

## A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás

*A „kompetencia” ma kétségkívül a lelegjártottabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban. Az utóbbi évtizedben kibontakozó „szédületes karrierje” (Sáska, 2007a, 148.) arra vezethető vissza, hogy kiemelt szerepet játszik az uniós oktatáspolitikai alapidokumentumaiban, nélkülözhetetlen eleme lett az oktatási bürokrácia nyelvének mind a közoktatás, mind a szakképzés, mind a felsőoktatás vonatkozásában, és mindennek következtében a kompetenciákra és a kompetenciák fejlesztésére való hivatkozás nem maradhat ki azokból a szövegekből, amelyek a forrásokhoz való hozzájutás szakmai legitimációját célozzák.*

**E**nnek a helyzetnek aztán egyenes következménye a fogalom jelentéstartományának mérhetetlen kitágulása, végső soron a fogalom parttalanává válása. Ma már mindent kompetenciának nevezhetünk, ami a tudással és a képességekkel valamiképpen összefügg, nem egy szövegben egyenesen az „értelmes”, „valódi” tudás szinonimájaként szerepel. Mindez persze nem kedvez a szó tudományos, szakmailag megalapozott használatának, sőt eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak, vagy egyenesen azt állítják a gondolatmenet középpontjába. Nagyon is érthető ezek után, ha a szakemberek egy része egészében ideologikus jelenségnek, antiintellektuális tendenciák kifejeződésének, sőt „szómágiának” tekinti a pedagógiai gondolkodás kompetencia-központú fordulatát (lásd például: Sáska, 2007a, 2007b).

Ebben a tanulmányban kísérletet teszek a kompetencia fogalmának a ma megszokottánál valamivel szűkebb és strukturáltabb értelmezésére. (1) Ez az értelmezés azonban következményekkel jár a kompetencia-alapú oktatás meghatározására nézve is: azt sokkal nagyobb szabású és korántsem magától értetődő – mindazonáltal nagyon is szükséges – projektként tételezi, mint ahogy általában gondolkodni szoktunk róla.

### A kompetencia fogalmának megközelítései

Mit értünk kompetencián? Ha a kérdésben előbbre akarunk jutni – és nem elégszünk meg azzal, hogy az értelmezési zavart merő rosszindulatnak vagy butaságnak tulajdonítsuk –, érdemes azt a kérdést feltenni, hogy honnan került a pedagógiai nyelvbe a ma annyira divatosnak számító szó, milyen tudományosan körülhatároltabb értelmezésekkel találkozunk, és ezek alapján vajon lehet-e valamilyen értelmes funkciója a fogalom bevezetésének.

Az első használati terület, amelyet itt meg kell említeni, Noam Chomsky nevéhez kötődik. Bármilyen nagy hatást is gyakorolt azonban Chomsky nyelvészeti munkássága a kognitív tudományokra általában, Chomskyból kiindulva aligha rekonstruálható a mai pedagógia kompetenciafogalma. (Bár a magyar pedagógiában vannak kísérletek erre nézvést, lásd például: Csapó, 2003.) A generatív nyelvészet ugyanis egy nagyon általános fogalmi duálból, kompetencia és performancia szembeállításából indul ki. A nyelvi kompetencia ebben a szemléletben „a viselkedés alapjául szolgál, de [...] nem jelenik meg valamilyen közvetlen vagy egyszerű módon a viselkedésben.” (Chomsky, 2003, 141.). Itt tehát

arról van szó, hogy a nyelvi viselkedés mögött olyan mentális mélystruktúrák húzódnak meg, amelyek nem vezethetők le közvetlenül a teljesítmény megfigyeléséből, és sok tekintetben velünk születettek, azaz minden nyelv közös kognitív alapját képezik.

Ez természetesen egy nagyon fontos szemléleti alapelv, és a kognitív tudományokban találkozunk is olyan törekvésekkel, amelyek általánosabb értelmezést próbálnak adni ennek a dichotómiának, eloldozva azt a nyelv jelenségvilágától. Így például az izraeli neurobiológus, Yadin Dudai (2002, 189–190.) kézikönyvében, amely a memória kérdéskörét foglalja össze, a *Performance* szócikket erre az ellentéppárra építi föl, olyan eseteket taglalva, amelyekben a belső, mentális folyamatok és a külső viselkedés eltérése szembe-  
szökő. Voltaképpen a behaviorizmus klasszikus problémájáról, illetve annak meghaladásáról van szó, ahogy tulajdonképpen Chomskynál is. De a Chomsky-féle duál még egy másik módon is behatolt a pszichológiába: mint a személyiség kognitív és motivációs szférájának megkülönböztetése. Eszerint a gondolkodási folyamatokat kompetenciamodellek írják le,

---

*A kompetenciának ez az összetevője (nevezhetjük helyzetfelismerési képességnek) aligha sajátítható el másként, mint úgy, hogy megélünk számos olyan helyzetet, amelyben szükség van erre a tudásra, és számos olyat is, amelyben nincs szükség. Ezeket a tapasztalatokat kognitív sémákként tároljuk, és alapvetően intuitív módon használjuk fel, azaz olyan gondolkodási folyamatokról van szó, amelyeket a tudatunkkal nagyon kevésbé tudunk kontrollálni (holisztikus sablonalkalmazás).*

---

míg a motivációs folyamatokat performanciamodellek (lásd például: *Pintrich*, 2000, 23.). Nem mindent teszünk meg, amire képesek vagyunk. Itt tehát a kompetenciának egy olyan, nagyon általános értelmezése bontakozik ki, amely fontos tanulságokkal szolgálhat a tudáselmélet számára, de nem visz közelebb a pedagógiai kompetenciafogalom pontosabb megértéséhez.

Valamivel közelebb jutunk a dologhoz, ha az én-pszichológia tradícióját és annak kompetenciafogalmát vizsgáljuk meg. Robert White Freud ösztönelméletének meghaladására fejlesztette ki saját, a környezethez való alkalmazkodást szabályozó én-t a közép-pontba állító teóriáját. Ebben az értelmezési keretben az ének megvannak a maga saját, az ösztönökből le nem vezethető belső motívumai, amelyek éppúgy kielégülésre törnek, mint az ösztönök. Ilyen mindenekelőtt a kompetencia, amelynek fogalmát White (1959) sokoldalúan kimunkálta, és amely egy szervezet azon képességére vonatkozik, hogy környezetével hatékony interakciót folytasson. A kompetencia tehát itt – szemben az előző modellel – éppenséggel moti-

vum, örömforrás: pusztán az a tény, hogy hatékonyak vagyunk egy cselekvéssor megvalósításában, egy probléma megoldásában stb., az elért eredménytől függetlenül is kielégüléshez vezet.

Ugyanezt a nyomvonalat követi nyolclépcsős életciklus-elméletében Erik Erikson. Modelljében az iskolás korhoz kapcsolódik az a belső igény, hogy a személy képes legyen „megcsinálni, mi több, jól vagy akár tökéletesen megcsinálni bizonyos dolgokat”. Erikson (1991, 475.) is használja a kompetencia fogalmát, és ahhoz nagyon hasonló értelemben beszél az iparkodás érzéséről (‘sense of industriousness’) mint olyan eredményről, amelynek létre kell jönnie, különben az alacsonyabb rendűség (‘inferiority’) tudata fenyeget. Ebben Adlert követi, akinél a kompetenciára való törekvés voltaképpen a kisebbségi érzés kompenzációjaként alakul ki. Összességében elmondhatjuk, hogy ebben a tradícióban a pszichológia konzekvensen használ egy kompetenciafogal-

mat, amely hozzáértést jelent, azt, hogy valamilyen területen jók vagyunk, képesek vagyunk megbirkózni a terület jellegzetes problémáival. Eközben hangsúlyozza, hogy ez a képességünk nem passzív és külsődleges, hanem olyasmi, ami identitásunk alkotóeleme, ami mellett elkötelezzük magunkat, aminek gyakorlása tehát belső szükségletünk.

Itt érdemes egy kitérőt tenni a jog, pontosabban a törvényszéki pszichológia területére. Ebben az értelemben a kompetencia vagy cselekvőképesség az egyénnek azt a mentális képességét jelenti, hogy jogi eljárások alanya lehet. Inkompetens vádlott ellen nem lehet eljárást lefolytatni, inkompetens tanúk nem tanúskodhatnak. De ugyanebben az értelemben kell a kompetenciát, a cselekvőképességet vizsgálni, ha például azt kell eldönteni, hogy egy adott személy visszautasíthatja-e az orvosi kezelést, képes-e a vagyona kezelésére, a házasságkötésre vagy éppen a választásokon való részvételre. Itt tehát a kompetenciának egy minimalista értelmezésével találkozunk. Saját ügyeinek vitelében jogi értelemben mindenki kompetens, aki bizonyos általános kritériumoknak megfelel. Melyek ezek a kritériumok? Egy pszichológiai kézikönyv a következőket sorolja föl:

- a képesség, hogy megértse a releváns információt (megértés),
- a képesség, hogy megértse az adott szituáció természetét és várható következményeit (értékelés),
- a képesség, hogy racionálisan kezelje az információt (racionalitás) és végül
- a képesség, hogy kifejezésre juttassa a választását (*Winick*, 2000).

Ha ezeket a szempontokat nem minimalista kritériumoknak tekintjük, hanem a képességek olyan dimenzióinak, amelyek különböző szinteken valósulhatnak meg, akkor egy jól használható fogalmi rendszert kapunk annak leírására, hogy egy egyén – mondjuk egy állampolgár – milyen mértékben képes egy adott területen – például a politikában – a saját ügyeinek vitelére. Ebben az összefüggésben természetesen már nem jogról van szó, hanem a mentális fejlődés és fejlesztés leírásának lehetőségéről.

Hozzáértés, elkötelezettség és helyzetmegértés: úgy tűnik, ezek azok a legfőbb tartalmi elemek, amelyek körül a pszichológia – és a hétköznapi nyelv – kompetenciafogalma kikristályosodik.

### A kompetencia háromszatú modellje: a kognitív komponensek

A fenti hármasság sok mindent elárul a kompetencia tényleges szerkezetéről, sajnos azonban a kortárs pedagógiai szövegek nem aknázzák ki ezeket a lehetőségeket. Igaz ugyan, hogy ezekben a szövegekben is egy háromszatú kompetenciamodellel találkozunk, ez a hármasság azonban jóval elvontabb, és ezáltal utat nyit a kompetenciafogalom teljes kiüresedésének és parttalan használatának. A modell jól ismert. Eszerint a kompetenciát három komponens alkotja: az ismeret (tudás), a képesség (készség) és az attitűd. A modell egyik ősforrása valószínűleg az OECD DeSeCo-programja (*Defining and Selecting Key Competencies*, 1997–2002), amely a kulcskompetencia fogalmát állította a középpontba, és amely kísérletet tett a kompetencia definiálására is. Az alábbiakban a projekt összefoglaló jelentését idézem.

„A kompetencia több, mint pusztán tudás és készségek. Magában foglalja azt a képességet, hogy komplex követelményekkel birkózzunk meg pszichoszociális erőforrásokra (köztük készségekre és attitűdökre) támaszkodva és azokat mozgósítva egy meghatározott kontextus keretei között. A hatékony kommunikáció képessége például olyan kompetencia, amely az egyén nyelvismeretén, gyakorlati információtechnológiai készségein és a kommunikációs partnerek iránti attitűdjein alapul.” (*OECD*, 2005, 4. o.; a magyar szakirodalomból lásd elsősorban: *Vass*, 2006, 2007; *Falus*, 2006)

A bekezdés első fele még a kompetenciafogalom átfogó meghatározására törekszik, a gondolatot példával illusztráló utolsó mondatban azonban már az ismeret, a képesség és az attitűd egymástól teljesen független tartalmakat hordoz, és ezáltal a szöveg egy olyan

kompetenciafogalmat sugall, amely valamiféle gyűjteménye különböző mentális funkcióknak. Ez természetesen a fogalom egy lehetséges értelmezése, önmagában nem hibás vagy elégtelen, megvannak azonban a gyakorlati konzekvenciái. Ha ugyanis a kompetencia egyfajta gyűjteménye ismereteknek és képességeknek (az attitűdöket egyelőre tegyük zárójelbe, és fordítsuk figyelmünket csak a kognitív komponensekre), akkor a kompetencia-alapú oktatás sem jelent mást, mint a hagyományos, ismereteket közvetítő oktatás kiegészítését valamiféle képességfejlesztéssel.

A kompetencia-alapú oktatás ilyen additív felfogásából azután először is egyenesen következik a közvetítendő ismeretek mennyiségének csökkentése, a tananyagcsökkentés követelése (amit Sáska [2007a, 144–147.] antiintellektualizmusként és a liberális oktatáspolitikai hagyománnyal való szakításként ostoroz – joggal), hiszen időt kell biztosítani a képességfejlesztés számára. Másodszor mintegy megágyaz egy olyan tudásmodellnek, amelyben az ismeretek képviselik a specifikus (tartalmi) komponenst és a képességek az általános (eszközjellegű) komponenst. (2) Ez a megközelítés azonban rossz hírbe keveri az ismereteket: mivel tartalomhoz kötöttek, kevésbé transzferálhatók, ezért kevésbé is hasznosak. Végül – paradox módon – konzervatív hatása is van a felfogásnak, amennyiben a kompetencia-alapúság elsősorban a képességfejlesztés hozzáadását jelenti, és másodlagossá válik az ismeretközvetítés átalakítása. Régi tartalom új módszerekkel: a kompetencia-alapú oktatás ilyen megközelítése egyáltalán nem ismeretlen – bár szerencsére nem is kizárólagos – a mai magyar innovációs folyamatokban.

A kompetencia kognitív komponensei tehát sematikusan így ábrázolhatók a fentebb ismertetett standard felfogást követve:

<i>A komponens</i>	<i>B komponens</i>
Ismeret – explicit tudás Specifikus tudás Tartalomtudás	Képesség – implicit tudás Általános tudás Eszköztudás

A kompetencia egy alternatív szerkezeti modelljét kínálja a szakértelem pszichológiai elmélete. Szakértelemről beszélek, és nem szaktudásról. Az utóbbi a magyar nyelvben a szakmához, a szakképzéshez kapcsolódik, és mintegy ellenfogalma az általános műveltségnek. A szakértelem fogalmát viszont az angol 'expertise' fogalmának felettetem meg, az pedig nem jelent többet, mint hogy értek valamihez. Azaz nagyon is összefügg az énszichológusok által kimunkált kompetenciafogalommal, és semmiképpen nem ellentétes – erre még visszatérek – az általános műveltséggel. A szakértővé válás folyamatát többen megkísérelték leírni. A továbbiakban elsősorban a Dreyfus-fivérek gyakran idézett munkájára támaszkodom. A *Mind over Machine* című könyv (Dreyfus és Dreyfus, 1986, elsősorban: 16–51.; magyarul ismerteti: *Mérő*, 2001, 181–198.) 1986-ban jelent meg, azaz elég korán ahhoz képest, hogy a szerzők elsősorban azt akarták bizonyítani, hogy az emberi elme soha nem lesz pótolható gépekkel, mivel működési módja radikálisan eltér a mégoly fejlett gépektől. Számunkra azonban ez most csak annyiban érdekes, hogy Dreyfus és Dreyfus saját tudáskonceptiójukat egy mechanikus, a gépi metaforára épülő tudáskonceptióval szemben fejtik ki.

A kezdőtől a szakértőig vezető úton öt állomást különítenek el a szerzők. Ezek ismeretése helyett megpróbálom összefoglalni a fejlődés fő folyamatait. A kezdő és a szakértő közötti különbség a szerzők szerint abban ragadható meg, ahogy a problémahelyzetekeket kezelik. (Úgynevezett rosszul strukturált problémákról van szó. Jól strukturált probléma például egy rejtvény, amelynek megoldásához minden szükséges adat adott, a problémamegoldó részéről csak jó gondolkodásra, intelligenciára van szükség. Az élet azonban inkább rosszul strukturált problémákkal szembesít, amelyek megoldásához – rögtön látni fogjuk – előzetes tudásra, tapasztalatra van szükség [Eysenck és Kean, 1997,

404–415.] A kezdő analitikusan közelít, tudatosan dekomponálja a szituációt felismerhető elemekre, azaz olyan elemekre, amelyeket korábban megtanult, és most tudatosan felismer. Továbbá próbál kontextusfüggetlen, absztrakt szabályokat alkalmazni. Kevés a tapasztalata, ezért az absztrakciókra hagyatkozik. A szakértő magatartása viszont a felhalmozott konkrét tapasztalatokon alapul, és azon, hogy az új helyzeteket tudattalanul az emlékezetében őrzöttekhez hasonlónak ismeri fel. Ezt a folyamatot a szerzők holisztikus sablonalkalmazásnak nevezik, és szembeállítják az információfeldolgozással. Holisztikus, mert nem elemzés eredménye, hanem ráérezés és intuíció. És sablonalkalmazás, mert a már meglévő konkrét tapasztalatoknak való megfelelés játssza a gondolkodásban a vezető szerepet.

Fontos különbség még, hogy a kezdő kívül áll a problémán. Ezen azt értem, hogy másoktól tanult szabályokat alkalmaz, a tudás még nem a sajátja, a kudarc és a siker nem személyes jellegű. A szakértő viszont elkötelezetté válik a problémamegoldás során, mert saját terve szerint foglalkozik a problémával, beleviszi a szituációba a saját tudását, és ezért a siker és a kudarc is mélyen érinti. (Felfigyelhetünk itt arra, hogy az elmélet érintkezik az én-pszichológusok kompetenciaelméletével.) Röviden: ami a szakértő erejét adja, az a konkrét tapasztalatok és egyedi ismeretek sokasága, az intuíció döntő szerepe a gondolkodásban és az elkötelezettség a saját stratégiák mellett. (Zárójelben meg kell jegyezni, hogy Dreyfusék is használják a kompetencia szót, de egy sokkal konkrétabb értelemben: így nevezik a szakértővé válás 3. stációját. Ezt a szakaszt a saját terveken alapuló tudatos problémamegoldás jellemzi, fontos szerepet játszanak már a szituációfüggő tudáselemek, mint például a perceptuális tanulás eredményei, de még nem vette át vezető szerepét az intuíció. Azt hiszem azonban, hogy nem terjedt el a szakmai szóhasználatban a kompetencia szónak ez a nagyon konkrét értelmezése, ahogy a többi stáció neve sem vált szakkifejezéssé. Úgy gondolom, érdemes a szakértővé válás egész folyamatát a kompetencia fejlődési folyamatoként értelmezni.)

A kompetencia szakértelmen (azaz hozzáértésen) alapuló fogalma is két kognitív komponenst tartalmaz, de másként, mint a korábban ismertetett modell. Az A komponens lényege itt az, hogy dekontextualizált (vagy szituációfüggetlen) tudás ismeretek tipikusan ilyenek. Ha például tudjuk, hogy a nyúl szőrös, akkor ez egy absztrakt nyúlra vonatkozó tudás, amely immár minden konkrét, személyes nyúlélményünktől eloldozódott. A szituációfüggetlen tudás azonban nem feltétlenül ismeret. Számos olyan készséggel rendelkezünk, amelyek minden konkrét szituációtól függetlenül fejleszthetők, és rutinszerű mivoltukban éppúgy dekontextualizáltak, mint általános ismereteink. A fék használatának képessége az autóban, számozott felsorolás létrehozása egy szövegszerkesztőben, a guruló átfordulás vagy egy másodfokú egyenlet megoldása példák lehetnek az ilyen készségekre.

A dekontextualizált tudás nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy értsünk valamihez: ez biztosítja a tudás transzferálhatóságát, azt, hogy változatos körülmények között tudjuk alkalmazni. Mindazonáltal nem elégséges feltétele. Ahhoz, hogy valóban hasznát vegyük a tudásunknak, arra is szükség van, hogy felismerjük azokat a szituációkat, amelyekben éppen ezt a tudást kell mozgósítanunk, és nemkülönben azokat is, amelyekben viszont nem vesszük hasznát ennek a tudásunknak. Az, hogy tudunk fékezni, egy dolog. Az, hogy tudjuk, általában mikor kell fékezni, egy másik dolog (még mindig az A komponens). Az viszont, hogy egy adott közlekedési szituációt, amelyben benne vagyunk, olyanként ismerünk föl, ahol a fékezésre vonatkozó rutinunkat alkalmazni kell, ez már egy egészen más dolog, és ezt nevezem a kompetencia B komponensének.

A kompetenciának ez az összetevője (nevezhetjük helyzetfelismerési képességnek) aligha sajátítható el másként, mint úgy, hogy megélünk számos olyan helyzetet, amelyben szükség van erre a tudásra, és számos olyat is, amelyben nincs szükség. Ezeket a tapasztalatokat kognitív sémákként tároljuk, és alapvetően intuitív módon használjuk fel,

azaz olyan gondolkodási folyamatokról van szó, amelyeket a tudatunkkal nagyon kevés tudunk kontrollálni (holisztikus sablonalkalmazás).

<i>A komponens</i>	<i>B komponens</i>
Dekontextualizált, szituációfüggetlen tudás Ismeret és készség – explicit és implicit tudás Analitikus tudás	Szituatív tudás Helyzetfelismerési képesség – implicit tudás Holistikus, intuitív tudás

Az A és a B komponens ebben a modellben nem egy gyűjtemény részei, hanem szerves kapcsolat köti őket össze. Viszonyuk mindamellet nem szimmetrikus. A B komponens gyakorlatilag nem létezik az A komponens nélkül, igazából elgondolni sem tudjuk önmagában, hiszen nem más, mint a másik alkalmazásának a lehetősége. Az A komponens azonban minden további nélkül elgondolható a másik összetevő nélkül. Birtokában lenni az A komponensnek, de nélkülözni a B komponenst: ez teljesen hétköznapi szituáció. A Dreyfus-fivérek ezt nevezik kezdő szintű tudásnak.

### A kognitív komponensek és a kompetencia-alapú oktatás

A közbeszéd „iskolás”-nak nevezi a Dreyfus-féle skálán kezdő szinten állók tudását. Ezt a tudásszintet éppen az jellemzi, hogy az ember fel tudja mondani a leckét, és problémamentes helyzetben alkalmazni is tudja, bár kissé döcögösen. Valahogy úgy, ahogy egyes amerikai vígjátékokban a kezdő szerető próbálja megtalálni partnerén a tankönyvből megismert erogén zónákat. Az ilyen iskolás tudás az életben elégtelen, és legtöbbször kudarchoz vezet; értékét az adja, hogy kiindulópont egy későbbi kompetens tudáshoz. Kezdeti botladozás. Van azonban egy sajátos világ, ahol az ilyen tudás abszolút érvényesnek számít. Természetesen az iskoláról beszélek, pontosabban a modern tömegoktatás intézményrendszeréről. Ebben a világban a tudás úgy áramlik a tanártól és a tankönyvtől a tanuló felé, majd dolgozatírásakor a tanulótól a tanár felé, ahogy a digitális információ töltődik le az internetről a pc-re, majd onnan egy flash drive-ra stb. A tudásnak ez az objektív-mechanikus felfogása már jóval a számítógép és a számítógép-agy párhuzam kitalálása előtt létrejött az iskola jóvoltából.

Ez a tudásfelfogás azonban az iskolán belül egyrészt abszolút funkcionális és nehezen megszüntethető, másrészt nem feltétlenül kontraproduktív. Egyáltalán nem véletlen, hogy a klasszikus iskola lényegében kizárólag dekontextualizált tudást közvetít, azaz visszamondható szövegek és rutinszerűen alkalmazható algoritmusok ismeretét. Ez alapvető biztosítéka az iskola szelekciót legitimáló funkciójának. A visszamondható szöveg-tudás fontos jellemzője, hogy a tanulás során szorgalommal minden hátrány kompenzálható. Természetesen van, aki jobb feltételekkel indul a versenyben, és van, aki másoknál sokkal rosszabbakkal, de a nagyobb energiabefektetés végső soron minden hátrányt felül tud írni, lényegében az oktatás színvonalától függetlenül is, így végül az arra érdemesek kerülnek előnybe. Könnyen belátható, hogy amennyiben a szelekció alapja nem ez, hanem a dreyfusi értelemben vett hozzáértés lenne, ez az igazságosság komoly csorbát szenvedne, hiszen az ezen a téren megmutatkozó hátrányok szorgalommal csak nagyon kevésbé kompenzálhatók: ezek kiküszöbölése szakszerű pedagógiai segítségnyújtást, azaz tanítást igényel. Ennek a helyzetnek a következménye azonban az, hogy önértékké válik a visszamondható tudás, és kialakul az a szükségszerű látszat, hogy a tudásnak itt a kompetenciával szembeállítható másik fajtájával van dolgunk.

Baj-e ez? Úgy gondolom, igen, de ez nem magától értetődő. Az, hogy az iskola kezdő-szintű tudást közvetít, azaz lerakja a kompetenciák kibontakozásának alapjait, önmagában nem baj, ha számíthatunk arra, hogy a kompetenciák alakulása folytatódik az iskola falain kívül a hétköznapi élet tapasztalatai nyomán. Boldogabb időkben ez valóban így is volt

(lásd *Knausz*, 2002, 95–96.). Ma azonban ez jórészt megszűnt, az iskola által közvetített tudás csonkolt tudás, amely lényegében használhatatlan az iskola falain kívül. Nem elsősorban azért, amilyen, hanem azért, amilyen az iskola társadalmi környezete. Ebben a közegben nem folytatódik a kompetenciák, azaz a műveltség kialakulásának folyamata. Az iskolai tudás áltudássá minősül vissza. Az okokról csak felsorolászerűen: először is a középiskolák tömegesedésével megváltozott az iskolák társadalmi összetétele, azaz a középiskolákba ma egészen más előzetes tudással és kultúrával kerülnek be a gyerekek, mint akár csak néhány évtizeddel korábban. Másodsorban radikálisan megváltozott a kulturális közeg, az ifjúság egészen más kulturális hatásrendszerek közepette szocializálódik, és ebben a világban alig-alig van helye mindannak, amit az iskolában tanulnak. Ezt az átalakulást csak tovább árnyalja az ifjúság etnikai összetételének átalakulása és a szegénység masszív jelenléte a társadalomban. Harmadszor alig elemzett tény az iskola társadalmi szerepének átalakulása. Bár a társadalom legelésebb rétegeiben az iskolázás hiányának szerepe nyilvánvaló – azaz minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik valaki, annál kisebb az esélye arra, hogy munkanélkülivé, szegénnyé, hajléktalanná váljék –, a magasabb társadalmi rétegek esetében ez korántsem ennyire egyértelmű. Azaz a jobb társadalmi pozíciók elérésének mintha egyre kevésbé lenne feltétele az iskolai siker, a jó továbbtanulás. Ez a helyzet motivációs szempontból rendkívül kedvezőtlen, és más tényezőkkel együtt tovább akadályozza, hogy az iskolában szerzett tudásaira továbbfejlődjön a tantermen kívüli diskurzusok révén.

Ebben a helyzetben joggal vetődik fel egy olyan iskolai tudásközvetítés igénye, amely nem elégszik meg a dekontextualizált tudások – döntően szövegek – közvetítésével, hanem olyan tapasztalatokat szervez a tanulók számára, amelyek nyomán a tudás funkcióba kerül, és alkalmazhatóvá válik, azaz az A komponens kiegészül a B komponenssel. Ezt nevezhetjük kompetencia-alapú oktatásnak: ahol tehát a siker kritériuma nem a szövegek visszamondása, hanem az amúgy szövegszerűen is megfogalmazható tudás használatba vételének képessége. Fontos látni tehát, hogy a kompetencia-alapú oktatás igénye egy történelmi szituáció következménye. Nem arról van szó, hogy az oktatás eddig sötétben tévelygett, de most – például az agykutatás újabb eredményeinek köszönhetően – tisztábban látunk. Nem is arról van szó, hogy globalizált, változó és multikulturális világunk új kihívásai tennék nélkülözhetetlenné a kompetens tudást (*OECD*, 2005, 4.). Az ugyanis mindig nélkülözhetetlen volt, még ha régen más kompetenciákra volt is szükség. Ami a mai helyzetben új, az az, hogy kompetenciafejlesztés nélkül egyszerűen semmiféle műveltséget nem tud közvetíteni az iskola. Ez a helyzet valóban radikálisan új. Az iskola dolga a Tábla

---

*Fontos látni tehát, hogy a kompetencia-alapú oktatás igénye egy történelmi szituáció következménye. Nem arról van szó, hogy az oktatás eddig sötétben tévelygett, de most – például az agykutatás újabb eredményeinek köszönhetően – tisztábban látunk. Nem is arról van szó, hogy globalizált, változó és multikulturális világunk új kihívásai tennék nélkülözhetetlenné a kompetens tudást. Az ugyanis mindig nélkülözhetetlen volt, még ha régen más kompetenciákra volt is szükség. Ami a mai helyzetben új, az az, hogy kompetenciafejlesztés nélkül egyszerűen semmiféle műveltséget nem tud közvetíteni az iskola. Ez a helyzet valóban radikálisan új.*

---

Háza óta az, hogy szövegszerű, azaz kezdő szintű tudást közvetítsen. Erre alakult ki egész szervezete, és bár a történelem során igen sok változáson esett át, ez az alapvető funkciója nem változott. Ha ma arra szólítjuk fel az iskolát, hogy szakítson ezzel a hagyománnyal, és az ismeretek alkalmazását, azaz a kompetenciák fejlesztését is vegye fel a tantervbe, akkor – ezt tisztán kell látni – egy pedagógiai forradalomról beszélünk, amelynek a feltételeit nagyon komolyan végig kell gondolni, különben a kompetenciafejlesztés jelszava pusztá ideológiává minősül, amelynek segítségével bármikor rábizonyítható az iskolára, hogy nem látja el a feladatát.

Ezen a ponton nem kerülhetjük el, hogy néhány szót szóljunk kompetencia és műveltség viszonyáról. A pedagógiai diskurzus hajlik rá, hogy itt egy ellentétet lásson. A műveltségközpontú pedagógiák eszerint a tartalomra, a kompetencia-központú pedagógiák viszont a technikára helyezik a hangsúlyt. A kompetencia fentebb kifejtett modellje azonban megteremti a lehetőségét az ellentét feloldásának. Az A komponens birtoklása csak ahhoz elég, amit iskolás tudásnak nevezünk, a műveltséghez más is kell. Úgy szólván senki nem azt tekinti művelt embernek, aki tudja a helyes válaszokat például egy műveltségi vetélkedőn, hanem azt, aki műveltségét éppen akkor és ott tudja mozgósítani, amikor és ahol arra szükség van egy adott helyzet értelmezéséhez. Ki kell tehát egészülni egy helyzetértelmezésen alapuló B komponenssel, más szavakkal az ismeretnek kompetenciává (hozzáértéssé) kell fejlődnie ahhoz, hogy műveltséggé váljék (a műveltség ilyen értelmezéséhez lásd: *Knausz*, 2002, 2004a, 2004b, 2006).

Ebből persze nem következik, hogy a műveltség és a kompetencia szavak ugyanazt jelentenék. Nem minden kompetenciát nevezünk műveltségnek, csak azokat, amelyek kanonizált tudásokhoz kötődnek, tehát egy közösség hagyományrendszerének alkotóelemei. (3) Az iskola éppen az ilyen tudás közvetítésére tesz kísérletet, ennek esélyeit azonban csak akkor mérlegelhetjük, ha előbb rátérünk az eddig elhanyagolt C komponens értelmezésére.

### A kompetencia háromszatú modellje: az affektív komponens

A tanulmány első részében láttuk, hogy Robert White és Erik Erikson kifejezetten motivációs összefüggésben használták a kompetencia fogalmát. Tekintettel arra, hogy a fogalom mai újjászületése az ő örökségüket viszi tovább, ez olyan körülmény, amelyet hiba volna figyelmen kívül hagyni. Az én-pszichológusok ugyanis arra mutatnak rá, hogy érteni valamihez nem pusztán egy eszköz, amely a személyiséghez képest valami külsődleges és tartalmilag közömbös dolog, hanem identitásunk fontos alkotóeleme. A „ki vagyok én?” örök kérdésére az egyik válasz bizonyosan az, hogy az vagyok, amihez értek, amit tudok. (Vagy ahogy Erikson fogalmazott: „Az vagyok, amit működtetni tudok.” [*Erikson*, 1991, 479–480.]) Tudni valamit annyit tesz: vannak helyzetek, amelyekben úrrá tudok lenni, amelyekben tehát a környezetemmel való interakcióim eredményesek lehetnek. Az ilyen tudás nemcsak „megvan”, hanem fontos nekem, ragaszkodom hozzá. Nem vehetik el tőlem – ahogy néha mondani szoktuk.

Mit jelent az, hogy egy tudás az enyém? Ez összefügg azzal, amit Dreyfus és Dreyfus (1986, 26.) az alkalmazott stratégiák melletti érzelmi elkötelezettségről írtak. A kezdő még tanult szabályok szerint jár el egy probléma megoldása során, így ha nem jár sikerrel, az nem az ő kudarca elsősorban, hanem a számára külsődleges szabályok nem működnek. Vegyünk egy hétköznapi helyzetet: egy számítógépes program nem azt csinálja, amit szeretnénk. Újra átnézzük a beállításokat, mindent az előírásoknak megfelelően állítunk be, és még mindig nem működik. Újraindítjuk a gépet, ez be szokott jönni. Még mindig semmi. Eddig terjed a tudásunk. Nem magunkban csalódunk, hanem az eddig elsajátított eljárásokat érezzük elégtelennek. Ez a kompetencia kezdő szintje: még csak az A komponenssel rendelkezünk. Ha azonban „informatikai kompetenciánk” magasabb szinten áll, nem elégszünk meg ezekkel a rutinszerű megoldásokkal, hanem



korábbi tapasztalataink alapján észrevétlenül újabb, kevésbé magától értetődő ötletek kerülnek elő, bonyolult terveket alakítunk ki a probléma megoldására, segítséget keresünk az interneten stb. A tudás, amelyet itt alkalmazunk (A és B komponens együtt), már a miénk; ha nem sikerül a megoldás, az persze lehet a szoftver vagy a hardver hibája, de semmiképpen nem lehet már a kudarcért felelőssé tenni a tankönyvet, amelyből, vagy a tanárt, akitől valaha az informatikát tanultuk. A kompetencia működése vagy kudarcra érzelmileg mélyen érint bennünket.

Azt hihetnénk, hogy a kompetenciával való azonosulás a sikerek következtében alakul ki. És nagyjából ez nyilván így is van. Nagyon leegyszerűsíténénk azonban a képletet, ha a személyesen megélt sikert (sikerélményt) tekintenénk az azonosulás egyetlen összetevőjének. Nézzünk most stílszerűen egy pedagógust, aki bizonyos kooperatív technikákat alkalmaz az oktatás során. Azokat az eljárásokat, amelyek beváltak, működőképesek, általában „bejönnek”, bizonyára szívesebben fogja alkalmazni, és egyre inkább a sajátjának tekinti őket. A kooperatív technikák melletti elkötelezettségének azonban nemcsak ez a személyes tapasztalat a forrása. Könnyen lehet, hogy hisz ebben a stratégiában a személyes tapasztalattól függetlenül is, már azt megelőzően, és hite akár feltétele is lehet a személyes tapasztalatnak, bár kétségtelen, hogy a siker tapasztalata hatékonyan erősíti meg ezt a hitet, a kudarc tapasztalata pedig kiolthatja azt.

A példa arra mutat rá, hogy elköteleződések (hitek) már a kezdő szinten, a kompetencia dekontextualizált A komponenséhez kapcsolódóan is létrejöhetnek, sőt nem egyszerűen nélkülözhetetlen is. Nagyon nehéz úgy megtanulni valamit, hogy nem hiszek már a folyamat kezdetén abban, hogy ez valamiképpen fontos. Ennek a hitnek vagy elköteleződésnek a forrása lehet a tanító személy iránti bizalom, a vele való azonosulás, az ő tekintélyének elfogadása. De lehet a háttérben elköteleződés egy közösség és a hozzá kapcsolódó hagyományrendszer mellett. Amikor a hívő tanulmányozza a Bibliát, vagy más módon próbálja vallásos ismereteit elmélyíteni, legalábbis nem biztos, hogy kitartása abból fakad, hogy új ismereteit azonnal alkalmazni tudja például saját élethelyzetének vagy a világ általános állapotának értelmezése során, bár bizonyára vár valami ilyesféle hasznát a tanulmányaitól. Ő hisz benne, hogy tanulmányai ebben segíteni fogják – mert eleve hisz abban, hogy a Bibliában igazságot olvas.

Az igazság kérdése központi szerepet játszik az ismeretekkel való azonosulásban. Csak akkor mondhatom azt valamire, hogy tudom, ha tudásomnak része egy meggyőződés, hogy ismeretem igaz. Ez a meggyőződés fakadhat abból, hogy tudásom beválik, azaz sikerrel tudom alkalmazni különböző értelmezésekben, diskurzusokban és cselekvésekben, és vannak igazságelméletek, amelyek szeretik az igazságot erről az oldalról meghatározni. Általában mégsem ezt, hanem valamiféle korrespondenciát értünk az igazságon, és nagyon is mély lehet a meggyőződésünk (hitünk) olyan igazságokban is, amelyek működőképességéről nincs személyes tapasztalatunk.

Összességében tehát amellet szeretnék érvelni, hogy a kompetencia attitűdinális összetevője sem esetlegesen kapcsolódik a kognitív komponensekhez, hanem tartalmilag azokkal szervesen összefonódik. Egyszerűen arról van szó, hogy elköteleztettek vagyunk tudásunk érvényessége mellett, és ez az elkötelezettség egyszerre eredménye és előfeltétele a kompetenciák elsajátításának (bővebben lásd: *Polányi, 1994*).

### **Az affektív komponens és a kompetencia-alapú oktatás**

Az attitűdök bevonása az elemzésbe azért különösen fontos, mert ebből a nézőpontból mutatkozik meg igazán, mekkora baj van az iskolai tudásközvetítéssel. Láttuk, hogy már a kognitív komponensek elemzéséből is egy pedagógiai forradalom igénye körvonalázódott, az affektív oldal szemügyre vétele viszont azt valószínűsíti, hogy a kérdés jelentősége túlnő az iskolán és a pedagógián.

Kérdezzük meg bármelyik tanárt, hogy mi a legfontosabb problémája! Bizonyos, hogy személyes problémalistáján előkelő helyen fog szerepelni az, hogy tanítványait nem érdekli a tananyag, nem fontos nekik az iskolai előrehaladás, nem lehet őket motiválni. A másik oldal véleményét is pontosan ismerjük. Kevés dolog érdekli kevésbé az ifjúságot, mint a redoxreakciók, a francia forradalom alkotmányai vagy Bánk bán haragja, azaz éppen az, amiről az iskolában tanulnak. A tudásterület melletti elkötelezettség minden kompetencia központi eleme, és a mai iskola világából éppen ez az elkötelezettség hiányzik fájdalmasan. Az iskolai tananyag és a fiatalok életvilága közötti szakadék napról napra a szemünk láttára szélesedik és mélyül. Ahhoz, hogy érdemben beszélhessünk a kompetencia-alapú oktatás lehetőségéről, mindenekelőtt ennek a szakadéknak a természetéről kellene valamilyen hipotézissel rendelkezünk.

A kiindulópont az a kulturális közeg, amelyben az ifjúság él és szocializálódik. Ezen a kulturális horizonton egész egyszerűen értelmezhetetlen mindaz, amit az iskolában tanítani próbálunk. Az igazán fontos kérdések itt arról szólnak, hogy lehet-e még kapni Nokia 5220-ast, hogy hánykor lesz az *Így jártam anyáttal*, és hogy időben hozzájutunk-e a *World of Warcraft* új kiadásához. Lássuk be, az elektronikus média és a plázák szuggesztív világához képest – nevezzük ezt a továbbiakban leegyszerűsítve médiavalóságnak – Könyves Kálmán törvényei, a kovalens kötés és a *Pannónia dicsérete* mintha nem volnának reális dolgok. Szövegek, amelyek egy kitalált világról szólnak. Egy kitalált és unalmas világról, amelyről valószínűleg soha senki nem gondolta azt, hogy létezik és üzenete van. A kérdés tehát nem egyszerűen az, hogy milyen technikával tanítsuk meg a gyerekeknek az iskolai tananyagot, hanem hogy egyáltalán érdekel-e ez még valakit. Releváns-e a médiavalóság közegében az, amit műveltségnek nevezünk? Lehet erre a kérdésre nemmel válaszolni, és akkor a kompetencia-alapú oktatás értelmezését le lehet választani a műveltség problémájáról. Fejleszthetünk kommunikációs, szövegértési és együttműködési készségeket műveltségi tartalmaktól függetlenül, és ezzel hatékonyan készíthetjük föl tanítványainkat az „Életre”, az ő életükre. (4) (Ezzel a tudással felvértezve hatékonyabban tudnak kommunikálni új Nokia 5220-asukkal, jobban értik az *Így jártam anyáttal*, és kooperatívabban játszanak a *World of Warcraft*-al.) Vagy mondhatjuk azt, hogy a műveltség fontos, de akkor ezzel azt is mondjuk, hogy az oktatás nem a médiavalóságra készít fel. Ez a két világ ugyanis inkompatibilisnek tűnik. Tekintsük át, hogy miért!

A médiavalóság először is a visszavonhatóság birodalma. Van egy weboldal, ahol a tagok szavazhatnak arról, hogy mi a legjobb dolog egy-egy kategóriában, és bárki új kategóriákat is létrehozhat. Lehet szavazni arról, hogy melyik a legjobb szín, a legjobb testhelyzet vagy a legjobb sör. (5) A „legjobb számítógépes funkció, amely nélkül nem lehet élni” kategóriában az első helyet – talán nem meglepő módon – a „másolás-beillesztés” foglalja el, a második helyen azonban tartósan az 'undo', azaz visszavonás művelet áll. A „legjobb számítógépes funkció, amelynek a való világban is létezni kellene” kategóriában viszont a visszavonás már lényegében vetélytársak nélkül vezet, és hasonló a helyzet a „legjobb mód, hogy helyrehozzunk valamit”, valamint a „legjobb billentyűparancs” kategóriákban.

A helyzet azonban az, hogy az undo az élet egyre több területén ténylegesen létezik. Bobby Ewing feltámadása halottaiból a nézők megnyugtatósa érdekében egykor még említésre méltó tévés esemény volt, ma már létezik az interaktív tévé, ahol a nézők befolyásolhatják az események kimenetelét, az internetes tévézés pedig megszünteti az aggodalmat, hogy lemaradunk valamiről. Hogy ez nem az élet? A sorozatfüggőknek erről más a véleményük. De az elektronikus média csak példa, amely nyilvánvalóvá és feltűnővé teszi azt a jelenséget, amely az élet két súlypontját jelentő szórakozás és vásárlás világában nagyon is hasonlóan működik.

A visszavonás, kicserélés, választás lehetősége persze nagyon jó dolog, amelynek az előnyeit mindannyian örömmel használjuk ki. Ebből a szituációból viszont az követke-

zik, hogy cselekedeteink következményeinek felelős mérlegelése – ami a modernitás egyik központi parancsa volt – mára legalábbis veszített a jelentőségéből. Nem kell a dolgok mögé nézni, nem kell érteni őket. A felhasználói felületek „hülyebiztosak”, és ha valaki mégis a mikróban szárítaná a macskáját, számíthat tette szimbolikus visszavonására a kártérítés révén, azaz arra, hogy a felelősséget helyette személytelen intézmények viselik. Legalábbis addig, amíg a felhasználói felület, adott esetben egy használati utasítás nem teszi egyértelművé, hogy a mikrohullám káros az emlősök egészségére.

Az iskolai műveltség egyik értelme az lenne, hogy megtanítsa a felszín mögé nézni, és ezzel lehetővé tegye a felelős döntést. De amikor a dolgok „mögé” nem érdekes, amikor nagyon jól és hatékonyan lehet élni a rejtett működések ismerete nélkül is, akkor ugyan mi tudja felkelteni az ifjúság érdeklődését a tananyag iránt?

A médiavalóság másodsor a kívülről irányítottág kiteljesedése. A kifejezést természetesen David Riesmantól (1996) vettem át, aki 1950-es könyvében fejtette ki nagy ívű történelmi látomását a háromféle karaktértípusról. Riesman a régiséget a tradíció által irányított személyiséggel, a modernitást a belülről irányított személyiséggel, a 20. században fokozatosan kibontakozó új világot pedig a kívülről – vagy még inkább: mások által – irányított személyiséggel kapcsolta össze. Bár sokan félreértik, az autonómia biztosítékát nem a belülről irányítottágban látta – hiszen az csak a szülők, nagyszülők által bennünk kiépített felettes én uralma –, hanem abban, hogy az autonóm ember képes megvalósítani azt a karaktértípust, amelyet a kor elvár tőle, de szabadon választhat, hogy megvalósítja vagy sem. Az viszont biztos, hogy a kívülről irányított ember semmiképpen nem autonóm. A sikeres élethez, az érvényesüléshez ma mindenekelőtt arra van szükség, hogy mások, a kortársak, a velünk egyenrangúak elismerjenek, hogy népszerűek legyünk. Ez mindenesetre fontosabb, mint a kitartó munka vagy az önfegyelem, amelyek a modernitás kiemelkedő értékei voltak. A többiek elismerése pedig elégséges legitimációja minden döntésnek és magatartásformának.

A tradíció által közvetített narratívák, mindenekelőtt a történelem és az irodalom elbeszélései ezzel szemben éppen arról szólnak, hogy „az élet lehet másmilyen is”. A kívülről irányított személyiségre azonban nem hat ezeknek a szövegeknek a szubverzív ereje, hiszen saját meggyőződése az élet egyedül helyes szemléletéről folyamatosan kellő megerősítést kap a többiektől, és nem utolsósorban a média részéről. Így lesz Nyilas Misi egyszerű lúzer, Kafka *Átváltozása* unalmas marhaság, *A csinovnyik halála* pedig egyenesen szánalmas. No nem abban az értelemben, hogy Cservjakov végrehajtó lenne egy szánalmas figura: az irodalomtanítás 14 éves alanya Csehov kísérletét érezte szánalmasnak arra, hogy egy épkezláb elbeszélést összehozzon. A kívülről irányítottág persze szorosan összefügg a tekintélyek felszámol-

---

*Kérdezzük meg bármelyik tanárt, hogy mi a legfontosabb problémája! Bizonyos, hogy személyes problémalistáján előkelő helyen fog szerepelni az, hogy tanítványait nem érdekli a tananyag, nem fontos nekik az iskolai előrehaladás, nem lehet őket motiválni. A másik oldal véleményét is pontosan ismerjük. Kevés dolog érdekli kevésbé az ifjúságot, mint a redoxreakciók, a francia forradalom alkotmányai vagy Bánk bán haragja, azaz éppen az, amiről az iskolában tanulnak. A tudásterület melletti elkötelezettség minden kompetencia központi eleme, és a mai iskola világából éppen ez az elkötelezettség hiányzik fájdalmasan.*

---

lódásával. A szülő, a tanár és a hagyomány által megszentelt műveltségi kánon tekintélye abból fakadt valaha, hogy az új nemzedékeket, a fiatalokat az élet dolgaiba bevezetni magától értetődően azoknak a feladata, akik már régebb óta élnek, és ezen a téren mással nem pótolható tapasztalatokkal, bölcsességgel rendelkeznek. Ha a médiavalóságban ez a fajta bölcsesség értékét veszti, akkor aligha fogják a tanulók megerőltetni magukat annak érdekében, hogy megértsék, mit is akart Csehov vagy Kafka. Ők ezeket a dolgokat jobban tudják.

És ez már át is vezet a médiavalóság harmadik sajátosságához, amit a diskurzusközöség szegmentálódásának nevezek. A különböző szubkultúrák, érdeklődési körök, divatcsoportok, korosztályok eltérő nyelve és utalásrendszere nem új jelenség, ma azonban egyre szűkebb körre szorul vissza a csoportközi kommunikáció. Különösen feltűnő az ifjúság és az idősebb nemzedék közötti kommunikáció csendes eltűnése, aminek következtében megszűnik a generációk közötti eleven kapcsolat, a tapasztalat átörökítésének folyamata. A legfontosabb következmény azonban az, hogy az ifjúság nem vonódik bele az ország közös dolgaiból zajló – azaz politikai – diskurzusokba, főleg azért, mivel nincsenek is ilyenek, pontosabban a politikai diskurzus is szegmentálódik: az azonos szekértáborhoz tartozók beszélnek egymással, mert csak ők értik meg egymást. Ha belegondolunk, hogy az iskolai oktatás egyik fő funkciója az állampolgárok diskurzusközösségének kialakítása a közös szókincs és utalásrendszer elterjesztésével, érthető, ha erre nem lesz fogékony az ifjúság: a médiavalóságban elég a saját dolgainkkal foglalkozni. Egyszerűbben fogalmazva: a magánélet nem ad teret a közéletnek.

A fentiek alapján vagy befellegzett a hagyományos műveltségnek, vagy van valami a médiavalóságban túl (a *Truman-show* kulisszái mögött), ami méltóbb arra, hogy valóságnak nevezzük, és aminek horizontján a műveltség használatba vehető. Más szavakkal: aminek alapján megteremthető az iskolai tananyag igazsága melletti elkötelezettség. Úgy gondolom, van ilyen realitás, és ez nem más, mint a szenvedés valósága. Dolgok, amelyekről jobb társaságban nem illik beszélni, mindamellert vannak: szegénység és nyomor, éhezés és betegség, háború és halál. És ami mindezt elkerülhetlenné és egyben mindannyiunkat érintő valósággá teszi: a földi élet feltételeinek szemünk láttára történő összeomlása. Ezek alkotják azt a betonfalat, amely a diszkógömb fényeiben csillagos égnak látszik. Képesek vagyunk-e szembesíteni tanítványainkat ezzel a *factum brutummal*? Fel tudjuk-e kelteni a részvétet azok iránt, akiket elsősorban és a legdurvábban sújt a mindannyiunkat fenyegető jövő?

Az biztos, hogy ezek a kérdések nem a tananyagról szólnak. Sokkal fontosabb, hogy tudunk-e olyan társadalmi tapasztalatot biztosítani gyerekeinknek, az iskolán kívül, ha kell, amely a valóság élményét kínálja. Különösen fontos ebből a szempontból az önkéntes segítő munka lehetősége, amelynek révén megtapasztalhatják, hogy lehet és szükséges is tenni azért, hogy jobb legyen a világ. Mert nem jó, csak annak látszik. És innen nézve már szinte másodlagos, hogy ez a perspektíva teszi csak értelmessé az iskolai műveltséget. Ami művinek és irreálisnak tűnik a médiavalóság felől nézve, az nagyon is értelmes és szükséges a valóság horizontján. Mert ha változtatni akarunk, akkor hirtelen fontossá válik a dolgok „möge”, hogy miért úgy vannak a dolgok, ahogy éppen vannak. Akkor nem gondolhatjuk azt, hogy a katasztrófához vezető életmódunk az egyetlen elgondolható módja az életnek, és fontossá válnak az alternatívák. És végül kiderülhet az is, hogy van értelme a közéletnek, a generációk, szekértáborok és szubkultúrák közötti párbeszédnek is.

Lehetséges ez? Az nem biztos. De azt gondolom, ma csak olyan pedagógiáról érdemes gondolkodni, amely egy ponton így szólhat a tanítványhoz: Isten hozott a valóságos világban!

## Jegyzet

(1) A tanulmány alapjául szolgáló kutatásokat a Politikátörténeti Alapítvány támogatta a *Műveltség és demokrácia* című projekt keretében. Az írás bizonyos részeit szó szerint vettem át *A műveltség mint kompetencia* című előadásomból (*Műveltség, kompetencia, demokrácia. Konferencia a Politikátörténeti Intézetben*, 2008. április 4.), valamint *A mátrix, a valóság és a műveltség* című előadásomból (*II. Miskolci Tanítási Konferencia*, 2009. február 6.).

(2) Tartalomtudás és eszköztudás megkülönböztetésének egyik első és gyakran idézett forrása a magyar szakirodalomban: Joó, 1979.

(3) A fenti modellel – amely a kompetenciát azonosítja a szakértelemmel (hozzáértéssel), a műveltséget pedig tartalmi sajátosságokkal határozza meg a kom-

petencia fogalmán belül – merőben ellentétes koncepciót fejtett ki Csapó (2003), amikor a három fogalom következetes elhatárolására tett kísérletet.

(4) „Szándékosan nem a tudás átadására, hanem egy készség kialakítására törekedtek, aminek eredményeképpen a tanintézetek valamiféle szakképző intézményekké alakultak át, amelyek ugyan sikerrel tanítják az autovezetést, az írógép használatát, vagy azt – ami az élet »művészete« szempontjából még ennél is fontosabb –, hogy hogyan lehet másokkal jól megférni és népszerűvé válni, azt azonban képtelenek elérni, hogy a gyermekek az alaptanterv szabályos követelményeinek eleget tegyenek” – írta az amerikai iskoláról már 1955-ben Hannah Arendt.

(5) bestuff (<http://bestuff.com>)

## Irodalom

Arendt, H. (1995): Az oktatás válsága. In: uő: *Múlt és jövő között*. Osiris Kiadó – Readers International, Budapest. 181–203.

Chomsky, N. (2003): Nyelv és elme. In: uő: *Mondat-tani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris, Budapest. 135–263.

Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 65–74.

Dreyfus, H. L. és Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over Machine*. The Free Press, New York.

Dudai, Y. (2002): *Memory from A to Z*. Oxford University Press, Oxford.

Erikson, E. H. (1991): Az életciklus: az identitás epigenezise. In: uő: *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest 475.

Eysenck, M. W. és Kean, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2006): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. OKI, Budapest 299–309.

Joó András (1979): A tanulás folyamatát szabályozó tényezők – az eszköztudás és a tartalomtudás. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9.

Knausz Imre (2004a): Mi a műveltség? *Iskolakultúra*, 2.

Knausz Imre (2004b): A történelmi műveltségről. In: Donáth Péter és Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – művelődés – történet 2004*. Trezor Kiadó, Budapest 213–230.

Knausz Imre (2006): Doxosophia. Műveltség, demokrácia, iskola. *Iskolakultúra*, 7–8. sz.

Mérő László (2001): *Új észjárások*. Tericum, Budapest.

OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco).

Pintrich, P. R. (2000): Learning and Motivaton. In: Kazdin, A. E. (szerk.): *Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press, Oxford.

Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás*. I–II. Atlantisz, Budapest.

Riesman, D. (1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.

Sáska Géza (2007a): Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitikai néhány eleméről. In: uő: *Rendszerek és váltások*. 142–159.

Sáska Géza (2007b): *Közműveltség és magántudás*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 216.

Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. OKI, Budapest 139–159.

Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 3–11.

White, R. (1959): Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. *Psychological Review*, 297–333.

Winick, B. J. (2000): Competency. In: Kazdin, A. E. (szerk.): *Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press, Oxford.