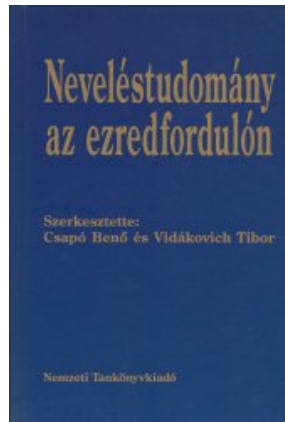


## **DILEMMÁK A TUDÁSRÓL, A TANULÁSRÓL, A SZIMPÁTIA ÉS ANTIPÁTIA KAPCSOLATÁNAK MIÉRTJEIRŐL**

Sok vita zajlik a tudásról, annak pedagógiai vonatkozásairól, az ezzel kapcsolatos tanulásról, az emlékezetről, a szimpátia és antipátia megnyilvánulásairól mind a pszichológiában, mind a pedagógiában. A materialista-empirista vizsgálatok ezeket az anyagi test és annak megnyilvánulásai körébe sorolják. Több kérdést nyitva hagynak, mivel vizsgálódásaikban a jelenleg elfogadott tér-idő keretén belül dolgoznak és a megválaszolható kérdések egyre nagyobb halmaza tornyosul elébük. Írásunkban kísérletet teszünk néhány fontosabb problémájuk megválaszolására. Vizsgálódásainkat kiterjesztettük a tudatalatti transzcendenciájának szerepére. Tettük ezt olyan jelentős kutatók és tudósok leírásai alapján, mint Platon, Arisztotelész, Heidegger, Kirkegaard, Csíkszentmihályi, Jung, Ádám György, Polányi Mihály, Pólya György, Nagy József és Csapó Benő, és még sokan mások.

A miénktől eltérő rendszerek tér-idő kontinuumok a tudatalattinkban tükröződnek, amelyekből néhány szándékunktól függően vagy függetlenül tudatos tudatunkba is bekerül. Az értelmezések és a miértek kutatása alapján felvetődik a kérdés, hogy ezeknek a sajátos téridő szerkezeteknek milyen hatása van pedagógiánk szokványos kérdéseire: pedagógiai tudás, tanulás, emlékezés, szimpátia-antipátia, figyelem, stb. Érdekességképpen jelenik meg a déjá-vu élmény energetikai magyarázata, amelyet egyben az empirista álláspont kritikájának is szántunk. A lépésre azért szántuk el magunkat, mert a déjá-vu élmény beláthatóan kapcsolódik a tanulással, az emlékezettel és a tudatalattival.



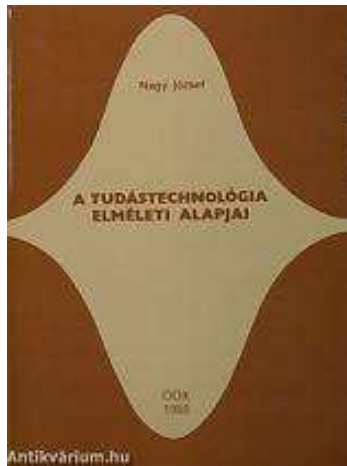
„Bár a tudás az oktatásmélet egyik központi fogalma, nincs egységes és általánosan elfogadott elmélete.” (CSAPÓ 2001: 89). Később így folytatja. „a tudásról alig lehet modellt alkotni anélkül, hogy ne adnánk magyarázatot a tudás létrejöttére, kialakulására, hogy ne beszéljünk a tanulásról, a megismerésről,” (CSAPÓ 2001: 90) Még azt is hozzáteszi, „Nem tudjuk másként megragadni a tudás, az értelem lényegét, mint hogy valami ismerőshöz hasonlítjuk azt.” (CSAPÓ 2001: 91). Ez a rövid, 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 utalunk néhány szerzőre, akik foglalkoztak a témával.

Társadalmi, történeti megközelítés olvasható ki Scheffer munkájából (CSAPÓ 2001: 91). Említést érdemel a brit empirizmus két képviselője: Skinner (oktató programja), Bloom (taxonómiája), (CSAPÓ id. m: 91), a kontinentális racionalizmus –konstruktívizmus képviselője, Piaget, (CSAPÓ id. m: 91) A gondolkodás készségei, képességeiről való munka (Harmers, Idézi CSAPÓ id. m: 92). Nagy József modelljében „az ismeretekhez hozzárendeli a megfelelő operátorokat: készségek, jártasságok, műveleti és általános képességek.” (CSAPÓ id. m: 102).

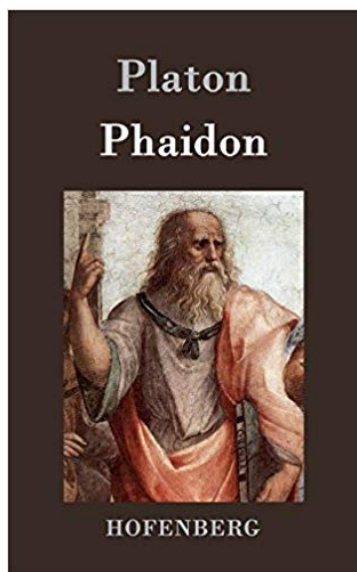
Tudásfogalmunkat kiindulásképpen az elmében tárolt ismeretekre, információkra szűkítjük. Azok realizálódását segítő képességeket (operátorokat) a tudás felszínre hozásának komponenseiként értékeljük. A felszínre hozás, az előhívás, mint közbülső láncszem megvalósulását a motívumoknak tulajdonítjuk. Ebben egyetértünk Nagy Józseffel. Abban viszont nem, hogy ezt a működési hálót (láncot) önműködő, önfejlesztő kompetenciának nevezi. A Chomsky- féle kompetencia fogalom (nyelvi megközelítések) fokozatosan a tudást 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 kapcsolatára, amelyekből a mai általánosan használt kompetencia fogalom táplálkozik. (BURIÁN 2012: 131-135).

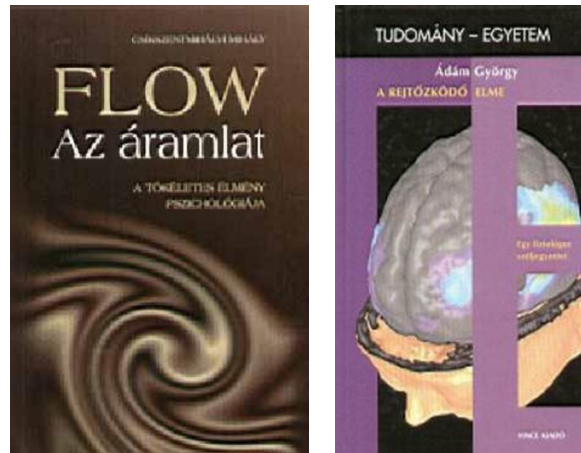
Tudásfogalmunkkal kapcsolatos álláspontunkat az alábbiakban ismertetjük, amelynek miérettjeire a kollektív tudat, a szimpátia és antipátia, az emlékezés és a figyelem tárgyalása során derül fény. A tudás nem más, mint pozitív és negatív töltetű információk aktiválódása, emocionális színezettel való gazdagodása, 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 hullámnak 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” (MC CALL 1995, idézi JÓZSA 2002: 95). Ilyenkor a tudás iránti vágy tartalmilag kiürül, visszaszáll az elmébe, mint emléknym. A jelenség azonos a motívumok cirkulációjával. A motívumok Nagy Józsefnél is a tudás megszerzésének eszközei (NAGY: 2010.). 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 miérettjére nekünk is csak hipotetikus válaszunk van.



A memóriába visszakerülő motívum elveszti érzelmi töltetét, miután elvégezte feladatát, feszültsége oldódik, a szükségállapot megszűnik, nyugalmi állapotából egy újabb impulzus lendíti ki, miközben az előhívási célnak megfelelő érzelmekkel gazdagodik. Ugyanazt a motívumot mesterségesen (pl.: mérés céljából) hiába hívjuk elő kétszer, az eredmény különböző, mivel érzelmi tartalma az előhívás céljától függően változik. Ezért látszik kérdésesnek a ma használatos motiváció mérés, ugyanis az ismételt mérés már nem azt az eredményt mutatja, amit előzőleg mértünk és ezt hiába ismétljük többször abban a reményben, hogy az ismétlődések majd korigálják a mérési hibát. A végén kapunk egy átlagot, aminek vajmi kevés köze lesz az eredeti állapothoz, azaz a motivációs bázis a szükségletek változásával maga is változik. A tudásnál más a helyzet. Előhívásakor a tudás is új érzelmi tartalommal gazdagodik (kihívás), de az alapinformációk felismerhetők maradnak. Így épül a tudomány, mert nemcsak a leírt anyagban, hanem az elmében is tárolódik. Az instabil motívumokhoz képest a tudás megközelítően stabilnak mondható. Megjelenésük sztochasztikus vagy szándékos. Ebben hasonlítanak az elsajátítási motívumokra (JÓZSA 2002: 95). A motívumkötegek céljainak vizsgálata (HARASKIEWICH: 2000, idézi JÓZSA 2002: 94) érvényes a tudás elemeinek, összetettségének a vizsgálatára is. A fent említett feszültség-oldás viszonyok jelenléte az egész univerzumra érvényes (dichotómia). Kézenfekvő a zene említése, amely közismerten a feszültség-oldás viszonyok hullámzására épül.



Következő kérdésünk a tanulás és a memória viszonya. „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, úgyszólván ezért is hallhatatlan valaminek látszik.” (PLATON 1984: 1046). Heidegger a problémát átfogalmazza, „a tanulás semmi más, mint visszaemlékezés, a léthez való feltörés a létező mélységéből a lényeg fogalmi gondolkodása révén.” Platon 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) 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). Idevág Csíkszentmihályi megjegyzése is, „lényünk határai az eddiginél kijjebb tolódtak”(CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997: 103). Popper is dimenzióhatárok átlépéséről szól. (POPPER 1997: 40-47) A kollektív tudat további ismérveiről tudósít Jung, „Minden, amit tudok, de amire pillanatnyilag nem gondolok, minden, ami már egyszer már tudatos volt bennem, de elfelejtettem, minden, amit érzékelttem, 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.” (C.G. JUNG 1987: 450, idézi Ádám: A rejtőzködő elme, 131)



Az idézetekből két dolog olvasható ki. Először is, miszerint a tudattalan megőrzi a jelen, múlt és jövő eseményeit, azaz olyan dimenziókat jár át, amelyek elszakadnak a tudatos tudat működésének érvényességi körétől, (hagyományos tér-idő szemlélet). Másodsor, a hagyományosan felfogott memóriával szemben minden információt tárol, szemben a rövid-közepes és hosszú távú memóriával. Idevág Bergson alábbi idézete is, „Tévedés azt hinni, hogy ami nem tudatos, el van felejtve, nem létezik, mert hat az egész múlt.” (BERGSON, 1996: 23-26.). Bár az idézetből nem derül ki, hogy Bergson a tudat melyik fajtájára érti, feltehetően a tudatalatti információk hatására gondol, amelyek hatnak a tudatos jelenre. Jung is hasonlóképpen nyilatkozik, „A személyiség ki akar bontakozni tudattalan feltételei közül, hogy önmagát, mint egészet élje át.” (JUNG 1987: 15) Ebből a gondolatból a holisztikus szemlélet bontakozik ki, amelyre már Kirkegaard is utalt az ember véges-végtelen szintézise kapcsán. (Idézi Vajda 1993) Mielőtt kifejténénk saját álláspontunkat a fentiekkel kapcsolatban, ide kívánczik még egy idézet Ádámtól, „Természetes és gyakori az oda-vissza átmenet a nem tudatos és a szándékos között.” (ÁDÁM 2004: 130)

Valójában nehéz határt húzni a tudatos és tudattalan közé, mert a kialakuló személyiség (csecsemő kor, 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, mint a kognitív gondolkodás fellegvára, 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. Természetes jelenség a tudatos és tudattalan közötti hullámváltás (Ádám), és ami a két fél viszonyát jellemzi, 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 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 (az általunk közhelynek számító tér-idő kontinuumtól eltérően). Mivel a teljes tudat részét képezi, kapcsolódik a tudatos tudathoz, információkkal látja el, alakítja, stb., ugyanakkor a kollektív tudathoz is kapcsolódik: az emberiség minden információja benne rezeget. Az, hogy ezekből az információkból mennyi kerül felhasználásra, mennyi mobilizálható, mennyi kódolható, függ az egyén tudatos és tudatalatti emléktáráról, műveltségétől, intelligenciájától. Tehát a tudatalattival való együttélés függ az egyén tudatos énjének fejlettségétől, ami tudatalattiját is formálja, alakítja. Ezért van szüksége a pedagógiának a kognitív gondolkodás fejlesztésére. Tehát ahogy a tudatalatti hat a tudatosra, úgy a tudatos is hat a tudatalattira. Sőt megkockáztathatjuk azt is, miszerint a tudatalatti befolyásolható, megakadályozható bizonyos nem kívánatos események bekövetkezését, miközben hat a tudatosra, a tudatos is megváltoztathat 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 feltár, amihez komoly reményeket fűzünk.

Tekintsünk bele a szimpátia és antipátia kapcsolatára, amelyek a tanár és osztálya tanulói között létesül, és amelyek tudatos és tudattalan megszgyén fejtenek ki hatást mind a tanárra, mind tanulóira. A tanár feladata, hogy vezesse tanítványait azon a rögzített úton, amely valamely téma megértését, befogadását célozza. A hipotézis szerint 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: kiemelt növendék fokozott érdeklődése a pedagógus hiúság érzetét 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 kockán. Az osztály létszáma viszont nem egy-két gyerekből áll. Velük is foglalkozni kell valamilyen szinten, ha érdekli őket a tanár vagy az anyag, ha nem. A tanár ekkor nyúl néhány, a figyelmet felkeltő 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 figyelme lankad, kezdenek kifáradni, lehetetlen, abszurd dolgokat sző bele mondanivalójába. A gyerekek előbb-utóbb észreveszik és elnevetik magukat, és ez a nevetés kikapcsolja őket az egyébként fárasztó, nagy figyelmet igénylő folyamatból, felüdülnek, és bizonyos pihenő idő után ismét figyelnek 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 néhány kellemes élmény kel életre, amelyek egyrészt a tudatos, másrészt a tudattalan memóriából származnak. Megindul a tudatos és a tudattalan közötti hullámozás, amely így a tudatos figyellel szemben, nem kötelező események felidézésével a figyelem spektrumának bővülését, a kötelező linearitás és renddel szemben a kaotikus részinformációk halmazát gyarapítja. Ez közelít az elmepihenő állapotához, amely szintén kaotikus. „Feltételezéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz.” írja CSÍKSZENTMIHÁLYI (1997:172) Megállapítása azért is lényeges, mert, ahogy azt egyik korábbi dolgozatunkban is írtuk, az egyik általános iskola végzős gyerekei nem mentek be időre az iskolába. Kérdésemre 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.

Ilyen figyelemelterelő hatást vált ki a zene is. Elemezzük röviden, hogy mi is a zene, milyen kapcsolatban van az ember pszichikumával. Arisztotelész erről így ír, „a zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezegteti.” (Idézi Fináczy Politika, 1984: 166). Eggebrecht erről így ír, „a zene a kozmosz képe”. ( Mi a zene, 2004: 134). Továbbá megjegyzi, „A zene nélkülözi a fogalmakat” (Id. m: 134). Sőt még azt is hozzáteszi, „leginkább alkalmas arra, hogy egzisztenciálisan bevonja az embert egy másik világba, saját világába”(Id. m: 134). Érdemes megszívlelni Kokas Klára szavait, „A



mozdulatok szabadsága segíti a zene mély befogadását”, majd így folytatja, „amely az ismétlésekkel erősödik” (KOKAS 1998: 17).



Kokas Klára

Ennyi idézet elegendőnek látszik arra, hogy magyarázatot leljünk a zenei befogadás figyelemelterelő, koncentrációt elősegítő, gyógyító és örömszerző hatására. A zeneterápiáról már könyvtárnyi anyag halmozódott fel, de a jelenség értelmezéséről alig lehet olvasni, s talán azért, mert az empirikus vizsgálatok megrekednek a zene hatásának leírásánál, statisztikai elemzéseinél. Legfeljebb azt próbálják tesztelni, hogy melyik zene milyen formában íródott, milyen stílust követ, mely korszakban született, forradalmi volt-e vagy dekadens. Részünkről eltekintünk ezektől a vizsgálatoktól, amelyek a zenetanítás kánonjai. Ha pszichikumról beszélünk, akkor vizsgáljuk meg, hogy a zene a pszichikumban milyen pozitív vagy negatív változásokat eredményezhet: mi a zene örömszerző, illetve gyógyító hatása, hogy működik a zenei befogadás. Mint azt Eggebrecht írja, „a zene nélkülözi a fogalmakat”. (Id. m: 134), 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. A zenei motívumok ismételtetésével próbálták elérni azoknak a hallgatóknak a szintjét, akiknél a zenei befogadás a formák értelmezhetőségének milyenségétől függ (a tudatos tudat kognitív megnyilvánulása). A zene viszont, mivel portált nyit a végtelen felé, nemcsak a kognitív tudatra apellál. Arra is, de a zenei folyamatot csak a Bergson által említett „folyékony fogalmakkal „lehet értelmezni, mivel a zene maga is folyamat, „Intuíció útján az elme folyékony fogalmakhoz juthat, amelyek alkalmasak a szüntelen változó és folyékony világ felvételére”. (Idézi Victor 1942: 43). A folyékony fogalmak Bergsonnál nem azonosak a kognitív fogalmakkal, amelyre 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, hullámain csak a tudatalatti folyékony fogalmi által érzékeljük, ami sokkal több, mint a tér-idő pontoknak egymás mellé helyezése. Tudatunk ilyen jellegű megosztottsága a végtelen érzékelésének eufóriáját, szabadságát eredményezi, amelyet bár nem értünk, fel nem foghatunk, de tudatalattink jóvoltából mégis részesei lehetünk. „A lényemmel tanítok, a zene belső lényegünkké válik.” Továbbá, „Mert a mozdulat nálunk lehetőség, nem kötelezettség.” írja KOKAS KLÁRA 1992: 16). A mozdulat vagy mozgás, ha az szabad akaratra születik, a zenében is jelenvaló mozgást valósítja meg, és kapcsolódik a kozmikus tudathoz. Ugyanezt teszi az elektronikus zene a folyamatában és változásaiban megnyilvánuló clustereivel (fürtakkordok) 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 nem fejez ki mozgást (stacionáris), de valójában a hangszínek változásaival 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, mivel nagyon széles a spektruma, gyógyító energiákat is közvetít a tudatalattin keresztül. A test gyógyító energiákhoz jut akár csak az álomban: ha alszol egyet jobban leszel, mondják a beteg gyermeknek. Tehát egyszer a hangzás visz bennünket a transzcendensbe, máskor a ritmika. A törzsi és sámán táncok ismétlődő dobpergése szintén a transzba lendítés eszköze, amelyben az állandó ismétlődés, mint a filmkockák sorozata egyetlen folyamatba olvad, amelyben így a megszakítottság és a folyamatosság egységbe kerül ( a kozmosz dichotómiája)., megnyílik a portál és a sámán a táncoló törzs tagjaival egyaránt transzba kerül. A klasszika és a romantika forma alakításai és bontásai, az érzelmeket felcsigázó dallamossága, a népzene tudatalatti ősi forrásai mind a zene jótékony hatását tükrözi, de más megközelítésben, amelynek méltatása túlmutat a dolgozat keretein. Nálunk hazánkban is többen foglalkoztak zenei képességméréssel (Révész, Kokas, Turmezeyné, Janurik, Pethő, Fodor, - idézi Csapó, 2015). Nagy József irányításával többdimenziós képességmérő modult használt Fodor, Pethő,

Erős, (1993). Ezek többnyire a zenei alapképességeket mérték: ritmus, hangmagasság, tempó, együtthangzás, stb. Vizsgálták a zene transzferhatását olvasásra, beszédre, idegen nyelvre. Barkóczi-Pléh a zene kreativitására gyakorolt hatását mérte a Kecskeméti Kodály és a Czollner téri általános iskolákban. A transzferhatás mértéke nem hozta meg a kívánt eredményt. Sőt az intelligenciamutató sem mutatott különösebb korrelációt. A kreativitás mértéke is a normál tagozatú általános iskolában mutatott pozitív kilengést, pedig nem ez volt a cél, (1977). Az egyes tesztek külön-külön nem vizsgáljuk, csupán utalunk arra a tényre, miszerint a legtöbb zenei képességmérő teszt sem tesz említést zenére megjelenő érzelmek méréséről. Hangközök, skálák, akkordok és füzerei érzelmeket fejeznek ki (Huttenlocker, 2002; idézi Schellenberg, 2004). Seashore említi tesztje 5. pontjában a zenei érzelem szóösszetételt, de kifejtésére nem kerül sor (Csapó, 2015). Asztalos Kata és Csapó Benő ügyesen kerüli meg a problémát (2015), amikor a Zenei képességek online diagnosztikus mérése tanulmányukban a munkaanyagot, a felismerési részt óvodában és iskolában ismeretlen anyagból állítják össze, hogy az ne zavarja meg a gyereket valamilyen érzelmi kötődésével, mivel nem volt előzmény, nincs érzelmi tapadás. Ha van is, az jelentéktelen, mert a gyerek nem tudja mihez kapcsolni a hallottakat. Csapó Benő érzi, hogy az affektív mezők mérése még gyerekcipőben vagy még abban sem jár. Ahhoz be kellene vezetni a lélek fogalmát, ami az empiristák szerint nem bizonyítható, tehát nem tudományos fogalom (a tudás sem). Itt van az a gát, amit egy empirista vagy átlép, vagy marad az elfogadott tudomány mezején.

Röviden érintjük az alkotás kérdését, ami sikeres produktum esetén a gyerekek is örömmel szolgál, tehát a pozitív pedagógia körébe sorolandó. „Örömteli események akkor következnek be, mikor valaki nemcsak előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyát elégítette ki. de (...) elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt.” írja CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997: 79. Majd így folytatja, „Az aleatórikus játékok azért élvezetesek, 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 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.



(A „déja-vu” illusztráció forrása:[24.hu](http://24.hu))

Zárásképpen foglalkozunk a „déja-vu” élménnyel. Látszólag kívül esik elméleti fejtegetéseink körén, de valójában, mivel a tudatalattira apellál, szükségesnek tartjuk, hogy néhány szóban méltassuk jelentését és jelentőségét. „olyan emlékezeti csalódás, amikor azt hisszük, hogy egyszer már átéltünk valamit, ami valójában sohasem történt meg.” (Idegen szavak szótára, 126. old.). A materialista empirista felfogásnak a következő a gyengéje. Mint írják 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 a tudatalatti „játékaról” van itt szó, ugyanis a kérdéses esemény a tudatalattiban már korábban lejátszódott, de számunkra az csak később tudatosul (ld.: korábbi Jung idézeteket, 1987: 450.) 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), amelyek közül a tudatos a végessel, a tudatalatti a végessel és a végtelennel is korrelál. A déjà-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 hullámvázáról, „Mindkét kiváló gondolkodó állandóan élt a tudattalanból a tudati szférába történő gondolati felbukkanás metaforájával,” (Idézi Ádám 2004: 140). Következtetésünk szerint tehát a déjà-vu olyan eseményeket elevenít fel, amelyek a tudatalattiban már lejátszódtak, s mivel a tudatalatti nincs kötve a ma elfogadott téridő 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 „déli-vu” tartalmi meghatározását véljük felfedezni Jungnál, idézzük hát még egyszer „minden, amit érzékelttem, de tudatom nem vett figyelembe,.... minden eljövendő, ami bennem előkészül és csak jóval később tudatosul: mindez a tudattalan tartalma.” (C. G. JUNG. Idézi Ádám: A rejtőzködő elme 1987: 130).



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 szimptomák megfelelnek a kozmikus rend törvényének, a dichotómiának. A pedagógiának pedig éppen ideje volna, hogy ezeket a kozmikus törvényeket, azok jelenlétét, működési kritériumait feltárja, és alkalmazza. Szóba kerül, hogy a tudás-tanulás kifejezéseket miért helyezzük más megvilágításba. Erre utalnak a történeti okfejtések. A tudás-tanulás összefügg a tanár diák kapcsolattal, az empátia kialakulásával. Említést érdemel a kreativitás és alkotás, amelynek viselkedési mintáit a gyerekek elsősorban a tanártól veszi át (Kokas Klára órái). Végül kiderül, hogy a zene hallgatása és művelése nemcsak szórakozás, hanem gyógyírt is rejteget, az egyensúlyában megbillent pszichikum számára. Az élet rendkívül bonyolult és egyszerű, legalább az egyszerűt, ne vessük ki, azokat a kapcsolódási pontokat se, amelyek ma még kérdésesek, tisztázatlanok. A kitartó munka hamarosan meghozza a gyümölcsét és a kérdésekre válaszokat talál.

**Irodalom**

- ÁDÁM György: *A rejtőzködő elme*. Bp.: Vince Kiadó, 2004, p. 130, 117.
- ARISZTOTELÉSZ: *Politika*. 1984. Idézi FINÁCZY Ernő: Az ókori nevelés története, p.166.
- ASZTALOS KATA ÉS CSAPÓ BENŐ: *Zenei képességek online diagnosztikus mérése* (2015). [publicato.bibl.u-szeged.hu/5990/1/2976887.pdf](http://publicato.bibl.u-szeged.hu/5990/1/2976887.pdf)
- BARKÓCZI ILONA ÉS PLÉH CSABA: *Kodály zenei módszereinek pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét (1972).
- BERGSON, H.: *A nevetés*. Bp.: Gondolat Kiadó, 1996. p. 23-26.
- BURIÁN Miklós: Megjegyzések Nagy József Új Pedagógiai Kultúra című könyvének margójára. In.: *Iskolakultúra*, 2012. **1. sz.** p.131-135.
- CSAPÓ Benő: *Tudáskonceptiók*. In: Neveléstudomány az ezredfordulón. Bp.: Tankönyvkiadó, **2001**, p. 89, 90, 91, 92, 96, 102.
- CHOMSKY, N.: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Bp.: Ozirisz Kiadó, 1995, p. 15.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow. Áramlat*. Bp.: Akadémia Kiadó, 1997, p. 103, 172, 79.
- DALHAUS, C. & Eggebrecht, H. H.: *Mi a zene?* Bp.: Ozirisz Kiadó, 2004, p. 134.
- HEIDEGGER, M.: *A fenomenológia alapproblémái*. Bp.: Ozirisz Kiadó, 2001, p. 27.
- JUNG, C. G.: *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*. Bp.: Európa Kiadó, 1989, p. 74.
- JUNG, C. G.: *Emlékek, álmok, gondolatok*. Európa Kiadó, 1987. Idézi Ádám: *A rejtőzködő elme*. 2004, p. 130-131.
- KOKAS Klára : *A zene felemeli a kezemet*. Bp.: Akadémia Kiadó, 1992, p. 32.
- NAGY (2001): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Veszprém.: 2001, Országos Oktatástechnikai Központ, p. 20.
- PLATON: *Phaidon*. Bp.: Európa Kiadó, 1984, p. 1046.
- POPPER, K.: *A tudományos kutatás logikája*. Bp.: Európa Kiadó, 1997, p. 40-47.
- SCHELLENBERG, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science* **15**. 511-514.
- VICTOR János (1942): *Dolgozatok a Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Szemináriumából*. Bp.: p. 43.

\*Nyugalmazott főiskolai docens