

A berámázott világ

A kerettantervek néhány elvi kérdéséről

*„Valamit még akartam mondani, egy szót, azt a bizonyosat...
nem, a világ nem lesz bölcsebb, sem boldogabb, ha
kimondom azt a szót, s nem lesz szegényebb, ha lezuhanunk
most és nem mondom ki soha. (...) Mi ez a szó?
Az igazság. A meggyőződés, hogy az embereket nevelni lehet,
s más egyebet nem is lehet kezdeni velük,
csak nevelni és tanítani...” (1)*

Történt egyszer, hogy *Márai Sándor* repülőre ült, hogy egy napra visszatérjen Kassára, a szülővárosába. A gép sokáig körözött a város felett, s volt néhány perc, amikor úgy tűnt, ezt az utazást bizony nem feltétlenül ússzák meg élve. Ám e baljós pillanatokban valami mégis láthatóvá vált, mert az odalenti világ nem rejtegethette tovább a hazatérő előtt igazi határait. Az égbeszökő templomtorony, a valaha végtelen hosszúnak érzett utcák és az egykor hatalmasnak tetsző házak – innen a magasból – többé már nem ígérhették az Egészet a gyermekek világát kóstolható nagy kalandjának. Nem volt titok többé, hogy a világ megismerésének az az időbe és térbe szorított fizikai és szellemi horizont adott keretet, ami csak innen „felülről”, az emberi megismerés természetének megtapasztalásával vált láthatóvá. De mégis, hiába tudunk e horizontok létezéséről, a gyerekeket mégiscsak az „odalenti” házak és terek tanítják meg élni. S amíg ott vannak, lábuk alatt szilárdan áll a „Garrenek műve”, a látóhatár szegélyezte Város.

A konklúzió, hogy az embereket nevelni kell és tanítani, mert alig is lehetne egyebet, nem ment föl a válasz alól: megtervezhetjük-e innen a magasból, az emberi megismerés természetének tapasztalatával, az „odalenti” tanítást és a tanulást? Szabad-e rendet „csinálni” mértani aggályossággal megszerkesztett tanítási-tanulási tervekkel, a kerettantervek divatos gondolatával?

A válaszhoz elég volt feltennem magamnak a tantervelmélet három mesebeli kérdését: milyen hatással lesz a kerettantervek bevezetése a didaktikai háromszög szereplőire, azaz a tanulókra, a tudásgyarápodásra és a pedagógusra. Másképpen fogalmazva, vajon javul-e a gyerekek iskolai életminősége, növekszik-e a tudásfelhalmozódás üteme, és fejlődik-e a tanárok pedagógiai ethosza a kerettantervek ünnepélyes leleplezését követően?

Nos, a (nevelés)tudomány és a józan ész azt diktálja, hogy nem tanácsos kerettantervekkel ráamázni az iskolai világot.

Persze, ahogy elnézem, oktatáspolitikai szempontból végső soron úgyis mindent lehet.

Kerettanterv és életminőség

Vegyük most szemügyre a kerettantervek ügyét az életminőség szempontjából. A harmadik évezred globálisan összekapcsolt világában – állítja a Budapest Klub első jelentése – csak a planetáris tudatosságú új világtkép fog eligazítani. Mint ahogy eddig is, most is segítenek majd az új világtképben megszülető mítoszok, amelyekben „az ember tudása, reményei és vágyai egyesülnek olyan térképpé, amely eligazít bennünket életünk válaszútjainál.” (2) Századunk jónéhány mitológiája viszont mára alkalmatlanná vált az

iránykereséshez. A jelentés ide sorolja a jelenlegi viszonyok visszafordíthatóságának mítoszát, a nemzetállamiság abszolutizálásának mítoszát, az egyének különállásának mítoszát s végül a hierarchikus rend mítoszát. A hierarchikus rend mítoszában reménykedők a rendet törvényekkel és szabályokkal, valamint ezek betartásával vélik megteremteni, s ezért a parancsok olyan sorozatát adják ki, amelyeket köteles mindenki ismerni és betartani. Ám ami működik egy hadseregben, az korántsem válik be az iskolában, ahol a hajlékony struktúrák és a csapatmunka biztosítja az igazi stabilitást.

Kár, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai az iskola tartalmi és strukturális szabályozását továbbra is a hagyományos hierarchia rendjével képzelel el. Mert ugyan hangsúlyozzák a stabilitás és a rugalmasság egyensúlyát, de végül mégiscsak azt olvassuk, hogy a stabilitás elsősorban a 8+4-es iskolaszervezet támogatását jelenti, és ehhez az iskolarendszerhez készülnek majd olyan kerettantervek, amelyek megmondják, „hogy egy-egy pedagógiai ciklusban milyen tantárgyakat, azon belül milyen ismereteket kell oktatni, milyen óraszámokban.” Gondos előjáróink arra is ügyelnek, hogy levegyék vállunkról saját pedagógiai ethoszunk, nevelésfilozófiánk megnevezésének nyögét, mivel a kerettantervek és az iskolai életünk összeillesztéséhez

*Tehát minél több ellenőrzési
pontra strázsát kell állítani, és
elejét venni minden
mellényúlásnak. Ebben a
vízióban a választás illúzióját
legfeljebb a földrajzi hely és az
ott mutatkozó közönség adja.
Ha az egyforma iskolákban
egyforma kerettantervekkel,
egyforma tantárgyi
struktúrákkal, egyforma
pedagógiai rendszerekkel adják
elő egyformán a világot, egyszer
még szobra lesz a Szülőnek, aki
elindult, hogy Jó Iskolát
keressen a gyerekének.*

2-3 pedagógiai rendszert is szándékoznak csomagolni. S még ha el is fogadom, hogy iskolai életünk naptárszerűen kitalált minőségbiztosítása a pontosan végrehajtott technológiai parancsok sorozatán áll vagy bukik, de azt a komoly történelmi pedigrével bíró jezsuita rögeszmét, hogy mindenütt ugyanaz a magas életminőség biztosítható egy posztmodern korban, bevallom, kissé avittnak vélem. Egy 500 milliárdos költségvetésű „iskolaüzemben” a technológiai felfogású zárt minőségértelmezés engem a gyorséttermek képletére emlékeztet, ahová azért térünk be, hogy műanyag tálcáról chessük pusztá kézzel a papírzacskóban pihenő, sebtiben zsemlebe gyömöszölt fasírtszűrűségeket. Az ilyesféle olcsó kaland biztonságát a visszacsatolásokra, ellenőrzési pontokra felépített rendszer vigyázza. Másképpen szólva az, hogy mindenütt hibát szima-

tolunk, abból indulunk ki, hogy ami elromolhat, kedves Murphy, az el is fog romlani. Tehát minél több ellenőrzési pontra strázsát kell állítani és elejét venni minden mellényúlásnak. Ebben a vízióban a választás illúzióját legfeljebb a földrajzi hely és az ott mutatkozó közönség adja. Ha az egyforma iskolákban egyforma kerettantervekkel, egyforma tantárgyi struktúrákkal, egyforma pedagógiai rendszerekkel adják elő egyformán a világot, egyszer még szobra lesz a Szülőnek, aki elindult, hogy Jó Iskolát keressen a gyerekének.

A technológiai minőségfilozófiával szemben az iskolában találóbbrak gondolom az emberi erőforrások minőségelvét. A különbözőség értékének elfogadását, a tanulható életminőség dinamikáját, a kreatív tudatosságú iskolai együttélés „bizonytalanságát”.

Vajon mit mondhatott volna *Kolumbusz*, ha megkérdezik tőle, miért is szállt hajóra, mit keres, mit vár a jövőtől? Talán egy nyugtalanító geográfiai titkot remélt megfejteni? Talán kincsekre és dicsőségre vágyott? Talán egy álmot akart valóra váltani? Végül is mindegy már, miért is adott parancsot valaki több száz évvel ezelőtt az indulásra. A közkedvelt fordulattal élve, kicsit így volnánk mi is a megismerés szabályozásával.

Amikor ugyanis Kolumbusz elindult, nem tudta, hogy hová tart. Amikor megérkezett, nem tudta, hogy hol van. Amikor pedig visszatért, nem tudta, hogy hol volt – s mindezt más pénzből tette. Aligha lehetünk nála bölcsebbek itt, a közoktatás hajóján. Hogy pontosan mit is keresünk, arról nem sokat mondhat a tudomány, az oktatáspolitikai, a pedagógus, de még az apukák és anyukák sem. S ezt a választ hiába várjuk a gyerekektől, mert ők sem igazíthatnak egyenesen útra bennünket.

„Az oktatás – rejtett kincs” a címe annak a jelentésnek, amelyet a *Jacques Delors* vezetett nemzetközi bizottság készített az UNESCO számára. Ez a jelentés négy alapelv köré csoportosítja a 21. század közoktatási feladatait. A hajó ebben a jelentésben is feltűnő metaforája szerint „bizonyos értelemben az oktatásnak egyszerre kell nyújtania egy komplex és állandóan változó világ térképét, és iránytűt is a navigálásához.” (4) A bizottság négy dolgot ajánl megtanulni és megtanítani: megismerni, azaz hozzájutni a világ megismeréséhez szükséges eszközökhöz, dolgozni, azaz hatni tudni a környezetre, együtt élni, azaz együtt tevékenykedni a többi emberrel és végül élni, hogy a megszerzett autonómiánk, ítélőképességünk és felelősségérzetünk birtokában megvalósíthassuk igazi álmainkat. A pedagógiai célok ilyesfajta kiterjesztése egyben azt is jelenti, hogy elérési útjaik narrációjában a tanuló és tanító önállóan és kölcsönösen is kivieszi a részét. S ha elfogadjuk, hogy a tanterv nem más, mint a valóságosan létező konkrét iskola és a szimbolikus iskola pedagógiai elvonatkoztatása, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a megismerésre, a munkára, az együtt élésre és az életre tanító tantervnek el kell vesztítenie az „én tudom előre, mi lesz neked jó” tetszetős egyszerűségét.

Hogy mi történe akkor, ha az egyén életminőségét növelő tudatos tevékenysége helyébe a tömeg tudattalan tevékenysége lépne, arról *Hamvas Bélától* is sokat olvashatunk. A tömegember – ahogy írja – „nem lévén birtokában még a kezdetleges megkülönböztetéshez szükséges eszközöknek sem, állandóan összetéveszti magát valami vagy valaki mással, és ennek a másnak a véleményét vallja és életét éli, mialatt saját magáról való tudata félig feloszlottan az ösztönök zavaros mélyében lebeg.” (5) A filozófus Hamvas nem kifejezetten vár sok jót a Vízöntő korszakának irányított tömegétől. A legújabb szervezetelméleti kutatások viszont adnak némi reményt az eltömegesedés rémével szemben. Úgy tűnik, hogy a kellően nagy csoportokban, ha nem kényszerítjük rá az egyéneket, akkor azoknak eszük ágában sincs önként végrehajtani a közös célból adódó feladatokat, még akkor sem, ha ezzel mindannyian jobban járnának. (6)

Talán eljön majd a pillanat, amikor a rendteremtés bajnokai a különbözősögre, a differenciálásra alapozott minőséget hirdetőkre sem fognak úgy nézni, mintha ezüstkanalat loptak volna. Mert bár igaz, hogy egy perrendtartásszerű aprólékossággal megszerkesztett égből jövő cél-feladat-követelményrendszer megnyugtató látvány. De csak akkor, ha a Káosz szemével nézzük.

Kerettanterv és megismerés

A századvég információs robbanásai, „katasztrófái” nem múlnak el nyomtalanul. A kérdések pedig egyre gyarapodnak. Hogyan lehet intézményesen kezelni és a jövő generációinak szolgálatába állítani az egyre félelmetesebb mértéket öltő információs „galaxist”? Hogyan lehet társadalmi méretekben elsajátíttatni a tudás aktív megkonstruálását?

Annyi bizonyos, hogy a megismerés továbbra is az élet evolúciós alkalmazkodási programjainak legfejlettebb változata. Az életbenmaradás feltétele a természeti és civilizációs környezethez való gyors alkalmazkodás. A környezet megváltozása idézi elő a megismerés differenciálódásának szükségességét: finomodnak a gondolkodási formák, kognitív stílusok és problémamegoldási stratégiák s ezzel együtt növekszik a megismerés hatékonysága is. Az a nyugtalanító kérdés, hogy mi határozza meg az ember viselkedését, mindig is foglalkoztatta a pszichológia laikus és szakértő művelőit. A

többfelé húzó kutatások abban egyetértettek, hogy az embert mint környezetét modellező lényt tekintsék, viselkedését pedig belső (mentális) modelljei révén elemezzék. A tudatot kutatók fogalmi apparátusában sok esetben találkozhatunk metaforákkal. Ilyen metafora az elme és az agy megkülönböztetése, mely előbbivel a megismerő embert, az utóbbival pedig az emberi megismerést azonosíthatjuk. A két metafora közötti különbséget jól érzékelteti például, hogy *Damasio* egy egész könyvet (7) szentelt arra, hogy *Descartes* tévedésére rámutasson. „Je pense donc je suis.” – állítja *Descartes*, ezzel szemben *Damasio* megfordítja a mondatot: „Je suis donc je pense”. Azaz hogy a lét igazi lényege a gondolkodás és a gondolkodás tudata. Viszont cserébe azért, hogy szemétkosárba ajánlja a *Descartes*-i számítógépes metaforát, az elméről a következő tetszetős tételt fogalmazza meg:

- a szervezett idegrendszeri reprezentációkat képes kialakítani,
- ezek a reprezentációk képzetekké válnak,
- e képzetek a gondolkodási folyamatban manipulálódnak, és
- a viselkedést úgy befolyásolják, hogy segítik a jövő megjósolását, a tervezést és a döntést.

Dennett (8) három fő állomásra osztotta azt az evolúciós folyamatot, aminek utolsó szakaszát az emberi elme működése uralja. Az első állomáson azokat a nem-gondolkodó, de intencionális lényeket találjuk, amelyek jó nyomkövető és megkülönböztető képességekkel bírtak. A következő szakasz intelligens, nem-gondolkodó élőlényei már képesek voltak jeleket, reprezentációkat elhelyezni, „szétszórni” a belső és külső világukban. Végül az ember lett az, aki képes már önmagára is reflektálni, s benne a mentális tartalmak olyan pozícióba kerülhetnek, hogy képesek az egész rendszert uralni – és ezzel a viselkedést is befolyásolni.

Ahhoz, hogy ez bekövetkezhesen, *Calvin* (9) szerint két feltételnek kell teljesülnie: egyrészt a meglévő viselkedési repertoárnak olyan mértékben kell hajlékonynak lennie, hogy azt mind a természeti, mind a társadalmi környezetben lehessen alkalmazni, másrészt pedig egy olyan szintaktikailag „bioprogramozott” nyelvre van szükség, amely a szemantikai próbát is kiálló gondolati modelleket képes generálni.

A gyakorta emlegetett reprezentáció fogalma ad kulcsot a tudás fogalmához is. *Eysenck* és *Keane* (10) abban az esetben ajánlják a tudás címkéjét valamire ráragasztani, ha az valamilyen konkrét formában mentálisan reprezentált információ, és valamilyen módon szervezett és strukturált. A belső, szimbolikus reprezentáció formája szerint beszélhetünk analóg mentális reprezentációkról, ezek mint vizuális képek nem diszkréték, laza szabályok szerint szerveződnek, konkrétak és modalitásfüggőek. A propozicionális reprezentációk nyelvszerűek, egy szituáció mögötti fogalmakat ragadják meg, diszkréték, szigorú (absztrakt) szabályok szerint szerveződnek és egyedi módon utalnak a dolgokra. A tudás strukturális jellemzésére a szerzőpáros két felosztást idéz. A szemantikus és epizodikus memória, valamint a deklaratív és procedurális tudás tipológiája, ha formális értelemben nem is ígér éles elhatárolódásokat, arra mindenképpen jó, hogy külön kezeljük a világban lévő dolgokra és a közöttük lévő különbségekre vonatkozó szemantikus, az egy adott időponthoz kötődő eseményre vonatkozó epizodikus tudást, valamint a megfogalmazott, kimondott deklaratív és a csak nehezen kimondható, a cselekvés hogyanjáról szóló procedurális tudást.

A tudás ilyenén való szétbontása sem feledtetheti *Descartes* inverz állítását. Végső soron ugyanis azért van szüksége az agynak a külvilágból a testen át érkező információkra, hogy a legsikeresebb alkalmazkodási stratégiát alkalmazva irányíthassa a testet, azaz cselekvőképes tudást birtokoljon. Ez a diszpozicionális reprezentációként tárolt tudás bizonyos tekintetben mindig aktív, cselekvőképes, elemei potenciális állapotban vannak, melyek időnként úgy aktivizálódnak (írja *Damasio*), mint egy Patyomkin-falu. A tudás hasznosítása a gondolkodási manipulációkban történik meg. A problémameg-

oldás, a következtetés és a döntéshozatal gondolkodási típusaiban egyaránt a tudás hasznosítása folyik.

A problémamegoldási módszerek csoportosítását legújabbán a tudásalkalmazás jellegéből vezetik le:

- ismeretszegény szituációban univerzális, gyenge módszerek, pl. eszköz-cél-elemzés,
- viszonylag ismeretlen probléma, illetve kevés specifikus ismeret esetén általános tervek, amelyek alproblémákra osztják a fő problémát,
- jobban ismert problémák esetén specifikus tervek és sémák alkalmazása,
- specifikus vagy általános terv híján specifikus múltbeli tapasztalatok kiválasztásával, analogikus úton.

A következtetést három bevált perspektívából, az absztraktszabály-elméletek (vagy szintaktikai elméletek), a konkrét szabály-elméletek és a modellelméletek oldaláról vehetjük szemügyre. Az első elmélet értelmében az emberek a kijelentéslogikában használatos szabályokat alkalmazva jutnak deduktív következtetésekhez, ám ennél jóval gyakoribb az, hogy az emberek inkább konkrét szabályokat alkalmaznak, azaz a következtetéseikig konkrét, korábbi ismeretek felidézésével jutnak el. A modellelmélet szerint a következtetés három szakaszban megy végbe: előbb a megértett premisszából megalkotjuk a modellünket, majd e modellből vonunk le következtetéseket, legvégül pedig olyan alternatív modelleket keresünk, amelyekben a levont konklúzió nem érvényes.

A következtetések tárgyalásánál különös figyelmet érdemel a deduktív és az induktív következtetés. A közöttük levő különbség a szemantikai információ mennyiségében ragadható meg, amennyiben csak az utóbbi esetben növekedik az információtartalom. Végül azt se felejtjük el, hogy a deduktív és az induktív gondolkodás klasszikus párosa mellett egyre nagyobb figyelmet szentelnek a valószínűségi összefüggések felismerési képességének, az úgynevezett korrelatív gondolkodás vizsgálatának is. (11)

A döntéshozatal lényege a lehetséges választalternatívákból a legmegfelelőbb kiválasztása. Döntéseinkben a szintiszta racionalitás és a kvázi-racionalitás keveredhet. (12) A magasan intellektuális, racionális döntés során költség-haszon elemzéseket kell végezni, mérlegelni a lehetséges következményeket, súlyozni a nyereségeket és veszteségeket. A kvázi-racionális döntéseinkben már az úgynevezett szomatikus markerek is helyet kapnak. A döntésekhez rangsorolni kell a dolgokat, a rangsoroláshoz pedig értékekre, kritériumokra van szükség. Ez utóbbiakat állítják elő a szomatikus markerek. Ez esetben tehát az „első megérzéseinkre” hallgatunk, például ha egy lehetséges válaszra saját testünk (szomatikus) egy negatív képet jelez vissza (markiroz), akkor az illető választ negatív érzések kísérik és a válasz jobbára kiesik a lehetséges alternatívák köréből. Ezáltal csökken a válaszrepertoár és könnyebbé válik maga a döntés. A szomatikus markerek egy része velünk született (a fizikai túlélés kellemes testi állapotait jelölő ingerek képében), mások a nevelés és a szocializáció hatására alakultak ki agyunk prefrontális kérgében. „Annál a szerencsés többségnél, aki egy viszonylag egészséges

*A tudás ilyenén való
szétdobozolása sem feledtetheti
Descartes inverz állítását. Végső
soron ugyanis azért van szükség
az agynak a külvilágból a
testen át érkező információkra,
hogy a legsikeresebb
alkalmazkodási stratégiát
alkalmazva irányíthassa a
testet, azaz cselekvőképes tudást
birtokoljon. Ez a diszpozicio-
nális reprezentációkként tárolt
tudás bizonyos tekintetben
mindig aktív, cselekvőképes,
elemei potenciális állapotban
vannak, melyek időnként úgy
aktivizálódnak (írja Damasio),
mint egy Patyomkin-falu.*

kultúrában nevelkedett, az automatikus szomatikus marker eszköz a nevelés révén az adott kultúra racionalitási standardjaihoz igazodik. Annak ellenére, hogy gyökerei a biológiai szabályozásban találhatóak, az eszköz az adott társadalomban túlélést biztosító kulturális előírásokra hangolódott.” (13) A helyes döntés tehát valóságos vagy átvitt értelemben is életet menthet. Az érzelmi elme (emotional mind) és a racionális elme egymást kiegészítve és egymással versenyezve próbál felülkerekedni a túlélés veszélyein és konstituálja állandóan újra a selfet. Mivel a self, ez a reflexív tudatosság mindig a már elmúlt létállapot pillanatát képes csak „összerakni”, reménytelenül kergeti a számára elérhetetlen jelent, s ebből a ravaszul „kiagyalt” mókuserékből soha nem szállhat ki, ha nem akarja megfosztani magát a létezésétől.

Másképp próbálják a megismerés titkát megfejteni a szociokulturális evolúcióval operáló elméletek. Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a megismerés az ember legmagasabb szintű túlélési technikáinak összessége, akkor korántsem mellékes, hogy a „kihelyezett tájékozódási pontok” miféle környezetbe ágyazódnak bele. A természetes környezethez való alkalmazkodás evolúciósan kifejlődött eszközei, az ösztönök nemegyszer jó válaszokra készítetnek a mesterséges környezet kihívásaira is. Kétségtelen viszont, hogy a mesterséges környezet életvilágában, egyedül a társadalomban lehet azt megtanulni, hogyan kell engedelmeskedni az ösztönök feletti túlélési stratégiáknak s azt is, hogyan kell ezeket továbbadni az utánunk következő nemzedékeknek. Am a lassabb, de árnyaltabban működő értelmi intelligencia és a gyorsabb, de pontatlanabb érzelmi intelligencia ötvözetéből előálló megismerési stratégiák sem csodaszerek. Gyakran mondanak csütörtököt ezek a stratégiák is (lásd háborúk, önpusztító társadalmi játszmák, ökológiai katasztrófák stb). Talán közelebb juthatunk titkukhoz, ha magát a mesterséges környezetet is megvizsgáljuk: hogyan változik az a társadalmi környezet, amihez alkalmazkodnunk kell, s ebben mennyire segíthetnek bennünket a másik típusú környezethez való alkalmazkodási mechanizmusaink.

Egy stabil és kiszámítható környezethez könnyebb hatékony alkalmazkodási stratégiákat kifejleszteni, mint egy változékony, kiszámíthatatlan közeghez. A szociokulturális evolúcióelméletben gyakran találkozhatunk a társadalmi struktúra és a társadalmi változás kapcsolatának vizsgálatával. Ez az elmélet szakít a statikus egyensúlyállapotok leírásával és úgy véli, hogy a társadalmak differenciálódása nem lineáris folyamat, nem arról van szó, hogy egyre differenciáltabb társadalmak jönnek létre, hanem arról, hogy a differenciálódás formája változik meg. Ez azért is látszik fontosnak, mert a társadalom tagolódásának formáján áll vagy bukik, hogy megváltozik-e egy adott társadalmi struktúra, és ha igen, képes-e ez az új formáció stabilizálódni. (14)

Ezt a felfogást látszik követni a szociokulturális evolúcióelmélet kiemelkedő képviselője, *Hayek* (15) is. Ő is az ösztönök és az értelem határmezsgyéjén keresgél, amikor azt állítja, hogy a genetikailag öröklött ösztönök a vándorló életmódot folytató, több millió év alatt kifejlődött életformához illeszkedtek. A szűk közösségben élőket a közös, konkrét léttér (élelem, menedék, veszélyforrások) azonos megítélésében támogatta. E kollektivistá ösztönök egyszerű, de igen hatékony eszközei voltak a túlélésnek. Az egyre népesebb közösségek új szabályokat igényeltek, melyeket már a hagyomány, a tanítás és az utánzás örökít tovább. Ezek a szabályok már nem kívánták meg a közös értelmezést s gyakran ellenpontozták az ösztönök diktálta lépéseket. A szabályok „értelme” fokozatosan halványult el s a gazdasági közösségekben absztrahálódott minták szerinti cselekedetek már nem is igénylik a tudatosítást. Az így kihelyezett (szétszórt) információk újbóli összegyűjtésére aztán külön társadalmi intézmények létesültek, s immáron ők hordozzák és képviselik azon mintákat, tradíciókat és tudást, amelyekből mindenki a saját érdekeinek megfelelően juthat információkhoz.

Elgondolkodtató elméletet dolgozott ki minderről *Comte* (16) is, aki a gondolkodás és a megismerés kultúrtörténetét három szakaszra bontotta. A teológiai vagy fiktív stádi-

umban az ember a dolgok végső oka után kutat. E keresés juttatja el a fetiszizmus, a politeizmus és a monoteizmus világmagyarázataihoz. A második metafizikai vagy absztrakttal stádiumban megmarad az abszolút ismeretek keresése, ám ezeket már a természetben vélték megtalálni. A pozitív vagy reális stádiumot a racionális pozitivitás jellemzi. Az abszolútumról lemondó ember csak a törvényeket keresi, képzelőerejét a megfigyelésnek veti alá. Elméletét *Scheler (17)* fejlesztette tovább. Véleménye szerint ezek az állomások nem a tudás fejlődésének történelmi stádiumai, hanem szellemi magatartásmódok és megismerési formák. Scheler úgy vélte, hogy a különbségek dacára az embereket mégis összeköti egy közös ösztön, amit úgy hívunk, hogy tudásvágy. Ebből a mindenkiben ott lakozó ösztönből ágazik el az iskola világában is oly ismerős elméleti világnézet és praktikus gondolkodás, és ez az ösztön hordozza magában a fent említett három tudásforma alapmotívumait: az öncélú (vallásos) kíváncsiságot, a lét fölötti uralom (metafizikai) vágyát, valamint a természet és társadalom (tudományos) megismerésének óhaját.

Mondhatnánk, hogy a kulturális evolúció lényegét tekintve nem áll mesze a darwini evolúciótól, hiszen mindkettő az erőforrások leghatékonyabb kihasználására épül. Az egyéni érdekek szerint újrastrukturált információk nyomán újabb struktúrák, tradíciók, intézmények keletkeztek és a viselkedési módok újabb variációi gyökeresedtek meg. A tanult szabályok lassacskán egyensúlyképesek lettek a velünk született reakciókkal s ezzel meg kellett tanulnunk szimultán élni az ősi együttműködésre épülő mikrokozmosz közösségeinkben éppúgy, mint a versenyen alapuló társadalmi makrokozmosz világában. Ez utóbbiban a verseny az előre nem látható események bekövetkeztének minél pontosabb jóslásáért folyik. A társadalmi evolúció versenyében mindamelllett érvényesül a gazdaságosság szempontja is: érdemes olyan szabályokat betartani, amelyek biztosítják például a felek fizikai túlélését, így nem kell erre külön életenergiákat tartalékolni. A szokások, a morál és a törvények tehát végső soron úgy is felfoghatók, mint a hatékony jövőbelátás zálogai.

A tudás evolúciója pszichológiai és szociológiai elméleteinek egyik leghatásosabb integrálására *Karl Popper* vállalkozott. Mint mindenki, ő is azt a nem csak tanárokat, diákokat és oktatáskutatókat lázba hozó kérdést tette fel magának, hogy miképpen is növekszik a tudásunk. Képlete egyszerű: „a tudás problémákból indul és problémákban végződik (ha egyáltalán végződik valahol).” (18) Azaz a kiindulási probléma (P_1) megoldására létrejön egy kísérleti elmélet (KE), amit hibakereső kritikai vizsgálatok tesznek próbára (HK), s mindezek eredményeképp kialakul egy új probléma (P_2). Popper tetradikus sémája tehát a következő:

$$P_1 \rightarrow KE \rightarrow HK \rightarrow P_2$$

E látszólagos egyszerűség mögött egymással versengő elméletek küzdenek azért, hogy közülük a legjobb fennmaradjon. Ebben a túlélésért folytatott versenyben helyettünk csupán objektív tudásunk, elméleteink halhatnak meg. Az objektív tudás találgatásokból, hipotézisekből, elméletekből áll össze, általában könyvek, előadások, műalkotások formájában mutatkozik és az objektíven ismert problémákra előhívott, egymással versengő megoldások eredménye. Ezzel szemben a szubjektív tudás főként velünk született lehetőségekből, diszpozíciókból és ezek módosításaiból áll. A tudás ilyenén való kettéválasztása az eddig egységesnek vélt tudati világ felbontását is eredményezi. Így az első világ, a fizikai testek és fiziológiai állapotaink világa mellett van egy második világ is, a mentális állapotok világa (a szubjektív világ helye), s végül ott a harmadik világ, az emberi elmék produktumainak világa (az objektív világ). „Nem érthetjük meg a 2., azaz a mentális állapotainkkal benépesített világot anélkül, hogy megértenénk, hogy a fő funkciója az, hogy 3. világbeli dolgokat termeljen, és hogy közegként szolgáljon, amely-

re hathatnak a 3. világbeli dolgok. A 2. világ nemcsak az 1. világgal áll interakcióban, ahogy Descartes gondolta, hanem a 3. világgal is; és a 3. világbeli dolgok csak a 2. világon keresztül tudnak az 1. világra hatni, amely egyfajta közvetítőként működik.” (19)

S itt érkezünk el a Popper keret-mítoszához, ami egyben a kerettantervek és a megismerés viszonyára is rávilágít. A 2. és 3. világ kapcsolatának ugyanis az a lényege, hogy ez utóbbitól mindig többet kaphatunk, mint amennyit mi magunk „beletettünk”. Az objektív tudás az a keret, ahol összemérhetők a gondolatok, az elméletek, s valóban a legjobb válasz marad csak „ringben”. A valóságos térbe és időbe zárt iskola fizikai 1. világában is létrejön ez a tudásbeli pluralizmus. A tanterv, mint a 3. világbeli objektív tudás és a tanítási-tanulási folyamatok (2. világbeli szubjektív tudás) interakcióiban nö-

Az objektív tudású tanterv soha nem szobatudósok irkálási dühének gyümölcse, hanem a tudás alapproblémáiból megszülető elméletek versenyének lenyomata. A tárgyalt pszichológiai, szociokulturális és filozófiai értelemben a tudás gyarapodásának olyasféle evolúciós terméke, amelynek az a sorsa, hogy a túlélés és az alkalmazkodás reményében tartalmi folyamatosan megküzdjenek az újonnan megszülető tartalmakkal.

Többek között ezzel is magyarázható, miért is készültek olyan nehezen, körülményesen az iskolák helyi tantervei, miért is adaptáltak bőségesen más tantervi elemeket, miért is nem húzhatók egy kaptafára ezek a dokumentumok.

„térfoglása”. Mivel a konkrét, fizikailag létező, ám egymástól mindig különböző iskolákkal a NAT közvetlenül nem léphet interakciós viszonyba, ezért a tudásgyarapítás „szabályait” a helyi tanterveken keresztül közvetíti. A tanterv mint műfaj tehát mindkét dokumentum esetében keretként is szolgál: azt a játékeret szimbolizálja, ahol a tudás gyarapodását jelentő „megnevezési verseny” folyik. Úgy tetszik, a kerettantervek megálmodói kissé viszolyognak ettől a világtól. A kerettantervek számukra a 2. világ termékei, egy preferált szubjektív tudásmező kellékei. Nincs olyan kifogástalan kormányprogram, olyan kapitális oktatáspolitikai koncepció, amelyik feledtetni tudná saját 2. világbeli diszpozícióit, a tudás gyarapodásának autonóm természetét. A 2. világbeli kerettantervek egy statikus, fejlődésképtelen tudásállapotot vetítenek előre, ugyanis az

általuk kínált keretek lényege épp az a statikus rend, amit csak elfogadni lehet, tágítani, megváltoztatni már bajosan. Egy iskolatípushoz rendelt tanulói időhöz, tantárgyakhoz, óraszámokhoz, pedagógiai értelmezési korpuszokhoz kötött kerettantervben nincs sok esély a „megnevezés versenyére”, a folytonosan változó természeti és civilizációs környezethez való értelmi és érzelmi alkalmazkodásra. Félő, hogy az így „rendbe rakott” iskolákban újra erőre kap az instrumentális tanulás nagy versenyszáma, amikor a szülők, a tanárok és a gyerekek idővel jutányosan jutnak majd hozzá az érdemjegyekben (össze)mérhető dobogós helyekhez.

Kerettanterv és pedagógiai ethosz

A kérdés, amire minden tantervhez értő figyel, így szól: halála-e e tettnek az okoskodás? A talán soha véget nem érő iskolás években megedződött gyerekek és a tanítás évtizedeiben hajókötél-idegeket hizlaló pedagógusok között nem ritkán éles a választ illető véleménykülönbség. A diákok magától értetődően érvelnek a „tettek oldalán” azzal, hogy miért is tanuljanak olyasmit, ami őket vajmi kevésbé érdekli, pontosabban, amire később talán soha nem is lesz szükségük az „életben”. A tanárok viszont éppolyan joggal állítják az „okoskodás oldalán” azt, hogy az életpálya kiválasztásához olyan gazdag információbázisra (átszarmaztatott tudásra) kell szert tenniük famulusaiknak, hogy azok helyes döntéseket tudjanak hozni. Amíg tehát egy diákot az egyéni érdek(lődés) arra inspirál, hogy saját tervezett és/vagy folyó akcióihoz (tevékenységeihez) gyűjtsön funkcionálisan hasznos információkat, addig tanárának érdek(lődés)e jobbra arra irányul, hogy a diákot annyi információval lássa el, hogy az képes legyen a racionális viselkedésre, tudásának élethosszig tartó gyarapítására, ha tetszik, a megismerés örökös versenyére.

Akárhogy is csűrjük és csavarjuk a dolgot, a helyzet az, hogy mindkét fél kasszasikerű érveket képes felsorakoztatni, csak hogy győztesen kerüljön ki az iskolai környezet kialakításáért folytatott versenyből. Magam még ha szeretném, sem tudnám végérvényesen eldönteni az iskoláért folytatott torna sorsát, mi több, úgy vélem, én is azokhoz tartozom, akik abban érdekeltek, hogy ebben a viadalban lehetőleg soha ne is hirdessenek győztest. Amíg ugyanis a releváns tudás megszerzéséért vívott verseny (amit bátran nevezhetünk mindezek után kognitív evolúciónak is) túlélésre és egyre újabb stratégiák kiigazolására bírja az iskolai élet szereplőit, addig van reményünk arra, hogy maga az iskola sem kallódik el a világ (*Bourdieu (20)* szavaival élve) legitim megnevezésének monopóliumáért dúló intézményesített harc közepette.

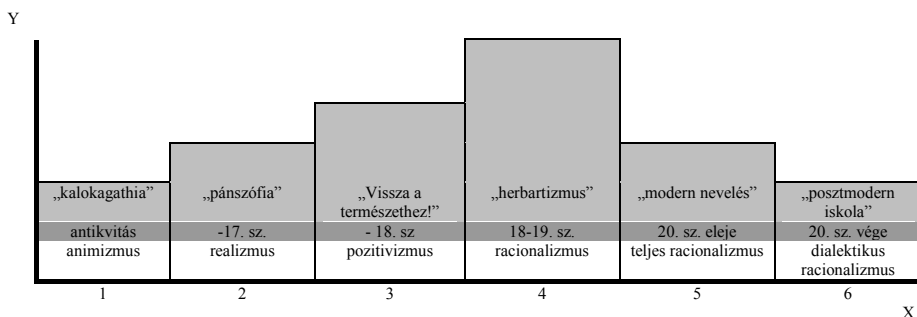
Vizsgáljuk most meg azt is, hogyan transzformálódik át egy konfigurációs térbe (s itt főleg az iskolai környezetre gondolok) a valóságként megélt tér, azaz a kulturális és civilizációs környezet a nevelés történetének nagy korszakaiban. A folyamat már csak azért is figyelmet érdemel, mert a transzformáció eszköze a tanterv, melynek megkonstruálását viszont az éppen uralkodó elmélet, pedagógiai ethosz határozza meg.

A pedagógiai ethosz történeti alakulását nevelői gondolkodásba ágyazott evolucionista felfogásban tárgyaljuk. Ezt az utat járta *Imre Sándor* is, aki a nevelői gondolkodást mint külön kategóriát mutatta be az 1928-ban napvilágot látott *„Neveléstan”* című művében. In medias res jegyzi föl, hogy „a nevelést csak az végezheti jól, akinek a gondolkodása nevelői gondolkodás. Ennek keletkezéséről, megkülönböztető jellemvonásairól, alap-tételeiről azért kell tájékozódunk, mert gondolkodásunk nevelői jelleme így válik tudatossá, s így ismerjük fel azt az utat, amely a neveléssel való tudományos foglalkozáshoz vezet”. (21) E gondolkodást szerinte két alaptétel irányítja, az, hogy „az egyén és a közösség élete folytonos és fokozatos fejlődés” és hogy „a nevelés hosszú folyamat, sok tényezője van s eredménye a különféle tényezők együtthatásából áll elő”. Ha tovább boncolgatjuk a szerző tételeit, megállapíthatjuk, hogy a megismerés az élet

alapvető jelensége, és az ember civilizációs aktivitása egy stabil, kiszámítható társadalmi környezet kialakításához közelít. A természetes környezet mintáiból, sémáiból merítő civilizációs környezet tehát egy olyan konfiguráció, amelyet a (közösségi) túlélés alapszabályai tartanak össze, s ezeket elsajátítva biztosítható a környezet viszonylagos állandósága. Hasonlóan a természetes környezethez való alkalmazkodáshoz, itt is a velünk született („előhuzalozott”) és főleg a – kezdetben hiányként jelentkező – tanult stratégiákhoz kell folyamodnunk. Ezt a hiánypótlást nevezzük tág értelemben nevelésnek, szükségszerűségét pedig – Imre Sándor kifejezésével élve – nevelői gondolkodásnak. Amikor tehát a természetes környezet megismeréséről és a mesterséges környezet túlélési szabályait hordozó kultúra átörökítéséről beszélünk, akkor egyben a nevelői gondolkodás szubsztanciális elemét, a folyamatos aktivitást is elfogadjuk. Ezzel együtt pedig azt is, hogy a környezet megismerése egyrészt az információk rendszerezett befogadását, másrészt ezek új variációk szerinti rendezését jelenti. Nyugodtan állíthatjuk tehát, hogy az evolúciós nevelői gondolkodás pedagógiáiban a megismerő tevékenység mindenütt kiemelt szerepet kap és az értelmezési különbségek éppen abból adódnak, hogy az illető pedagógia milyen szubsztanciális környezetet helyez a többi elé.

Bachelard az új tudományos gondolkodás filozófiájának vázlatában a tömeg természettudományos fogalmi fejlődésével követte nyomon a tudományos megismerés evolúcióját. A szerző úgy véli, hogy a megismerés fejlődési útja az animizmusmal kezdődik, ahol is a fogalom jelentését a közös percepciók élmény általánosításából vezetik le. A realizmus naiv szubsztanciális megismerés minden valóságosról azt feltételezi, hogy egyforma erővel az, és nem veszi figyelembe, hogy „a létezés nem monoton függvény, amely mindig és mindenütt azonos módon jelentkezik”. (23) Az empirikus tapasztalatokból felépülő pozitivisták megismerés erejét annak a feltételezésnek köszönheti, hogy a tapasztalat végérvényes és nincs olyan új tapasztalat, ami ellentmondana a réginek. A racionalista megismerés egy olyan szellemi struktúra terméke, melyből felépíthető a tudományos valóság, mégpedig úgy, hogy a valóság fel nem tárt részeihez fogalmi meghosszabbításokkal jutunk el. A teljes racionalizmus szülte megismerés, hasonlóan a pozitivistához, csakis egyetlen irányból – ezúttal az empirizmus kizárásával – építkezik. Végül a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-fogalma jut el a tudományos megismerés legmagasabb fokára, ahol a tudományos ismeretek és a szellemi struktúrák egyaránt megkérdőjelezhetők s ahol minden fogalom szavatossága csak a megcáfolás pillanatáig terjedhet. A dialektikus racionalizmus fogalmi készlete lágy, plasztikus, nem törekszik szubsztanciális kizárólagosságra.

Ezzel elérkeztünk ahhoz a pillanathoz, hogy a megismerés fejlődését neveléstörténetileg is interpretáljuk. Az alábbi ábra abszcissza tengelyén kronológiai sorrendben követik



1. ábra

egymást a megismerés fejlődésének egyes állomásai, az ordináta tengelyen pedig a fogalom tényleges használatának gyakorisága, egymáshoz viszonyított súlya olvasható le.

Vegyük most sorra az egyes fogalomértelmezéseket.

Az antikvitás kalokagathikus animista szemlélete a tevékenységet az emberre irányuló intencionális aktusok soraként fogja fel. Az ókori görög gondolkodás nevelésfilozófiai alaptézisei a tevékenységet a gondolkodás közös javában, a prótagóraszai emberközpontságban, az emberi idea megvalósításában (test és szellem, etikum és esztétikum), az arisztotelészi középértelméletének nevelési gyakorlatában, a dialógusban, a szofisztika tranzakcionális relativizmusában, a szókratészi erényként értelmezett tudásért való aktivitásban, valamint a pedagógiai elmélet és gyakorlat egymástól viszonylagosan önálló aktivitásában értelmezik. (24)

Az európai kultúra pánszofikus realizmusa a Mindenható Isten törvényeinek evilági „reprezentációjára” törekedett. *Comenius* pedagógiai rendszerét ezért is hatotta át olyan erővel a mindenhatóság földi transzformációja, a pánszófia. A teremtés tevékeny aktusát utánozva a comeniusi megismerés is a mindenre kiterjedő megismerést hangsúlyozta. A vallásos megismerést Scheler már idézett rendszeréből levezetve a megismerés indítékai, céljai, hordozói és módja szerint is jellemezhetjük. Eszerint a vallásos megismerés indítéka az, hogy önmaga szellemi valóját egy személyes szent hatalomban találja meg, célja az üdvözülés, a tudás hordozói az egyházak, a szekták és vallásos közösségek, a megismerés módja pedig a szent, isteni gondolatok átvétele.

A felvilágosodás természetelvű pozitívizmusa a cselekvő megismerést az élettapasztalatok gyarapítására használja. A *rousseau*-i természetelvűség előnyben részesíti a természeti környezetet a társadalmival szemben, ugyanakkor viszont kitart az aktivitás emberorientáltsága mellett. Ezt az emberre figyelő megismerést Scheler metafizikusnak vélte, mivel indítéka a létező világra való rácsodálkozás, célja a személyiség tökéletesítése, hordozói a különböző filozófiai iskolák, a megismerés módját pedig a lényeglátó ész határozza meg.

A neveléstudomány születésének nagy bábája, *Herbart* jelképezi a tudományos igényű pedagógiai rendszerek felvirágzását. A megismerő tevékenység fogalma innentől a felépített szellemi struktúrák racionalizmusának van kiszolgáltatva. *Norbert Kluge* (25) a pedagógiai rendszerek első modelljeit a kantianus, a fichteianus és e kettőt együttesen képviselő filozófiai irányzatokból eredezteti. Itt helyezi el *Ernst Christian Trapp*, *Johann Friedrich Herbart*, *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* és *Wilhelm Dilthey* pedagógiáját. A rendszeres pedagógia történetének második korszakában *Wilhelm Flitner*, *Theodor Ballauf* és *Hubert Henz* rendszere nyomán a kultúrfilozófiai, az egzisztencialista és a vallásfilozófiai paradigmákat elemzi. Az általános pedagógia rendszeres szemléletének harmadik állomásának tartja a kritikai racionalista (*W. Brezinka*), az empirikus-racionalista (*Karl Jozef Klauer*), valamint az emancipatorikus-metakommunikatív (*Klaus Schaller*) megközelítéseket. A scheleri tudományos megismerés mintájára a megismerő tevékenység indítékát abban a feltételezésben kereshetjük, hogy a természet, a társadalom és a lélek irányítható, célja, hogy univerzális, matematikai szimbólumokkal írja le, ragadja meg a világot, a tudás hordozói a tudományos közösségek, fő módszerei pedig a megfigyelés, a kísérlet, a dedukció és az indukció.

A gyermek évszázadának kikiáltott 20. század modern nevelésének teljes racionalizmusa már lazított a tudományos megismerés fogalomkezelésének feszségén. Egyre fontosabb az a valóságos környezet, amelyre hatni igyekszünk. A teljes racionalizmus fogalomhasználata az iskola strukturális szabályozottságától (iskolarendszerek) az iskola tartalmi szabályozottságáig (tantervi szabályozás) mindent felölel. Akár a reguláris iskolákat, akár a reformpedagógiákat vesszük szemügyre, azt találjuk, hogy általában egy-egy elméleti rendszer (szellemi konstrukció) „helyeződik ki” a társadalmi térbe, s ott húzza meg a megismerés határait. A 20. század pedagógiai tudatosságában – *Zrinszky*

László szavait idézve – „két tendencia került szembe egymással: a technikai racionalitás, mely az optimális hatékonyság elérése érdekében csak azokat a megismerő tevékenységeket, mozzanatokot legitimálja, melyek az ésszerűen kitűzött célok felé a lehető leggazdaságosabban vezetnek el, és egy ezzel szembehelyezkedő, az organikus alakulás jelentőségét, az érzelmi szféra, az öncélúan játékos tevékenységek szerepét hangsúlyozó irányzat. Nagyon leegyszerűsítve a következő analóg (de korántsem pusztán megfelelési) viszonyba állíthatók a következő ellentéppárok: racionalizmus-irracionalizmus, intellektualizmus-emocionalizmus, institucionalizmus-individualizmus, szcientizmus-miszticizmus, normativitás-kreativitás, hagyományörzés-újítás, eredményorientáció-folyamatorientáció, zártság-nyitottság, programozott tanulás-kötetlen beszélgetések. A reformpedagógiák és az »alternatív« irányzatok általában az antagonizmusok második tagja felé húztak, a hivatalos, »akadémiai« konzervatív irányok pedig az első tag felé.” (26)

A századvég posztmodern pedagógiájában már a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-értelmezése hódít. A természeti és társadalmi környezet fokozódó szimbiózisa következtében egyre elmosódottabbak az értékhatárok és a minőségek. Ennél fogva a cselekvő megismerés alkalmazkodásban és beavatkozásban megjelenő „legjobb”

A századvég posztmodern pedagógiájában már a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-értelmezése hódít. A természeti és társadalmi környezet fokozódó szimbiózisa következtében egyre elmosódottabbak az értékhatárok, és a minőségek. Ennél fogva a cselekvő megismerés alkalmazkodásban és beavatkozásban megjelenő „legjobb” stratégiái is átláthatatlanok és inkoherensek lettek.

stratégiái is átláthatatlanok és inkoherensek lettek. A megismerés definíciós nehézségei nem csupán a popperi tudáselmélet evolúciós versenyhelyzetére figyelmeztetnek, hanem egyben arra is, hogy az iskolai megismerésben érzékelhető (tantervi) káosz nem egy álnokul kiagyalt pedagógiai katasztrófa, hanem egy posztmodern korszellem tudásgyarapodásának diszkurzív racionalizmusa. Ebből az állapotrajzból kiindulva kézenfekvő megoldásnak tetszik az iskolai megismerés technológiai zártságának kerettantervi megerősítése, ám ugyanilyen erővel az organikus tudásgyarapodás iskolai transzformációjára (a helyi tantervek implementációs folyamatának biztosítása) is vállalkozhatunk. Az evolúciós megismerés folyamatában a kerettantervi szabályozás technológiai szemléletű racionalizmusa visszalépés egy korábbi fejlődési fokra, s e választás helyes-

ségéről sem a tudomány, sem a józan ész nem kezeskedhetik. Ám a közfelfogáshoz igazodó oktatáspolitikai szempontjából kétségkívül védhető a kerettantervek bevezetéséről szóló döntés, mivel ha áttekintjük a magyar pedagógiai megismerésfogalom episztemológiai keresztmetszetét, azt is meg kell állapítanunk, hogy a fogalom használatában továbbra is a herbarti értelmezését tekintik a pedagógusok mérvadónak. (Erre hívja fel a figyelmet a diagramm legmagasabb oszlopa.) A magyar pedagógia szellemi horizontját továbbra is az értékelvű, tradicionális tekintélyelvű pedagógia szellemi konstrukciója uralja, és a megismerő tevékenység fogalmába elsősorban a szubjektív szellemi konstrukciók elsajátítása és az akadémiai tudás megszerzése fér bele.

A kerettantervezés tanulságai

Összefoglalva a kerettantervek ügyét oda lyukadtunk ki, hogy bár oktatáspolitikai szerepük hatásosságához nem férhet kétség, ám a megismerés evolúciójának történetében nagy valószínűséggel inkább csak neandervölgyi állomások.

A (nevelés)tudományt faggatva azért juthatunk erre a következtetésre, mert:

- olyasféle technokrata minőségelvet csempész be az iskolába, amelynek statikus me-revsége a középszerű életminőség kitermelésével bosszulja meg majd magát,
- a tudás evolúciójában egy kirívóan fejlődésképtelen tudásállapotot vetít előre, mely legkevésbé sem szolgálja az objektív tudás gyarapodását, s végül
- nem látszik alkalmasnak egy neveléstörténetileg meghaladott, tekintélyelvűségre és végrehajtásra szocializáló pedagógiai ethosz hegemoniájának fellazítására.

A józan ész pedig azért int a kerettantervek ügyében óvatosságra, mert minden szervezet életben maradásának döntő feltétele, hogy olyan környezetet alakítson ki maga körül, amely nem haladja meg alkalmazkodásának határait, ugyanakkor olyan képességekre is szüksége van, amelyekkel hatékonyan reagálhat életkörüzetének gyors és nem várt változásaira is. S mivel az ember is olyan szervezet, amely automatikus túlélési mechanizmusokkal felszerelve, „előre huzalozva” érkezik erre a világra, s e mechanizmusok idővel biztosan összefonódnak a nevelés és a kultúrálódás hatásaival. Ennek következtében olyan döntési stratégiák fejlődnek ki, amelyek elősegítik a túlélést, javítják annak minőségét és alapját képezik a személy(iség), a self megkonstruálásának. Bombabiztos megoldásnak persze az számítana, ha mindehhez az összes szükséges információ a rendelkezésünkre állna, ha „mindenütt ott lehetnénk” (és a tanárnak példának okáért a hátán is volna szeme), ám ezen tulajdonság sajnálatos hiányában meg kell elégednünk a környezet minél hatékonyabb kihasználásával. A hatékonyság jelen esetben azt jelenti, hogy egy probléma felmerülésekor a sokféle lehetőség közül a legkisebb energiabefektetéssel kell választanunk. Ezzel időt spórolunk és nem pazaroljuk hiába életenergiáinkat. „Legokosabb” tehát, ha a döntéshez szükséges információk egy részét mi magunk helyezzük ki oda, ahol a probléma jelentkezhet, azaz az iskolai megismerés helyi tantervi környezetébe. A kerettantervekkel sakkban nem tartott iskolai megismerés kiválóan alkalmas arra, hogy az ember modellezze és szimulálja eljövendő cselekedeteit, ráadásul még azt is eléri, hogy „maga helyett a hipotézisei haljanak meg”. Olyasféle kultúrába ágyazott viselkedésorientáló mentális tájékozódási pontok „kihelyezését” kell tehát az organikusan kialakuló helyi tantervekben magunk elé képzelnünk, amelyek hozzásegítenek a megfelelő döntések és akciók kiválasztásához és véghezviteléhez.

És végül ne feledjük, a jó tanterv csak mellékesen keret. S ez még akkor is igaz, ha „felülről” el is mosódnak a megismerés iskolás határai.

Ha én oktatáspolitikus volnék, a világ rendbehozatalához okvetlenül egy szertárban fognék hozzá.

Sosem felejttem el azt a pillanatot, amikor hozzá kellett fognom a tantervileg előírt rovargyűjtemény előállításához. És azt sem, ahogy engedelmesen követtem a képekkel kísért utasításokat a befogástól a leporolásig. Emlékszem a szívközépre szúrt pillangók zavarbaejtő szépségére, ahogy katonás rendben ott sorakoztak moccsatlanul a neveik fölött. Akkor úgy tetszett, a világ ugyanígy befogható, és ünnepélyesen berámázott képéből végre nem rebbennek el ezek a csodálatos szárnyak. Most már hiába is keresném szépségüket, mert az üvegeken egyre csak Sztavrogin szavai kopognak:

*„Üveg alatt, tűhegyre szúrva
ragyog, ragyog a lepkehábor.
Önök ragyognak, uraim.” (27)*

Jegyzet

(1) MÁRAI Sándor: *Kassai őrzárat*. Helikon Kiadó, Bp, 1999. 21. old.

(2) LÁSZLÓ Ervin: *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek*. A Budapest Klub első jelentése. Új Paradigma Kiadó, Bp, 1998. 55. old.

- (3) PÁLINKÁS József: *A magyar közoktatás fejlesztésének főbb célkitűzései*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 3. sz.
- (4) *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Bp, 1997. 71. old.
- (5) HAMVAS Béla: *A láthatatlan történet*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1988. 21. old.
- (6) OLSON, Mancur: *A kollektív cselekvés logikája*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- (7) DAMASIO, Antonio R.: *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy*. ADUPRINT Kiadó, Bp, 1996.
- (8) DENNETT, Daniel C.: *Micsoda elmék. A tudatosság megértése felé*. Kulturtrade Kiadó, Bp, 1996.
- (9) CALVIN, William H.: *A gondolkodó agy. Az intelligencia fejlődéstörténete*. Kulturtrade Kiadó, Bp, 1997.
- (10) EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
- (11) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.
- (12) MÉRŐ László: *Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája*. Tercium Kiadó, Bp, 1996.
- (13) DAMASIO, Antonio R.: i. m. 198. old.
- (14) KARÁCSONY András: *Bevezetés a társadalomelméletbe*. Rejtjel Kiadó, Bp, 1997.
- (15) HAYEK, F. A.: *A végzetes önhietség*. Tankönyvkiadó, Bp, 1992.
- (16) Idézi ELIAS, Norbert: *A szociológia lényege* (Napvilág Kiadó, Bp, 1998.) c. könyvében.
- (17) SCHELER, Max: *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris Kiadó, Bp, 1995.
- (18) POPPER, Karl: *Test és elme. Az interakció védelmében*. TYPOTEX kiadó, Bp, 1998. 21. old.
- (19) POPPER, Karl: i. m. 17. old.
- (20) BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- (21) IMRE Sándor: *Neveléstan*. OPKM, Bp, 1995. 23. old.
- (22) IMRE Sándor: i. m. 28. old.
- (23) Gaston BACHELARD: *A nem filozófiája. Az új tudományos gondolkodás filozófiájának vázlata*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1997. 51. old.
- (24) ZRINSZKY László: *A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén*. Magyar Pedagógia 2. sz.
- (25) KLUGE, Norbert: *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Keraban Kiadó, Bp, 1994.
- (26) ZRINSZKY László: i. m. 131. old.
- (27) PILINSZKY János: *Sztavrogin visszatér*. (részlet)