

Dilemmák a tudásról, a tanulásról, a szimpátia és empátia kapcsolatának miértjeiről, a kozmikus zene

Sok vita zajlik a tudásról, annak pedagógiai vonatkozásairól, az ezzel kapcsolatos tanulásról, az emlékezetről, szimpátia és antipátia megnyilvánulásairól mind a pszichológiában, mind a pedagógiában. A materialista-empirista vizsgálatok ezeket a jelenségeket az anyagi test és annak megnyilvánulásai körébe sorolják. Több kérdést nyitva hagynak, mivel vizsgálódásaikban a jelenleg elfogadott tér-idő keretén belül dolgozzák ki válaszaikat és a megválaszolandó kérdések egyre nagyobb halmaza tornyosul eléjük. Írásunkban kísérletet teszünk néhány fontosabb problémájuk megválaszolására. Vizsgálódásainkat kiterjesztettük a tudatalatti transzcendenciájának szerepére, így a zenére is, amely a kozmikus információk közvetítése terén az első helyen áll. Tettük ezt olyan jelentős kutatók és tudósok leírásai alapján, mint Platón, Arisztotelész, Heidegger, Kierkegaard, Csíkszentmihályi, Jung, Ádám György, Polányi Mihály, Pólya György, Nagy József, Csapó Benő, és még sokan mások.

Amiénktől eltérő rendszerek, tér-idő kontinuumok a tudatalattinkban tükröződnek, amelyekből néhány – szándékunktól függően vagy függetlenül – tudatos tudatunkba is bekerül. Az értelmezések és miértek kutatása alapján felvetődik a kérdés, hogy ezeknek a sajátos tér-idő szerkezeteknek milyen hatása van pedagógiánk szokványos kérdéseire: pedagógiai tudás, tanulás, emlékezés, szimpátia-antipátia, figyelem stb. Érdekességgéppen jelenik meg a déja vu-élmény energetikai magyarázata, amelyet egyben az empirista álláspont kritikájának is szántunk. A lépésre azért szántuk el magunkat, mert a déja vu-élmény mindenki által belátható módon kapcsolódik a tanuláshoz, emlékezethez és tudatalattihoz.

„Bár a tudás az oktatáselmélet egyik központi fogalma, nincs egységes és általánosan elfogadott elmélete. [...] a tudásról alig lehet modellt alkotni anélkül, hogy ne adnánk magyarázatot a tudás létrejöttére, kialakulására, hogy ne beszéljünk a tanulásról, a megismerésről... [...] Nem tudjuk másként megragadni a tudás, az értelem lényegét, mint hogy valami ismerőshöz hasonlítjuk azt.” (Csapó, 2001, 89–91. o.) Ez a néhány sor a tudásfelfogás mai állapotára hívja fel a figyelmet, és egyben figyelmeztet a tudás és a tanulás kapcsolatára. Nincs szándékunkban részletes értékelést adni a tudásfogalom történeti alakulására, csupán néhány szerzőre utalunk, akik foglalkoztak a témával.

Társadalmi, történeti megközelítés olvasható ki Scheffer munkájából, említést érdemel a brit empirizmus két képviselője – Skinner az oktatóprogramja, Bloom pedig taxonómiája révén –, a kontinentális racionalizmus–konstruktivizmus képviselője, Piaget, valamint Hamersnek a gondolkodás készségeiről, képességeiről írott munkája (Csapó, 2001, 91–92. o.). Nagy József modelljében „az ismeretekhez hozzárendeli a megfelelő operátorokat: készségek, jártasságok, műveleti és általános képességek” (Csapó, 2001, 102. o.).

Tudásfogalmunkat kiindulásképpen az elmében tárolt ismeretekre, információkra szűkítjük, az információk realizálódását segítő képességeket (operátorokat) a tudás felszínre

hozásának komponenseiként értékeljük. A felszínre hozás, az előhívás mint közbülső láncszem megvalósulását a motívumoknak tulajdonítjuk – ebben egyetértünk Nagy Józseffel. Abban viszont nem, hogy ezt a működési hálót (láncot) önműködő, önfejlesztő kompetenciának nevezi. A Chomsky-féle kompetenciafogalom (nyelvi megközelítések) fokozatosan a tudás és az azt működtető motívumok kapcsolatára változott, amelyben a tudás-képesség szavak kapcsolata mind a mai napig tisztázatlan, nem beszélve a fogalmilag nem modellálható tudás és a hozzárendelt motívumok képlékeny kapcsolatáról, amelyekből a mai általánosan használt kompetencia-fogalom táplálkozik (Burián, 2012).

A tudásfogalommal kapcsolatos álláspontunkat az alábbiakban ismertetjük, tudásfogalmunk megindoklására a kollektív tudat, a szimpátia és antipátia, az emlékezés és a figyelem tárgyálása során derül fény. A tudás nem más, mint pozitív és negatív töltetű információk aktiválódása, emocionális színezettal való gazdagodása, gondolatokban, tettekben való realizálódása. A tudatban a kollektív tudat összes információja benne rezeg, oszcillál, a véges tértől a végtelenig, ezért nem lehet azt a ma használatos 3+1-es téridőbe bezárni. A tudás inter- és multi-dimenziós rendszerként működik, amelyben a kritériumok a rendszerek dimenziói szerint változnak, a tudás ezért nem modellálható a nálunk használatos tér-idő rendszerben. A tudás megszerzése – akárcsak a motívumok – szükségállapothoz kötött és nem mentes az érzelmi színezettől. A szükségállapot a célzott tudás megszerzésével megszűnik, a feszültség oldódik. A jelenség a tudás rész céljainak elérése közben is fennáll. Egyfajta hullámvásznak lehetünk tanúi, ami mindaddig tart, míg a célzott tudás elsajátítása megközelítőleg nem teljesül. „Ha az egyén nem érez bizonytalanságot a cél megvalósíthatóságában, akkor már nincs mit elsajátítani.” (McCall, 1995, idézi: Józsa, 2002, 95. o.) Ilyenkor a tudás iránti vágy tartalmilag kiürül, visszaszáll az elmébe mint emléknymom – a jelenség azonos a motívumok cirkulációjával. A motívumok egyébként Nagy Józsefnél (2010) is a tudás megszerzésének eszközei. A megszerzett tudás annyiban különbözik az elmébe visszaszálló motívumtól, hogy a motívum csak mint egy tartalmilag kiürült entitás kerül vissza az elme memóriatárába, s mindaddig nyugalomban van, míg egy újabb impulzus nem kelti életre, készletti működésre. A tudás is visszakerül a memóriatárba, fontosságától függően a rövid, közepes vagy hosszan tartó memóriába, viszont mint a memória egyik komponense előhívható, kódolható. A folyamat miéretté nekünk is csak hipotetikus válaszuk van.

A memóriába visszakerülő motívum, miután elvégezte feladatát, elveszti érzelmi töltetét, feszültsége oldódik, a szükségállapot megszűnik, nyugalmi állapotából egy újabb impulzus lendíti ki, miközben az előhívási célnak megfelelő érzelmekkel gazdagodik. Ugyanazt a motívumot mesterségesen (például mérés céljából) hiába hívjuk elő kétszer, az eredmény különböző, mivel a motívum érzelmi tartalma az előhívás céljától függően változik. A tudásnál más a helyzet. Előhívásakor a tudás is új érzelmi tartalommal gazdagodik (kihívás), de az alapinformációk az előhíváskor is felismerhetők maradnak. Így épül a tudomány, ami nemcsak a leírt anyagban, hanem az elmében is tárolódik. Az instabil motívumokhoz képest a tudás megközelítően stabilnak mondható. Megjelenése sztochasztikus vagy szándékos. Ebben hasonlít az elsajátítási motívumokra (Józsa, 2002, 95. o.). A motívumkötegek céljainak vizsgálata (Harackiewicz, 2000, idézi: Józsa, 2002, 94. o.) érvényes a tudás elemeinek, összetettségének a vizsgálatára is. A fent említett feszültség-öldás viszonyok jelenléte az egész univerzumra érvényes dichotómia. Kézenfekvő a zene említése, amely közismerten a feszültség-öldás viszonyok hullámvásására épül.

Következő kérdésünk a tanulás és a memória viszonya. Platón (1984, 1046. o.) szerint „a tanulásunk nem egyéb, mint visszaemlékezés, eszerint is feltétlenül valamilyen előző időben kellett megtanulnunk mindezt, amire most visszaemlékezünk. Ez pedig lehetetlen, ha nem létezett a lelkünk, mielőtt ebben az emberi alakban életre kelt, úgyhogy ezért is halhatatlan valaminek látszik.” Heidegger (2001) a problémát átfogalmazza: „a tanulás semmi más, mint visszaemlékezés, a léthez való feltérés a létező mélységéből a

lényeg fogalmi gondolkodása révén.” Platón és Heidegger szerint a lélek már mostani lényünk létezése előtt tudatában van mindannak, amit jelen pillanatban tanulni akarunk, ami egyben azt is jelenti, hogy lelkünk (szellemünk – saját megjegyzésünk) a testünktől, tudatos tudatunktól külön életet is élhet, attól átmenetileg elszakadhat. Jung szerint a kérdésre a „kollektív tudat” értelmezése adja meg a választ, „minden, amit elfelejtettünk, és amin átsiklottunk, rendelkezésre áll archetipikus organizmusba ágyazva a számtalan elmúlt évezred bölcsessége és tapasztalata” (Jung, 1989, 74. o.). Idevág Csíkszentmihályi (1997, 103. o.) megjegyzése is: „lényünk határai az eddigiénél kijjebb tolódtak”, ezzel analogikusan Popper (1997, 40–47. o.) is a dimenzióhatárok átlépéséről szól. A kollektív tudat további ismérveiről így tudósít Jung: „Minden, amit tudok, de amire pillanatnyilag nem gondolok, minden, ami egyszer már tudatos volt bennem, de elfelejtettem, minden, amit érzékeltem, de tudatom nem vette figyelembe, minden, amit szándéktalanul és figyelmetlenül, vagyis nem tudatosan érzek, gondolok, amire emlékezem, amit akarok, amit teszek; minden eljövendő, ami bennem előkészül és csak jóval később tudatosul: mindez a tudattalan tartalma.” (Jung, 1987, idézi: Ádám, 2004, 131. o.)

Az idézetekből két dolog olvasható ki. Először is: a tudattalan megőrzi a jelen, múlt és jövő eseményeit, azaz olyan dimenziókat jár át, amelyek elszakadnak a tudatos tudat működésének érvényességi körétől, a hagyományos tér-idő szemlélettől. Másodszor, a hagyományosan felfogott memóriával szemben a tudattalan minden információt tárol, szemben a rövid-közepes és a hosszútávú memóriával. Idevág Bergson (1996, 23–26. o.) alábbi idézete is: „Tévedés azt hinni, hogy ami nem tudatos, el van felejtve, nem létezik, mert hat az egész múlt.” Bár az idézetből nem derül ki, hogy Bergson a tudat melyik fajtájára gondol, meglátását feltehetően a tudatalatti információk hatására alapozza, amelyek a tudatos jelenre hatnak. Jung is hasonlóképpen nyilatkozik: „A személyiség ki akar bontakozni tudattalan feltételei közül, hogy önmagát, mint egészet élje át.” (Jung, 1987, idézi: Ádám, 2004, 131. o.) Ebből a gondolatból a holisztikus szemlélet bontakozik ki, amelyre már Kierkegaard is utalt az ember véges-végtelen szintézise kapcsán (Vajda, 1993). Mielőtt kifejtjénénk saját álláspontunkat a fentiekkel kapcsolatban, ide kíváncsodik Ádám (2004, 130. o.) még egy idézet: „Természetes és gyakori az oda-vissza átmenet a nem tudatos és a szándékos között.”

Valójában nehéz határt húzni a tudatos és tudattalan közé, mert a kialakuló személyiség (csecsemőkor, a Piaget-féle művelet előtti kor) első korszakait a tudattalan jegyében éli. Mégis mozog, gyűjti a tapasztalatokat, tetteit a tudattalan vezérli mindaddig, míg fokozatosan kialakul tudatos énje, amely a társadalom, a környezet, az örökölt gének hatására formálódik, válik a pedagógia tárgyává. A pedagógia, a kognitív gondolkodás hajlamos elfelejteni a személy, az egyed tudatalatti örökségét. Ha nem is tagadja, de a tudattalant valami alacsonyabb szférába sorolja, amely alkalmatlan a tervezett-szervezett alakításra-fejlesztésre. A tudattalan és tudatos elme egymást kiegészítő egységet képvisel. Az egyik fél állandóan hat a másikra: „mert hat az egész múlt”, írja Bergson (1996). Természetes jelenség a tudatos és tudattalan közötti hullámmzás (Ádám, 2004), a két fél viszonyát pedig megtudhatjuk a Jung-idézetből, amelyből a személyiség egészre való törekvése világlik ki. Véleményünk szerint a tudatalatti a Piaget-féle művelet előtti kor után is éppoly aktív, mint előtte, csupán nem veszünk róla tudomást – a tudatalatti továbbra is dolgozik, tárol, terveket készít, reagál, stb. A kognitív pedagógia méréseivel a tudatalatti termékeit hajlamos a tudatos fejlesztés eredményei közé sorolni, holott a korábbi idézetekből kiderül, hogy a tudatalatti mozgásteret jóval tágabb (eltérően az általunk közhelynek számító tér-idő kontinuumtól). A tudatalatti a teljes tudat részét képezi, kapcsolódik a tudatos tudathoz, információkkal látja el, alakítja, ugyanakkor a kollektív tudathoz is kapcsolódik: az emberiség minden információja benne rezeg. Az, hogy ezekből az információkból mennyi kerül felhasználásra, mennyi mobilizálható, mennyi kódolható, függ az egyén tudatos és tudatalatti emléktárától, műveltségétől,

intelligenciájától. Tehát a tudatalattival való együttélés függ az egyén tudatos énjének fejlettségétől, ami tudatalattiját is formálja, alakítja. Ezért van szükség a kognitív gondolkodás fejlesztésére. Ahogy a tudatalatti hat a tudatosra, úgy a tudatos is hat a tudatalattira. Sőt megkockáztathatjuk azt is, miszerint a tudatalatti befolyásolható, megakadályozhatja bizonyos nem kívánatos események bekövetkezését, miközben hat a tudatosra, a tudatos is megváltoztathatja bizonyos események megtörténését, amennyiben arról a tudatalatti információkból (kódolás, előhívás) értesül. Ez a jelenség nemcsak a pedagógiában, de az egyed túlélésében is jelentős szerepet játszik. Az elme tudatos–tudattalan egységben való vizsgálata feltételezhetően további összefüggéseket is tartalmaz, amelyek feltáráshoz komoly reményeket fűzünk.

Mielőtt visszatérnénk a pedagógiai dilemmákra, tisztáznunk kell a hipnózis ma elfogadott fogalmát. „Tehát művi úton hozható létre a két személy közötti interakciók jól kidolgozott technikai révén.” (Ádám, 2004, 117. o.) A megfogalmazásban már első olvasatban két hiba fedezhető fel. Először is, a hipnózis azonos időben nemcsak két személy között jöhet létre, másodsor a hipnózis több, mint technika. A mester először kiválogatja a hipnotizálásra alkalmas személyeket, az alkalmatlanokat elküldi. Ez nem azon múlik, hogy valaki erős akarátú és nem hagyja magát hipnotizálni, hanem feltehetően a belőle kiáramló energia okozhat interferenciát a mesterével, amelyet ő mint extraszenz megérez és a siker érdekében próbál elkerülni (nem rövid távú agyhullámokról van szó).

A jelenségnek pedagógiai vonatkozásai is vannak, amely a figyelem tartósságával kapcsolatos. A tanár feladata, hogy vezesse tanítványait azon a rögzös úton, amely valamely téma megértését, befogadását célozza. Ideális esetben mind a 20–30 gyerek érdeklődését fel kell keltenie, ami ritkán sikerül. Viszont mindig van egy-két gyerek, aki szinte rátapad a pedagógusra, szemét le nem veszi egyetlen mozdulatáról, egyetlen szavát sem ereszt el a füle mellett, mondhatni, hogy számára a pedagógus szimpatikus. Az interakció másik résztvevője, a tanár, tekintetével szívesen visszatér kiemelkedően figyelő növendékére, mert energetikai támogatást kap tőle. Ha empirista szemmel nézzük: a kiemelt növendék fokozott érdeklődése csupán a pedagógus hiúságérzetét kényezteti. A tanár szinte hipnotizálja növendékét. A kialakuló disszociáció miatt a tanár a többi gyerekről alig vesz tudomást, a kiszemelt növendék vagy növendékek az interakció miatt viszont hipnotizálják a tanárt. A szimpátia sajátos esete forog itt fenn.

Az osztály azonban nem egy-két gyerekből áll. A többiekkel is foglalkozni kell, akár érdeklő őket a tanár vagy a tananyag, akár nem. A tanár ekkor nyúl néhány figyelemfelkeltő eljáráshoz, technikához, módszerhez. Az alábbiakban felsoroltak zöme ma már közhelynek számít, felsorolásuk csupán azért indokolt, hogy működésük miérettjeivel is foglalkozzunk. Az egyik technika szerint a tanár, miután látja, hogy növendékeinek

A tanár feladata, hogy vezesse tanítványait azon a rögzös úton, amely valamely téma megértését, befogadását célozza. Ideális esetben mind a 20–30 gyerek érdeklődését fel kell keltenie, ami ritkán sikerül. Viszont mindig van egy-két gyerek, aki szinte rátapad a pedagógusra, szemét le nem veszi egyetlen mozdulatáról, egyetlen szavát sem ereszt el a füle mellett, mondhatni, hogy számára a pedagógus szimpatikus. Az interakció másik résztvevője, a tanár, tekintetével szívesen visszatér kiemelkedően figyelő növendékére, mert energetikai támogatást kap tőle.

figyelme lankad, kezdenek kifáradni, lehetetlen, abszurd dolgokat sző bele mondani-valójába. A gyerekek előbb-utóbb észreveszik ezt és elnevetik magukat, és ez a nevetés kikapcsolja őket az egyébként fásasztó, nagy figyelmet igénylő folyamatból, felüdülnek, a pihenődő után pedig ismét tudnak figyelni a tanár témához kötött anyagára. Másik módszer: a tanár belekezd valami humoros történetbe, elmesél valamit saját élményeiből, énekelni kezd, vagy lehalkítja a hangját stb. A jelenségnek több oka is lehet. A figyelmet váltó tevékenység közben a gyerekekben kellemes élmények születnek, amelyek egyrészt a tudatos, másrészt a tudattalan memóriából származnak. Megindul a tudatos és a tudattalan közötti hullámváltás, amely így a tudatos figyeléssel szemben, a nem kötelező események felidézésével a figyelem spektrumának bővülését, a kötelező linearitással és renddel szemben a kaotikus részinformációk halmazát hívja elő. Ez közelít az elme pihenő állapotához, amely szintén kaotikus. „Feltételezéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz.” – írja Csíkszentmihályi (1997, 172. o.). Megállapítása azért is lényeges, mert, ahogy azt egyik korábbi dolgozatunkban (Burián, 2012) is írtuk példaként: az egyik általános iskola végzős gyerekei nem mentek be időre az iskolába. Kérdésekre azt válaszolták, hogy „itt kint jobb”. Az egymással való kötetlen társalgás jobban motiválja őket, mint az órai tananyag. A jelenség tetten érhető a társaságkedvelő, kocsmába járó emberek körében is. Senki nem tart szemináriumot, mindegyikőjük fantáziája szabadon áramolhat, ami jó érzéssel tölti el őket.

Miután említettük a zene figyelmi váltást eredményező hatását, megfogalmazunk néhány gondolatot a zene hatásának miérettjeiről. Arisztotelész (1984, idézi: *Fináczy*, 1922) erről így ír: „a zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezegteti”. Eggebrecht ugyanezt így fogalmazza meg: „a zene a kozmosz képe” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 2004, 134. o.), továbbá megjegyzi, hogy „a zene nélkülözi a fogalmakat” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 2004, 134. o.). Sőt még azt is hozzáteszi, hogy a zene a „leginkább alkalmas arra, hogy egzisztenciálisan bevonja az embert egy másik világba, saját világába” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 2004, 134. o.). Érdemes megszívlelni Kokas Klára (1998, 17. o.) szavait is: „A mozdulatok szabadsága segíti a zene mély befogadását [...] amely az ismétlésekkel erősödik” (*Kokas*, 1998, 17. o.).

Ennyi idézet elegendőnek látszik arra, hogy magyarázatot leljünk a zenei befogadás gyógyító és örömszerző hatására. A zeneterápiáról már könyvtárnyi anyag halmozódott fel, de a jelenség értelmezéséről alig lehet olvasni, talán azért, mert az empirikus vizsgálatok megrekednek a zene hatásának leírásánál, formai elemzéseinél; legfeljebb azt próbálják tesztelni, hogy melyik zene milyen erővel hat. Feladatunknak érezzük, hogy a zene gyógyító és örömszerző hatását más szemszögből is megvilágítsuk. A zene, mint azt Eggebrecht írja, „nélkülözi a fogalmakat” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 134. o.), tehát kognitív úton aligha lehet megközelíteni, megérteni. Kokas Klára az ismétlésekre hívja fel a figyelmet, amely által a zene hatása erősödik. Tudta ezt Mozart és Beethoven is – ők a zenei motívumok ismételtetésével próbálták elérni azoknak a hallgatóknak a szintjét, akiknél a zenei befogadás a formák értelmezhetőségének milyenségétől függ, ami pedig a tudatos tudat kognitív megnyilvánulása. A zene viszont portált nyit a végtelen felé, így nemcsak a kognitív tudatra apellál. Arra is, de a zenei folyamatot csak a Bergson (idézi: *Victor*, 1942, 43 o.) által említett „folyékony fogalmakkal” lehet értelmezni, mivel a zene maga is folyamat: „Intuíción útján az elme folyékony fogalmakhoz juthat, amelyek alkalmasak a szüntelen változó és folyékony világ felvételére.” A „folyékony fogalmak” Bergsonnál nem azonosak a kognitív fogalmakkal, amelyekre Eggebrecht is utalt; a folyékony fogalmak jelenléte egyfajta tudati állapot, amely valamely zene hatására működésbe lép. Azért írtuk le a „valamely” szót, mert nem akarunk belemenni abba a kérdésbe, hogy kinek mi a jó zene. A zene a végtelen felé nyitott, folyamatosságát, hullámai csak a tudatalatti folyékony fogalmi által érzékeljük, ami sokkal több, mint a tér-idő pontoknak egymás mellé helyezése. Tudatunk ilyen jellegű megosztottsága a végtelen érzékelésé-

nek eufóriáját, szabadságát eredményezi, amelyet bár nem értünk, fel nem foghatunk, de tudatalattink jóvoltából mégis részesei vagyunk. „A lényemmel tanítok, a zene belső lényegünké válik [...] mert a mozdulat nálunk lehetőség, nem kötelezettség.” (Kokas, 1992, 16. o.) A szabad akaratból születő mozdulat vagy mozgás a zenében is jelenvaló mozgást valósítja meg, és kapcsolódik a kozmikus tudathoz. Ugyanezt teszi az elektronikus zene a folyamatában és változásaiban megnyilvánuló clustereivel, amelyekben a sűrűsödések és ritkulások a világmindenség galaxisainak mozgásaira, egymáshoz való közeledéseire, távolodásaira emlékeztetnek. A clusterben (fürt akkord) egyébként a kozmikus dichotómia valósul meg: a hangzás a hallgató számára stacionáris, de a hangszínek változásaival valójában belső mozgást hoz létre. A ritmikájában, formájában nem tagolt elektronikus zene a végtelen óceánjába való alámerülést szimulálja, amelyben a folytonosság (ld. folyékony fogalmak) dominál. Ugyanezt teszi a relaxáló zene is, amennyiben a végtelen megszakítottságát és folytonosságát varázsolja a hallgató elé. Mivel ezzel a végtelen valóságát ragadja meg, a végtelen információk áramlását biztosítja, aminek nagyon széles a spektruma, ezért gyógyító energiákat is közvetít a tudatalattin keresztül. A test gyógyító energiákhoz jut, akár csak az álomban: „ha alszol egyet, jobban leszel” mondjuk a beteg gyermeknek. Tehát egyszer a hangzás visz bennünket a transzcendensbe, máskor a ritmika. A törzsi és sámántáncok ismétlődő dobpergése szintén a transzba lendítés eszköze, amelyben az állandó ismétlődés, mint a filmkockák sorozata, egyetlen folyamatba olvad, így a megszakítottság és a folyamatosság egységbe kerül (a kozmosz dichotómiája), megnyílik a portál, és a sámán a táncoló törzs tagjaival együtt transzba kerül. A klasszika és a romantika forma-alakításai és -bontásai, az érzelmeket felcsigázó dallamosság, a népzene tudatalatti ősi forrásai mind-mind a zene jótékony hatását tükrözik, de más megközelítésben, amelynek méltatása túlmutat a dolgozat keretein.

Adósak maradtunk még a szimpátia-antipátia megfogalmazásával, pedig ezeknek a pedagógiában komoly jelentősége van. A gyerekek számára a pedagógus azért lehet szimpátikus, mert kedves, mosolygós, segítőkész, kellemes megjelenésű stb. Viszont lehet olyan eset is, amikor a pedagógus már megjelenésében is ellenszenves, ami kifejezésre jut a gyermekkel szemben tanúsított viselkedésében, a gyerekekkel szembeni reakcióiban. Ha a gyerekekkel szemben türelmetlen, követelőző, a gyereket sértő megjegyzéseket tesz, akkor a gyerekekben a pedagógussal szemben taszító érzelmek alakulnak ki, fél a tanárától, menekül előle, kerüli, ahol teheti. Feladatunk, bár szép lenne, nem a probléma megoldására irányul, csupán megpróbálunk a jelenség magyarázataként elfogadható hipotézissel előállni. A korábban említett figyelmi tapadást a hipnózis határát súroló jelenségnek gondoltuk, ahol az interakcióban részt vevők (tanár és gyerek) azonos vagy megközelítően azonos hullámhosszon sugároznak, így egymást támogatják. A szimpátia jelensége tehát egyértelmű. Viszont más a helyzet az ellentétes érzelmek viszonylatában. A tanár és a gyerek hullámai vagy elkerülik egymást, vagy egymást megsemmisítő jelleggel bírnak (interferálnak), azaz, míg a szimpátiánál a hullámok erősítik egymást, az antipátiánál gyengítik, rongálják egymást. Feltételezésünk további megfontolásokat igényel, mivel a hulláminterferencia kialakulásának számos egyéb feltétele is van.

Röviden érintjük az alkotás kérdését, ami sikeres produktum esetén a gyerekeknek is örömmel szolgál, tehát a pozitív pedagógia körébe sorolandó. „Örömteli események akkor következnek be, mikor valaki nemcsak előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyát elégitette ki [...] de elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt.” – írja Csíkszentmihályi (1997, 79. o.). Majd így folytatja: „Az aleatórikus játékok azért élvezetesekek, mert a kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúzióját adják.” A két idézet abban a hitünkben erősít meg bennünket, amit a tudatalatti és tudatos hullámozása kapcsán már korábban kifejtettünk: az alkotói folyamatban a tudatos, tervező folyamatokon kívül a tudatalatti, intuitív gondolatok

is lényeges szerepet játszanak. Az intuíció felszabadítja a fantáziát, és az információk végtelen tárházából merít, amelyekhez a tudatalatti szolgáltat portált.

Zárásképpen foglalkozunk a déja vu élménnyel. Látszólag kívül esik elméleti fejtegetéseink körén, de mivel a tudatalattira apellál, szükségesnek tartjuk, hogy néhány szóban méltassuk jelentését és jelentőségét. A déja vu az *Idegen szavak szótára* szerint „olyan emlékezeti csalódás, amikor azt hisszük, hogy egyszer már átéltünk valamit, ami valójában sohasem történt meg”. A materialista-empirista felfogás gyengeségét a következő gondolatmenet alapján ismertetem. Az irányzat hívei szerint a déja vu emlékezeti csalódás. Márpedig, ha emlékezetről van szó, az mindenképpen múltbeli események felidézésére szolgál. Az empiristák szerint a múltban soha meg nem történt eseményre emlékezünk, amely a jelenben megtörténik, azaz egy jelenben lezajló történést már a múltban észleltünk, de az „sohasem történt meg”. A jelenben észlelünk egy eseményt és ráfogjuk, hogy „azt hisszük”, hogy azt a múltban már észleltük. Álláspontunk szerint viszont itt a tudatalatti játékról van szó, ugyanis a kérdéses esemény a tudatalattiban már korábban lejátszódott, de számunkra ez csak később tudatosul (Jung, 1987). A tudatalatti és a tudatos időnként elszakad egymástól. A tudatos a tudatalattin keresztül tart kapcsolatot a végtelennel, amelyre Kierkegaard is utal, „az ember a végesség és a végtelenség szintézise” (idézi: Vajda, 1993, 27. o.), amelyek közül a tudatos a végessel, a tudatalatti a végessel és a végtelennel is korrelál. A déja vu élményben tehát a tudatos és tudatalatti elválhat egymástól, de az egyik tartalma a másikban is felbukkanhat. Polányi Mihály és Pólya György is említést tesz a két tudati szféra hullámmászásáról: „Mindkét kiváló gondolkodó állandóan élt a tudattalanból a tudati szférába történő gondolati felbukkanás metaforájával” (idézi: Ádám, 2004, 140. o.). Következtetésünk szerint tehát a déja vu olyan eseményeket elevenít fel, amelyek a tudatalattiban már lejátszódtak, s mivel a tudatalatti nincs kötve a ma elfogadott tér-idő kontinuumunkhoz, nincs kötve a tudatos tudat jelenvalóságához sem, azaz a tudatalatti kapcsolódhat a tudatoshoz, de attól időben elszakadhat: múlt és jövőbeli eseményeket is észlel és tárol. A déja vu tartalmi meghatározását véljük felfedezni Jungnál, idézzük hát még egyszer a szerzőt: „minden, amit érzékelttem, de tudatom nem vett figyelembe, [...] minden eljövendő, ami bennem előkészül és csak jóval később tudatosul: mindez a tudattalan tartalma” (Jung, 1987, idézi: Ádám, 2004, 130–131. o.).

A fentieket összefoglalva elmondhatjuk, hogy elménk tudatos-tudatalatti működése sok érdekességet fog még felszínre hozni, de a holisztikus szemlélet jegyében az elme két részét sohasem szabad egymástól mereven elválasztani, mert működésük egymást kiegészítő, egymást kiegyensúlyozó, amely alapelv megfelel a kozmikus rend törvényének, a dichotómiának. Ideje volna, hogy a pedagógia ezeket a kozmikus törvényeket, azok jelenlétét, működési kritériumait feltárja és alkalmazza, ne vesse ki azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek ma még kérdések, tisztázatlanok. A kitartó munka hamarosan meghozhatja a gyümölcsét.

Irodalomjegyzék

Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Vince Kiadó, Budapest.

Bergson, H. (1996): *A nevetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Burián Miklós (2012): Megjegyzések Nagy József *Új Pedagógiai Kultúra* című könyvének margójára. *Iskolakultúra*, 22. 1. sz. 131–135.

Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.

Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Dalhaus, C. és Eggebrecht, H. H. (2004): *Mi a zene?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1922): *Az ókori nevelés története.* Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Heidegger, M. (2001): *A fenomenológia alapproblémái.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1989): *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába.* Európa Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1987): *Emlékek, álmok, gondolatok.* Európa Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1992): *A zene felemeli a kezemet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): *A tudástechnológia elméleti alapjai.* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Platón (1984): *Phaidon.* Európa Kiadó, Budapest.
- Popper, K. (1997): *A tudományos kutatás logikája.* Európa Kiadó, Budapest.
- Vajda Mihály (1993): *A posztmodern Heidegger.* T-Twins, Budapest.
- Victor János (1942): *Dolgozatok a Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Szemináriumából.* Budapest.

Burián Miklós

nyugalmozott főiskolai docens