dohnányit és Stravinskyt) jellemző előadóművészi ideálokra is utaltam, illetve kísérleteket tettem kontrasztív elemzésükre.

Bartók valamennyi közreadásának előzetes, részletes zenei elemzése nyomán úgy tűnt számomra, hogy a disszertáció keretein belül Bartók előadói tudásának és habitusának legjellemzőbb mozzanatai a Beethoven-közreadások analíziséből származó eredmények tárgyalása mentén reprezentatív módon jellemezhetők. Bartók közreadásainak ez a hosszú évtizedeken át jól ismert és használt, mára azonban szinte teljesen elfeledett és nehezen hozzáférhető része nem csupán azért szolgál különös figyelemre méltó forrással az elemző számára, mert a pianista–zeneszerző központi repertoárdarabjait, s egyben legfontosabb ifjúkori zeneszerzői ideáljának műveit foglalja magában, hanem Bartók és Beethoven előadóművészi kapcsolatának föltáratlansága, s egyben e közreadásokkal kapcsolatos filológiai és zenei elemzések hiánya révén is.

III. A kutatás eredményei

A disszertáció I. részében (*A hatások – környezet és tehetség*) elsőként Bartók szüleinek és nevelőinek zenei és zenepedagógiai milióját, majd gyermekkorának modelladó zenei környezetét jellemeztem. A munkám első fejezeteiben taglalt folyamatok: a többnyelvű és többkultúrájú magyar vidék túlnyomórészt szubkulturális polgári zeneéletének és zenepedagógiájának fokozatos professzionalizálódása és magyarosodása jellegzetes módon irányították Bartók szüleinek egymást keresztező útjait. Valamennyi föllelhető dokumentum (visszaemlékezések, pedagógiatörténeti kutatások és korabeli tananyagok) elemzésével úgy tűnik: Bartók pozsonyi származású családból való, németajkú édesanyja bőséges és a kor magyarországi pedagógiai mércéjével színvonalas zenei képzést kapott a város magyar nyelvű tanítóképzőjében. (Zongora)tanítói hivatása révén ismerkedhetett meg a magyar anyanyelvű id. Bartók Bélával, egy Torontál vármegyei kisváros földművesiskolájának zenét is művelő igazgatójával, a nagyszentmiklósi dal- és zeneegylet egyik alapítójával s központi figurájával. Ritkán hivatkozott forrásokat is figyelembe vevő, részletes dokumentumelemzéseim és -közléseim azonban jól illusztrálhatják, hogy a családi kör, valamint a vidék, amelyen a későbbi zeneszerző–zongoraművész fölnövekedett, igen kérdéses nivójú zenei és zenepedagógiai útravalóval szolgálhatott a tehetséges gyermek számára. Az apa korai halála után a zenei képzettsége révén fiának tehetségét elismerni képes és szűkös anyagi lehetőségeihez mérten támogatni is hajlandó édesanyja azonban aktívan segítette fia tehetségének kibontakozását, s a gyermek nagyváradi rokonokhoz küldése révén, majd pedig a zenei élet központi erőterében elhelyezkedő Pozsonyban töltött esztendőik során olyan környezetet tudott biztosítani számára, amelyben a fölserdülő fiatalember fokozatosan a kor zenepedagógiájának főáramába kerülhetett.

Bartók a 19. századi zongorapedagógia több forrásából is jellegzetes útravalót kapott. A parnasszusi magasságokhoz vezető lépcsőfokokat jelentő erőteljes – s a hangszerpedagógia legprogresszívabb 20. századi irányzatai felől tekintve túlzón egysíkú – technikai alapozást már a Kersch-házaspár is megkövetelte Nagyváradon; Pozsonyban pedig Erkel László szelídítette meg erőteljes technikai tréning révén – a gyakorlási idő jelentős részét kitevő skálázással és etűdözéssel – a kis „vadembert” (Bartók saját kifejezését kölcsönözve). Történeti elemzéseimből kiderült, hogy a zenei tanulmányok kezdetén az önálló technikaképzés „purgatóriumi” funkciója a

zongorapedagógiának legalább Beethoven generációjáig visszavezethető, nemzedékről nemzedékre öröklődő axiómaszerű eleme volt, s a hangszertanítás Kodály által később sokszor kárhoztatott „német” útját jellemezte mind a periférián (melyet Bartalus István, majd Chován Kálmán pedagógiai munkáival jelenítettem meg a disszertációban), mind pedig a legközpontibb áramlatban: Beethoven, Czerny, majd Liszt és eminens tanítványainak pedagógiájában. Az erőteljes mechanikus technikaképzés azonban Bartók számára nem csupán elszenvedhető hagyományelemmel szolgált; jól illeszkedhetett képességeihez, hiszen azt a kivételes technikai rendezettségét és fölényt, amely játékát jellemezte, sok prima vista-olvasás helyett – szemben például a lapról olvasás készségét nála jóval könnyedebben működtetni képes Dohnányival – inkább a fizikumot erőteljesen megmozgató mechanikus gyakorlatok, s ezek közül is kitüntetetten a skálák játszása révén érthette el. Bár a Zeneakadémia tananyaga is híven követte a megalapozó mechanikus technikaképzés „német” koncepcióját Bartók pesti tanulóéveitől kezdve szinte egészen tanításának utolsó esztendeiig, Bartók zeneakadémiai tanítása során gyakorlatilag már nem esett szó hangszertechnikáról. Ez jelentős részben az akadémiai pedagógus tudatosan vállalt „parnasszusi” attitűdjét tükrözte – szemben eminens kollégáival, így a legjobb zongoratanárnak számító Szendyvel –, melyet legfontosabb pedagógiai modelljétől, Thomántól vett át (aki ezt Liszt tanításából örökölte).

Az előadóművészi tudatosság legteljesebb mértékben az interpretációs szabályszerűségek egyértelmű megfogalmazásában fejeződik ki, s ennek legfontosabb motiválója a pedagógiai helyzet: az előadóművészet tanítása. Az előadóművészi ideálok vizsgálatára Bartók tanári gyakorlatának és instruktív közreadásainak elemzése nyomán tettem kísérletet disszertációm II. és III. részében. A disszertáció II. részét képező tanulmány (*A tanítás – módszer és egyéniség*) az imént említett modellpedagógus, Thomán István 1927-ből származó bartóki jellemzéséből indul ki. Tanárának portréját megfestve Bartók valójában pedagógiai önarcképet körvonalaz, s pedagógusi ideális énjének jellemzésével szolgál. Az ideális én és a valóságos közötti távolság azonban megvilágító magyarázatot sugall a Bartók tantermi gyakorlatában érzékelhető ellentmondásra: ő is látszólag egyértelműen Thomán „módszereit” alkalmazta, azonban szinte homlokegyenest ellenkező hatást fejtett ki tanítványainak művészi egyéniségére. Az előjáték Liszt–Thomán vonalon is öröklődő módszere, melyet a kor számos befolyásos zongorapedagógusa illetett komoly bírálattal, Bartók 1920–1930-as évekbeli növendékei számára a mechanikus előjáték–utánzás pedagógiájává vált, s a részletekben is precíz utánzást követelő idomítássá fajult. Míg korai tanítványai számára úgy tűnhetett, hogy Bartók bátorítja egyéniségüket, számos későbbi tanítványának személyiségére egyenesen bénítóan, rombolóan hatott, hogy Bartóknak az idő előrehaladtával egyre kevésbé tűrte az ellentmondást, s ez szuggesztivitásával párosulva szinte lélektani börtönbe zárta a kevésbé érett és önálló gondolkodású növendéket. Ugyan a szerzői intenció Bartók által tanított tisztelete nem a saját egyéniség elnyomását jelentette az előadás során, hanem sokkal inkább a saját egyéniségen átszűrt szerzői szándék primátusára utalt, pedagógiai gyakorlatában Bartók nem pusztán kiprovokálta tanítványainak lelki és szellemi alárendelődését; valóban úgy vélhette, hogy a növendéknek érzelmi tekintetben is alá kell vetnie magát a tanári akaratnak, vagy legalábbis a tanulói fázisban el kell fojtania saját egyéniségét. Ez magyarázhatja a tanítványaihoz, illetve művésztársaihoz való eltérő hozzáállást: míg Bartók megkívánta, hogy a vele szakmai tekintetben nem egyenrangú fél alávesse magát akaratának, zenei elképzeléseinek, a jelentős előadóművészi formátummal szemben nyitott maradt. Olyan független, autonóm művészekkel szemben, akiket szakmai vagy emberi kvalitásaikra való tekintettel elfogadott, lényegesen megengedőbb–alkalmazkodóbb hozzáállást mutatott.

A tanítás során a zenemű apró részleteinek – az idő előrehaladtával egyre kényszeresebb precizitással történő – kicsiszolása volt a kiindulópont, mely beindíthatta az emocionális alávetés folyamatát, s mintegy dekonstruálta a növendék addig kialakult habitusát, formálódó zenei egyéniségét. A részletek minuciózus kidolgozása szinte önkéntelenül eredményezte azok megtisztulását a „külsőségektől”. A tanítványok beszámolóiból kiderül, hogy ez az aprólékos építkező munka elsősorban a ritmika és a hangsúly „megfelelő adagolásának” elsajátíttatását foglalta magában, s ebből a fázisból szinte önmagától bomlott ki a zenemű formálásának a képessége. Bartók explicit formában csupán ezt a fajta „mesterember”-tudást tartotta lehetségesnek átadni az előadóművészet pedagógiája terén: mivel az előadóművész saját egyéniségéből származó poézist is magában foglaló *interpretáció* tanítását nem tartotta lehetségesnek, zongoraóráin csupán az *exekúció* mesterségének átadását célozhatta meg a példaadó előjátszás révén. E mesterség átadása során azonban a részletek csiszolásának módját idővel a perfekció s a kontroll kényszere uralta el – éppúgy, mint a népzenei gyűjtések „mikroszkopikus” pontosságig revideált lejegyzéseit.

A disszertáció III. részében (*Az interpretáció – hagyomány és személyiség*) Bartók Beethoven-közreadásainak aprólékos elemzését követve tártam föl Bartók előadóművészi ideáljait. A kottaképek az elemzéseink során megvalósított értelmezése képesek tűnt nemritkán szinte mikroszkopikus pontossággal újratekinteni Bartók interpretációinak lehetséges ideális formáit Beethoven zongoraműveiből (elsősorban a szonátákból), valamint az azok mögött ható generatív törvényszerűségeket. A Bartók-közreadások figyelmes olvasóját önkéntelenül s szinte kényszerítő pontossággal ragadja magával a bennük rögzített interpretáció-ideál, a tudatos elemző pedig – amint azt analizéseim, reményeim szerint, meggyőzően láttatták – meglepő precizitással jellemezheti Bartók előadói habitusát és (nem föltétlenül tudatos) elemzőkészségét, forma-áttekintő képességét.

A Beethoven-közreadások analízisét megelőző filológiai bevezetőben részletes képet vázoltam föl a 20. század első évtizedeiben rövid idő alatt virágzásra jutott magyar közreadói tevékenység első hullámáról, és a magyar szakirodalomban hiánypótló, teljességre törekvő összehasonlító adatközlést és szakirodalmi áttekintést kívántam nyújtani Chován Kálmán, Szendy Árpád és Bartók közreadói tevékenységéről. A Bartók Beethoven-tanulmányairól, valamint a Beethoven-közreadások keletkezéstörténetéről szóló fejezeteket követően Bartók Beethoven-interpretációját a hagyomány-elemek felől közelítettem meg, s ezek analíziséből kiindulva haladtam az egyedibb, a közreadó személyiségét–habitusát mind erőteljesebben tükröző mozzanatok felé. Vizsgálódásaimat a bartóki interpretáció két, liszti tradícióból eredeztethető elemének: az alaptempók megválasztásának és a zenekari gondolkodásmódnak elemzésével kezdtem. A par excellence bartóki interpretáció-ideálokat az ujjazatok aprólékos elemzésével közelítettem meg. Kiderült, hogy Bartók ugyan a kelletténél jóval gyakrabban másolta d’Albert vagy – Mozart és Haydn szonátái, ill. a Beethoven-zongoradarabok esetében – a Cotta-kiadás ujjazatait, a ténylegesen bartóki ujjrendek is számos pianisztikus hagyományelemet hordoznak. Ugyanakkor a zenei tartalom – így a dallami vagy nemritkán a metrikai súlyrend – plasztikus megjelenítése érdekében Bartók szelektívebben használta az ujjazatokban rejlő finom agogikus lehetőségeket, mint Bülow, d’Albert vagy Lamond: már a saját ujjazatnak is nemritkán fontos zenei, s egyben pedagógiai funkciója volt számára, hogy formai határpontokat emeljen ki és a lüktetés stabilitását biztosítsa.

Modellszereppel bíró és eminens kortárs közreadóihoz képest Bartók számára a metrikai rend ritmikus megjelenítése a Couperintól Chopinig terjedő, instruktív céllal közreadott zongorarepertoár interpretációjának alapvető fontosságú eleme volt. Elemzéseim azonban

rámutatnak, hogy a zenei anyagok erőteljesen ritmikus megjelenítése Bartóknál soha nem a zenei anyagra ráoktrojált és mechanikusan alkalmazott koncepcióelem, mint a 20. század második fele előadóművészetének főáramában – sőt, már olyan hangadó kortársak, mint Stravinsky interpretációiban is –, hanem mindig a gesztus- és karakterrendbe, a tonális és metrikai architektúrába szervesen és jelentésteli módon illeszkedő kvalitás.

A zenei figyelem fókusza és folyamatossága c. fejezetben Bartók közreadásainak néhány reprezentatív részlete révén előadói habitusának olyan alapvető mozzanatát ragadhattuk meg, mely jellemző módon különíti őt el az említett közreadóktól–előadóktól: az általános expresszív megoldások helyét elfoglaló, a zenei folyamat távlati szintjeivel egy időben a zenei szövet legapróbb részleteit hatékonyan – szinte polifon módon – követő figyelmet. Az erő és a szuggesztivitás egyik legfontosabb forrása ugyanakkor a figyelem irányításának folyamatossága; ezt a Bartók zongorázásában jól érezhető, ám a hangfelvételekből empirikus eszközökkel alig kimérhető sajátosságot önkéntelenül is tükrözi Bartók notációja.

Az Érzékiség és szigor c. fejezetben Bartóknak a kortárs előadóművészet központi perspektívájából tekintve „objektivitással”, a szentimentalizmus hiányával jellemezhető előadóművészi habitusát három jelenség: a szünetkitöltő, a dallami közép- és csúcspont, valamint a zárlatok interpretációjának elemzésével közelítettem meg. E hosszabb rész négy alfejezetében Bartók interpretációit Bülow, d’Albert és Schnabel Beethoven-közreadásaival vettem össze; Bartók és Chován egy-egy Mozart-közreadásának analízise nyomán pedig rávilágíthattam arra, hogy a fiatal közreadó elképzelése senior zeneakadémiai kollégájához képest kifejezetten puritánnak és antiszentimentálisnak tekinthető, s hogy Chován interpretációjában, Bartókéval ellentétben, miként homályosítja el az időbeli formaszervezet reprezentációját a tonális és melodikus részmozzanatokra való összpontosítás. További elemzéseim nyomán állást foglalhattam a századforduló legnagyobb hatású előadói teóriájával kapcsolatos kérdésben is: amellett érveltem, hogy Bartók Riemann ütemritmikai–dinamikai elméletével egybehangzó – felütéses–végsúlyos, ütempáros – formainterpretációi csupán alkalmi egybeesések, s meglehetősen bizonyossággal állítható, hogy nincs közvetlen oki kapcsolatuk a riemann-i teóriával.

Az architektúra megjelenítése c. fejezetben az F-dúr szonáta (op. 10/2) zárótételének példáján illusztráltam, hogy Bartók – Leberttel, Bülow-val, d’Albert-rel, Lamond-val és Schnabellel szemben – miként ad kulcsot az előadó számára a tétel globális architektúrájának megjelenítéséhez a fölépítmény kisebb részleteinek és a részleteket magukban foglaló nagyobb formai egységeknek egyidejű láttatása révén. Ezt követően, záró elemzéseimben Bartók olyan interpretációs megoldásaira összpontosítottam, amelyek – szinte diskurzusba elegyedve Beethovennel – egy-egy homogénnek lejegyzett, ám a metrikai értelmezés tekintetében állásfoglalást megengedő (sőt, olykor megkívánó) textúrához kötődnek. Azzal ugyanis, hogy Bartók minuciózusan elkülönítette az összöveg-elemeket saját interpretációs értelmezéseitől, javaslataitól, sőt korrekcióitól, szabaddá tette az utat saját maga számára, hogy az általa beethoveninek ismert szöveg integritásának megsértése nélkül értelmezze a több interpretációs lehetőséggel szolgáló ambivalens zenei folyamat-elemeket, vagy épp kiemelje azok többértelműségét.

IV. Az értekezés tárgyköréhez kapcsolódó publikációk és konferencia-előadások

1. Tanulmány, könyvfejezet

„Signification musicale et expressivité temporelle dans l'interprétation musicale: une vision basée sur la théorie de la pertinence”, in *Topiques et stratégies narratives en musique*, szerk. Márta Grabócz (Párizs: Editions des archives contemporaines) [2013, megjelenés előtt].

„A zenei képesség és a kiemelkedő zenei teljesítmény – bevezetés a zenei előadóművészet pedagógiájába”, *Parlando online* [2013, megjelenés előtt].

„Structural communication and predictability in Bartók's and Dohnányi's performance style”, *Studia Musicologica* 53/1–3 (2012), 171–186.

„Zenébe rejtett jelentések: bevezetés a zene lélektanába”, in *Szegedtől Szegedig. Antológia – 2009*, 2. kötet (Szeged: Bába Kiadó), 640–656.

„A bartóki generációk után, avagy paradigmaváltás a népzene-kutatásban?”, *Szeged [– A város folyóirata]* 18/3 (2006. március), 32–37.

„20. századi instruktív kiadások Bach Das Wohltemperierte Klavierjából” (Budapest: Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, kézirat [2003]).

„A zeneértés szemantikai szintjeiről: velünk született, mélylélektani és kognitív útirányjelzők a zenék jelentéseinek kibontásában”, *Magyar Pszichológiai Szemle* 56/3 (2001), 465–477.

2. Konferencia-előadás

„Structural communication and predictability in Bartók's performance style”, *Zenetudomány és előadói gyakorlat: a párbeszéd jelentősége a Bartók-kutatásban* (az MTA Bartók Archívuma alapításának 50. évfordulójára rendezett nemzetközi zenetudományi kollokvium), Szombathely, 2011. július 16.

„The impact of musical meaning on rubato playing in historical recordings: A theoretical approach”, *10th International Congress on Musical Signification (ICMS10)*, Lietuvos muzikos ir teatro akademija (Litván Zene- és Színművészeti Akadémia), Vilnius, 2008. október 23.

„Relevancia és zenei előadás”, az Erasmus Kollégium Kortárs morálfilozófia és Nyelv, nyelvfilozófia, nyelvi ismeretterjesztés kutatócsoportjainak „*Semmi nincs úgy*” c. közös konferenciája, MTA Nyelvtudományi Intézet, 2008. április 29.

„Cognitive predictability and relative importance as determinants of subtle tempo changes in nineteenth-century piano performing tradition: An empirical approach”, *CHARM/RMA Annual Conference on 'Musicology and Recordings'*, Royal Holloway, University of London, 2007. szeptember 13.

„Exploring expressive timing in musical performance: Narrative perspectives”, *18th Congress of the International Musicological Society*, Universität Zürich, 2007. július 12.

Structural Communication and Predictability in the Performance Style of Bartók and Dohnányi

László STACHÓ

Liszt Academy of Music, Budapest

H-1391 Budapest, Pf. 206

E-mail: stacho.laszlo@lisztakademia.hu

(Received: February 2012; accepted: September 2012)

Abstract: I attempt to demonstrate that a substantial aspect of the performing style of the two most important pianists of the Hungarian Liszt school, Bartók and Dohnányi, together with other performers of the era to a certain extent, is the mainly unintentional slowing down at structurally relatively important or surprising moments in terms of musical meaning and, respectively, the speeding up of relatively unimportant or highly predictable moments. Relatively important or surprising moments include the appearance of a new theme, structural boundaries, atypical modulations, and the like; relatively unimportant or highly predictable moments include sequences, transitional passages, and, to a certain extent, cadential formulae. Computer-assisted analysis of micro-timing patterns of representative recording samples as well as their comparison with preliminary results of a listening experiment suggests a tight connection of Bartók's and Dohnányi's rubato patterns with structural importance and predictability.

Keywords: Bartók performance, Dohnányi performance, performance analysis, microtiming, relevance theory, structural communication, predictability

In order to capture the motivation behind expressive timing patterns of outstanding performers of the past, it is unsatisfactory to describe mere phenomena (that is, only to clarify timing profiles and dynamics) since mostly, musicians' interpretations reflect intentions (although usually unconscious ones). It is an established fact in performance practice literature that musicians *communicate* musical structure, emotions (partly connected to the musical structure), and movement patterns.¹ This means that they provide cues for the listener for the formation of

1. For an extensive review, see Alf Gabrielsson, "Music Performance Research at the Millennium," *Psychology of Music* 31/3 (2003), 221–272.

musical meanings connected to the structure and the tonal flow, to the abstract motional and emotional patterns, or to the narratives and the dramatic structure.

Music consumption before c1950 was predominantly restricted to live concerts and to the homes. Musicians had but a few possibilities to get feedback from recordings or none at all. Consequently, successful communication of the musical content by the musician to the listener may have been more ergonomic than today. When listeners only had a few occasions to hear a complete piece of music in performance, performers were forced to communicate more efficiently certain characteristics of the musical flow. They had to efficiently focus the attention of their listeners to the most informative points of the piece by means of dynamics, timbre, and microtiming (including accelerating, decelerating, different sorts of agogics).

Although this is rather a drastic simplification of the motivations behind a performance, several key characteristic features of nineteenth-century performing traditions might well be explained according to the intentional (although mainly unconscious) communication of the musical content. The focus of the present research is the piano playing style of Béla Bartók and Ernő Dohnányi, two pupils of one of the most important Hungarian piano pedagogues, István Thomán, himself a Liszt pupil. Before turning to a preliminary analysis of their performing style and a more detailed examination and evaluation of a Bartók recording, I would like to introduce a theoretical framework on the communication of musical meaning which is, I believe, able to shed light on the mainly unconscious motivational system behind the performing style of these pianists.

Musical meaning and performance

Music consumption is predominantly an auditory activity, and as such, necessarily guided by auditory cues. Accordingly, recognition (and generation) of a meaningful content of the music is *par force* guided by the actual interpretation. Before I propose a theoretical framework on the nature of this communication, by means of the so-called *relevance theory*,² it is necessary to theoretically clarify how different sources of expression in performance contribute to the formation of musical meaning. For this, I will draw upon the most comprehensive psychological model available on musical expressivity, the so-called GERMS model.³ In this model, which incorporates five components of performance expression, the different components of expression (a) have different origins (as I would argue, rooted partly in musical semantics), (b) involve patterns with different physico-

2. Dan Sperber and Deirdre Wilson, *Relevance: Communication & Cognition* (Oxford: Blackwell, 1985, 2¹⁹⁹⁶).

3. Cf. Patrik N. Juslin, "Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance," *Psychology of Music* 31/3 (2003), 273–302.

acoustical characteristics, (c) are processed by different brain regions, and (d) have different effects on listeners' perception of music.

(1) *Generative rules* constitute the first component of performance expressivity. Empirical research conducted from the 1980s showed that timing variations reflect rule-based transformations of the nominal score values according to the hierarchical structure of a piece of music as it is represented in the performer's mind. By means of timing, articulation and dynamics, a performer is able to clarify and highlight group boundaries, metrical accents, and melodic and harmonic structure. Thus, for example, not only phrase endings but also the individual measures' endings are usually marked with slight decreases in tempo and/or with micro-pauses, whereas phrase beginnings are marked with an increase of tempo. It is demonstrated as well that the amount of slowing down at phrase endings reflects the depth of embedding in the hierarchical structure).⁴ Perhaps the most comprehensive computational approach to the generative rules conveying the hierarchical syntactic-formal, melodic and harmonic structure of music is that of Friberg et al.⁵

(2) Timing patterns are shaped differently by the emotional expression independent from structure.⁶ Empirical research from the mid-1990s demonstrated that additionally to the expression of musical structure, performers are able to express distinct emotions by means of microtiming variations.⁷ Moreover, it has been hypothesized that this kind of *immediate emotional expression* in musical performance originates from the vocal expression of emotions.⁸

(3) The existence of a third component of musical expressivity results from the fact that a fully deterministic motor system is not suitable for the description of microtiming in human music performance and that random fluctuations are characteristic of human motion.⁹ *Random variability* thus reflects human limitations regarding motor precision, originating in an internal timekeeper and motor delay variance.

4. Neil Todd, "A Model of Expressive Timing in Tonal Music," *Music Perception* 3/1 (1985), 33–58. See also Alf Gabrielsson, "Once Again: The Theme from Mozart's Piano Sonata in A Major (K.331): A Comparison of Five Performances," in *Action and Perception in Rhythm and Music*, ed. Alf Gabrielsson (Stockholm: Royal Swedish Academy of Music, 1987), 81–104.

5. Anders Friberg, Roberto Bresin, and Johan Sundberg, "Overview of the KTH Rule System for Music Performance," *Advances in Experimental Psychology* 2/2–3 (2006), 145–161.

6. However, the immediate emotional expression is usually intertwined with the expression of musical structure through performance cues.

7. Patrik N. Juslin, "Emotional Communication in Music Performance: A Functionalist Perspective and Some Data," *Music Perception* 14/4 (1997), 383–418, and Patrik N. Juslin and Renee Timmers, "Expression and Communication of Emotion in Music Performance," in *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, ed. Patrik N. Juslin and John Sloboda (New York: Oxford University Press, 2001), 453–489.

8. Patrik N. Juslin and Petri Laukka, "Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, same Code?," *Psychological Bulletin* 129 (2003), 770–814.

9. See, for example, Bruno H. Repp, "Variability of Timing in Expressive Piano Performance Increases with Interval Duration," *Psychonomic Bulletin & Review* 4/4 (1997), 530–534.

(4) *Motion principles* are based on gestures reflecting typical dynamic patterns of the human or animal body (biological motion) or, we can add, of objects. One notable example of these kind of patterns is that execution of final ritardandi typically follow a mathematical function (a square-root function of time) which is strikingly similar to the deceleration pattern of stopping runners.¹⁰

(5) The final, and I would add, most challenging, component of Juslin's theory accounts for *stylistic unexpectedness*. Local deviations may appear from systemic performance conventions and these deviations are thought to be based on violations of minute musical expectations creating psychological tension (theorized by Meyer in his renowned 1956 monograph).¹¹ Although departing from conventions (that is, breaking performance rules) is not random, for theorists so far, it proved to be an insurmountable obstacle to provide a systematic description of this aspect of a musical performance.

I argue that an important component of performance expression is the communication of the narrative–dramatic content which should be added to complement the model. I advance that narrative understanding of a piece of music involves a special combination of generative, emotional, motional, and stylistic unexpectedness cues. The theoretical independence of narrative understanding may be confirmed with the four characteristics listed earlier: it has its own semantic origins; it involves patterns with a special combination of physical characteristics (which originate from the remaining expressive components); it is supposed to be processed by different brain regions than the other cues;¹² and finally, it has its own specific effects on listeners' perception of music.

Relevance in music

I suggest that the relevance theory of communication, one of the most influential contemporary theories in linguistics on the communication of meaning, may prove to be especially suitable for the explanation of the communication of certain types of musical meaning. The relevance theory of communication claims that an essential feature of most human communication, both verbal and non-verbal, is the expression and recognition of intentions.

Whereas according to the so-called code model, a communicator encodes her¹³ intended message into a signal, which is *decoded* by the audience using an identical copy of the code, the inferential model hypothesizes that a communica-

10. Anders Friberg and Johan Sundberg, "Does Music Performance Allude to Locomotion? A Model of Final Ritardandi Derived from Measurements of Stopping Runners," *Journal of the Acoustic Society of America* 105/3 (1999), 1469–1484.

11. Leonard B. Meyer, *Emotion and Meaning in Music* (Chicago: University of Chicago Press, 1956).

12. See, for example, Tal Yarkoni, Nicole K. Speer, and Jeffrey M. Zacks, "Neural Substrates of Narrative Comprehension and Memory," *NeuroImage* 41/4 (2008), 1408–1425.

13. According to Sperber and Wilson's usage of the terms, I refer to the communicator as a woman and the addressee as a man.

tor provides evidence of her intention to convey a certain meaning, which is *inferred* by the audience on the basis of the evidence provided. In human communication, meaning is only partially encoded (if at all), and typically, it has to be inferred from contextual information. Relevance theory is an inferential theory and this is one of the most important motivating factors in choosing it for the explanation of the interpretation of poetic – including musical – meaning.

Musical (and, more generally, poetic) meaning formation can at best only partially be considered a decoding process – it is a highly interpretative one, guided by a special kind of mental processing based on wide-ranging activation and accessing of contextual assumptions (that is, the shared background knowledge of the communicator and the addressee). In the case of – especially non-verbal – artworks, this typically results in weak implicatures (viz., associations)¹⁴ the artwork engenders. The contextual assumptions are triggered by the search for an interpretation consistent with the main principle of communication, the principle of relevance. According to this principle, every act of ostensive communication (that is, every act of public representation such as utterances or written texts, even outside the realm of poetic communication) communicates a presumption of its optimal relevance.¹⁵ In this definition, an input is considered to be relevant to an individual when its processing in a context of available assumptions yields a positive cognitive effect, namely, a worthwhile difference to the individual's representation of the world (including, of course, the reality of artworks, like pieces of music). This means that in most everyday communication situations, there is an interpretation which provides the highest positive cognitive effect to the recipient for the smallest processing effort required, and he stops at this first interpretation satisfying his expectation of relevance. However, the interpretation of artworks differ from the interpretation of everyday discourse insofar as in artistic communication, in line with the principle of relevance outlined above, the recipient is encouraged to apply more processing effort in his interpreting activity in exchange for a wider array of positive cognitive effects – that is, a wider array of meanings, including aesthetic ones. Consider the following example:

My childhood days are gone, gone.

Here, the extra linguistic processing effort incurred by the repetition must be outweighed by some increase in contextual effects triggered by the repetition itself, leading to poetic communication.¹⁶

14. An implicature is a contextual assumption or implication which a speaker, intending her utterance to be manifest to the hearer, see Sperber and Wilson, *Relevance*, 194.

15. Sperber and Wilson, *Relevance*, 158.

16. Sperber and Wilson, *Relevance*, 221. Similarly, the poetic force of metaphors lies in the range and indeterminateness of their implicatures: "In general, the wider the range of potential implicatures and the greater the hearer's responsibility for constructing them, the more poetic the effect, the more creative the metaphor." *Ibid.*, 236.

I suggest that music listening *per se* is a situation in which the listener is intentionally encouraged to apply cognitive effort in his interpreting activity (contrarily to hearing, or listening to, background music, for instance). Note that there is nothing to *decode* here: it is a commonplace in aesthetics that poetic (including musical) meaning is almost never achieved by the direct decoding of the author's intentions. Contrarily, the recipient applies a mental computation which aims at creating contextual assumptions resulting in implicatures. Thus the performer does not directly encode the meaning according to his understanding of a musical composition; she only modifies the physical (acoustical) environment of the listener in order to make manifest to him certain implicatures. For example, a pause marking a structural boundary engenders in the listener a mental computation through which an opportunity is given to him to unconsciously and instinctively review (retrospect and put into context) the musical segment just heard. Similarly, highlighting (e.g., slightly delaying) and/or lengthening a tone is for the listener a call for a wide range of implicatures. This modification of the physical environment can be achieved by rule-based transformations of the nominal score values – modifying the timing (including agogics), the articulation and the dynamics. I would argue that these factors not only influence the cognitive grouping activity of the listener but contribute to the formation of other emotion- and motion-specific patterns of acoustic cues as well.¹⁷ It is also to note that a certain modification of timing, articulation, or dynamics (or of another physical factor contributing to the formation of musical meaning, e.g., timbre) may imply different meanings in different contexts.

The relevance theoretical approach might be especially fruitful if one considers the ontological state of the musical meaning. Traditionally, the meaning of the music (or any kind of artwork) might be considered as the author's intended meaning (*intentio auctoris*), the meaning discernible from the text (*intentio operis*) and the interpretation which a listener (reader, spectator) yields for a given text (*intentio lectoris*).¹⁸ Although the relevance theoretical account is rather listener-oriented, it could account well for each kind of meaning outlined above. The author's intentionality lies in his responsibility to judge what contextual assumptions might be accessible (manifest) to the hypothetical listener. (As regards the text of sung music, it usually triggers a particular line of processing which is provided by the author.) The accessibility and the range of the listener's assumptions are beyond full control of the author or the performer; listeners make their implicatures with regard to their personal cognitive environments – including their talents and background knowledge.

17. An interesting alternative hypothesis to explore would be the contribution of deviations from expected performance conventions (rather than rule-based transformations of the nominal score values) to the communication of relevance.

18. Umberto Eco, *The Limits of Interpretation* (Bloomington – Indianapolis: Indiana University Press, 1990), 50.

The principle of relevance at work in music performance

Empirical evidence for the principle of relevance at work may be found from both modelling and empirical analysis of musical performance.¹⁹ Sources of performance variations in music can be both musically relevant and non-relevant.²⁰ While random variability (i.e., noise) reflecting general human limitations regarding motor precision and technical limitations of the player or the instrument should not be considered as musically intentional and relevant, differentiation, grouping, emotion, motion, and narrativity may constitute musically relevant communicative intentions. According to the relevance theory of musical communication outlined above, performance variations due to (at least some of) these factors contribute to the formation of musical meaning through ostension.²¹ This implies that an ideal performer should be capable of guiding the attention of the listener with the aid of performance principles (performance rules) in accordance with the principle of relevance (so that the listener's cognitive processing yields the most cognitive effect – viz., meaning formation – with the least cognitive effort). Moreover, in accordance with the principle, breaking certain rules of expressive performance may be especially suitable for the expression of specific meanings.²²

The relevance theory for musical performance may prove to be valuable at explaining, at least partially, how listeners assign structural meanings to the music listened. The more relevant a point of the piece – where more meaning formation is expected to be achieved –, the more attention of the listener musicians tend to bring to, mostly by means of microtiming, dynamics, timbre, and articulation. In sum, we hypothesize that an ideal musical performance communicates the presumption of its optimal relevance.²³

19. For modelling, see Friberg et al., “Overview.”

20. Cf. Friberg et al., “Overview”; note that this division reflects the competence–performance dichotomy defined for music. For the competence–performance dichotomy, see Noam Chomsky, *Language and Mind* (Cambridge: Cambridge University Press, 1968).

21. Ostension is defined as a behaviour which makes manifest an intention to make something manifest. See Sperber and Wilson, *Relevance*, 49.

22. László Stachó, “Signification musicale et expressivité temporelle dans l'interprétation musicale: une vision basée sur la théorie de la pertinence,” in *Narratologie musicale. Topiques et stratégies narratives en musique*, ed. Márta Grabócz (Paris: Editions des archives contemporaines, in preparation).

23. It is important to note, however, that a significant amount of performance variations connected to differentiation, grouping, emotion, motion, and narrativity could be explained by cognitive or perceptual mechanisms different from inferential computation (i.e., direct perception of emotional patterns). For a theory of ecological approach to the perception of musical meaning, see Eric F. Clarke, *Ways of Listening* (Oxford: Oxford University Press, 2005).

Basic microtiming characteristics of Bartók's and Dohnányi's performance style

The musical relevance theory may provide an ideal explanation of several characteristic features of nineteenth-century performing tradition. Through a closer examination of historical recordings, we have the opportunity to reveal several specific microtiming features shared by the outstanding musicians of the past. Proceeding from basic, mainly perceptually motivated, musical features to more complex ones, we might observe the following performance regularities – often appearing simultaneously – shared by both Bartók and Dohnányi.²⁴

Shortening relatively short notes and lengthening relatively long notes is a natural tendency of perceptual differentiation observable not only in Bartók or Dohnányi but in other contemporary performing schools, as well as by performers of nowadays, albeit in a clearly less marked way in today's performers. The overlengthening of the first, longest tone at the expense of the two short ones within groups of three tones having the ratio of 2:1:1 or 3:1:1 – which is related to the performed contrast of shorter and longer notes – is a performance regularity characteristic to probably most nineteenth-century performing traditions, clearly overarticulated with respect to modern performances. The tendency to hasten in loud or energetic passages and to rush both into these and to their end can be considered a very natural motion pattern, although “repressed” in modern performances. Finally, the specific tendency to rush ahead into an emphasized (i.e., structurally highly salient or accentuated) note, prolongate it (compensating thus the lesser accent caused by the earlier attack of the note) and then gradually accelerate to the original tempo constitutes a motion pattern rather specific to the performing style of both pianists, with only slight but marked differences in momentum between the two musicians. However, I believe that these differences are limited enough in degree to presume a common source of this specific microtiming pattern which is able to contribute to the structural communication through the communication of relevance of – especially tonally – salient moments in the musical flow.²⁵ In *Table 1*, I provide representative examples of the performance characteristics summarized.

24. The first descriptive research on Bartók's microtiming was initiated by László Somfai already in the 1970s. Cf. László Somfai, “Über Bartóks Rubato-Stil. Vergleichende Studie der zwei Aufnahmen ‘Abend am Lande’ des Komponisten,” in *Documenta Bartókiana* 5, ed. László Somfai (Budapest: Akadémiai Kiadó and Mainz: Schott, 1977), 193–201.; idem, “Die ‘Allegro barbaro’-Aufnahme von Bartók textkritisch bewertet,” in *Documenta Bartókiana* 6 (Budapest: Akadémiai Kiadó and Mainz: Schott, 1981), 259–275., and idem, *Béla Bartók: Composition, Concepts, and Autograph Sources* (Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press, 1996), 279–294. Somfai's works were followed by the PhD Dissertation of Hayo Nörenberg, *Béla Bartók als volksmusikalisch informierter Interpret eigener Werke* (Universität Hamburg, 1998). They opened the way to the present research aiming at uncovering basic cognitive principles of Bartók's tempo treatment. Concerning Dohnányi's performing style, no similar analyses have been conducted of Dohnányi's recordings.

25. Especially by Dohnányi, this microtiming pattern seems to be an instance of a very marked – in several instances, almost caricature-like (e.g., Beethoven: Polonaise, op. 89) – overall tendency of forward momentum.

The importance–predictability hypothesis

More intriguing characteristics of the performance style of Bartók and Dohnányi are connected to musical predictability and structural importance. I hypothesize that an important aspect of Bartók's and Dohnányi's playing, presumably together with other performers of the era, is the mainly unconscious slowing down at structurally relatively important or surprising (less predictable) moments in terms of musical meaning – the appearance of a new theme (subject, motif), structural boundaries, atypical modulations, and the like – and respectively, the speeding up of relatively unimportant or highly predictable moments – e.g., sequences, transitional passages, and, to a certain extent, cadential formulae. Similarly, the second etc. appearance(s) of a subject or motif is passed over more hurriedly (mainly in the same formal section of the composition). I call this the importance–predictability hypothesis. Although present-day performers might also display rubato patterns according to structural importance²⁶ and predictability, these effects seem to be far more common and explicit with musicians of the nineteenth-century performing tradition, albeit to varying extents (*Table 2*).

Instances of these performance patterns include hastening of the continuation of an easily predictable motif and the tendency to pass over hurriedly at sequential events. Although this phenomenon is well observable by the majority of the musicians adhering to nineteenth-century performing traditions, I refer to two notable examples from my own research. When taking a closer look at Bartók's recording of Bach's Partita in G major (BWV 829),²⁷ we observe that the pianist Bartók rushes ahead in structurally (and cognitively) predictable or unimportant bars, and highlights with agogics the structurally important (most stable) moments, namely those marking structural boundaries. Similarly, by listening and analyzing a recording of the third movement of Beethoven's sonata op. 27/2 as performed by Dohnányi (about this recording, see below), one has the opportunity to observe how the principle of relevance works in bigger time-spans.

A confirmation of these observations by measurements with the Sonic Visualiser – one of the most applicable, regularly updated computer softwares for performance timing research – reveals that Bartók's tempo in the Passepied of the Partita fluctuates fairly faithfully according to the structural importance and predictability. Bartók's performance displays the hastening of the continuation of highly predictable motifs – like phrase endings and typical cadences, thus leading to a very clearly articulated goal-directedness –, and a tendency to accelerate at sequential events (see the tempo curves in *Figure 1*). Phrase- and motif-level *inégal* patterns related to tonal and structural goal-directedness are well perceptible in his playing.

26. Cf. Friberg et al., "Overview."

27. *Bartók Recordings from Private Collections* HCD 12334 (Budapest: Hungaroton Classic, 1995). This is a private recording of Bartók's live broadcast recital in the Hungarian Radio on October 14, 1936.

TABLE 1 Representative EXAMPLES of basic level microtiming patterns in Bartók's and Dohnányi's performance style

Performance feature	Representative examples (with bar numbers in parentheses)	Remarks
“CONTRAST”: shorten relatively short notes and lengthen relatively long notes	<p>Mozart: Sonata for two pianos in D, K. 448, I. Allegro con spirito (6–8, 9–, 71/72²⁸–78), II. Andante (2–4, 5–6, 9–10, 12, 14, 16, 22, 28–33 only for Bartók's solos, 58, 60)²⁹ / <i>Béla Bartók & Ditta Bartók-Pásztory</i></p> <p>idem. / <i>Ernő Dohnányi & Ede (Edward) Kilényi</i></p> <p>Bach: Partita in G, BWV 829, Passepied (1, 7–9, 17, 19–24, 27, 29, 31, 37–41) / <i>Bartók</i></p> <p>Scarlatti: Sonata in G, L. 286 (throughout the piece) / <i>Bartók</i></p> <p>Brahms: Capriccio in b, op. 76/2 (see especially in the whole middle part) / <i>Bartók</i></p> <p>idem. / <i>Dohnányi</i></p>	This is an overall performance regularity, observable almost continuously in the performance style of these pianists, and characteristic of probably all 19 th -century performing traditions. This feature is expressly overdone with respect to modern performances where it is also present to some extent.
“OVERDOT”: within groups of three notes having the ratio of 2:1:1 or 3:1:1 the first, longest tone is overlengthened at the expense of the two short ones	<p>Mozart: Sonata for two pianos in D, K. 448, I. Allegro con spirito (25–29 [split between two voices], 32),³⁰ II. Andante (nearly all instances) / <i>Béla Bartók & Ditta Bartók-Pásztory</i></p> <p>Brahms: Capriccio in b, op. 76/2 (throughout the main theme) / <i>Bartók</i></p> <p>idem. / <i>Dohnányi</i></p>	This can be considered as an instance of the contrast rule (performance feature). It is overdone with respect to modern performances.
“ENERG”: tendency to hasten in loud or energetic passages	<p>Bach: Italian concerto, BWV 971, III. Presto (4–5 and respective instances, 92–96) / <i>Dohnányi</i></p>	

28. It is worth noting that the composer's wife (playing the *primo*) has a tendency to lesser use this performance feature.

29. Note the very marked difference between the two performers (Ditta's tendency to lesser use this performance feature).

30. Note also the overdotting of simple dotted rhythms – coupled with earlier onset of the subsequent notes – especially in bars 2–5, 40, and 45–46 in Bartók's and his wife's performance.

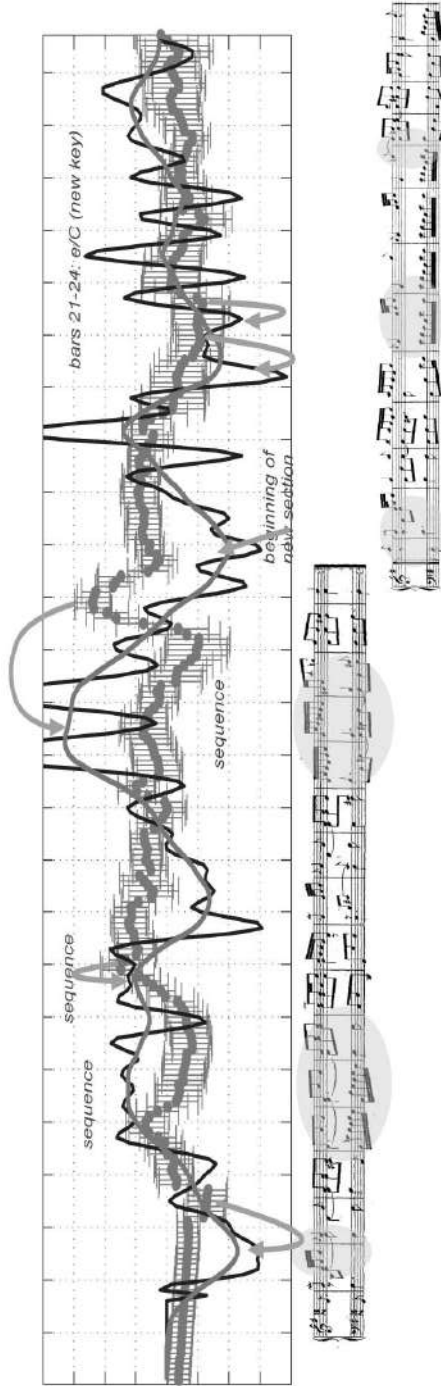
Performance feature	Representative examples (with bar numbers in parentheses)	Remarks
	<p>Mozart: Sonata for two pianos in D, K. 448, I. Allegro con spirito (49–[after the slower second theme]) / <i>Béla Bartók & Ditta Bartók-Pásztory</i></p> <p>idem. / <i>Ernő Dohnányi & Ede (Edward) Kilényi</i></p> <p>Beethoven: Polonaise, op. 89 (27–31, 32[=36]³¹–40, 46–52) / <i>Dohnányi</i></p>	
“ENERG / RUSH TO”: tendency to rush into these passages and to their end	<p>Beethoven: Sonata in d, op. 31/2, I. Largo – Allegro (<i>forte/fortissimo</i> marked and respective bars at 21–41 and 99–118; 119–133) / <i>Dohnányi</i></p>	
“AGOGICS”: tendency to rush ahead into an emphasized note (chord) and prolongate it	<p>Brahms: Capriccio in b, op. 76/2 (3, 4) / <i>Bartók</i></p> <p>idem. / <i>Dohnányi</i></p> <p>Mozart: Piano concerto in G, K. 453, I. (86, 147, 149 and respective instances) / <i>Dohnányi</i></p>	<p>This performance feature is observable to some extent at many other performers rooted in 19th-century performance traditions as well.</p>

TABLE 2 Overview of particular instances of the importance–predictability hypothesis in Bartók’s and Dohnányi’s performance style

Structurally relatively important or less predictable moments are slowed down such as	<p>the appearance of a new theme (motif)</p> <p>overslowing at structural boundaries with respect to modern performances</p> <p>atypical modulations</p>
Structurally relatively unimportant or highly predictable moments are fastened such as	<p>the appearance of a new theme or the second etc. appearance(s) of a theme (motif) is passed over more hurriedly (mainly in the same structural section of the piece)</p> <p>hastening of the continuation of an easily predictable motif</p> <p>sequential passages</p> <p>transitional passages</p> <p>highly predictable cadential formulae</p>

31. Bars 32–35 are omitted in Dohnányi’s performance.

FIGURE 1 Tempo curves of Bartók's performance and listeners' responses³²



Predictability of the musical flow can be uncovered both theoretically and empirically. Whereas according to the theoretical approach, we may define predictability on the basis of music theory, as I did in connection with the above examples, the empirical approach calls for experimental measurements with listeners' ratings. Although the latter methodology suffers from several – principally technical – problems, data obtained from a preliminary experimental measurement, where participants rated continuously the predictability of the musical flow while listening to the music, showed challenging results.

Predictability and rubato in Bartók's and Dohnányi's playing: An experimental approach

I compared computer-analysed microtiming patterns of the tempo curves of three representative recordings by Bartók and Dohnányi with the results of a listening experiment. In this experiment, musicians listened carefully to slowed expressionless renditions, obtained from modified MIDI files, of the following three movements: (1) the Passetto from the Bach partita, (2) the third movement from Mozart's piano sonata in A major, K 331, performed by Dohnányi, and (3) the third movement of Beethoven's piano sonata in C sharp minor, op. 27/2, performed by Dohnányi.³³ The slowing rate was approximately 50% with respect to the main tempi of the original recordings. The motivation behind the presentation of slowed and expressionless renditions of the movements for the rating task was to leave possibility for the listeners to perceive the musical flow devoid of probable task-relevant biases of performance expressivity and in a slow enough pace for uncovering at least motif-level predictability. Repetitions were omitted from both the original recordings (for the measurements) and the synthesised ones.

Seven musicians (5 females, 2 males, mean age = 32 years; all graduated in music) participated in this pilot measurement. Although they listened to complete movements, for technical reasons, only responses for the first 64 seconds of the slowed expressionless renditions of each piece were registered by PureData, a

32. Tempo curves of Bartók's performance and listeners' continuous responses to the respective section of the slowed expressionless MIDI rendition. The black line shows the exact tempo curve of Bartók's performance measured at the quaver level. The grey line is a smoothed tempo curve, with local minima and maxima omitted. Grey points with standard error bars (standard deviations) displayed express listeners' continuous predictability ratings matched to Bartók's tempo curve. The arrows added connect structurally salient moments in the music with the correspondingly delayed predictability ratings by listeners. For clarity of illustration, the first part of the Bach score is carefully adjusted to the highlighted points of the chart. The score excerpt is taken from the Bach Society Edition which might have been used by Bartók ("Bach-Gesellschaft Ausgabe," vol. 3, Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1853; plate number: B.W. III.).

33. Both live Dohnányi performances are available on *Dohnányi at the Piano* HCD 12085 (Budapest: Hungaroton Classic, 1993). Although these recordings are from 1956 (Athens, Ohio [USA]; Dohnányi was nearly 80 years old at the time), his performing style clearly reflects the period before the war (cf. especially Dohnányi's acoustic recording of Mozart's piano concerto K. 453 from the late 1920s [re-issued on CD in 1991: Koch 3-1113]).

programming environment suitable for audio processing. Listeners were not aware of the purpose of the experiment and none of them was familiar with any of the historical recordings. We instructed participants to imagine that they are listening to the – slowed – movements for the first time in their life and try not to recall the originals even if some of the pieces were known to them. Although two participants found it rather difficult to listen to the movements with “fresh ears,” finally, all of the listeners confirmed that they arrived at adapting to the instructions.³⁴ Participants were asked to rate continuously the predictability of the musical flow through completing the following task. By moving a computer mouse pointing to a scale displayed on a computer screen with 0% predictability on the left and 100% predictability on the right end of it, they had to rate the predictability of every change in the music. For example if they could have guessed how the melody or the rhythm continued they should have given a high score on the scale. If they thought the melody or the rhythm changed in a way different from their expectation they should have moved the mouse to the left indicating low predictability for that part of the music.

Detailed comparison of the tempo curve (composed of local tempo measures at the quaver level) of Bartók’s performance and the predictability ratings reveals points in the musical flow which harmonise fairly well with the predictability hypothesis. *Figure 1* presents Bartók’s tempo curve for the first 34 seconds of his recording – corresponding to the first 64 seconds of the slowed MIDI rendition, with the repetition of the first part of the movement omitted – and the respective predictability ratings. We decided not to compute exact correlational values for the data because of the apparent diversity of the ratings’ time lags (likely reflecting the durational diversity of the musical segments whose predictability was rated), related to the musical segments heard and to the personal rating style of each listener. The methodology of computing the correlation between the two variables (local tempo measures and predictability measures) thus needs further consideration.

Bartók marks sequential passages with sudden tempo increase until the end of the sequence, whereas his local tempo minima are induced by section beginnings (including beginnings of sequences). We can observe that listeners’ cognitive predictability ratings tend to reflect the structural importance and predictability which are, in turn, reflected in Bartók’s tempo changes.

Intersubject correlations of the predictability ratings (that is, correlations between the listeners’ predictability ratings) for the first 64 seconds of the pieces were as follows: (1) 0.21 (Bach/Bartók), (2) 0.54 (Mozart/Dohnányi), (3) 0.31 (Beethoven/Dohnányi). It is of utmost interest that especially for the latter two pieces, the correlations can be considered fairly noteworthy for a generic assumption like the predictability hypothesis. This fact may lead us to the conclusion that

34. Note that the Bach movement was unfamiliar to all participants.

the predictability hypothesis, reflecting relevance in both formal and tonal structural communication, is a powerful generic explanation of the motivations behind the most salient distinctive performance features of both Bartók and Dohnányi.

Rubato and relevance

Rubato patterns of musicians of the nineteenth-century performing tradition studied seem to be tightly connected to musical importance and predictability both obtained from theoretical considerations (musical analysis) and from a measurement of listeners' ratings of the musical flow. I made an attempt to demonstrate that an important aspect of Bartók's and Dohnányi's playing, presumably together with other performers of the era, is the slowing down at relatively important or structurally surprising moments in terms of musical signification and the speeding up of relatively unimportant or highly predictable moments. The results obtained argue for the fact that one of the most considerable motives defining the performance style of these pianists is the intentional and active – albeit mainly unconscious – communication of musical (both formal and tonal) structure according to the principle of relevance.³⁵

35. I am grateful to Tuomas Eerola (University of Jyväskylä, Finland) and José Fornari (University of Jyväskylä, Finland; and University of Campinas, Brazil) for technical assistance concerning the experimental design and data analysis.

