

DR. SZARKA EMESE¹
AMIKOR A TEKINTET ZENÉLNI KEZD
– a videotréning hatása egy zongoratanár munkájára

Kapcsolat és zene – elméleti keret és kiindulópontok

A zenei nevelés hagyományosan a technikai készségek és az interpretáció fejlesztésére fókuszál, azonban az utóbbi évtizedek fejlődéslélektani és kommunikációelméleti kutatásai alapvetően új megvilágításba helyezték a tanítási–tanulási folyamat relációs természetét. Stephen Malloch és Colwyn Trevarthen munkássága nyomán egyre inkább elfogadottá válik az a nézet, hogy az emberi kommunikáció – és ezen belül a zenei tapasztalat – alapja nem a nyelvi kód, hanem egy veleszületett, időben szervezett, affektív interszubjektivitás (Malloch & Trevarthen, 2009; Trevarthen, 2004, 2018).

Malloch és Trevarthen (2009) a humán kapcsolódás legkorábbi formáját „kommunikatív muzikalitásként” írják le, amelyben a jelentés nem elsősorban szavakban, hanem ritmusban, dinamikában és idői mintázatokban szerveződik. A korai anya–csecsemő interakciók megfigyelése során a kutatók ezeket a mintázatokat „rhythmic patterns of engagement that could be represented as ‘musical’ or ‘dance-like’” (Malloch & Trevarthen, 2009, p. 2) formájában ragadták meg, azaz az elköteleződés ritmikus mintáival írták le, amelyek „zenei módon” vagy „táncszerűen” ábrázolhatók. E szemlélet radikálisan eltér attól a korábbi felfogástól, amely a csecsemőt passzív befogadóként értelmezte: a csecsemő kezdettől fogva aktív, válaszképes és kapcsolatra irányuló lény.

Az interszubjektivitás ebben az értelmezésben veleszületett adottság. A szerzők megfogalmazása szerint a csecsemők nyilvánvalóan „veleszületett interszubjektivitás” birtokában vannak („were evidently possessed of an ‘innate intersubjectivity’”) (Malloch & Trevarthen, 2009, p. 2), amely lehetővé teszi az affektív összehangolódást, másnéven érzelmi ráhangolódást és a közös jelentésalkotást. Ez az összehangolódás nem pusztán információcsere, hanem dinamikus, kölcsönös szabályozási

¹ Dr. Szarka Emese egyetemi docens (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Tanárképzési Tanszék); a Magyar Videotréning Egyesület elnöke (szarka.emese.phd@gmail.com)

folyamat, amelyben a résztvevők folyamatosan reagálnak egymás állapotára. Az interperszonális ritmusok jelentését Byers klasszikus megfogalmazása ragadja meg: „the information is always simultaneously shared and always about the state of the relationship” – azaz az információkat mindig egyszerre osztják meg, és mindig a kapcsolat állapotáról (Byers, 1976, as cited in Bullova, 1979, p. 160; idézi Malloch & Trevarthen, 2009). A kommunikáció így elsődlegesen relációs természetű.

Trevarthen (2018) ezt a gondolatot továbbvive amellel érvel, hogy *a zene* nem kulturális melléktermék, hanem *az emberi természet alapvető kifejező rendszere*. A zenei élmény az affektív mozgás idői formálásán keresztül jön létre, és közös tudatállapotokat hoz létre a résztvevők között. A korai „protobeszélgetések” – a gondozó és a csecsemő közötti váltakozó, ritmizált interakciók – már magukban hordozzák a zenei forma alapelveit, mint a feszültség és oldás, a dinamika és az idői szerveződés. A zene ebben az értelemben nem pusztán esztétikai jelenség, hanem az interszubjektív együttlét egyik alapformája.

A tanulás folyamata ebből következően szintén relációs természetű. Trevarthen (2004) hangsúlyozza, hogy a gyermek nem passzív információfeldolgozó, hanem aktív, jelentésalkotó, társas lény, aki másokkal együttműködésben szervezi tapasztalatait. A fejlődés során a gyermek és környezete által közösen létrehozott érzelmi narratívák („cooperative narratives of emotion”) (Malloch & Trevarthen, 2009, p. 2) formájában közösen épít fel jelentéssel teli élménystruktúrákat. Az oktatás akkor válik hatékonyá, ha képes kapcsolódni ezekhez a veleszületett interszubjektív és narratív motivációkhoz.

A fenti elméleti keret különösen releváns a zeneoktatás kontextusában, ahol a tanítás nem csupán technikai tudás átadását jelenti, hanem finomhangolt affektív és figyelmi összehangolódást a tanár és a növendék között. Ebben a folyamatban kiemelt szerepet kapnak azok a mikroszintű interakciós mintázatok – például a szemkontaktus, a testi odafordulás, a ritmusos váltakozás vagy a közös figyelmi tér fenntartása –, amelyek a kommunikatív muzikalitás alapját képezik.

A videóval támogatott reflektív módszerek, különösen a Video Interaction Guidance (VIG), lehetőséget kínálnak e finom interakciós

folyamatok tudatosítására és fejlesztésére.² Kutatások szerint a pozitív fókuszú videó-visszajelzés hozzájárul a pedagógusok önreflexiójának mélyüléséhez, kommunikációs készségeik fejlődéséhez és a tanulási környezet érzelmi minőségének javításához (Šírová & Krejčová, 2011). A videóelemzés révén a pedagógus képes kívülről rátekinteni saját működésére, és felismerni azokat a kapcsolati mintázatokat, amelyek elősegítik vagy éppen gátolják a tanuló bevonódását.

Jelen esettanulmány ebben az elméleti keretben vizsgálja egy zongoratanár és tanítványa közötti kapcsolat alakulását. A fókusz nem pusztán a tanulói teljesítményen, hanem azon a folyamaton van, amelyben a tanár saját kommunikációs mintázatainak tudatosításán és finomhangolásán keresztül támogatja a tanítvány belső motivációjának és zenei jelenlétének kibontakozását. A tanulmány így hozzájárul annak megértéséhez, hogy a zenei fejlődés milyen mértékben gyökerezik a kapcsolati minőségben, és hogyan válhat a „zene” maga is a kapcsolatban létrejövő közös tapasztalattá.

A videotrénings (VIG) unikális alkalmazása a magyar zenepedagógiában

A Video Interaction Guidance (VIG) módszertana nemzetközi szinten az elmúlt évtizedekben elsősorban a korai intervenció, a szociális munka, valamint az általános pedagógusképzés területén terjedt el, ahol hatékony eszköznek bizonyult az interakciós minőség fejlesztésében és a reflektív gyakorlat támogatásában (Šírová & Krejčová, 2011). A módszer alapelve a pozitív fókuszú videó-visszajelzés: a résztvevők saját interakcióikról készült felvételek rövid részletein keresztül ismerik fel és erősítik meg azokat a működésmódokat, amelyek elősegítik a kapcsolódást, az együttműködést és a tanulást.

Noha a videóalapú reflektív módszerek széles körben jelen vannak a pedagógiai kutatásban és gyakorlatban, a kifejezetten VIG-alapú megközelítés zenepedagógiai kontextusban nemzetközi szinten alig dokumentált. A zeneoktatás területén inkább a videóelemzés más formái –

² A módszer gyökereiről, magáról a munkafolyamatról és a működését befolyásoló öt szempontról a Parlando [2024/1.](#) számában volt szó, a [2025/1.](#) számban pedig röviden kitértem a kapcsolatokra gyakorolt hatására.

például a video-stimulated recall vagy általános tanórai megfigyelések – terjedtek el, amelyek ugyan lehetőséget kínálnak a pedagógiai folyamatok utólagos értelmezésére, de nem minden esetben építenek a VIG-re jellemző, strukturált, erőforrás-orientált visszajelzési keretre, alapvetően pedig nélkülözik magát a videotrénings több alkalmas fejlesztő módszerét. **Tudomásunk szerint a videotrénings ilyen formában történő, rendszerszintű alkalmazása a felsőfokú zenetanárképzésben és az egyéni hangszeres oktatás fejlesztésében nemzetközi viszonylatban is úttörőnek tekinthető.**

Ebben a kontextusban különösen jelentős a magyarországi gyakorlat, amelyben a videotrénings módszere a zenetanári munka fejlesztésében jelenik meg. Az itt bemutatott esettanulmány olyan alkalmazást dokumentál, amely a VIG alapelveit – a mikroszintű interakciók elemzését, a pozitív mintázatok kiemelését, valamint az önreflexió facilitálását – kifejezetten a hangszeres egyéni oktatás sajátos helyzetére adaptálja.

A hangszeres zeneoktatás sajátossága, hogy intenzív, egyéni tanár–diák kapcsolatban zajlik, ahol a tanulási folyamat nagymértékben függ a finomhangolt figyelmi és affektív összehangolódástól. Ebben a közegben a kommunikatív muzikalitás elméletében leírt jelenségek – ahogyan arról a korábbiakban már írtam: mint a ritmusos váltakozás, a közös figyelmi tér, a nonverbális visszajelzések vagy az interakció dinamikai íve – nem csupán metaforikus értelemben jelennek meg, hanem közvetlenül befolyásolják a tanulás minőségét. A videotrénings lehetővé teszi e sokszor implicit működések láthatóvá tételét és tudatos fejlesztését.

A nemzetközi szakirodalomban dokumentált VIG-alkalmazások elsősorban csoportos tanulási helyzetekre vagy általános pedagógiai kontextusokra fókuszálnak (Šírová & Krejčová, 2011), míg a jelen vizsgálat egy egyéni, művészeti tanulási folyamat mélyreható elemzését kínálja. Ez a fókuszváltás új perspektívát nyit a módszer alkalmazhatóságában, hiszen a zeneoktatásban a tanár személyes jelenléte, nonverbális kommunikációja és affektív szabályozó szerepe kiemelt jelentőséggel bír.

A jelen esettanulmány tehát nem csupán egy pedagógiai beavatkozás (intervenció) dokumentációja, hanem egy olyan innovatív gyakorlat bemutatása, amely a nemzetközi szakirodalomban is hiánypótló lehet. A videotrénings zenepedagógiai alkalmazása új irányt jelöl ki a reflektív

pedagógiai gyakorlatban, és hozzájárulhat annak mélyebb megértéséhez, hogy a tanulás miként gyökerezik a kapcsolati minőségben, az affektív összehangolódásban és a közösen létrehozott „zenei” tapasztalatban.

A VIG beágyazása a hazai zenetanárképzésbe

A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem tanárképzésén belül, a Magyar Videotrénings Egyesület együttműködésével 2023 óta van jelen a tanári MA és a zenei mentorképzésben résztvevő hallgatók számára az ingyenesen biztosított videotréningsel támogatott tanítás. A kezdeményezés célja, hogy a pályakezdő hallgatók szakmai fejlődését támogassa a zárótanításhoz vezető úton, illetve – amennyiben már aktív pedagógiai szerepben dolgoznak – a gyakornoki vagy mentori munkájuk során.

Egy rövid, interaktív tájékoztató alkalmat követően az érdeklődők számára néhány nap állt rendelkezésre az online pályázati űrlap kitöltésére. A kiválasztási folyamat során kiemelt szempont volt, hogy a jelentkezők vállalják a felvételek önálló elkészítését szakmai útmutatás mentén, továbbá képesek legyenek saját elakadásaikat és segítségkérésüket pontosan megfogalmazni. A közös munka strukturált folyamatban zajlott, amely három videófelvételt, három visszajelző alkalmat és egy záróülést foglalt magában, valamint igény esetén 6–8 hónappal későbbi utánkövetést is lehetővé tett. A kiválasztás során a kontraindikációk kiszűrése szintén fontos szerepet kapott annak érdekében, hogy a folyamat minden résztvevő számára biztonságos és szakmailag hatékony legyen.

A következő esettanulmány ennek a folyamatnak egy konkrét megvalósulását mutatja be, részletes betekintést nyújtva abba, hogyan válhat a videotrénings a zenetanári gyakorlat mélyreható, transzformatív eszközévé. A bemutatott magyarországi gyakorlat egyedisége több szempontból is megragadható. Egyrészt a VIG módszerének olyan területre történő adaptációjáról van szó, ahol a tanulási folyamat erősen implicit és érzelmileg telített. Másrészt a módszer nem pusztán a pedagógiai hatékonyság növelését célozza, hanem a tanár szakmai identitásának és önreflexiók képességének mélyítését is. Harmadrészt a folyamat

középpontjában nem egy konkrét teljesítménycél áll, hanem a tanuló belső motivációjának és zenei jelenlétének fenntartása és erősítése.

E sajátos alkalmazás jól illeszkedik a kommunikatív muzikalitás elmélete (Malloch & Trevarthen, 2009) által leírt jelenségek keretéhez, ebben a közegben közvetlen pedagógiai jelentőséggel bírnak. A videotréning lehetővé teszi ezen gyakran implicit működések láthatóvá tételét és tudatos fejlesztését. A pedagógus képessé válik felismerni azokat a pillanatokot, amikor a tanítvánnyal való interakció „zenévé” szerveződik – amikor létrejön a közös ritmus, a figyelmi összehangolódás és az affektív kapcsolódás. Ugyanakkor azonosíthatóvá válnak azok a mintázatok is, amelyek ezt az összehangolódást megszakítják vagy gyengítik.

Amikor a kapcsolat zenévé válik – esettanulmány

Szabó Máté³ 2017-től dolgozik a Patrona Hungariae Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskolában zongoratanárként. Az egyik 10 év körüli tanítványához szeretett volna utat találni a következő tanítási helyzetben: „Szeretném a rögzült szemléletű növendékeimet megváltoztatni. Az egyik tanítványom tehetséges és jó képességei vannak, de mégsem bízik magában. Nagy kincset érzek benne, és már hónapok óta keresem a megoldást. Elég sokszor felvettem már magamat a gyakorlások, tanórák, vagy koncertek során így jó pár éve rájöttem már, hogy ez az önfejlesztés egyik legjobb módja. Tulajdonképpen a leggyakrabban abszolút nem érdekel semmi más, csak az utólagos önreflexió. Nem is tanácsot várok tehát most, csak a lehetőségét, hogy bele helyezkedhetek egy másik nézőpontba. Van valamiféle »női megérzésem«, hogy tanulhatok valamit. Hangzott már el olyan mondat, hogy »nem érdekel a zongora«, »minek gyakoroljak« stb. Igazán tehetségesnek tartom. Több alkalommal is előfordult már, hogy olyan pillanatokat élt meg - hallhatóan-, amiket igen kevés zenész esetében éreztem eddig. Felelősnek gondolom magamat a zenei fejlődésében, és ezért is töprengtem már el többször és tettem fel a kérdést, hogy mit csinálhattam rosszul, vagy hogy milyen módon tudnám visszaterelni, az őszinte zenében tartani őt.” Máté

³ A pedagógus, a diák és a diák szülei egyaránt hozzájárultak a nevük, munkahelyük és a róluk készült fotók közzétételéhez. A fotók a pedagógus által rögzített felvételekből lettek általam kiválasztva.

félelme az volt, hogy „nem alakul ki a tanítványomban a belső igény a fejlődésre. Hogy elveszti az érdeklődését”, vagyis Máté mindenképpen a belső motiváció fenntartásával és tovább mélyítésével lett volna elégedett a harmadik alkalom végére – saját szavait idézve azt várta, hogy „fejlődök egy nagyot”.

2025. február 12. és április 4-e között került sor négy felvételre, a visszajelző beszélgetésekre és a záró ülésre. Mivel a fentebb írtaknál konkrétabb, azaz képpel fogható célt Máté nem tűzött ki, ezért **az első felvételnél** az alapvető kapcsolati kommunikációs elemeket figyeltük meg és azt, hogy Hédi mikor és mitől kerül vissza a zenébe. Harrie Biemans kapcsolati kommunikációs alapelveiből (Videotréning - trénerkönyv, 2024) kiindulva az odafigyeléstől, a nonverbális igeneken, majd a verbális igeneken, aztán a mindenki egyformán sorra kerül elemein és az együttműködésen át jutunk el az irányításig, illetve az irányítás megosztásáig. Azaz ezek egymásra épülő viselkedésminták, tehát ha a felnőttnek irányítással kapcsolatos problémája van, akkor sosem az irányítás szintjén kezdjük el a fejlesztést, hanem megnézzük, hogy az alatta levő viselkedésminták „hogyan muzsikálnak”, az elemek közül mi az, ami megvan, jól működik, és mi az, amit a NEM-szériából át kell fordítani IGEN-szériába. Az első felvétel 0:39-1:39-ig tartó egyperces szakaszában (szolfézs leckében kért Hédi segítségét) felismerhetővé vált Máté egyik NEM-szériás mintázata, mégpedig a szemkontaktus hiánya. Egy perc alatt Hédi 11x kereste Mátéval a szemkontaktust, míg Máté csak 1x viszonzta. A fejlesztendő területeken kívül tetten érhetőek voltak Máté kiemelkedő erősségei is, pl. a mindenki egyformán sorra kerülés vagy az együttműködésen belül a segítségnyújtás, felváltva cselekvések, közös cselekvések, a kérdés-válasz váltakozása. Tehát az odafigyelés és a nonverbális igenek támogatására helyeztük a hangsúlyt, hogy kiderítsük, ezek megléte mennyiben befolyásolja Hédi „zenében maradását”.

Máté **az első visszajelzés** elején felelevenítette, hogy milyen emlékeket őriz az óráról és tovább pontosította, mit szeretne Hédinél elérni: „Szeretném, hogy Hédit fel tudjam tölteni, ha fárad, akkor is a tettvágyat felélesszem benne, jól érezze magát, ne tehernek érezze. Bízson bennem és elsősorban magában.”

Máté a nyitó kép és a már említett egyperces jelenetnél meghatódik és feltörnek benne emlékek, érzelmek. Könnyezik, amikor úgy látja, hogy milyen szeretettel van irányába a kislány.



1. kép: Nyitóképek az 1. felvételtől és alatta az 1. visszajelzésből

„Szóval nem gondoltam volna, hogy ennyire szeret Hédi. Ez fura.” „Ez a zavar már feltűnt. Hogy egy gyerek néz bátran és én sütöm le a szemem.” „Nem merem kimutatni? Valamiért félek attól, hogy hagyjam, hogy szeressenek? Ilyesmi.”

Foglalkozunk Máté kérdezőskultúrájával is, amely változatos, ám mintha időnként Hédi számára elvontnak, nehéznek tűnne.

Máté (billentyűzetet nézi): Nézzük meg lépésenként. (Egyenként játssza a hangokat)

Hédi: Ja! Hát hogy ebbe van. (Mutatja és Mátéra néz)

Máté (a zongora irányába és behunyva szemét): De az mi volt a mollban? (Hédi ránéz, mire Máté behunyja szemét) Igen. De várj, hogy szolmizáljuk a moll sort? (Máté felfelé néz, a kottára.)

Hédi: Nem tudom. Fogalmam sincs.

Máté (előrefelé nézve): A dúrt, azt dó-ré-mi-fá-szó-lá-ti-dónak. A mollt pedig...

Hédi (Mátéra nézve): lá-ti, nem?

Máté (behunyja szemét): Lá-tó-dó-ré-mi-fá-szi-szó

Hédi (billentyűzetet nézve): Lá

Máté (jobbra kinéz, majd a billentyűzetre): Dó-ré-mi-fá-szó-lának igen. Na most nézd meg! Ha nem tudjuk, hogy hogy hívják ezeket, akkor is, ha ránézünk, akkor mi történik? Valami más megváltozik, ugye? (mutatja a zongorán)

Hédi felvonja a szemöldöként, majd leereszti és bólogat.

Máté: Mi változik meg?

Hédi (jobb kezét felemeli és Mátéra néz): Hát a.., az é vagy..?

Máté (Hédi felé biccenti a fejét, de lefelé néz): De ha nem tudjuk, hogy hogy hívjuk, akkor hogy tájékozódnál?

Hédi (a szájára teszi a mutatóujját): Csak lejjebb ment egy hanggal, vagy... (Mátéra néz, ficereg a székén)

Máté (lefelé, a billentyűzetet nézi még mindig): Ühüm. Félhang, de melyik.

Hédi (Mátéra néz): Hát az e hang

Máté (Hédire néz): Nem tudjuk, hogy hívjuk, (billentyűzetre néz) máshogy mondd meg.

Hédi (felvont szemöldök, mosoly, kezével a szája előtt babrál): Öö.

Máté (tekintete még mindig lent van, jobb lábát előrébb hozza): Nem tudok beszélni, ráadásul még magyarul sem (leüt egy hangot)

Hédi (mosollyal): Ööö. Mi?

Máté (ránéz Hédire, majd a billentyűzetre): De nem tudom, hogy hogy hívják, akkor hogy mondanád el nekem?

Hédi (nevet, fejét ingatva, mosolyogva): Nem, nem tudom.

Máté (lefelé néz): Hát hogy, hogy lehet ezt elmondani? Eleje meg vége biztos van. Akkor mondjuk ahhoz képest akár (felpillant Hédire)?

Hédi (fejét rázza, mosolyog): ööö. Fogalmam sincs.

Máté (jobbra oldalra, majd a billentyűzetre néz, közben Hédi begömbölteti a hátát, mosolyog, Mátéra pillantgat, felvonja a tekintetét. Arcán székszis.): Hát most már itt vagyok. Itt van a, de most így megsúgom, várjál. Mi alapján lehetne? (Máté ujjáival megtámasztja a jobb arcát,

könyökével a térdén támaszkodik) Sikerülni fog. Találd csak ki légy szíves. Már közel vagy.

Hédi (fújtat, mosolyog, szemöldökét felvonja, ficereg): Nem tudom.

Máté: Hát itt van ennyi hang (mutatja és vár, majd Hédire nézve kérdezi) Ez hány összesen?

Hédi (eddig Máté ujjait figyelte, felvonja szemöldökét, majd Mátéra nézve mondja): Öt.

Máté: Ühüm. (Hédire pillant, majd vissza az ujjaira) Különbséget tudsz az öt hang között tenni?

Hédi (vízszintesen bólogatva): Nem. (Mátéra nézve) De.

Máté (billentyűzetre nézve): De valamiben mégis. Na?

Hédi (Mátét nézve, mosolyogva): Hát a hangjuk más.

Máté: Más a hangmagasság, igaz?

Hédi (előre néz, hátra dől, ficereg): Igen.

Máté (tekintete ugyanott): Ezek szerint van valamiféle sorrend?

Hédi (Mátéra nézve, száját harapdálva): Biztos. Nem tudom.

Máté: Hát én se tudom. De van valami. Mitől más? Más a hangmagasságuk.

Hédi (ficereg, majd Mátéra néz, majd a száját törölgeti): Igen. Mindig a...

Máté: Van egy alacsonyabb és van egy magasabb, ugye, akkor valamiféle sorrend mégis csak van. Jelen esetben. Most nem nézem, hogy milyen sorrendben játszom le őket.

Hédi (száját harapdálja): Ja.

Máté (tekintete még mindig ugyanott, lent): És akkor hogy határoznád meg, hogy én ezzel ciniáltam valamit? (Hédi felvonja szemöldökénét, mosolyog) Hogy mondanád el nekem, melyikkel csináltam?

Hédi (Mátéra néz, jobb kezét felemeli, testsúlyát a bal oldalára helyezi, hátra dől, szélesen mosolyog): Jó, akkor harmadik ujj?

Máté (bólogat): Hát ez az!

Máté rendkívül türelmesen van jelen. Kitartó kérdéssel kívánja aktivizálni Hédit, de itt még nem érzékeli Hédi nonverbálisan fokozódó feszültségét, ami gátolja abban, hogy hamarabb megtalálja a jó választ arra, amit Máté hallani szeretne. Lehet, hogy a mozgás, a folyamat megszakítása

nagyobb mozgásokkal, felállással, segítene hasonlóan feszített helyzetekben?

Máté már a következő tanítási napján a többi növendékénél egyaránt alkalmazta a *gyakoribb szemkontaktustartást, illetve úgy tekintett az első megbeszélésünkre, hogy: „mesterkurzus volt az az egy alkalom. Nagyon jó volt. Az összes tanítványomnál figyeltem. Hát ez szemkontaktust kapott mindenki az egy hét alatt. Akit csak értem a szememmel.”* Hédit fegyelmezettebbnek látja, mióta rögzít egy-egy órát, illetve volt egy olyan alkalom, ami nem került rögzítésre, de akkor is figyelmes maradt a tanítvány. Biztattam, ha Máté úgy érzi, hogy a kamerának van ilyen jótékony hatása, használja máskor is.

A **második felvételt** „kincsesbányának” neveztem, mert annyira sok jelenetet lehetett volna választani Máté céljának megvalósulására bizonyítékul. Összesen 7 jelenetet néztünk meg, amelyekben tetten érhető volt a szemkontaktus, testi odafordulás Hédi felé, figyelemmel kísérés, mosolygás és bólogatás. Láthatóan sokkal többször voltak szinkronban egymással.

Hédi egy saját szerzemény-kezdeményt hozott Máténak, az óra első felében azzal foglalkoznak. Mivel ez tényleg az övé, könnyebben benne marad a darabban. Máté ezt azzal támogatja, hogy gyakorlati szempontokat ad Hédi-nek, hogy maga találja meg az elakadása utáni fázisokat, pl. variációkat játszat el vele. Azt szeretné, ha Hédiben tudatosodna, hogy ha valami komplex (nehéz), vagy ha valami nem sikerül elsőre neki, akkor se torpanjon meg és adja föl, hanem menjen tovább, mert abból tud tanulni. Máté arra jut, hogy időnként nézzen bele a tanítványai fejébe is, hogy még inkább az ő nyelvükön tudjon magyarázni.

Az utolsó felvételnél szívesen viszont látná Hédin: *„hogyan ért engem, minden részét.”* Ami meggyőzné a 3. felvételen:

- *eddig jókból még többet látnék*
- *egész órán keresztül fennmarad a bizalmi légkör*
- *ugyanúgy figyel rám*
- *mutat abból, amit kitalált*
- *végig jelen lenne és könnyű lenne számára:*
- *intenzitása fennáll, ami a legelején is volt*
- *ha azt érezném, hogy szereti a zongoraórát, szívesen ott van*

A vágyott helyzettel ellentétben a **harmadik felvételt** Máté kudarcosnak ítélte meg: *„Készítettem egy felvételt hétfőn, viszont sajnos kudarc lett a vége. Nem érkeztem túl jó állapotban, illetve sietnem kellett egy versenyre zsűrizni. Hédi is rohanva jelent meg és hasonló »tempóban« váltunk el sajnos egymástól. Hétfőn épp egy verseny zajlott az iskolában és kevés időnk volt termet keríteni. Szóval ez is hozzá tett a sietéshez. Valamint az utánunk következő kórus váratlan érkezése miatt lett rövidebb.*

Több hibám is a felszínre került.

Elgondolkodtam, hogy várjak-e a jövő hétig, mert már csak egy videó lehetőségem van, és nem vagyok benne biztos, hogy méltó zárása lenne ez a kurzusnak.

Viszont egy másik oldalról megvizsgálva talán pont ez segítene ahhoz, ami miatt Hédit választottam. Elküldöm, viszont szívesen felveszek egy újat pénteken vagy hétfőn.”

Máté levele és a látott film kapcsán úgy láttam, hogy az előző alkalommal kitűzött célokra csupán félig tudok jeleneteket mutatni (a bizalmi légkör fennmaradása vagy a tanítvány figyelme éppen a fokozódó stresszelés miatt kevésbé mutatkozott meg; nem volt lehetőség Hédi saját szerzeményével foglalkozni, ugyanakkor Hédi végig intenzíven dolgozott a kétségei és a teljesítményszorongása közepette is, bár ingadozó lelkesedéssel). Ennek ellenére megbeszéltük a harmadik felvételt, de előtte még egy-egy kiemelt perchez elgondolkodtató, feldolgozandó kérdéseket állítottam össze, azaz önálló elemzésre sarkaltam Mátét.

Kiderült, hogy kettejük közül Mátéban volt több feszültség (fel kell készülni egy bemutatóra, haladni kell az anyaggal, mert Hédi eddig betegeskedett, kimaradtak órák, sőt, egy az óra előtt történt ügyintézésből adódó nehézség is beárnyékolta Máté kedélyét). Máté erőteljes feladattudatba helyezkedett és ennek feszessége valamelyest átragadt Hédi-re is. Ilyen helyzetekben is segíthet a mozgás (Hédi lábaival gyakran kalimpál, amikor feszültté válik, akkor máris rendezgeti a lábait) és „levegőzés” (valamilyen légzőgyakorlat) és Hédi fokozott pozitív megerősítése. Mivel a „nem tudom, fogalmam sincs” kifejezések domináltak ezen az órán, Máté azon is ötletel, hogy hogyan tudná Hédi fókuszát átvinni arra, amikor mégiscsak tudja a válaszokat. Házi feladatnak adom Máténak, hogy ötleteljen: feszült helyzetekben a) mi segít Máténak,

b) általában mi minden segíthet stresszhelyzetben, c) ezek közül Hédinél mit alkalmazna.



2.sz. kép: Feszült pillanat

A megbeszélésünk alapján úgy véltem, Máté határozott muníciókkal tudott felkészülni a negyedik, egyben utolsó felvételre.

A **negyedik felvétel** teljes óráját (60 perc) megkaptam. Ez méltó zongora órája volt mindannak, amit addig Máté tudatosított magában és erre az alkalomra a hangerejével, Hédi megerősítésével kapcsolatban újításokat vezetett be. Oldott, nevetésekkel teli légkör mutatkozott meg.

Egyébként nagyon ritka, hogy a videotréning során ilyen hosszú felvétellel foglalkozunk – esetleg akkor, ha például a kliens a tanóra ívére kíváncsi –, de most határozottan megérte, mert így rengeteg érett gyümölcs potyogott le Máté fejlődés-fájáról. Ahhoz, hogy a záró beszélgetés időbeli kereteit is tudjam tartani, nagy segítség volt, hogy néhány szempontot előre átgondoltattam vele. Így került sor a **záró alkalomra**, amelyben egy 9 perces best of jelenetsort mutattam Máténak az elsőtől a negyedik felvételig bejárt útvjáról. A videotréninggel támogatott tanítást a munkapontjának eléréséhez képest egy 7-es skálán 7-esre értékelte. A videotréning gyakori „hullámverés-effektusa” vagy más néven fodrozódása – amikor egy nyugodt tó vizébe kavicsot dobunk, körkörös hullámokat vet és ezek a hullámok egyre szélesebb területeket érnek el, hatva a környezetükre – szintén megjelent Máté munkájában és növendékeivel való kapcsolatában. Nemcsak a Hédivel való bizalom szintjében vált egészen meghökkentővé, hanem a többi tanítványával is sokkal jobban megy a tanítás. Máté már meri önmagát adni, bármit kimondani és kimondatni,

illetve jobban a diákok szemszögébe helyezkedni, megérteni, hogy mi lehet bennük végbe.⁴



3.sz. kép: Részletek a 4. felvételtől

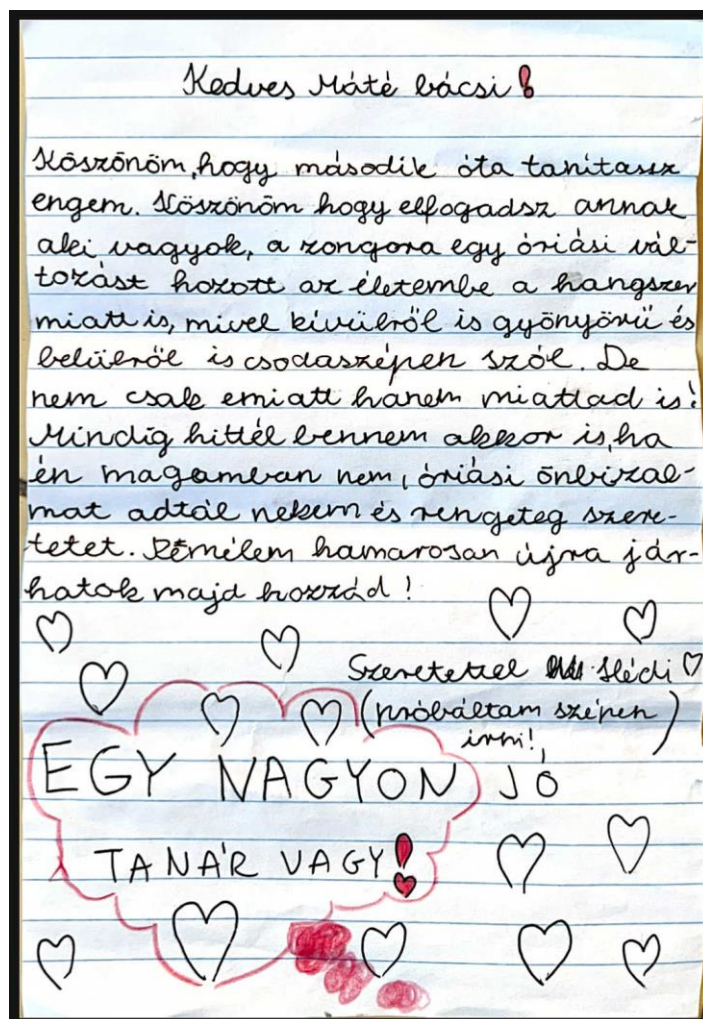
Máté szenszitivitása a felvételeken tetten érhető. A fülével szinte mindent hall és érez, nagyon odafigyel nemcsak a saját, hanem a növendék verbális kommunikációjára is, kérdezőskultúrája pedig gazdag, jól tud vele aktivizálni. Megtudtam, hogy Máté nagyon körültekintően és differenciáltan törődik a tanítványaival, az otthoni gyakorlásra felkészítéstől a szülőkel való beszélgetésekig. A közös munka során nagyfokú elkötelezettséget és lelkesedést mutatott, azonnal kész volt változtatni, kísérletezni. Elmondása szerint már a második beszélgetésünk után a ritmusgyakorlatokhoz változatos mozgásos gyakorlatokat vezetett be a többi növendékével, a szertárból is meglovasított két ritmusfát. Ha

⁴ Máté értékelése a folyamatról itt tekinthető meg:
https://www.youtube.com/watch?v=TowCCCdF_5Q

Richard Ryan és Edward L. Deci (2000) öndetermináció elméletének tükrében nézek rá az elért eredményekre, akkor Hédivel a kapcsolati szint mozdult el még jobb irányba. Máté egyre jobban kielégíti a diák felől érkező kapcsolódási igényt például azzal, hogy fogadja nonverbális kezdeményezéseit. Mosolya, a diákkal együtt nevetése pedig tovább erősíti Hédiben azt az érzést, hogy szeretik és elfogadják. Ezek mellett a növendék kompetencia-érzete is kezdett megerősödni. Máté céljait („*fejlődök egy nagyot*”, *Szeretném, hogy Hédit fel tudjam tölteni, ha fárad, akkor is a tettvágyat felélesszem benne, jól érezze magát, ne tehernek érezze. Bízson bennem és elsősorban magában.*”) utolérte, messzire jutott el ez alatt pár hét alatt.

Mi történt félévvel később?

2025 szeptemberében Hédi eljött az első órára, azonban azt mondta, hogy nem tudja folytatni. Számos egyéb programja is van, pl. sikeres szinkronúszó és tornára is jár, így a különórák mellett nem lenne ideje a zongoraórákra. Hédi írt egy levelet Máténak.



4.sz. kép: A növendék levele tanárához

A levél után Máté intézkedésének köszönhetően Hédi folytatta zenei továbbképzését.

Záró gondolatok, tanulságok és implikációk a tanárképzés számára

A tanulmány elején bemutatott elméleti keret – különösen a kommunikatív muzikalitás és az affektív interszubjektív koncepciója – arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanítás alapvetően relációs természetű folyamat, amelyben a jelentés nem csupán verbális tartalmakon, hanem időben szervezett, dinamikus, érzelmileg telített interakciókon keresztül jön létre. Az esettanulmány ezt a megközelítést konkrét pedagógiai helyzetben teszi láthatóvá: megmutatja, hogy a zenei tanulás minősége milyen szorosan

összefügg a tanár és a növendék közötti finomhangolt kapcsolati mintázatokkal.

A videotréning folyamatában kirajzolódó változások egyértelműen alátámasztják, hogy a mikroszintű interakciók – mint a szemkontaktus, a testi odafordulás, a ritmusos váltakozás vagy a nonverbális megerősítések – nem pusztán kísérőjelenségei a tanításnak, hanem annak strukturáló elemei. Az esettanulmányban bemutatott fejlődési ív azt mutatja, hogy e mintázatok tudatosítása és finomhangolása közvetlen hatással van a tanuló bevonódására, motivációjára és zenei jelenlétére. A „zenében maradás” így nem kizárólag kognitív vagy technikai kérdésként értelmezhető, hanem a kapcsolati minőség indikátoraként is.

A tanulságok és értelmezés szempontjából különösen fontos felismerés, hogy a pedagógus változása megelőzi és lehetővé teszi a tanuló változását. A videotréning során a tanár nem elsősorban új módszereket sajátít el, hanem saját jelenlétének minőségét alakítja át: érzékenyebbé válik a tanuló jelzéseire, képes lesz reflektálni saját kommunikációs mintázataira, és fokozatosan egy olyan interakciós tér jön létre, amelyben a tanuló biztonságban kísérletezhet, hibázhat és fejlődhet. Ez a folyamat jól illeszkedik az öndeterminációs elmélet által leírt alapvető pszichológiai szükségletek – különösen a kapcsolódás és a kompetencia – erősödéséhez.

Ugyanakkor az esettanulmány arra is rámutat, hogy a fejlődés nem lineáris: a harmadik felvételen megjelenő visszaesés világosan mutatja, hogy a pedagógus aktuális állapota, a kontextuális tényezők (időnyomás, külső stresszorok) és az érzelmi terheltség jelentős hatással vannak az interakció minőségére. Ez a tapasztalat arra figyelmeztet, hogy a reflektív pedagógiai gyakorlat nem egyszeri beavatkozás, hanem folyamatos önmonitorozást és támogatást igénylő folyamat.

Implikációk a zeneművészeti képzés és a tanárképzés számára

A tanulmány eredményei több szinten is releváns következtetéseket kínálnak a zenetanárképzés számára:

1. Videóalapú reflektív gyakorlatok integrálása

A videotréning nem csupán módszertani eszköz, hanem egy sajátos tanulási paradigma, amely lehetővé teszi az implicit működések tudatosítását. A

tanárképzésbe való rendszeres és strukturált beépítése hozzájárulhat a hallgatók önreflexiós képességének mélyítéséhez és szakmai identitásuk formálódásához.

2. A pozitív fókuszú visszajelzés kultúrájának erősítése

A VIG egyik kulcseleme az erőforrás-orientált megközelítés. A zenei művészképzésben is fontos lenne olyan visszajelzési kultúrát kialakítani, amely nem kizárólag a hibákra fókuszál, hanem tudatosítja és megerősíti a jól működő mintázatokat.

3. A tanuló perspektívájának tudatos bevonása

A videotréning egyik fontos hozadéka, hogy a pedagógus képes „belehelyezkedni” a tanuló nézőpontjába. A tanárképzésben is célszerű a meglévők mellett olyan további módszereket alkalmazni, amelyek ezt a perspektívaátváltást elősegítik.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott eset megerősíti, hogy a zenei tanulás nem választható el a kapcsolati minőségtől: a „zene” nem csupán a megszólaltatott hangokban, hanem a tanár és tanítvány közötti interakcióban jön létre. A videotréning ebben a folyamatban olyan eszközként jelenik meg, amely képes láthatóvá tenni a „kapcsolat zenéjét”, és támogatni annak tudatos alakítását.

Felhasznált szakirodalom

Magyar Videotrénings Egyesület (2024). *Videotrénings – trénerkönyv*. MVE, Budapest

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 1–11). Oxford University Press.

[Musicality: Communicating the vitality and interests of life](#)

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). *The human nature of music*. In [https://www.researchgate.net/publication/328070521 The Human Nature of Music](https://www.researchgate.net/publication/328070521)

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being In. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Šírová & Krejčová (2011). The role of the Video Interaction Guidance in the enrichment of student teachers's social skills. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*.
https://www.researchgate.net/publication/394968358_The_Role_of_the_Video_Interaction_Guidance_in_the_Enrichment_of_Student_Teachers_Social_Skills

Trevarthen, C. (2004). Learning about ourselves, from children. In A. Anning, J. Cullen, & M. Flear (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 13–27). Sage.
https://www.researchgate.net/publication/37562335_Learning_about_Ourselves_from_ChildrenWhy_A_Growing_Human_Brain_Needs_Interesting_Companions