

*Perjés István*

## **A megismerési stratégiák tantervesülése**

Szigorú logikával felépített következtetések láncolatán keresztül mutatja be a szerző a különböző – reformpedagógiai, piaci, hagyományos és forradalmi – iskolák résztvevői gondolkodási stílusának jellemzőit, s jut el a tantervalkalmazás eltérő szintjei és a tanárok, valamint a tanulók megismerési, problémamegoldó stratégiái összefüggésének feltárásához.

### **„A végzetben hiszek (...), a végzetben, amelyet mi csinálunk, és aztán elfogadjuk”**

Miért éppen a megismerésnek ne lenne sorsa? Mint minden, iskolában megessé titok, megannyi hangon üzenhet ez is magáról. Mi is hát a megismerés, reszelős tankönyvhangon?

„A megismerés (kogníció) nem más, mint szándékos törekvés a tárgyak meghatározása, felfogása, felismerése, megértése, megkülönböztetése, rendezése, megítélése és témánkénti kezelése, vagyis különféle szellemi finomítások (konkretizálás és aktualizálás) által történő megváltoztatása iránt.”<sup>1</sup>

Ugyanez tanáros eleganciával előadva:

„Szélesebb értelemben a megismerés, latinosan kogníció (cognitio) filozófiai fogalom, a valóság megragadásának, tudásának és megértésének azt az egészes fogalmát jelenti, amelynek törvényeit az ismeretelmélet (gnoszeológia vagy episztemológia) kutatja és foglalja egységbe. Szűkebb értelemben melléknévként használatos terminus, amely főleg az idegrendszerrel foglalkozó tudományokban – mint kognitív pszichológia, kognitív antropológia stb. – hallat egyre többet magáról.”<sup>2</sup>

Almaink diájkjának hangján:

„A megismeréstudomány (kognitív tudomány) az elmével kapcsolatban az aranylázal egyenértékű. Mindenki az elme kulcsát keresi. S ami még rosszabb, mindenki azt hirdeti, hogy megtalálta, beleértve esetleg ebbe a szimbolikus mesterséges intelligencia (MI) kutatóit, a szubszimbolikus MI-kutatókat, az idegtudományok képviselőit, a természetelvű filozófusokat és így tovább. Vagy legalábbis azt hirdetik, hogy tudják, hol kellene megkeresniük.”<sup>3</sup>

### **„Nincs más út a szabadsághoz, mint a méltányosság törvényeinek, az emberi együttélés feltételeinek nagyon lassú pedagógiája”**

A megismerés az élet evolúciós alkalmazkodási programjainak legfejlettebb változata. Az életben maradás feltétele a környezethez való gyors alkalmazkodás. Az alkalmazkodás három fejlődési állomása az ösztönös viselkedés, a tanult viselke-

<sup>1</sup> A megismerés lélektana. SH atlasz. Pszichológia. Springer Hungarica, Bp., 1994. 179. o.

<sup>2</sup> Ádám György: A megismerés csapdái. Magvető, Bp., 1987. 5-6. o.

<sup>3</sup> Andy Clark: A megismerés építőkövei. Osiris Kiadó, Bp., 1996. 9. o.

dés és az értelmes viselkedés.<sup>4</sup> Mivel a jövő örök titok, gyümölcsözőnek tetszik az élet számára, ha mindhármójuk tekintetében jókora raktárkészlettel bír. Genetikai szinten a folyamatosan cserélődő semleges mutánsok „evolúciós alapzaja” üzen a készülségről. E mutánsok különösen akkor értékelődnek fel, ha a stabil környezet instabillá változik, és elkél néhány „jó ötlet” a túléléshez.<sup>5</sup> A feltételes reflexek előidézte tanulás nemcsak a pillanatnak kedvez, hanem az idegrendszernek is: fejlődik az egyedspecifikus emlékezeti állomány (a saját információkészlet), és az időleges idegi kapcsolatok változásai révén növekvő asszociációs, kombinációs növekedés következtében finomodik a tanulási képesség is. Az értelmes viselkedésben a megismerés stratégiai két irányban fejlődnek: a cél elérésére tett szándékos erőfeszítések kötött stratégiájának, illetve a célt ki nem tűző, önkéntelen megismerés nyílt stratégiájának irányában. A társadalmi együttélés önmagában is inspirálóan hat a gondolkodási formák, kognitív stílusok és problémamegoldási stratégiák csiszolására s így magára a megismerés hatékonyságára. Amennyiben e fogalmakat a környezethez való alkalmazkodás sikerességévé mérjük, meg kell vizsgálnunk az alkalmazkodás kettős természetét. Az ember alkotta civilizációs és természeti környezet jobbára válaszút elé állít: melyik viszonyítási valóságot tekintjük elsődlegesnek? A választás: végzetes.<sup>6</sup>

Bármelyik oldalra voksoljunk is, az a valóságkép torzulásához, következképp az alkalmazkodó túlélés esélyeinek csökkenéséhez vezet. A „mihez képest” bizonytalansága a rendszerszintű társadalom és az egyén életvilága (Life World) között feszülő úrból táplálkozik. Ezt volna hivatott „belakni” a megélhető társas tér.<sup>7</sup> Itt tehetnénk szert azokra a jelentésekre, arra a kultúrára, ami a „világban létezés emberi módja”.<sup>8</sup> Az egyszerre biológiai és társadalmi csoportokat is alkotó embernek a kultúrában adatok meg az egymásnak feszülő létélmények és léttudatok fölé kerekedni, mégha az alkalmasság örökös bizonygatására sok energiát is kénytelen pazarolni.<sup>9</sup>

Abban majd minden iskolát érintő gondolkodó egyetért, hogy az ideális iskolának rendelkeznie kell egyfelől a kultúráközvetítés, másfelől a „túléléshez” szükséges alkalmazkodás programjaival. A pedagógia nyelvére fordítva a szót, ilyen értelemben szokás beszélni a szociálisan értékes, egyénileg eredményes, konstruktív életvezetésre való nevelésről,<sup>10</sup> a kognitív koherenciát, a tapasztalati tudást kézbe adó iskoláról,<sup>11</sup> mely utóbbi az emberi erőforrások egyik termelőjeként<sup>12</sup> végső soron a koncentrált életfenntartó megismerés színtere is.

<sup>4</sup> Salamon Jenő: A megismerő tevékenység fejlődéslélektana. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993.

<sup>5</sup> Karl Sigmund: Az élet játéka. Kalandozás az ökológia, az evolúció és a viselkedés világában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1995.

<sup>6</sup> Forintos György: Kultúra és közoktatás. In: Iskola és pluralizmus. Szerk.: Mihály Ottó. Edukáció, Bp., 1990. 55. o.

<sup>7</sup> Csepeli György: Önismereti csoportok. In: Csepeli György: A meghatározatlan állapot. Ego-Schol Bt., Bp., 1993.

<sup>8</sup> Forintos (1990): 45. o.

<sup>9</sup> Avar Pál: Hésterápia. In: Trencsényi László: Nevelés és társadalom. MNI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 1994. 16. o.

<sup>10</sup> Babosik István-Mezsei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Bp., 1994.

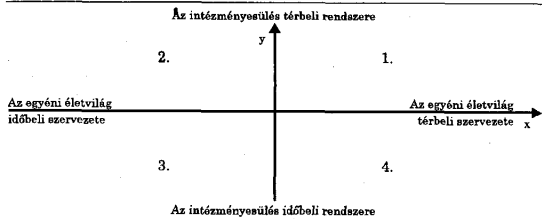
<sup>11</sup> Torsten Husén: Az oktatás világproblémái. Keraban Kiadó, Bp., 1994.

<sup>12</sup> Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1995.

**„Tünnöm és engednem kell, hogy egy emberrel vagy több emberrel pontosan az történjen, ami jellemükből és végzetükből következik”**

Az iskola akkor végez tiszta és szép munkát, ha a világ holisztikus mintáját kínálja fel tanítványainak. Mint intézmény beavat a funkcionális rendszerként működő társadalmi életbe, de szervezatként nem felejtkezik el az organikus szerveződésű egyéni életvilágról sem. Csak a *funkcionálisan* és *organikusan* is életképes iskolától remélhetünk életképes generációkat. A világ nem szükkölködik újabb és újabb meglepetésekben, adódik hát alkalom bőségesen az alkalmazkodásra, a megismerés finomítására. Az iskolai működés hatékonyságának növelését, ha nem is mindig vonalzópontosággal, de tervezhetővé teszik a rendszer szabályszerűségei, míg a természetes egyéni életvilágra javarészt oda lehet bízni a fejlődést – s aztán csak találgatni, mit hoz a holnap. Oldjuk fel e fejtegetés homályosságát egy olyan koordináta-rendszerben, amelyben a kettős működés térbeli és időbeli kiterjedését is tanulmányozhatjuk (1. ábra).

1. ábra



Íme, tehát a megélhető iskolai társas tér, a megismerés, az alkalmazkodási programok ideális terepe. Olyasféle „kognitív térkép”, melynek „égtájai” eligazítanak a megismerésre váró iskolai világban.

Az iskola az egyéni életvilágot annak természetes környezetében hagyja fejlődni. Kellő türelemmel (és eredményes megismeréssel) lassacskán beérik a mindennapi élet terében a személyiség. Az idáig vezető egyed – egyén – szubjektum – személyiség létállapotok az én- és öntudattal nem rendelkező embertől, az ezzel bíró, de társadalmilag cselekvőképtelen embereken át a társadalomban élőig, majd az öntevékeny emberig ívelnek (x).

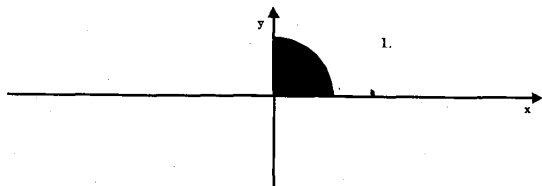
A társadalmi intézményrendszer által tagolt mesterséges környezet iskolai „konyhakertjében” ugyanakkor alaposan tanulmányozhatóak a megismerés mesterségszerűségei. Mindemellett kultúráközvetítő funkciója révén elméletileg is utat mutat a történetileg kialakult szabályok megismeréséhez (y). (Gondoljunk itt a négyes tagoltságú intézményrendszer főbb állomásaira: a ténylegesen működő

konkrét rendszerre, a történetileg kifejlődött konkrét rendszerre, a civilizációkban kifejlődött fogalmi rendszerre és végül a működés végső eszményeként felfogható intézményekre.)<sup>13</sup>

Sietve tegyük hozzá, hogy a pedagógia torkán minduntalan keresztbe forduló halcsontot (finom utalás az elmélet és a gyakorlat felhőtlenné éppen nem mondható kapcsolatára) e pillanatban készülünk lenyelni. Esetünkben a „csont” a *tervezhetőség* időbeli, elméleti dimenziójából és az ennek erősen ellenálló *véletlen* térbeli, gyakorlati dimenziójából forrna össze.

Lássuk most, hogyan teljesedik be térben és időben az iskola sorsa! Keljünk útra a térképen, a síknegyedek kijelölté úton. Keressük fel e „messzi tájakon elterülő” iskolákat és környezetet, hogy eljussunk a megismerés forrásaihoz.

2. ábra

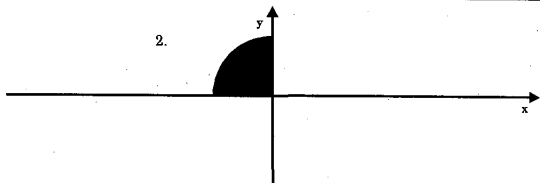


Első állomásunk iskolájában (2. ábra) békésen megfér az intézményi tér ( $y$ ) az egyéni életvilággal ( $x$ ). Mindkettő hálás terepe a tapasztalati megismerő szándékoknak. Virágzó intézményi korszakában az ilyen iskola egyre nagyobb számban vonzza a tanárok és diákok népes táborát, akik arra éreznek mindinkább készítést, hogy az intézményi és a természetes világban megélt tapasztalataikat az önmagáért való, *organikus természetű* megismerés medrébe terejék.

Ahogy az egyéni életvilágok az egyre szövevényesebb együttélés során szépen gazdagodnak a tapasztalati megismerés forrásaival és eredményeivel ( $x$ ), megfontolandónak tetszik a rendszerszerű működés szabályainak felkutatása és elméleti megismerése útján az egyéni életvilágokat funkcionális irányítás alá vonni ( $y$ ). Az így tisztaságát veszített organikus megismerésben ezzel *funkcionális* elemek is keverednek (3. ábra).

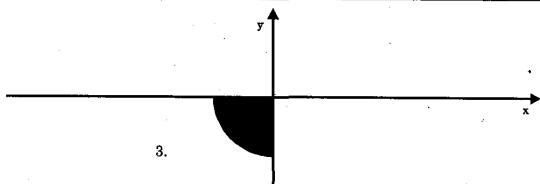
<sup>13</sup> Varga Csaba: Az intézmények mint rendszerek. Valóság, 1992. 6. sz. 1–10. o.

3. ábra

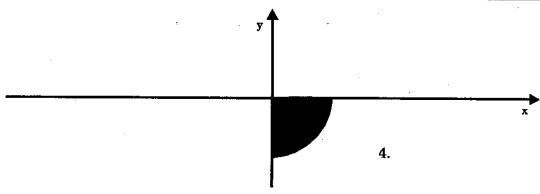


Idővel ugyanez játszódik le a harmadik létállapotú iskolában, az intézményi világ színpadán (4. ábra). Az itt halmozódó tapasztalatok megismerése, feldolgozása nem sokat várat magára (y). Ezzel együtt tovább folyik az egyéni életvilág meghódítása is (x), így lassacskán mindkét oldal kutatói, szabályozói és tervezői feladatait is elláthatjuk. Az iskola résztvevői innentől a tisztán funkcionális megismerés parancsa alatt élnek.

4. ábra



5. ábra



A következő síknegyed (5. ábra) sejteni engedi: egyszer minden kaszányaélet odalesz. Mert ha továbbra is mélyül az intézményi megismerés (y), az egyéni életvilág újabb keletű terjeszkedése már hívogató tapasztalatokkal kecsegteti a megismerésre törekvőket (x).

Rövid iskolaelméleti kalandozásunk végére érve legalább három megfontolandó tanulsággal lettünk gazdagabbak.

1. Az iskola ugyan mind a természetes, mind a mesterséges környezetben való alkalmazkodás híve, ám valóságos létállapotai – s az ezekkel járó megismerési folyamatok – ciklikusan váltják egymást.

2. A ciklusok egymásutániségát előre nem borítékolhatjuk, ezért az előbbi sorrendet csak példázatnak tekinthetjük. Ugyanígy vélekedhetünk a koordináta-rendszerben feltűnt térbeli és időbeli kiterjedések felől: az iskola expanziós szakaszában növekedésre, hanyatló periódusában csökkenésre számíthatunk.

3. Attól függően, hogy az iskolában épp melyik környezet az uralkodó, más irányba fordul a megismerés „királyi útja” is.

### **„Az igazságot keressük, de valamit mindig megtartunk az igazságból magunknak s nem adjuk oda senkinek”**

Mármost átsugárzódik-e az iskola aktuális létállapota az iskola ideájába, pedagógiai elvonatkoztatásába, a *tantervbe*? Nos, igen. A helyi tanterv (lett legyen az legalizált dokumentum vagy megtúrt/elfogadott „rejtett” típusú is) aligha viselkedhet másként, mint tulajdon iskolája. Találón fogalmaz *Rudolf Steiner*: „A tanterv annak a másolata kell hogy legyen, amit az emberiség fejlődésében képesek vagyunk leolvasni.”<sup>14</sup> A „leolvasás” – a mi-értelmezésünkben – az iskolai környezet megismerésével tart rokonságot. Az iskolai környezet megváltozásával együtt változik annak tanterve is. Vegyük most sorra az iskola létállapotaihoz kötődő tantervi szerepeket!

Az organikus fejlődésű iskolai környezetben (1) a tanterv nem tölt be irányító szerepet. Mozgástera az adott létállapot tantervi rögzítésére korlátozódik. Arról igyekszik hírt adni, ami van, intra muros.

A kevert iskolai környezet (2) tanterve az intézményként működni kezdő iskolában azzal próbálkozik, hogy irányítása alá vonja az életvilág emberi vonatkozásait. Szerepe tehát kettős természetű: egyszerre leíró és irányító.

A funkcionális megismerésű iskolában (3) végre megülheti diadalát a klasszikus értelemben vett tanterv. Erről álmodik *Fináczy Ernő*:

„A jó tanterv olyan, mint a filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezető gondolat rejlik, s ez a gondolat vonul végig az alkotórészekben, mindegyikre ráütve bélyegét, mindegyiket összetartozónak éreztetve.”<sup>15</sup> Ez a „vakvezető” tanterv különös elhivatottságot érez arra, hogy az iskolai megismerési folyamatokat csakis az általa helyesnek vélt irányba terelje.

A kevert iskolai környezet (4) tanterve a rendszeres intézményi működés megtartása mellett az egyéni életvilág irányába tereli az iskolai megismerést. Ekkorra már nem csupán a létállapotot „mondja tollba”, hanem annak organikus megváltoztatására is kísérletet tesz.

<sup>14</sup> *Rudolf Steiner: A nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei. Jéapis Kiadó, Bp., 1995.*

<sup>15</sup> *Fináczy Ernő: Didaktika. A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 2. OPKM, Bp., 1994. 105. o.*

Nem új keletű az iskolahasználók tétovásága, ha tantervhasználati szokásaikról kell vallaniok. Nem csoda. Ahány iskola, annyiféle terepe a megismerésnek, következésképp megannyi tekervényes tanterv „leolvasás”... E leolvasások védőszárnyai alatt különböző természetű *tantervalkalmazások* nevelkednek. (Tantervelméleti szempontból ha nem is egyszerűbb, de némiképp áttekinthetőbb a kép. *Ballér Endre* három szinten ábrázolja a realizációt: a tantervelmélet, a konkrét tantervek és a nevelés-oktatás gyakorlatának szintjén. Igaz viszont, hogy magát a tantervelméletet további négy fő összetevőre – közvetett elméleti alapvetés, gyakorlati leíró tantervelmélet, általános tantervelmélet, „meta”-elmélet – bontja.)<sup>16</sup>

Maradva választott sorrendünknel, az organikus létállapotú iskola (1) tanterv-alkalmazási szintjén a *tantervesüléssel* találkozunk. Ebben az alkalmazásban olvad leginkább egybe iskola és tanterve. A tantervesülés hívei a valóságosan megragadható megismerő folyamatokba feledkeznek bele. Amennyiben elfogadjuk, hogy a tantervben két fő elem: a stratégia és a taktikai elem jelenik meg, úgy jelen esetben tantervünk taktikai része válik a használók zsinórmértékéül. *Prohászka Lajos* a tanterv megszervezésének kapcsán a szisztematikus elrendezés után szót emel az organikus mellett is: „Az oktatás sikere tehát attól függ, hogy mennyire képesek az ismeretek egymással kapcsolatba lépni, egymást kölcsönösen erősíteni, és így a tanuló lelki kiművelésében is együtthatni.”<sup>17</sup>

A kevert létállapotú iskola (2) tantervalkalmazói a *tantervfeldolgozásban* lelik kiváltképp örömeiket. A dokumentum számukra való értékét az adja, hogy megkeressék, illetve beleírják a tantervbe azokat a megismerési folyamatokat, amelyekből az egyéni életvilág fejlődését remélik. Ezen a szinten mind a taktikai, mind a stratégiai rész visszakapja a becsületét – az előbbi tagadhatatlan javára.

A funkcionális létállapotú iskolában (3) az alkalmazás szintjét a *tantervelmélet* alkotásának vágya jelöli ki. Az iskolát intézményként felfogó tantervalkalmazó a megismerési folyamat rendszerbe foglalásával óhajtana kezkeskedni az iskoláért. Teljes részletességgel dolgozza ki a tanterv stratégiáját, s ahhoz minden körülmények között ragaszkodik. Tagadhatatlan gyöngéje, hogy kénytelen lemondani a rendszerben nem vagy csak bajosan szabályozható tantervi taktikáról.

A kevert létállapotú iskola (4) résztvevői a *tantervértelmezés* fokán alkalmaznak a dokumentumot. Ők a tantervet az iskolában zajló megismerési folyamatok rendszerezésére, irányítására „vetik be”, miközben tudomásul veszik a véletlenszerű megismerési folyamatokat is. A tantervben mind a stratégiai, mind a taktikai részt kiaknázzák – de kissé az előbbi felé billentve ki a mérleget.

Vajon érdemes-e kockáztatnunk a végül is egységesítésre, összemérhetőségre kitalált tanterv esetleges felbomlását azzal, hogy *izekre* szedjük? Aligha árthatunk vele, hiszen maga a tanterv ugyanaz az idea, ha más és más arányban képviselteti is magát benne a valóságos iskola. A tanterv „jóságának” titka nem áll másban, minthogy megfeythető-e vele az iskola létállapota s az ezzel együtt járó uralkodó megismerési folyamat (*1. táblázat*).

<sup>16</sup> *Ballér Endre*: Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai 17. OKI, Bp., 1996. 6–7. o.

<sup>17</sup> *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete. A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 6. OPKM, Bp., 1996. 146. o.

## 1. táblázat

	Az iskola létállapota	A tantervalkalmazás szintje	A tanterv jellege
1.	organikus	tantervesülés	stratégia
2.	kevert	tantervfeldolgozás	vegyes taktikai fölény
3.	funkcionális	tantervelmélet	taktika
4.	kevert	tantervértelmezés	vegyes stratégiai fölény

**„Az ember ne tervezzen kupolákat, amíg alaposan meg nem vizsgálta az épület alagsorát”**

Fonódjon akár ezer szállal is össze iskola és tanterve – a valóság és elvonatkoztatása mégsem ugyanaz. Mind az iskolának, mind a tantervnek megvan a maga öntörvényűsége. Ebből a viszonylagos különállásból eredeztethetjük azokat a nem tervezett (véletlenszerű) hatásokat, amelyek változásra ingerlik a másik felet. Mondhatnánk úgy is, hogy mivel iskola és tanterve egyszerre alkalmazkodó szereplője és változékony környezete is az együttesnek, soha nem zárható ki a tervezettség mellett a véletlen. (Gondoljunk itt a gyakorta felemlégetett Káosz-elméltre: a „közelítő értékek” egy szép napon szét fogják tépni a stabilitást, aztán várhatunk eleget, míg a káoszból új rend születik.)

Ne feledjük, iskolák és tantervek hasznára vannak egymásnak az örökös útrakelésben az organikus létállapottól a funkcionális létállapotig. A holisztikus iskola ábrándjával már *Imre Sándor* is szakított, mikor az iskolákat „pedagógiai állapotrajzok” írására buzdította: „Össze kell állítani azokat a jellemvonásokat, amelyek az illető község népét, az illető iskola munkájának körülményeit lehetőleg teljesen megismertetik.”<sup>18</sup> A „körülményekhez”, az iskola által biztosított környezethez való alkalmazkodás tehát bizonyos mértékig meghatározza azokat a megismerési folyamatokat, amelyek a tanárok és a diákok számára elhozzák az áhított sikert. A stabil környezetet (1., 3.) és az instabil környezetet (2., 4.) többek között az is elválasztja egymástól, hogy míg az elsóban a „tisztá” megismerési folyamatok választása ígérkezik sikeresebbnek, addig az instabilitás a „kevert” megismerési folyamatoknak kedvez. Az organikus létállapotú környezet (1) a nyílt, induktív természetű megismerési stratégiákat vonzza. A funkcionális létállapotú környezethez (3) ezzel szemben a kötött, deduktív természetű stratégiák illenek jobban. A kevert, instabil létállapotú iskolai környezetben mind a két stratégia otthonosan mozog. A kettejük közötti arány azon fordul meg, hogy a szervezeti vagy a rendszerszintű működés dominál-e. Induktív fölényű megismerési folyamatokra számíthatunk az iskola szervezeti elsőbbsége (3), és deduktív fölényűre annak rendszerszerű támogatása (4) esetében.

Ha kategóriák felállítására nem is, kezelhető iskolai paradigmák beazonosítására azért kísérletet tehetünk. Számolva az iskola kettős – tartalmi és strukturális – szabályozásának törvényszerűségeivel, a „tisztá” (hagyományos iskola, reformpedagógiai ihletettségű iskola) és a „kevert” (forradalmi iskola, piaci iskola) szabályozású iskolai paradigmák és a szintén „tisztá” és „kevert” megismerési folyamatok között párhuzamot vonhatunk (2. táblázat).

<sup>18</sup> *Imre Sándor*: Pedagógiai állapotrajzok. Levél a szerkesztőhöz. Szabolcsi Tanító, 1922. 1. sz. 2. o.

## 2. táblázat

Az iskola paradigmája	Az iskola jellege	A szabályozás módja	A megismerés jellege	A megismerés módja
Reformpedagógiai iskola	stabil	strukturális	tiszta	organikus
Piaci iskola	instabil	kevert	kevert	kevert
Hagyományos iskola	stabil	tartalmi	tiszta	funkcionális
Forradalmi iskola	instabil	kevert	kevert	kevert

E riasztóan masszívra kalapált iskolai világnak szerencsére elég, ha egy „pillangó” megverdesi a szárnyát. Az úgynevezett „pillangoeffektus” ugyanis az iskolára is érvényes. Íme a három főszereplő: a tananyag, a tanár és a gyerek. A tananyaghoz a rendszeres (tudományos) gondolkodás deduktív irányultságú megismerésével, a gyerekekhez a cselekvésből eredő<sup>19</sup> induktív (önfejlesztő) megismeréssel, míg a tanárhoz – mint közvetítőhöz – az előbbieket ötvözetével férközhetünk közelebb. Ha nem is dicséretes dolog pillangóhoz hasonlítani egy pedagógust, de példánkban mégis ő az, aki személyes döntéseivel (oktassak és/vagy neveljek?) leginkább hozzájárul a többiek viszonylag komótosabban születő döntéseinek befolyásolásához. S így elég egyetlen döntés, hogy nyomában akár az egész iskolai létállapot kibillenjen. Minekutána híre kél az *oktató, nevelő vagy gyermekközpontú* iskola megszületésének, bőven akad majd tér és idő, hogy törődjünk a bosszantó részletekkel...

Hosszas tűnődés után ide lyukad ki *Tettamanti Béla* is, mikor *Schneller Istvánt* idézi: „A legjobb iskola, a legjobb tanintézet mindig az marad, amelyben a legjobb tanárok működnek, amelyben a szellem a tanintézet szellemi táplálólélgőre.”<sup>20</sup>

### „Az ember homályban él, egy napon tisztul a kőd, de a világoosság már nem segít sokat”

Történetünk végéhez közeledvén ideje, hogy újból feltegyük a kérdést: mi a célja a megismerésnek? Nem feledve korábbi válaszainkat, tegyük hozzá, hogy a *megismerés nem csupán az Élet, hanem a gazdaságos és eredményes emberi életeink feltétele is*. Gazdaságos és eredményes életet pedig ki-ki a *rutinos és a heurisztikus stílusú* gondolkodás elsajátításától remélhet. A kötött stratégia dedukciót kívánó rutinos stílusa áll tehát az egyik, a nyitott stratégia indukciót igenlő heurisztikus stílusa áll a megismerés másik pólusán. Talán ha alaposan mélyére néznénk minden egyes iskolai résztvevő gondolkodási stílusának, ezek is árulkodhatnának az iskola létállapotáról. Gyaníthatóan ugyanezt mondhatnánk a kognitív problémamegoldási stratégiák és a tantervalkalmazás szintjei közötti kapcsolatokra is.

A tantervesülés szintjén (1) a tantervhasználók a *labirintusstratégia* mintájára próbálkoznak, kísérleteznek a számukra legmegfelelőbb útra rátalálni.

A tantervfeldolgozás szintjén (2) az alkalmazók *rétregstratégiával* operálva szedik darabokra a tantervet, hogy rátaláljanak benne a számukra fontos sémákra, elvékre.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> *Jean Piaget*: Az értelem pszichológiája. Gondolat, Bp., 1993. 142–152. o.

<sup>20</sup> *Tettamanti Béla*: A személyiség nevelésének magyar elmélete. *Schneller István* rendszere. A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 4. OPKM, Bp., 1995. 222. o.

<sup>21</sup> A kognitív stílusok és a problémamegoldás stratégiáinak rövid ismertetőjét lásd a SH atlasz A megismerés lélektana c. fejezetében, a 185. és a 195. oldalakon.

A tantervemélet (3) alkalmazói *modellstratégiával* igyekeznek megismerni a különböző létállapotokból összeálló környezet igazi arcát.

A tantervertelmezés szintjén (4) alkalmazható az úgynevezett *toronystratégia*, amikor a tanterv távolabb kerülve az egyéni életvilágotól alkalmat ad az objektív, egészséges rálátásra (3. táblázat).

### 3. táblázat

A megismerés stratégiája	A gondolkodás stílusa	Problémamegoldási stratégiák	A tantervalkalmazás szintje
nyitott	heurisztikus	labirintusstratégia	tantervesülés
kevert	kevert	rétegstratégia	tantervfeldolgozás
kötött	rutinos	modellstratégia	tantervemélet
kevert	kevert	toronystratégia	tantervertelmezés

Ezek a gondolatok már messzire vezetnek. A nevelésügy feledhetetlen teoretikusa, *Comenius* tisztán látta az utat, és haláláig hű maradt a pánszófia elvéhez.

Úgy tetszik, álma egyelőre elintézetlen marad.

Érjük be most mi is a megélhető társas tér adta reménnyel, s nem vész kárba akkor az iskola, amely „...az embernek valóságos műhelye, ahol a tanuló értelmét a bölcsesség fényében kell megmártani, hogy tüstént behatoljon a nyilvánvaló és rejtett dolgokba...”<sup>22</sup>

Meddig jutottunk tehát? A megismerést az életben maradás feltételeként beállítva arra kerestük a választ, hogy az iskola megfelelő terepet, környezetet kínál-e a megismerés stratégiáinak elsajátításához. Megrajzoltuk tehát az iskolai megismerés „kognitív térképét”, megjelölve rajta a természetes és mesterséges környezet térbeli és időbeli határait. Úgy találtuk, hogy a konkrét iskola nem fedi le teljesen a „térképet”, hanem csak bizonyos „égtájak” irányában létezik. Az égtájakon más és más a megismerés „klímája”, s ezen „éghajlati” állapotokat rögzíti az iskola pedagógiai elvonatkoztatása, a tanterv. S noha a tanterv soha nem szűnik meg idea maradni, az adott létállapotú iskolában eltérő szerepekkel rendelkezik: az iskolai életet megelőzve vagy követve, hol a kellőt, hol pedig a valót állapítja meg. Szerepváltozásai miatt a megismerési folyamatokban való alkalmazhatósága is változik. Következésképp a megismerés folyamán bevethető stratégiák közül az éppen megfelelőket ajánlja az iskola résztvevőinek. Az iskolai környezet természetétől az iskola paradigmájáig, jó néhány szempont segítségünkre van abban, hogy az adott iskolától remélhető megismerési folyamatokra rátaláljunk, s az ezeknek megfelelő kognitív stílussal, valamint problémamegoldási stratégiával tanuljunk és tanítsunk. Arról pedig maga a háromszereplős s így végső soron tervezhetetlen iskolai életünk gondoskodik, hogy ciklusok ide vagy oda, soha ne feledjük *Márai Sándor* intését: „A világ mindenütt egyformán érthetetlen, ha kellő figyelemmel és lelkesedéssel nézzük.”<sup>23</sup>

<sup>22</sup> *Comenius Ámos János* Nagy oktatástana. Akadémiai Kiadó, Bp., 1953. 284. o.

<sup>23</sup> *Márai Sándor*: A szegények iskolája. Akadémiai–Helikon Kiadó, Bp., 1992. 86. o. A fejezetek címei szintén a *Márai*-életműből származnak.