

Megjegyzések Knausz Imre *A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás* című írásához

Knausz Imre tanulmánya napjaink oktatáspolitikájának egyik kulcs-kategóriájával, a kompetenciával foglalkozik. A szerző azonban ahelyett, hogy magasztalná az újabban varázsszernek kikiáltott kompetencia-alapú oktatás hallatlan előnyeit, veszi magának a bátorságot, hogy szóba hozza a fogalom és a hozzá tartozó gyakorlat körüli bizonytalanságokat. Ráadásul, szintén szakítva a kortárs hagyománnyal, az oktatás-nevelés sikerességének kérdését átfogóbb kontextusba igyekszik helyezni: a tanulmány utolsó negyedében kilép az oktatás problémaköréből a széles társadalmi valóság felé, a gyerekek és a felnőttek világa között erősödő kommunikációs nehézségek és elhatárolódások okát kutatva.

Knausz nem követi a szokásos álliberális eljárást, amely elhárítja magától a gyermeknevelés felelősségét, és az emancipáció hamis jelszavával visszautalja a gyerekeknek. Meggyőződése szerint „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.” Knausz szerint a szocializáció azért is az idősebbek dolga, mert ők azok, akik tisztában vannak a realitással, az igazi „való világgal”, ellentétben a fiatalokkal és a gyerekekkel, akik a média által teremtett fiktív valóságban élnek.

Bár a szerző az írás nagyobbik részét szenteli a kompetenciafogalom megtisztításának, a propagandajellegtől való megszabadításának, hozzászólásomban mégis először az utóbbit, a szocializáció Knausz által felvázolt kontextusát teszem vizsgálat tárgyává. Knausz a szocializáció általános körülményeinek bemutatásánál sem követi a pedagógiai szaksajtó közelmúltban meghonosodott divatját, amely az aktuális problémákat elvont és közhelyes formában sorolja fel. A folyamatosan oktatáspolitikai reformokat sürgető írások – meggyőződésem szerint alap nélkül – azt sugallják, hogy az oktatás minőségének javulása gyógyír lehetne a legfőbb gazdasági problémákra. A tanítás hatékonyabbá tétele eszerint alapvetően módszerek kérdése, és voltaképpen nincs más dolgunk, mint egy-két mintaország – mostanában éppen Finnország – példáját követni. Knausz azonban világossá teszi az olvasó számára, hogy az oktatás mai problémái mélyebben gyökereznek. Még a felkészült és szakmájukat jól tudó pedagógusok sem tudnak megküzdeni az iskolások körében tapasztalható motivációhiánnyal, a közönnyel és az érdektelenséggel az iskola és az ott tanított dolgok iránt.

Mihály Ildikó (2009) gyakorló tanításukat végző hallgatók tapasztalatait mutatja be. A meglátogatott órák többségében szinte minden iskolában fegyelmetlenséggel, magas órai alapzajjal, tehetetlen pedagógusokkal találkoztak a tanárjelöltek – pedig ők általában olyan intézményekben fordulnak meg, ahová a középosztály valamilyen ambícióval

mégiscsak rendelkező gyerekei járnak. A hazai iskolák problémáit a gyakorlatban ismerők jól tudják: a gyerekek egymás közötti és a pedagógusokkal szemben megnyilvánuló agresszivitása csak a jéghegy csúcsa. A miskolci szakközépiskolában, ahol személyesen jártam, a diákok némi büntudattal és önmagukkal szembeni értetlenséggel számoltak be róla, hogy legtöbb órájukon állandó beszéddel és fegyelmezetlenséggel zavarják vagy éppen megghiúsítják a tanítást. A legsúlyosabb, szinte feloldhatatlan helyzetek, ahogyan világszerte, a perspektívtalan, marginális helyzetű társadalmi csoportok cseperedő gyermekeinek oktatását végző intézményekben keletkeznek. Egyre többször fordul elő, hogy a kistelepülés iskolájában vagy a kalódó tizenévesek oktatására létesült szakiskolában teljességgel lehetetlenné válik a tanítás, a gyerekek videofilmek nézésével, számítógépezéssel töltik el az időt. Mindez ráadásul távolról sem a hazai oktatás problémája. A kritikus szaksajtó és a populáris sajtó világszerte tele van a gyerekek iskolai kezelhetetlenségéről, motivátlanságáról, fegyelmi problémáiról szóló hírekkel.

Bár a '70–'80-as években divat volt az iskolát okolni a társadalmi problémákért, konszenzus volt a jobb- és a baloldal között annak kérdésében, hogy mindeképpen szükség van iskolára – szögezik le az idézett angol kutatók. A politikai és a gazdasági elit tagjaiban sokáig élt a meggyőződés, hogy a tanultság és a társadalmi előrejutás, illetve az egyes országok gazdasági sikeressége az oktatási rendszer függvénye. Ez a meggyőződés részben összefüggött azzal, hogy az iskolai expanzió egyre magasabb sebességfokozatra állt át és a fiatalok növekvő hányada tett szert diplomára. Az oktatási és foglalkoztatási statisztikák azonban világosan jelzik, hogy a magasabb végzettség és a jövedelem összefüggése eltűnően van. Lehetetlenség – szögezik le a szerzők –, hogy ez ne nyomja rá a bélyegét az iskolai motivációra.

Knausz kritikai hozzáállása fontos kezdeményezés annak érdekében, hogy egyáltalán szembesüljünk az oktatás valódi helyzetével és a problémák okával. Nagy szükség volna rá, hogy e csapáson elindulva autentikus elemzések szülessenek, hiszen a valódi gondok leplezése, elhallgatása árt, az erőltetett intézkedések – miként erre bőszegesen volt példa az elmúlt két évtizedben – a kitűzött értékekhez képest az ellenkező hatást érik el. Az iskola problémái meggyőződésem szerint az iskola és a társadalom megváltozott viszonyában, a szocializáció általános válságában gyökereznek. Természetesen egy ilyen, viszonylag szűk terjedelmű válaszban nem lehet alaposan kifejteni ilyen komplex kérdéseket, mégis fontosnak tartottam élni az alkalommal, hogy néhány fontos szempontra a figyelmet.

Miközben a szerzővel azonos platformon állok a felnőtt felelősséget, a mással nem pótolható tapasztalatokat illetően, a kiút kereséséhez nem látom elegendőnek a helyénvaló, ám nem kellőképpen mélyre hatoló helyzetelemzést. Ahogyan Knausz a fiataloknak ajánlja, el kell lépnünk a jelen-

ségek síkjáról, és a mögöttük rejlő körülményeket kell vizsgálat tárgyává tennünk. A média és a plázák világában – olvashatjuk a tanulmányban – a gyerekeket az foglalkoztatja, mi lesz az általuk kedvelt sorozat következő epizódja, és hozzájuthatnak-e a legújabb mobiltelefon-modellhez. Ezt a világot, amelyet a visszavonhatóság, a kívülről irányítottág és a diskurzusok szegmentáltsága jellemez, Knausz inkompatibilisnek véli az igazi valósággal. Meggyőződése szerint az utóbbihoz úgy közelíthetjük a gyerekeket,

ha ráébresztjük őket, mennyi szenvedés van a világban, valamint arra, hogy a környezet pusztulásával, a társadalmi problémák kiéleződésével veszélyek fenyegetnek valamennyiünket. Csakhogy nem kerülhetjük meg a kérdést, miért fordulnak el a fiatalok a valódi problémáktól – ha ugyan egyáltalán ez a helyzet.

Elsőként arra tennék kísérletet, hogy pontosabban jellemezzem, milyen is az a mesterséges valóság, amelyben a fiatalok élnek. Nem kétséges, hogy valóságuk alakításában óriási szerepet játszik a digitális média, bár a tömegkommunikáció nem a fő ágens, csupán nagy erejű eszköz az adott társadalmi körülmények fenntartásában. Vizsgáljuk meg mindjárt, hogyan akadályozza meg a Knausz által médiavalóságnak nevezett közeg, hogy a fiatalok szembesüljenek az éhezéssel, a háborúkkal és a nyomorral! Alaposabban meggondolva igazán nem mondható el a médiáról, hogy távol igyekeznék tartani közönségétől a pusztulás és a fenyegetettség tényeit. Éppen ellenkezőleg: a képernyőkön a csapból is vér folyik. A digitális média szinte minden műfajában – filmek, számítógépes játékok, sorozatok, ismeretterjesztő filmek, hírek – domináns helyet töltenek be az erőszak, a szenvedés, az ölés képei. Igaz, ezek jó része fikció, de nem kell alapos esztétikai felkészültséggel rendelkezni ahhoz, hogy az ember számára világos legyen az, amit a műsorok az „igazi” valóságról üzennek. A gond semmiképpen nem az, hogy a fiatalok ne tudnának a világ problémáiról. A valódi kérdés: milyen kapcsolatot tudnak önnön identitásuk és e problémák között teremteni.

A szenvedés ábrázolásán keresztül jól megvilágítható, hogyan alakítja át a globális média az ember valósághoz való viszonyát. Arról, ha Indiában szakadékba esett a busz, ugyanúgy értesülünk, mint ha a szomszéd városban, ismerőseinkkel történt a baj. De miért is ne járna ki részvétünk azoknak, akik sok ezer kilométerre szenvednek tőlünk? Azért, mert együttérzőképességünk nem korlátlan, óhatatlanul is szelektálni igyekszünk a kellemetlen történések között. Részvétünket az ébreszti fel, ha az adott eseményhez személyes viszony építhető, ha bármilyen közvetetten is, de következik belőle a számunkra valamilyen tennivaló vagy tanulság. Jobban sajnáljuk a kárvallottat, ha azonos nemzetiséghez tartozott, ha velünk egykorú, azonos nemű. Csakhogy a képernyőkön egyre inkább összeolvad a távol és a közel, az ismerős és az ismeretlen. Annál is inkább, mert bármilyikről essék is szó, az elénk tárt képek nem a lényegyet mutatják – mi történt, miért, mi lett a következménye –, hanem a szenvedő, kínlódó emberek természetes valóját. Ebben a konstrukcióban nem osztódik ránk más szerep, mint a kívülálló nézőé, a kukkolóé. A katasztrófaturizmus hátborzongató terjedése világosan jelzi, hogy emberek tömegeit sikerült ebben az értelemben „megnevelni”.

Az a látszat keletkezhet, hogy a hírek globális keringése a modern tömegkommunikáció terméke csupán. A valóságban azonban e nagy hatalmú eszközök társadalmi szerkezetek részei, emberek működtetik őket, meghatározott céloknak megfelelően. Miként a közelmúlt valódi katasztrófái egyre nyilvánvalóbbá tették, a világ elszemélytelenített fájdalma és szenvedése a közvetítők számára hatalmas üzlet. A személyes viszony lehetőségének megszűnése egyúttal jelentős szerepet játszik abban a folyamatban, amelyben egyre kevésbé különíthető el egymástól az „álvalóság” (amely főként médiahatalóság, de nem kizárólag az) és az „igazi valóság”, sőt számos esetben gyakorlatilag helyet is cserélnek. Felidézhetjük, hogy a New York-i ikertornyok elleni repülőgépes támadás számítógépes játékokban bukkant fel először, vagy hogy az 1990-es Öböl-háború idején az amerikai hadsereg folyamatosan egyeztetett a CNN televíziós csatorna munkatársaival, és ha lehetett, úgy igazította a hadműveleteit, hogy azok jól közvetíthetők legyenek – lényegében összenyitva a televíziós show és a pusztító háború határait. De mondhatunk példát ennél intenzívebb helycserére is: a jelenlegi pusztító pénzügyi válság pontosan azért keletkezett, mert a pénz- és hitelforgalom teljes mértékben elszakadt az anyagi valóságtól, hamis információk, fikciók fújták irtalmatlanul nagyra a buborékot. A megtevesztés azonban nagyon is kézzelfogható anyagi következményekben, emberek millióinak sorsát érintő nyereségekben és veszteségekben öltött testet.

A tömegmédiá komolyan közreműködik a valóság relativizálásában azáltal is, hogy fontos eseményekké emel partikuláris ügyeket: ahhoz hasonlókat, mint amelyek Knausz példái között szerepelnek. Emberek millióit foglalkoztatja a valóságshow-szereplők sorsa, híres emberek magánélete. A csatornák műsorigazgatói és az értelmiség gyakran hangoztattott érve szerint a tömegmédiá behatolása az egyének intim terébe, a valamikor volt magánélet, a testi szükségletek szintén természetes megjelenítése annak köszönhető, hogy ezt igényli a közönség. Csakhogy ez hazug demagógia. A közönség csak látszólag az „álvalóság” rabja: valójában egy sajátos csapdahelyzet kárvalottja. Ha ugyanis sikerül elérni, hogy emberek milliói értesüljenek egy dologról – és ez ma kizárólag anyagi kérdés –, akkor abból óhatatlanul közügy lesz. Victoria Beckham káromkodása legfeljebb egy fejcsóválást érdemelne a szemtanútól, ha nem szerezne róla tudomást egyidejűleg több tízmillió ember. Ám abban a pillanatban, ahogyan egy téma eléri a nyilvánosság adott szintjét, az emberek kénytelenek ítéletet formálni, viszonyulni, mert ez lesz a társadalmi diskurzus tárgya, mert mindenki más ezt teszi. És – ahogyan a valóságshow-k cinikus vámszedői többször meg is fogalmazták – teljesen mindegy, hogy az ítélet undor vagy tetszés, a nézettség, így a nyereség mindkettőtől növekedni fog – legalábbis egy ideig. A résztvevő szerepe valójában ebben a szerkezetben sincs „kiosztva”. Tudvalévő például, hogy a közönség nagyobbik fele minden országban viszolyog a szándékosan botrányt és undort keltő műsoroktól, de semmilyen eszközzel nem tudja elérni, hogy ezek lekerüljenek a képernyőről – vagyis ne működhessen a tömegérdeklődést kiprovokáló mechanizmus. A jog ma kizárja, hogy a politikai hatalom fellépjen a műsorszolgáltatók ellen. A közönség persze megtehetné – hangoztatják sokan –, hogy nem nézi ezeket a műsorokat. A nem nézés azonban csak akkor érne valamit, ha a tiltakozó közönség meg is tudná szervezni magát, hiszen a szórványos eseteknek nem lesznek következményei. Ehhez nincs is másra szükség, mint a tömegeket megszólítani képes médiára – az utóbbi feletti befolyást azonban csupán jelentős anyagi eszközökkel lehet megszerezni, és itt a kör bezárul.

A média álvalósága ugyanakkor csak egy (igaz, nélkülözhetetlen) eleme annak a világnak, amelyben az egyének mind kevesebbet tudnak kezdeni a „tényleges” valóságról való tudással. Itt kerül a látóterünkbe Knausz eredeti kérdésfeltevése: mit nevezhetünk autentikus tudásnak? Két évszázaddal ezelőtt az európai felvilágosodás hívei számára egyértelmű volt a válasz. Bizonyosak voltak benne, hogy a természet titkainak megfejtése után a ráció győzelme és a realitás felé fordulás nem fordítható vissza többé. Sokáig úgy tűnt, ha az emberek egyszer megértik a betegségek és az egészség, a nehézkedés és a gyorsulás titkait, ha tájékozottak lesznek a jogi és gazdasági folyamatokról, akkor vége szakad a babonán, a túlvilágba vetett hiten, a tévhiedelmeken és a megtévesztésen alapuló világnak. És itt vitatkozni szeretnék a szerző megállapításával, amely arra vonatkozik, hogy az iskola mindig szövegszerű, kezdő szintű tudást közvetített. A 19–20. század folyamán igenis hatalmas váltás következett be az iskolai oktatás szellemében és tartalmában. A tanítás az elmúlt mintegy másfél évszázad során, nem kis részben felvilágosult értelmiségiek erőfeszítéseinek következtében, egyre inkább eltávolodott az élettől elrugaszkodott, az elit és a hétköznapi ember közé nyelvi korlátokat emelő, valóban szövegekre koncentráló „latinus műveltségtől”. Az oktatásban mind nagyobb szerepet játszottak a természettudományok, a rendszerezettség és az elemzés igénye a társadalomtudományok oktatásában is jelen volt. A huszadik század első évtizedeiben a tudomány és az oktatás összekapcsolódott: az új tudományos eredmények megjelentek az oktatásban. Az iskola rendszerre szerveződése, tudományközvetítő tevékenysége nélkül elképzelhetetlen lett volna az elmúlt másfél század tudományos-technikai haladása, a népesség növekvő iskolázottsága pedig vitathatatlan szerepet játszott abban, hogy a választói demokrácia általános gyakorlattá válhatott.

Az oktatási rendszerek által közvetített tudás évtizedeken keresztül ténylegesen hozzájárult a boldoguláshoz. Egy angol kutatócsoport, amelynek egyes tagjai mintegy negy-

ven éve követik nyomon az oktatási rendszer és a társadalmi változások kapcsolatát (*Brown és mtsai, 1997*) úgy vélekedik, hogy az iskola – más közintézményekkel együtt – a nemzetállamok második világháború utáni korszakában élte virágkorát. Ezt az időszakot – hangsúlyozzák a szerzők – a mai fejlett országokban a prosperitás, a biztonság és az esély hármassága jellemezte. Érdeemes az államnak kizárólag negatív szerepet tulajdonítók figyelmét felhívni arra: a szociális ellátórendszerek kiépítésének évtizedeit a '60–'70-es években a fejlett országokban rendkívül gyors gazdasági bővülés jellemezte. Az állami ethosz része volt, hogy a nemzetállam felelősséget érzett polgáraiért, azok jólétéért. Az iskolát nemcsak a technológiai fejlődés szempontjából tekintették alapvető fontosságúnak, hanem a demokrácia és a meritokratikus értékrend zálogának tartották. És még ha a meritokrácia teljes körű érvényesülése illúzióknak bizonyult is, az iskola hozzájárult tömegek társadalmi felemelkedéséhez, a középosztályosodáshoz – ez annak ellenére tény, hogy nem tekinthetünk el az ezt támogató gazdasági-társadalmi feltételektől, a foglalkozási szerkezet bővülésétől, a termelékenységek növekedésétől és a klasszikus értelemben vett, a fogyasztót respektáló gazdaságtól.

Az angol kutatók azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy a hetvenes évek derekától, az olajválságtól datálódó gazdasági-társadalmi változások gyökeresen átalakították a társadalom szerkezetét, valamint közvetve és közvetlenül az iskola szerepét és funkcióját is. Az egyik legfontosabb változás, hogy a jólét és a gazdasági növekedés az elmúlt három évtizedben egyre távolabb kerül egymástól. Polarizálódás megy végbe a jövedelmekben, az alacsony szakképzettséget igénylő munkák javadalmazása csökken, miközben nagymértékben növekszik a munkanélküliség. Mivel a szociális ellátórendszerek hatóköre is szűkül, a fejlett országokban ismét megjelent a tömeges szegénység, és ami különlegesen drámai, ez a gazdag országokban – például az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban – is súlyosan érinti a gyerekeket.

Bár a '70–'80-as években divat volt az iskolát okolni a társadalmi problémákért, konszenzus volt a jobb- és a baloldal között annak kérdésében, hogy mindenképpen szükség van iskolára – szögeznek le az idézett angol kutatók. A politikai és a gazdasági elit tagjaiban sokáig élt a meggyőződés, hogy a tanultság és a társadalmi előrelépés, illetve az egyes országok gazdasági sikeressége az oktatási rendszer függvénye. Ez a meggyőződés részben összefüggött azzal, hogy az iskolai expanzió egyre magasabb sebességfokozatra állt át és a fiatalok növekvő hányada tett szert diplomára. Az oktatási és foglalkoztatási statisztikák azonban világosan jelzik, hogy a magasabb végzettség és a jövedelem összefüggése eltűnően van. Lehetetlenség – szögeznek le a szerzők –, hogy ez ne nyomja rá a bélyegét az iskolai motivációra.

A hazai oktatáskutatóknak – többek között a *Zöld könyv* (*Fazekas, Köllő és Varga, 2009*) szerzőinek – feltehetőleg elkerülte a figyelmét Brown és munkatársai megállapítása: a „fehérgalléros” munkák jövedelmezőségének relatív előnye abból fakad, hogy az alacsonyabb szakképzettséget igénylő tevékenységeket sokkal rosszabbul fizetik, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Ebben fontos szerepet játszik a munkavégzés világméretű „aukciója”, melynek során egyes munkafajták olcsó (és kiszolgáltatott) dolgozókkal rendelkező országokba települnek, a gazdag országokban pedig szintén olcsón dolgozó vendégmunkások végzik a nehezebb feladatokat. A diplomás foglalkozások nyújtotta előnyök tovább erodálódtak azáltal, hogy ma ezeket a területeket is sújtja az egzisztenciális bizonytalanság, ami korábban a szakképzetlen vagy betanított dolgozók helyzetét jellemezte. Egyértelműen jelzi a szaktudás, a hozzáértés leértékelődését, hogy a magasan képzettek feje felett is ott lebeg az elbocsátás veszélye. Ebben kétségtelül szerepet játszik a technológiai fejlődés, amely munkafajták sokaságát tette feleslegessé, ám kár volna elhallgatni, hogy a gépi megoldások számtalan esetben a szolgáltatás és a termék minőségének romlásához vezetnek. Az ipar kitelepülése, az államigazgatás leépülése is a foglalkozásszerkezet szűküléséhez, a munkahelyek csökkenő számához, további szak-

képzettségek feleslegessé válásához vezet. Mindez azért is történhet meg, mert – erről a kritikai sajtóban bőségesen olvashatunk – a mai globális gazdaságban a fogyasztó szerepe is leértékelődött. Távol vannak már azok az idők, amikor a gyártó és a szolgáltató öntudatosan jelezte, kitől származik a termék. Ma a legtöbb árucikkről legfeljebb annyit tudhatunk, melyik világrészen keletkeztek. A gigászi gazdasági korporációkban egyébként sem könnyű tisztázni, kié a személyi felelősség – ahogyan ezt fényesen ki is használták a jelenlegi pénzügyi válság szereplői.

Nem meglepő ilyen körülmények között, hogy a munkaerőpiacra belépni szándékozó fiatalok helyzete folyamatosan romlik a fejlett országokban is. Blanchflower és Freeman (2000), az ifjúsági munkanélküliség nemzetközileg elismert szakértőinek adatai azt mutatják, hogy a munkát nem találó fiatalok száma az OECD-országokban folyamatosan nő, a jövedelmi helyzetük pedig romlik. Mindez annak ellenére, hogy a népességen belüli arányuk egyre alacsonyabb, és a korábbinál jóval többen szereznek diplomát. A tanultságnak tehát – minden ezzel ellentétes retorika ellenére – csökken az értéke és nem nő.

A kompetencia normává emelése pontosan megfelel annak a fából vaskarikának, amit a globálisan irányított nemzeti oktatáspolitikai jelent. Elsősorban is árulkodó a tény, hogy egy ilyen, körvonalazatlan és értelmezések sokaságának teret nyitó kategória kerül az oktatáspolitikai középpontjába. Mégpedig nem csupán mint tananyag-interpretálási módszer. A senki által pontosan meg nem határozott kompetenciák mérése alapján tervezik összehasonlítani az iskolák teljesítményét, és ezektől a mérésektől fog függni (más országokban már ma is ettől függ) az iskolák finanszírozása is.

Minek köszönhető, hogy mindennek ellenére mégis egyre többen igyekeznek minél hosszabbra nyújtani az oktatással töltött éveket? Brown és munkatársai idézett tanulmányukban új fogalmat vezetnek be: a bizonyítványok inflációjáról írnak. A bizonyítványok inflációja azt jelenti, hogy a biztosan megtérülő és ritka tudás megszerzése mind hierarchizáltabbá és nehezebbé válik, miközben rohamosan bővül az elsősorban bizonyítványt és nem szaktudást nyújtó képzési lehetőségek aránya. Ezt a jelenséget jól ismerjük itthon is, hiszen a képzési kínálat tele van semmitmondó, valódi szakképzettséget nem nyújtó képzésekkel és ezek iránt jelentős is a kereslet. A törekvő egyének ugyanis – fejtegetik az angol szerzők – csapdahelyzetbe kerülnek. Bár a diploma nem feltétlenül vezet sokkal jobb életkörülményekhez, ám meg sem kerülhető állomás ahhoz, hogy valaki kariert csináljon. Persze a nagy cégek képviselői, ötletes szakemberek vagy „guruk” szeretnek azzal dicsekedni, hogy felsőfokú végzettség nélkül csináltak kariert, de a társadalomstatisztika adatai mégiscsak azt mutatják, hogy ez a lehetőség

igen korlátozott. A 21. században mindazok, akik számára fontos gyerekeik boldogulása, komoly anyagi erőket koncentrálnak a taníttatásukra.

Knausz részben azért bírálja az iskolai oktatást, mert iskolás és nem szakértő tudáshoz juttat. Ám az utóbbira valójában korlátozott az igény. A mai munkavállaló egész életében tanul, hogy ki tudja szolgálni a folyamatosan változó munkáltatói igényeket; tréningeken vesz részt, hogy a személyiségét is ezen elvárásoknak megfelelően alakítsa. A munkáltatók ma – ez az álláshirdetésekből is világosan leszűrhető – gyakran semmilyen jelentőséget nem tulajdonítanak a jelentkezők szaktudásának, képzettségének. Annál többet szeretnének tudni a személyiségéről, a szokásairól, a „team-munkára” való képességéről;

a felvétel egyre elkerülhetlenebb feltétele, hogy az illető megfeleljen a pszichológiai tesztekben. Mindez nem meglepő, hiszen a munkák nagy része ma lényegében számítógépes rendszer segítségével végzett szolgáltatás, amelynek során a dolgozó gyakran azt sem tudja, milyen termék útját egyengeti. A legtöbb dolgozónak nincs külön szobája, privát helye, hanem hatalmas, kívülről is átlátszó irodaházakban ül a képernyő előtt. Akik munkához jutnak, gyakran kénytelenek lemondani a szabadidejükről, és napi 12–14 órára nyújtani a munkaidőt. A mai „munkaerőtől” elvárják, hogy költözzön a munka után, függetlenül attól, milyen következményekkel van ez a családjára, a magánéletére. Az egyének pedig nem tehetnek mást, mint hogy fenntartás nélkül elfogadják a dezantropomorfizált világ körülményeit, azt, hogy emberek tömegei számára saját élet-útjuk, sorsuk, identitásuk főbb elemei – a tudás, a foglalkozás, a jövedelem, az, hogy hol élnek le az életüket – mind kevésbé kontrollálhatók.

E rendszerben a leginkább zavaró körülmény, hogy az ember különleges sajátosságokkal rendelkező élőlény, akinek igénye, hogy megértse, átlássa és bizonyos mértékben befolyásolni is tudja a sorsát, életét érintő feltételeket. A sorsnak való kitettség ezért nemcsak azzal a következménnyel jár, hogy értelmét veszti az életút alakítására vonatkozó törekvés: a belső készlet kudarca kínos, frusztráló élmény is. Ennek a tömegeket érintő élethelyzetnek egészen biztosan szerepe van abban, hogy soha nem látott mértékben terjednek a tudatmódosítás különböző szerei (alkohol, drog, hangulatjavító gyógyszerek). A tudat eltompításának, elterelésének eszközeként vált oly hallatlanul népszerűvé a televíziós-internetes szórakoztatás is. A tanult, vagy inkább kikényszerített tehetetlenség a legfőbb oka, hogy az emberek nem hisznek a rációban, a tudományban, hogy széles körben hódít az ezotéria, a babona. Mivel a tudomány és technika ezekkel szembeállítható vívmányai kevésbé segítenek az életben és a munkavállalásban, a mai emberek nagy része ugyanúgy figyelmen kívül hagyja őket, ahogyan a középkori ember is „elfelejtette” a görög természettudomány vívmányait. A tudomány közvetítette „igazi” valóság csak akkor válik érdekessé, amikor ismerete elősegíti a társadalmi integrációt, ha utat nyit az aktív részvétel, a sors alakítása felé. Jól látja Knausz, hogy az iskola által megteremtett, eredendően a valóság megismerését célzó alapok nem épülnek tovább azután, hogy a gyerekek kikerülnek az iskolából. Nem a természet és a társadalom működését bemutató, tudást közvetítő oktatás az, ami nem a „valóság” – a valóság maga nem az.

Mit tehet, mit tehetne ebben a helyzetben az iskola? Knausz – és a társadalmi problémák iránt elkötelezett értelmiségiek – számára nyilvánvaló, hogy az iskolára szükség van, nem adhatja fel szocializációs funkcióját. Látjuk azonban, hogy teljesíteni sem tudja igazán – ha ezalatt azt a társadalmi szerepvállalást értjük, amit a modernizáció és a polgárosodás során az iskola betöltött. Hiába tölt el bennünket aggodalommal, hogy a gyerekek becsapják önmagukat, vagy hagyják magukat becsapni, amikor érdektelennek vélik a szabadesés, a vérkeringés vagy az európai történelem titkait. Valójában nagyon is szükségük volna a tudásra, amikor arról kell döntenie, szedjenek-e egy bizonyos gyógyszer, van-e teendőjük a pusztuló környezet megmentésével kapcsolatban, vagy mi vár rájuk, ha külföldre utaznak. A valóságtól való elfordulás, a világ megértéséről való lemondás ugyanakkor minimálisra csökkenti a társadalombírálat, a tiltakozás esélyét.

Nem hinném, hogy ez az állapot a pedagógia illetékességén belül, akár forradalommal is megváltoztatható. Lelkes és elkötelezett tanárok néha csodát tehetnek, de csak partikuláris csodát. Az oktatási rendszer, a pedagógiai módszerek, a pedagógusok habitusa mind-mind szorosan beágyazott a társadalom szövetébe. Fantasztá értelmiségiek töprenghetnek rajta, hogyan is kellene működnie optimális esetben az iskolának, de bármilyen szakszerű és jó elképzelésük volna is, a megvalósulás politikai és hatalmi támogatáshoz kötött. Márpedig ma, miként korábban fejtegettük, a politikai és hatalmi konstelláció éppenséggel nem kedvez a szakszerűsége alapuló, autentikus tudást nyújtó oktatásnak. És itt térjünk vissza a kompetencia problémájára, amely voltaképpen Knausz

tanulmányának tárgya. Meggyőződésem szerint a kompetencia-alapúnak kikiáltott oktatás többek között azért nem alkalmas a Knausz által neki szánt szerepre, mert az egyéni pszichológiai-antropológiai sajátosságokat negligáló, az egyénnek valójában szerepet nem szánó törekvés tipikus terméke.

Az eddigiekben azt fejtegettük, hogy az iskola nem képes teljesíteni a funkcióját, mivel társadalmilag értéktelenné váltak azok a célok, amelyek a tudáshoz, a szakértelemhez kapcsolódtak. Az iskola által kitaposott felfelé vezető ösvények ma többnyire a semmibe vezetnek. Az iskola és az oktatás valódi problémái azonban még jelzésszerűen sincsenek jelen az oktatáspolitikában, amely más gazdasági és politikai folyamatokhoz hasonlóan globális szintre emelkedett. Az e téren mutatkozó súlyos ellentmondás tükröződik az EU oktatáspolitikájának alakulásában: miközben az alapszerződés hangsúlyozottan nemzeti ügynek tekinti az oktatást – mint a helyi hagyományok ápolóját, a kulturális sokféleség zálogát –, a gyakorlatban a nemzeti oktatásirányítás valamennyi tagállamban fokozatosan leépül. Külön egyezségek, hatalmas összegű pénzbeli támogatások, nemzetközi think-

Kétségtelen, hogy a globális világban uniformizálódik a kultúra is, de csak egy határig. A sok hasonlóság ellenére igen jelentős különbségek vannak abban, amit egy román vagy egy holland gyereknek tudni kell az életről ahhoz, hogy abban boldogulni tudjon. Amennyiben tehát a kompetenciát globális normaként használjuk, nem tudjuk olyan tartalommal megtölteni, hogy valóban reflektáljon az egyének pszichológiai sajátosságaira.

tankok gyakran teljességgel ötletszerű vagy idővel tévesnek bizonyuló elképzelései, valamint a szintén az uniformizálódás irányába ható globális felmérések alakítják az oktatást. E programok jellegzetességei közé tartozik, hogy eredetük, ideológiai hátterük, szakmai indoklásuk homályos. A bíráló, visszajelzés több okból is lehetetlen: egyrészt, ugyanúgy, mint a fogyasztási cikkek esetében, a PISA-felmérésnek vagy a kompetencia-alapú oktatásnak sincs nevesített készítője vagy kezdeményezője. A programok „valahol” keletkeznek, és különböző módszerekkel, diktátumszerűen zúdulnak végig az egyes országok oktatási intézményein. Másrészt hiányzik a másik oldal: a bíráló jogával vagy lehetőségével felruházott grémium. E mechanizmus súlyos kockázataival már szembesülhettünk gazdasági programok esetén, érdemes azonban egy, a gyermekneveléshez kapcsolódó példát is felidézni: a rendszerváltás után a különféle nemzetközi think-tankok szakértői arra az álláspontra helyezkedtek, hogy a magyar kisgyermek-gondozási rendszert le-

kell építeni. Az elmúlt húsz év során a korábban megépített bölcsődék felét bezárták, eladták. Mára azonban kiderült, hogy ez súlyos, a foglalkoztatást hátráltató intézkedés volt, így hát ismét új bölcsődéket kell építeni.

A kompetencia normává emelése pontosan megfelel annak a fából vaskarikának, amit a globálisan irányított nemzeti oktatáspolitiká jelent. Elsősorban is árulkodó a tény, hogy egy ilyen, körvonalazatlan és értelmezések sokaságának teret nyitó kategória kerül az oktatáspolitiká középpontjába. Mégpedig nem csupán mint tananyag-interpretálási módszer. A senki által pontosan meg nem határozott kompetenciák mérése alapján tervezik összehasonlítani az iskolák teljesítményét, és ezektől a mérésektől fog függni (más országokban már ma is ettől függ) az iskolák finanszírozása is. Úgy tűnik, senki nem gátolhatja meg a teljességgel abszurd helyzetet: az intézmények és a pedagógusok olyan elvárásoknak kénytelenek megfelelni, amelyek egységes értelmezése hiányzik. Vajon ettől várható, hogy az oktatás hatékonyabb lesz?

De térjünk vissza Knausz kérdésfeltevéséhez: létrehozható-e a kompetenciának olyan értelmezése, amely a gyakorlatban inkább alkalmazható tudást közvetítő pedagógia alapjává tehetné? Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ tudjunk adni, a pedagógiai normák természetének vizsgálatához kell folyamodnunk. Nem fér kétség hozzá, hogy a pedagógia normatív tudomány: a tudatos gyermeknevelés előfeltételezi, hogy kitűzünk bizonyos célokat. Ám a modern pszichológia megszületése óta a neveléstudomány képviselői számára egyre fontosabbá vált annak vizsgálata, milyen mértékben felelnek meg az adott normák az egyének, adott esetben a fejlődő gyerekek sajátosságainak, érdeklődésének, képességeinek. A haladó neveléstudomány képviselői az elmúlt évszázad során elutasították azt a fajta normativitást, amely nem vett tudomást az alakítani kívánt egyének tulajdonságairól, és nagy súlyt helyeztek az életkori, nemi és más egyéni sajátosságokat vizsgáló pszichológia eredményeinek felhasználására.

Talán nem kell külön magyarázatot fűzni ahhoz, hogy globális normák esetén erre miért nincs lehetőség. A pszichológiában ma viták keresztüztüében van a kérdés: milyen mértékben tekinthetők egyetemesnek az eddig feltárt, leírt emberi tulajdonságok. Vannak iskolák, például a kulturális pszichológiáé, amelyek az emberi tulajdonságokat kizárólag kulturális-környezeti meghatározottságúnak tekintik. És ha nem is értünk teljes mértékben egyet az egyetemesség tagadásával – ez utóbbi világnézeti következményekkel is járna, hiszen az emberi faj egységessége melletti állásfoglalás azt jelenti, hogy feltételezünk egyetemes emberi sajátosságokat –, az senki számára nem lehet kétséges, hogy az egyének fejlődését, vágyait és motívumait döntő mértékben saját kultúrájuk határozza meg. Kétségtelen, hogy a globális világban uniformizálódik a kultúra is, de csak egy határig. A sok hasonlóság ellenére igen jelentős különbségek vannak abban, amit egy román vagy egy holland gyereknek tudni kell az életről ahhoz, hogy abban boldogulni tudjon. Amennyiben tehát a kompetenciát globális normaként használjuk, nem tudjuk olyan tartalommal megtölteni, hogy valóban reflektáljon az egyének pszichológiai sajátosságaira. Nem véletlen, hogy a hasonló kategóriák megalkotásában, az európai szintű oktatáspolitikai főbb csapásirányainak kidolgozásában nem vettek részt pszichológusok.

Knausz gondolkodásmódja abban is rokon az enyémmel, hogy bizonyos értelemben ő is a valósághoz való kritikai viszony kialakítását véli a közoktatás válságából kivezető út első lépésének. Nézeteink legfeljebb abban térnek el, hol látjuk a problémák okát. Mint írásomban igyekeztem kifejteni, az iskolai oktatás kudarca a tudás társadalmi használhatóságának csökkenésében rejlik. De ne hallgassuk el azt sem, hogy a valódi problémákat negligáló intézményrendszer ma központilag leosztott hamis szövegeket, súlyos hazugságokat közvetít, és ezt a diákok pontosan érzik. Nagyon is jól tudják, hogy az egész életen át tartó tanulás üres szöveg, hogy a felmérő tesztek értelmetlenek, az agyonhajszolt pedagógusok pedig megvetett figurák, akik a társadalmi hierarchia alsó szegmensében helyezkednek el. Sokan közülük nehezen viselik a perspektívatlanságot, a vagyoni-jövedelmi különbségeket. Frustrált életükben – amelynek aggasztó indikátora a tizenévesek körében igen népszerű, az önpusztítás kultuszát terjesztő „emo” mozgalom – kétségkívül nem sok fogódzót ad az iskola.

Vajon változtatna ezen a helyzeten, ha – ahogyan Knausz javasolja – az iskola szembebesítené diákjait a „factum brutummal”: a szegénységgel, a nyomorral és az éhezéssel? Ha eltekintünk az iskolát fogva tartó társadalmi feltételektől, és feltételezzük, hogy a pedagógusok szabadon választhatják meg valóság-interpretációikat – márpedig az autonómia bizonyos foka sohasem volt kiiktatható a pedagógiából –, kirajzolódik egy lehetséges megoldás ebben az irányban. A valóság felé vezető révkalauznak azonban gondosan el kell kerülnie mind a kívülálló „kukkoló” pozícióját, mind a borzalommal való ijesztgetést, ami csak a valóságtól való még határozottabb elforduláshoz vezetne. A társadalmi tapasztalat önmagában nem segít – hiszen az életünk minden eleme az. A kulcs a megfelelő, kritikai interpretáció, amely helyreállíthatja a személyes viszonyu-

lás érzését a fiatalokban. Ez utóbbi nem idegen az iskolától: az oktatási intézmények az elmúlt másfél évszázad során nem egyszer voltak a társadalmi valóság radikális bírálatának forrásai.

Irodalom

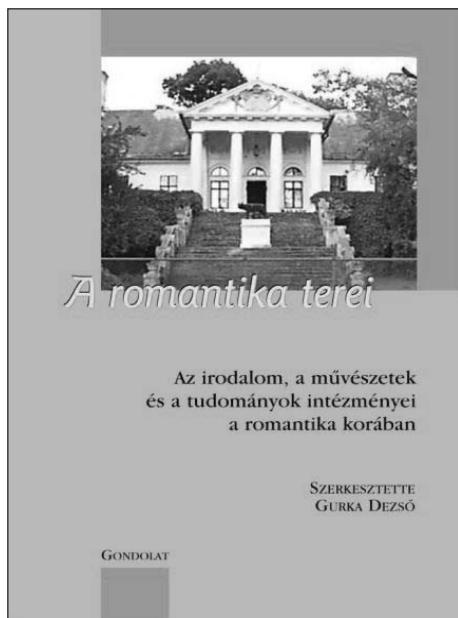
Blanchflower, D. G. és Freeman, R. B. (2000, szerk.): *Youth Employment and Joblessness in Advanced Countries*. The University Of Chicago Press, Chicago–London.

Brown, P., Halsey, A. H., Lauder, H. és Wells, A. S. (1997): *The transformation of Education and Society: An Introduction*. In: uók (szerk.): *Education, Culture,*

Economy and Society. Oxford University Press, Oxford.

Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (2008, szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.

Mihály I. (2009): Kiegészés és motiválatlanság/motiválatlanság és kiegészés? *Tani-tani*, 1. 69–72.



A Gondolat Kiadó könyveiből