

FUCHS DIÁNA¹

KIÉ A ZENEI ÚT?

Gondolatok a szülői jelenlét, a tanári felelősség és a tanulói autonómia feszültségéről a hangszeres zeneoktatásban



Tanár, szülő és menedzser klasszikus mintája
Ismeretlen művész alkotása: Leopold és Wolfgang Mozart, kb. 1765.
A londoni Royal College of Music gyűjteményében található.
(Fotó: © Fine Art Images/Heritage Images via Getty Images)

A hangszeres zeneoktatásban az „út” metaforája szinte magától értetődő módon van jelen: a tanuló elindul, a pedagógus kíséri, a szülő támogatja, majd idővel ebből az útból valamiképpen „saját út” lesz – vagyis a tanuló olyan autonómiára tesz szert, mely révén a társadalmi normákon belül képes helyes döntéseket hozni. Ez a metafora azonban nem pusztán leíró jellegű, hanem egy olyan pedagógiai feltételezést hordoz, amely szerint a zenei tanulás egy irányított, fokozatosan autonómiába torkolló fejlődési folyamat.

Ez az írás a zeneiskolában végzett pedagógiai tevékenységem során felmerült kérdésekből született. A mindennapok során fokozatosan kirajzolódott a szülői háttér, a tanári felelősség és a tanulói autonómia viszonyának összetettsége, valamint az a

¹ Fuchs Diána komlói származású zongoraművész-tanár, jelenleg a Bécsi Állami Zeneiskola 17. kerületi tanára, valamint a Bécsi Zeneművészeti Egyetem óraadó tanára. 2020 óta a ClassiKo – klasszikus zenei fesztivál művészeti vezetője Komlón. www.classiko.hu ; www.diana-fuchs.com

feszültség, amely e három tényező között rendszeresen megjelenik. Ez a tapasztalat arra ösztönzött, hogy saját pedagógiai gyakorlatomat tudatosabb reflexió tárgyává tegyem, és a zenei tanulás irányításának kérdéseit interdiszciplináris elméletek és vizsgálatok segítségével mélyebben vizsgáljam.

A szöveg ezért egyfajta szakmai önreflexióként is értelmezhető, amely személyes gondolkodási folyamat eredménye. Egyben meghívást is kíván jelenteni a kollégák számára közös gondolkodásra és reflektív párbeszédre a modern hangszeres zeneoktatás aktuális tendenciáiról.

A mindennapi pedagógiai gyakorlat gyakran árnyalja azt a feltételezést, miszerint a zenei tanulás lineárisan az autonómia felé haladó folyamat lenne. A tanulói motiváció, a szülői elvárások és a pedagógiai célok sok esetben nem azonos irányba hatnak, és ezek az eltérések nem kivételes helyzetek, hanem a rendszer működésének természetes velejárói. Ebből következően nem a feszültségek felszámolása a cél, hanem azok pedagógiai értelmezése és kezelése.

A tanulói autonómia fejlődéslélektani és pszichológiai alapjai

A tanulói autonómia a modern pedagógiai gondolkodás egyik központi fogalma, azonban a hangszeres zenei nevelésben nem kiindulópontként, hanem fokozatosan kialakuló pedagógiai eredményként értelmezhető. Ezt támasztja alá Vygotsky szociokulturális elmélete is, mely szerint a magasabb rendű pszichológiai funkciók – így az önálló döntéshozatal képessége is – nem a gyermekben eleve adottként, hanem először társas interakciókban jelennek meg, és csak fokozatosan válnak egyéni, belső működéssé. Az autonómia tehát nem előfeltétele, hanem eredménye a tanuló, a szülő és a pedagógus közötti kapcsolatnak.²

A hangszeres tanulás ennek különösen jól megfigyelhető példája: a tanuló kezdetben erősen támaszkodik a pedagógus és a szülő külső irányítására, majd fokozatosan alakul ki az önálló tanulásszervezés képessége.

Ez az átalakulás azonban nem automatikus folyamat. A Self-Determination Theory (Ryan&Deci, 2000) szerint a motiváció minőségét három alapvető pszichológiai szükséglet – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás – egyensúlya határozza meg: „... we have identified three such needs- the needs for competence, relatedness, and autonomy - that appear to be essential for facilitating optimal functioning of the

² „Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). In: Vygotsky, L. S.: Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, 1978, 57. o.

natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being.”³

A hangszeres zeneoktatás sajátossága, hogy e tényezők gyakran aszimmetrikusan vannak jelen: a kompetencia kezdetben külső visszajelzésekhez kötött, a kapcsolódás a tanárhoz és a szülőhöz intenzív, míg az autonómia fokozatosan épül ki. Ez olyan strukturális helyzetet eredményez, amelyben a külső irányítás nem egyszerűen átmeneti eszköz, hanem a fejlődés szükséges feltétele.

A szülői jelenlét ebben a rendszerben összetett és kettős szerepet tölt be. Egyfelől biztosítja a tanulás gyakorlati feltételeit, fenntartja a folyamatosságot, és érzelmi háttérrel nyújt. Másfelől azonban ugyanaz a jelenlét könnyen átfordulhat kontrolláló működésbe, amelyben a tanulás már nem belső motivációból, hanem külső elvárásoknak való megfelelésből történik. A pedagógiai gyakorlatban e két pólus ritkán válik el élesen, inkább folyamatosan változó arányban van jelen.

A pedagógus ebben a háromszögben nem pusztán tudásátadó szereplő, hanem értelmező közvetítő. Feladata egyszerre a tanuló fejlődési folyamatának támogatása, a szülői elvárásokkal való kommunikáció, valamint a zenei szakmai követelmények képviselése. Ez a pozíció folyamatos döntési helyzeteket eredményez, amelyekben ritkán létezik egyetlen optimális megoldás, inkább helyzetfüggő pedagógiai mérlegelés szükséges.

Az autonómia filozófiai értelmezése

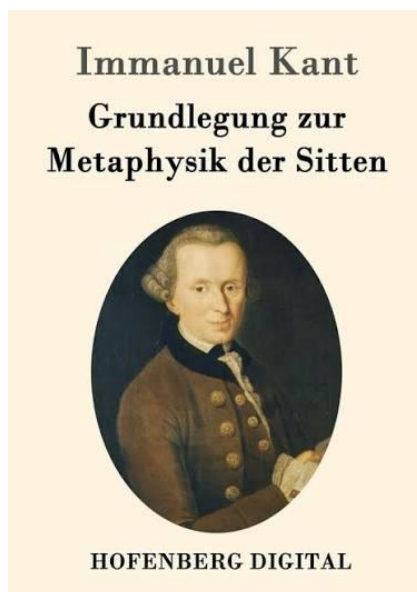
A tanulói autonómia filozófiai értelmezéséhez Immanuel Kant gondolata is releváns, aki szerint: „Az akarat autonómiája az akarat azon tulajdonsága, amelynek köszönhetően az akarat maga (az akarat tárgyainak minden tulajdonságától függetlenül) törvényt jelent önmagának. Az autonómia elve tehát az, hogy ne másképp válasszunk, mint úgy, hogy választásunk alapelvei ugyanabban az akaratban egyidejűleg általános törvényként is benne legyenek.”⁴

Kant szerint az autonómia nem egyszerűen azt jelenti, hogy valaki külső befolyástól mentesen, önállóan dönt, hanem azt, hogy döntéseit olyan belső elvek alapján hozza meg, amelyeket egyetemes érvényűnek is elfogadna – tehát amelyeket bárki más helyzetében is helyesnek tartana. Az autonóm cselekvés tehát nem az önkényes szabadságot, hanem az önmagunk által belátott, ésszerűen igazolható szabályok

³ In: Ryan, R. M., & Deci, E. L.: *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 2000, 68. o

⁴ Kant, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Riga: Johann Friedrich Hartknoch, 1785/1786, 68. o., saját fordítás

szerinti cselekvést jelenti. Ez a felfogás a tanulói autonómia értelmezésében is támpontot ad: az igazán autonóm tanuló nem csupán szabadon választ, hanem képes választásait olyan elvek mentén meghozni, amelyeket átgondolt, és amelyeket másokra nézve is helyesnek, követendőnek tart.



A zenei tanulás kontextusában ez azt jelenti, hogy a külső instrukciók és elvárások akkor válnak valóban fejlesztővé, ha idővel belsőleg feldolgozott, reflektált döntésekké alakulnak.

A gyakorlás minősége és az önszabályozás szerepe

A kortárs zenepedagógiai kutatások is alátámasztják, hogy a zenei fejlődés nem pusztán a gyakorlás mennyiségének, hanem a minőségének is függvénye. Hallam vizsgálatai rámutatnak arra, hogy a strukturált gyakorlás és az önszabályozó tanulási stratégiák kulcsszerepet játszanak a fejlődésben.⁵ McPherson kutatásai szerint pedig a hosszú távú zenei siker egyik legfontosabb előrejelzője a tanuló fokozatosan kialakuló önirányító képessége.⁶

Creech vizsgálatai külön hangsúlyozzák a szülői bevonódás minőségének jelentőségét: az autonómiát támogató szülői viselkedés erősíti a motivációt és a kitartást, míg a túlzott kontroll hosszú távon gyengítheti a belső elköteleződést.⁷ Ez arra mutat rá, hogy a szülői jelenlét nem külső tényező, hanem a tanulási folyamat integrált és aktív komponense.

⁵ In: Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J.: *The development of practising strategies in young people. Psychology of Music*, 40(5), 2012, 652–680.

⁶ McPherson, G. E. et al. — a tanulmányban hivatkozott kutatás uo.

⁷ Creech, A. — a tanulmányban hivatkozott kutatás a szülői bevonódásról uo.

Gyakorlati példa I. — Varró Margit szülő-tipológiája (1929)

Az elméleti keretek után érdemes megvizsgálni, hogyan jelenik meg a szülői jelenlét kérdése a gyakorlati zenepedagógiai hagyományban. Az egyik legkorábbi és legrészletesebb kísérletet a szülői attitűdök tipizálására Varró Margit tette 1929-ben.⁸

	Típus	Jellemző attitűd	Varró javasolt tanári reakciója
a)	A konzervatív-kritikus	Bizalmatlan az új módszerekkel szemben, a régi tanítási elveket hiányolja	Türelmes, magyarázó hozzáállás
b)	Az ambiciózus	Saját beteljesületlen vágyait vetíti gyermekére, a gyermek teljesítményét ehhez méri	Meggyőzés arról, hogy a gyermeknek joga van saját útjához, adottságai szerint
c)	A túlzottan gondoskodó	Minden tevékenységben részt vesz, megfosztja a gyermeket az önállóságtól	Óvatos figyelmeztetés, hogy a szülő ne élje bele magát teljesen a gyermek életébe
d)	Az elégedetlen-türelmetlen	Azonnali, látványos eredményt vár, kételkedik a tanár hozzáértésében	A hosszú távú fejlődés és a szilárd alapok fontosságának hangsúlyozása
e)	Az egészségféltő	Túlaggódik a gyermek terhelése miatt, minden erőfeszítést károsnak tart	Bátorítás, hogy a gyakorlás örömforrás is lehet, nem csak megterhelés
f)	A szigorúan rendszerező	Vasfegyelemmel, ellenőrzéssel kényszeríti ki a napi gyakorlást	Lazítás javaslata, a gyermek önállóságának teret adó megközelítés
g)	A közömbös	Nem érdeklődik a gyermek fejlődése iránt, akadályozza a gyakorlást, könnyen lemondja az órákat	Hasonló kezelés, mint az egészségféltő szülőnél, annak ellenére, hogy ellentétes póluson áll

⁸ Varró M.: Zongoratanítás és zenei nevelés, Budapest, 1929, 245-246. o.



Varró Margit, született Picker Margit Sarolta (Barcs, 1881. október 22. – Chicago, Illinois, USA, 1978. május 15.) zongoraművész és -tanár, nemzetközileg kiemelkedő, meghatározó és jövőbelátó pedagógus. Varró István felesége
(<https://www.abrahammariann.hu/varro.html>)

Varró tipológiája azért is figyelemre méltó, mert felismerte, hogy a szülői attitűdök nem esetlegesek, hanem jellegzetes mintázatokba rendeződnek, amelyek közvetlenül befolyásolják a tanár–diák–szülő pedagógiai háromszög működését. Fontos, hogy minden egyes típushoz konkrét, gyakorlatorientált tanári magatartásformát is javasol – vagyis nem csupán diagnosztizál, hanem eszközt is ad a pedagógus kezébe a konfliktusok kezelésére.

A tipológia máig releváns, mert rámutat egy alapvető feszültségre: a szülői jelenlét – legyen az ambiciózus, túlféltő vagy éppen közömbös – szinte sohasem semleges tényező a tanulási folyamatban, hanem vagy támogatja, vagy éppen akadályozza a tanuló fokozatosan kialakuló autonómiáját.

Gyakorlati példa II. — Susan Hallam kapcsolati konstellációi

Nyolcvan évvel Varró tipológiája után Susan Hallam más nézőpontból közelítette meg ugyanezt a problémát: nem a szülők egyéni attitűdjeit, hanem a tanár–diák–szülő hármass viszony szerkezeti elrendeződéseit vizsgálta. Modelljét Mahlert (2011) is beépíti saját elemzésébe, mint korunk egyik legjelentősebb megközelítését.⁹

⁹ Mahlert U.: Wege zum Musizieren: Methoden im Instrumental - und Vokalunterricht, Mainz; London; Berlin, 2011, 144. o.

	Konstelláció	Mahlert értékelése
1	Tanár-domináns	Elfogadható, ha diák és szülő jóváhagyja a tanár erős befolyását
2	Szülő(rész)-domináns	Problémás: tartósan beszűkíti a tanár pedagógiai mozgásterét
3	Tanár–szülő duó	Problémás: megzavarja a tanár–diák bizalmi viszonyt, a diák fenyegető összefogásként élheti meg
4	Tanár–diák duó	Kedvező lehet: a tanár mentori szerepet tölthet be a diák szülőktől való leválásában
5	Diák–szülő duó	Problémás: a tanár szükségszerűen kiszorított pozícióba kerül
6	Diszharmonikus trió	Elfogadható, ha tanár és diák viszik a „főszólamot”
7	Harmonikus trió	IDEÁLIS: mindhárom pedagógiai partner termékenyen együttműködik, egymás hatását erősítve

Hallam modellje azt teszi láthatóvá, hogy a szülői jelenlét problémái nem kizárólag az egyéni szülői attitűdökből erednek – ahogyan azt Varró tipológiája sugallja –, hanem a három szereplő közötti erőviszonyokból is. Ugyanaz a szülő más-más konstellációban egészen eltérő hatást gyakorolhat a tanulási folyamatra: egy ambiciózus szülő „szülő-domináns” elrendeződésben súlyosan korlátozhatja a tanár mozgásterét, míg egy „harmonikus trióban” ugyanez az elkötelezettség támogató erővé válhat. A két megközelítés tehát – Varró egyéni típusai és Hallam szerkezeti modellje – nem egymást kizáró, hanem kiegészítő nézőpontokat kínál: az egyik a *ki*, a másik a *hogyan* rendeződik el kérdésre ad választ.

Gyakorlati példa III. — Mahlert saját álláspontja a szülői munkáról

Mahlert nem csupán rendszerezi és összegzi a szülőkkel kapcsolatos jelenségeket, hanem határozott saját pedagógiai állásfoglalást is megfogalmaz, amely az elméleti keretek gyakorlati alkalmazásához ad támpontot.

Mindenekelőtt elutasítja azt a felfogást, hogy a szülőkkel való foglalkozás a „tényleges” tanítás melletti, fakultatív mellékfeladat lenne: mivel a heti egy tanórával szemben a diák több időt tölt egyedül otthon a gyakorlással, a szülői támogatás nélkül a legtöbb gyermek számára az önálló gyakorlás túlterhelő feladat – ezért a szülők bevonása a sikeres hangszertanítás szerves, nélkülözhetetlen része.

Ugyanakkor éles határvonalat húz a tanári szerep és a családterápia között. Bár elismeri, hogy a családpszichológiai koncepciók hasznos érzékenységet adhatnak a tanárnak a szülő–gyermek–tanár háromszög dinamikájának megértéséhez, kifejezetten óva int attól, hogy a tanár családterápiás szándékkal avatkozzon be – ez szerinte a szakmai kompetencia túllépése lenne. A cél a megértés, nem a terápia.

Mahlert a szülői nevelési stílus tudatos megismerését tanári alapkötelességnek tartja: a tanárnak aktívan törekednie kell arra, hogy megismerje a diák otthoni nevelési klímáját, mert ez meghatározza, hogyan viszonyul a diák a tanórai elvárásokhoz. Ebből a tanár két irányba mozdulhat: vagy ráhangolódik az otthoni mintázatra, vagy tudatosan „ellenprogramot” alakít ki. Mindeközben hangsúlyozza a tapintat és a diszkréció fontosságát is: a diák nem érezheti magát „kikérdezettnek”, a szülők pedig nem veszíthetik el bizalmukat a tanár iránt.

Külön figyelemre méltó, hogy Mahlert a „problémás” szülőket nem stigmatizálja, hanem megérthetőnek tartja – a jelző nála nem a szülő személyére, hanem az adott, egyoldalú nevelési felfogásra vonatkozik. Ezzel mintegy védi a szülőket az elhamarkodott megbélyegzéstől, és a tanári empátiát helyezi előtérbe a szülői magatartás megértésében.

Összegzésként Mahlert egyértelműen amellet érvel, hogy a jó szülői munka nem a kontroll fenntartása vagy átvétele, hanem a tanár–diák–szülő hármass viszony tudatos, reflektált menedzselése – olyan egyensúly keresése, amelyben a szülői jelenlét támogató, nem pedig korlátozó tényezővé válik a diák fejlődésében.

Összegzés

A bemutatott három nézőpont – Varró egyéni szülő-tipológiája, Hallam szerkezeti konstellációs modellje és Mahlert saját, reflektált tanári álláspontja – együttesen jól illusztrálja, hogy a „kié a zenei út?” kérdés miért nem válaszolható meg egyetlen szinten. Varró arra mutat rá, hogy a szülők milyenek – milyen belső motivációk, félelmek és ambíciók mozgatják őket –, és ehhez konkrét tanári bánásmódot rendel. Hallam ezt egy másik dimenzióval egészíti ki: nem elég ismerni a szülő típusát, azt is látni kell, hogyan rendeződik el a hatalmi-kapcsolati viszony a tanár, a diák és a szülő között, hiszen ugyanaz a szülői attitűd más-más konstellációban egészen eltérő következményekkel járhat. Mahlert pedig mindkét szintet egy gyakorlati, etikailag is átgondolt tanári magatartásba fordítja át: a szülői munkát nem mellékes adminisztratív feladatnak, hanem a pedagógiai munka szerves, tudatosan művelendő részének tekinti, amelyben a tanár feladata nem a kontroll, hanem a három szereplő közötti egyensúly folyamatos, tapintatos fenntartása.

Mindez visszavezet a tanulmány kiinduló kérdéséhez: a tanulói autonómia – legyen szó Vygotsky internalizációs modelljéről, a Self-Determination Theory pszichológiai szükségleteiről vagy Kant filozófiai autonómia-fogalmáról – a hangszeres zeneoktatásban sohasem légüres térben alakul ki, hanem egy folyamatosan újratárgyalt, háromszereplős viszonyrendszerben. A „zenei út” ezért nem tekinthető egyik szereplő tulajdonának sem. Inkább egy dinamikus, többtényezős fejlődési térként írható le, amelyben a tanuló, a szülő és a pedagógus folyamatos kölcsönhatásban alakítják a tanulási folyamatot. Ez a rendszer azonban nem stabil egyensúly, hanem állandóan változó feszültségtér, amelyben a pedagógiai döntések mindig helyzetfüggők.

A „Kié a zenei út?” kérdés ezért nem lezárható probléma, hanem olyan pedagógiai feszültségpont, amely újabb kérdéseket nyit meg: mikor válik a tanuló autonómmá egy alapvetően heteronóm (vagyis kívülről, mások — a szülő és a pedagógus — által irányított) indulású folyamatban, hogyan alakul át a szülői támogatás kontrollá vagy valódi támogatássá, és milyen felelőssége van a pedagógusnak e folyamat egyensúlyának fenntartásában.

Irodalomjegyzék:

Creech, A. Idézi: Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J.: The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 2012, 652–680.

Hallam, S. (2006, november 3–5). *Enhancing learners' motivation and learning throughout the lifespan* [Konferencia-előadás]. Künstler als Pädagogen – Pädagogen als Künstler? szimpózium, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber, Drezda, Németország. Idézi: Mahlert, U.: *Wege zum Musizieren*, 2011

Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J.: The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 2012, 652–680.

Kant, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Johann Friedrich Hartknoch. 1786, (Eredeti kiadás: 1785)

McPherson, G. E.: Idézi: Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J.: The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 2012, 652–680.

Ryan, R. M., & Deci, E. L.: Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 2000, 68–78

Varró, M.: Zongoratanítás és zenei nevelés, 1929