

AZ OKTATÁSFEJLESZTÉS KOMPETENCIAALAPÚ MEGKÖZELÍTÉSÉNEK HÁTTERÉRŐL

NYÍRÓ MIKLÓS

A kompetencia fogalma az utóbbi évtizedekben az oktatásfejlesztés valamennyi szintjén előtérbe került, mind nemzetközi, mind pedig hazai vonatkozásban.¹ E fejlemény meglehetősen átfogó volta s ennél fogva igen nagy jelentősége nemigen vitatható el. Éles ellentétben áll azonban e ténnyel, hogy a teoretikusok köreiben még a legfontosabb fogalmak tekintetében sincs egyetértés, s még kevésbé állítható – miként azt a szakértők is rendre felpanaszolják –, hogy a folyamatban döntéshozó szerepet betöltőket, illetve az abban érintettek széles köreit kellő elméleti tájékozottság jellemezné. Az alábbiakban ezért áttekintő-összefoglaló igénnyel arra vállalkozom, hogy valamelyest megvilágítsam a szóban forgó folyamat mögött meghúzódó legfontosabb tényezőket. Először a kompetenciafogalom köré szerveződő oktatásfejlesztés társadalmi-gazdasági háttérének néhány fő vonására, az iránta fellépő igény szélesebb kontextusára igyekszem röviden rámutatni, illetve a folyamatot vezényelni hivatott szervezeti háttér legfontosabb nemzetközi és hazai szereplőit tekintem át. Egy következő lépésben a kompetencia fogalmának előzetes körülhatárolását, köznyelvi használatának tisztázását tűzöm ki célul, azzal a szándékkal, hogy határozottan elkülöníthetővé váljon tőle a fogalom tudományos, kezdettől fogva élesen eltérő meghatározása. A tanulmány ezt követő szakasza vállalkozik a kompetenciaalapú oktatásfejlesztés teoretikus háttérének, az annak alapjául szolgáló legfontosabb elméleti megfontolásoknak az áttekintésére, illetve elemzésére. E bázis talaján vállalkozom azután annak a helynek a körülhatárolására, amelyet a kompetencia a tudás szerveződésének egyéb módozatai között foglal el – s ez tekinthető az írás fő célkitűzésének. A tanulmányt végül egy rövid kitekintés zárja, mely a kompetenciafogalommal és az arra összpontosító oktatásfejlesztéssel szemben megfogalmazódó kritikák alapvető irányvételeit hivatott felmutatni.

I. A kompetenciaalapú oktatásfejlesztés igénye és szervezeti háttere

Ama világszerte érzékelhető folyamat háttérében, melynek eredményeként a kompetencia fogalma az elmúlt évtizedekben mindinkább az oktatásfejlesztés középpontjába nyomult, számos, egymással összefonódó fejlemény érezteti a hatását. Nagy vonalakban – jelzésszerűen – az alábbiakat érdemes talán kiemelnünk. A gazdasági

¹ A tanulmány a „FŐNIX ME” – *Megújuló Egyetem felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében* EFOP 3.4.3-16-2016-00015 projekt 4-es *Társadalmi felzárkóztatás* című részprojektje keretében készült.

verseny globalizálódásával és más, modernizációs és makrogazdasági folyamatokkal összefüggésben egyre inkább *megnőtt a tudás értéke* – ami markánsan megfogalmazódik már a „tudás-alapú társadalom” (*knowledge society*) kifejezésben is –, ehhez kapcsolódóan pedig mindinkább előtérbe kerül a *tudással való gazdálkodás* jelentősége. A társadalmi és földrajzi mobilitásnak, valamint a gazdasági környezet változásának a felgyorsulásával párhuzamosan egyre inkább felértékelődik a tudás megújításának, az elsajátított tudásanyag új helyzetekben való alkalmazásának, vagyis a *tudástranszfernek a képessége*. Mindeközben a tudományos-technikai fejlődés akcelerációja olyan léptékű információrobbanáshoz vezetett, melyet nem követett a *tanulási képességek fejlődése*. Az információk közti eligazodás igénye, valamint az, hogy jelentősen megváltoztak a tudásszerzés színterei, s időközben felértékelődött az informális tanulás szerepe is, szintén új kihívásokat jelent az oktatás számára.

Az oktatásügy kompetenciaalapú megközelítését tehát mindenekelőtt átfogó társadalmi-gazdasági folyamatok sürgetik. E megközelítést azonban nagyban támogatja az a fejlődés is, melyen a tudományok egy bizonyos csoportja ment keresztül. Az a tény, hogy ez utóbbi fejleményeknek köszönhetően a tudás mibenlétéről, a képességek fejleszthetőségéről egyre behatóbb ismeretekkel rendelkezünk, ugyancsak abba az irányba hatott, hogy az oktatásfejlesztésben is mindinkább új, pszichológiai és ún. konstruktivista pedagógiai szempontok jelenjenek meg.

Az említett folyamatok által generált újszerű igények – úgy az 1990-es évektől kezdődően – az oktatás ügyével foglalkozó nagy nemzetközi szervezetek tevékenységében is mindinkább kifejezésre jutnak. Ezek közül elsősorban az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) égisze alatt az oktatásügygel kapcsolatban indított különböző programok, illetve az Európai Unió vonatkozó munkabizottságainak és alapítványainak a tevékenysége emelendők ki. Az előbbieik közül talán a legfontosabbak:

- az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement* – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) felmérései, mely szervezet nemzetközi kooperatív program keretében – nemzeti kutatóközpontokat, állami kutatóintézményeket, tudósokat és elemzőket egyesítve – célozza az oktatás kutatását és fejlesztését;
- a PISA (*Programme for International Student Assessment* – A Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Programja) 2000-től kezdődően háromévente végzett vizsgálatait, melyek a 15 éves tanulóknak a társadalmi életben való kiteljesedett részvételéhez – a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz – szükséges (alkalmazott matematikai és természettudományos) tudását, illetve (szövegértési) képességét vizsgálják;
- az INES (*Indicators of the Educational System* – Az Oktatási Rendszer Indikátorai), mely az egyes nemzetek oktatási rendszerének más hasonló rendszerek fényében való értékeléséhez kíván hozzájárulni azzal, hogy az OECD tagállamai és más országok oktatási rendszereinek a jellemzőiről, teljesítmé-

nyeiről és azok társadalmi-gazdasági hatásairól nyújt évente megjelentetett, mértékadó adatszolgáltatást;

- a szintén az OECD által indított, s a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo program (*Defining and Selecting Key Competencies*, 1997–2002), mely a PISA által mért tanulói teljesítményeknél sokkal szélesebb körű kompetenciák tekintetében kíván kereteket biztosítani, s ezzel az értékelési folyamat hosszabb távú kiterjesztéséhez is hozzájárul.

Az EU keretében zajló oktatásügyi munkálatok kapcsán különösen az Európai Unió alapképességekkel (*basic skills*), majd kulcskompetenciákkal (*key competence*) foglalkozó munkabizottságának tevékenysége, illetve az Európai Képzési Alapítvány (*European Training Foundation*) emelendő ki, mely utóbbi az oktatási és képzési rendszerek megújítását és a munkaerőpiaci rendszerek reformját támogatva törekszik kiaknázni a humán tőkében rejlő lehetőségeket, elősegítve a szakpolitikák és -programok kidolgozását, végrehajtását és értékelését.

Magyarországon az Oktatási Hivatal évenként végez országos kompetenciaméréseket, s emellett az OECD és az IEA által szervezett nemzetközi felmérések – köztük a PISA-vizsgálatok – hazai lebonyolítását és az adatok interpretálásának feladatát is ellátja. Külön említendő továbbá az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az Oktatáseméleti Kutatócsoport ez irányú munkája, melyeket Csapó Benő irányít.²

II. A kompetencia fogalmának előzetes körülhatárolása

A „kompetencia” latin eredetű szó, a *compeo*, *compeere* igéből származik, melynek eredeti jelentése az „összetalálkozik”, „egybeesik” volt, például az „égitestek együttállása” értelmében.³ A későbbiekben erre épült a szónak a valami valakit „megillet”, az neki „kijár” értelme (például jövedelem), melynek révén az a jogszolgáltatás és a jogtudomány terén is honossá vált. Melléknévi alakjában (*competens*) már a római joggyakorlatban használatos volt elsősorban a szó „jogosult”, „illetékes” jelentésében.

Jellemzően máig ez utóbbihoz kapcsolódik a kompetencia szó köznyelvi használata. Hétköznapi értelmezésében e fogalom egyaránt használatos a valamely döntés meghozatalára vagy éppen végrehajtására való „illetékesség”, „jogosultság”, „hatáskör” megnevezésére – mely a döntési alkalmasságra utal –, illetve a valamely szakma

² A hazai kompetenciaalapú fejlesztés kereteinek a kialakításáról, az ez irányú kutatást végző egyetemi műhelyek kifejlődéséről, a minisztériumi bizottságok szakértői munkájának alakulásáról és a Magyar Akkreditációs Bizottságnak az e folyamatban betöltött szerepéről lásd PUKÁNSZKY 2011.

³ A fogalom történetét illetően lásd RITTER et al. 2010, 14156. skk.

végzése során tanúsított „hozzaértés” jelölésére, mely utóbbi az eredményes cselekvési alkalmasságra, ügyességre utal.

A kompetencia fogalmának ezen elterjedt használatától azonban eltér a fogalom tudományosan megalapozott értelme. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a hozzáértésnek-szakértelemnek, illetve a kompetenciának ez a köznyelvi használatban gyakori összemosása, egymás szinonimáiként való használata a tudás módozataira irányuló újabb kutatások fényében nemcsak hogy nem tartható, hanem a korszerű oktatási célkitűzések meghatározása során komoly zavarok forrásává is válhat, elvi következményekkel jár.

A fogalom utóbbi évtizedekben megfigyelhető konjunktúrája mögött – a társadalmi-gazdasági igényeken túl – az a tudományok terén nagy vonalakban az 1950–60-as években kezdődő változás áll, melyre ma már röviden „kognitív forradalomként” szokás hivatkozni, s mely a mai napig erőteljes vonulatként határozza meg bizonyos tudományok fejlődését. Egyik kezdeményezője szerint a későbbi forradalmi átalakulásokhoz vezető változások egy olyan, interdiszciplináris kezdeményezésre vezethetők vissza, mely hat tudományágat fogott egybe – így a filozófiát, pszichológiát, informatikát (mesterséges intelligencia kutatása), nyelvészetet, antropológiát, valamint a kognitív idegtudományt. Jellemző továbbá, hogy e kezdeményezést eredetileg egy oly módon koncipiált „egységes tudomány álma” vezérelte, „mely felfedezné az emberi elme reprezentációs és számítási képességeit és azok szerkezeti és funkcionális megvalósulását az emberi agyban”.⁴ E többnyire „kognitív tudományokként” aposztrofált diszciplínáknak az eredményei a ’80-as évektől kezdődően egyre határozottabban jelentek meg az oktatáselmélet területén. Mi több, a szakterület egyik vezető hazai képviselője szerint az „oktatáselmélet meghatározó kutatási irányai ma már nagyrészt beágyazódtak a kognitív forradalom által kijelölt elméleti keretekbe”.⁵

Már előljáróban hangsúlyozandó azonban, hogy az oktatás elmélete terén működő szakemberek többségükben egyetértenek a tekintetben, hogy noha a kompetencia fogalma az utóbbi évtizedekben a pedagógiai fejlesztés egyik – ha ugyan nem a legfőbb – vezérszavává lépett elő, s tartalmát és működés módját kiterjedt tudományos kutatások igyekeznek feltárni, e fogalom értelmezése „korántsem egyértelmű sem a hazai, sem a nemzetközi pedagógiában”.⁶ E helyzetet csak tovább nehezíti, hogy a kompetencia fogalma igen felkapottá, úgyszólván divatossá vált, ami a hétköznapi használatával, különösen a „szakértelemmel” és „szakképzéssel” való összemosása irányában hat, azt erősíti.

A fogalom értelmezésének és használatának jelenlegi sokrétűségével mindazonáltal élesen szemben áll a kompetenciafogalom jelentősége, vagyis az a tény, hogy alkalmazása igen kiterjedt, számos területen tölt be kulcsfontosságú szerepet (a különböző tudományokon és az oktatás területén túl e tekintetben elsősorban a gazdasági szereplők szervezeti élete, s általában a humán erőforrással való gazdál-

⁴ MILLER 2003, 144.

⁵ CSAPÓ 2009.

⁶ VASS 2009.

ködés említendő). Továbbá magán az oktatásügyön belül is egymás mellett találkozhatunk a fogalom naiv pedagógiai értelmezésével, a különböző oktatásfejlesztési szervezetek meghatározásaival, az oktatáspolitikai általi „definíciójával”, illetve tudományos igényű meghatározásával.

III. A kompetenciaalapú oktatásfejlesztés teoretikus háttere

A „kompetencia” (*competence*)⁷ fogalmát illetően fontos belátásokhoz juthatunk, ha röviden áttekintjük annak eredetét a tudományok területén. E fogalom a pszichológiából és a nyelvtudományból került át az oktatásmélethez.

A motivációpszichológiába Robert W. White vezette be a kompetencia fogalmát 1959-ben.⁸ Olyan alapvető képességek kifejlődése eredményének tekintette azt, amelyek nem pusztán velünk születettek s nem is az érési folyamat eredői, ugyanakkor nem vezethetők vissza az ösztönéletre sem. White szerint a kompetencia létrejötté mögött egy ún. „eredményességi motiváció” (*effectance motive*) rejlik, mely a tevékenységek sikerességében érdekelt. Az „eredményességi motiváció – írja White egyik értelmezője – a »környezettel való hatékony interakció vágyára« utal, beleértve a hajlamot, mely az érdeklődés tárgyainak felderítésére, technikák és készségek elsajátítására vagy általában véve a környezetben való teljes részvételre irányul”.⁹ Eszerint valamennyi kompetenciafüggő aktivitás egy efféle, eleinte differenciálatlan „eredményességi motiváció” alapján megy végbe, mely menet közben különül el partikuláris indítékokká, a létrejött képességeket pedig csak a személyiségfejlődés későbbi fázisaiban kíséri a „kompetenciaérzet” (*sense of competence*).¹⁰ E megfontolásai révén White alternatívát kívánt nyújtani a korabeli uralkodó nézettel szemben, mely az aktivitási módokat az ösztönökre való visszavezetésük révén próbálta magyarázni, ahogyan az a klasszikus pszichoanalitikus ösztönelméletek reduktív eljárásában is tetten érhető. Az eredményességre irányuló alapvető motiváció és az arra épülő kompetencia ugyanis elsődlegesen nem a szükségletek és a vágyak kielégítését hivatott szolgálni, hanem sokkal inkább a környezettel való sikeres interakciókat célozza, illetve magukért a képességekért létesül. White szerint az „eredményességi motiváció” magának az „Én”-nek az energiája (*effectance*), a folyamatot pedig, melynek során az e belső és autonóm motivációból fakadóan, azaz külső célok nélkül végbevitt tevékenységek révén kiépül a kompetencia, nem az ösztönök vezérlik, hanem javarészt maga az egyén „felügyeli” azt. Igen figyelemre méltó továbbá, hogy White nem csupán a környező dolgokkal való érintkezés kapcsán beszél kompetenciáról, hanem a szociális képességek létrejöttéhez kapcsolódóan is.¹¹

⁷ Az angolban egyaránt használatosak a *competence* és a *competency* főnevek. Az Európai Unióban a *competence* az elterjedtebb szóhasználat, de különböző szervezetek dokumentumaiban továbbra is találkozhatunk a *competency* kifejezéssel.

⁸ White munkásságának jellemzése során döntően HECKHAUSEN szócikkére hagyatkozom – 2010, 14167. skk.

⁹ SABIR 2014, 17. A belső idézetként szereplő fordulat White-től származik – 1959, 317.

¹⁰ WHITE 1963.

¹¹ WHITE 1963.

A kompetencia fogalmának a pszichológia területén fellelhető tudománytörténeti eredetét taglalva Pléh Csaba mindazonáltal nem White-ra, hanem az emlékezetkutatás ún. bartletti paradigmájára hivatkozik, mely a brit pszichológus Frederic C. Bartlett nevéhez kötődik.¹² Ez a hivatkozás annyiban meglepő, hogy a kompetencia fogalma, miként látni fogjuk, annak a Noam Chomskynak a nyelvészeti munkásságában nyerte el a maga forradalmian új tudományelméleti jelentőségét – s a fogalom eredete tekintetében elsősorban őrá is szokás hivatkozni –, aki az MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) kötelékében, azaz ugyanúgy a massachusettsi Cambridge-ben tevékenykedett, mint White, aki az ottani Harvard Egyetem professzora volt.¹³

Amellett, hogy Bartlett kulcsfontosságú műve (1932) több mint két évtizeddel megelőzte White felismeréseit, a rá való hivatkozás jogosultságát az is képezheti, hogy a kognitív képességek – különösen az emlékezés és a gondolkodás – vizsgálata során talán ő utasította el elsőként az ún. redukcionizmust, vagyis azt az eljárást, mely e képességeket elemi összetevőik működésére igyekszik visszavezetni. Meglátása szerint ugyanis az egyszerű, illetve az összetett lelki jelenségek között minőségi különbség áll fenn, diszkontinuitás jellemzi a viszonyukat, amennyiben az utóbbiak működését olyan, ún. sémák vezérlik, amelyek előzetes tudást, elvárásokat és előfeltevéseket is magukban foglalnak, azaz kulturálisan meghatározott, szervezett struktúrákat képviselnek. Noha Bartlett még nem alkalmazta szakkifejezésként a kompetencia fogalmát, a nála megfogalmazódó eszme, miszerint az emlékezés és a gondolkodás egy ilyen „sémaszervező kultúra, elvárás-rendszer, implicit rejtett tudás” mentén szerveződik – ahol is e tudás „nem verbális, nem tudatos és hajlékony” –,¹⁴ a kompetencia fogalmát előlegezte meg.

Az 1960-as évek folyamán Noam Chomsky ilyen előzmények mellett vezette be a nyelvelméletbe a (nyelvi) kompetencia fogalmát, élesen elválasztva azt az – egyébiránt rajta alapuló – (nyelvi) „teljesítmény” (*performance*) fogalmától.¹⁵ E fogalompár jelentősége jól szemléltethető, ha azt szembeállítjuk egyfelől a nyelv behaviorista megközelítésével, másfelől viszont a strukturalista nyelvelmélet alapvető fogalmi kettősével.

A behaviorista pszichológia valamennyi élőlény magatartását – így az emberi beszélést és gondolkodást is – teljességgel tanult folyamatként mutatja be, melyet az organizmusok a környezetükkel folytatott interakciók során sajátítanak el.¹⁶ Ez a megközelítés tehát nem tesz különbséget a csakis az emberre jellemző, specifikusan humán magatartásmódok, illetve más élőlények magatartásai közt, a nyelvhasználatot pedig – ahogyan minden más magatartást is – kizárólag külső stimulusokra vezeti vissza (ennyiben a nyelv ún. „externalista” szemléletét képviseli).

¹² PLÉH 2011.

¹³ A tekintetben, hogy White munkássága közvetlenül hatott volna Chomsky elgondolásaira, ez idáig nem találtam utalást.

¹⁴ GALÁNTAI 2015.

¹⁵ CHOMSKY 1965.

¹⁶ Lásd pl. SKINNER 1953.

Ezzel szemben Chomsky éles különbséget lát az emberi nyelvhasználat, illetve az állatok kommunikációs módjai közt, egyedülálló evolúciós fejleménynek tekintve az előbbit. Abból a megfigyelésből indul ki, hogy a gyermekek esetében az anyanyelv elsajátítása jóval megelőzi az egyéb kognitív képességek kialakulását, s hogy a helyes mondatok alkotásának a képessége, e képesség variabilitása nem áll arányban a gyermeket érő nyelvi hatások korlátozottságával, alkalmasint szegényességével (*poverty of the stimulus*). Chomsky szerint mindebből arra következtethetünk, hogy minden emberi egyed egy egyetemes, azaz nem nyelvspecifikus ún. „nyelvsajátító készülékkel” (*language acquisition device* = LAD) születik, mely kevés számú nyelvi adatról kiindulva képes kiépíteni egy egész grammatikát, s mely egyáltalán lehetővé teszi, hogy adott nyelvi környezetben az élőbeszéddel találkozáskor kialakuljon e nyelv használatának az immár nyelv-specifikus képessége, vagyis a tényleges (anya)nyelvi kompetencia. Chomsky tehát a nyelv „internalista” szemléletét képviseli, mely szerint a nyelvhasználat nem vezethető vissza maradéktalanul externális hatásokra, hanem az előfeltételez valamiféle veleszületett, genetikailag örökölt és implicit (nyelvi) képességet vagy tudást.

A strukturalista nyelvelmélet, melynek alapjait Ferdinand de Saussure fektette le, az emberi nyelvhasználatot szintén nem tekinti visszavezethetőnek pusztán magatartásbeli kérdésekre (a beszélés és az arra való hallgatás jelenségeire), hanem ezektől határozottan megkülönbözteti a nyelvhasználat egy lényegi strukturális mozzanatát. Hasonlóan ahhoz, ahogyan egy sakkjátzsma szabályrendszere megkülönböztethető azoktól a konkrét lépésektől, melyeket valamely játékos tesz egy játszma során, Saussure különbséget tett egyfelől a „nyelv” mint önálló nyelvi rendszer (*langue*), másfelől pedig az így értett nyelvnek az egyének általi konkrét és történetileg változó használata, azaz a „beszéd” (*parole*) közt. A *langue* itt a jelölők rendszereként értett nyelv absztrakt, szisztematikus szabályait és konvencióit hivatott megnevezni, vagyis a nyelv ama egyetemes struktúráját, mely egyéni használóitól függetlenül létezik.

A strukturalista nyelvelmélet e statikusabb nyelvfelfogásával ellentétben Chomsky viszont azt hangsúlyozta, hogy a beszédkészség dinamikus, alkotó-kreatív képesség, mely alapelemek és kombinációs szabályok behatárolt készlete segítségével potenciálisan végtelen számú – beleértve új, még soha nem hallott – grammatikailag helyes mondatot képes alkotni, illetve megérteni. Az egyetemes nyelvi kompetencia éppen ezt az idealizált nyelvhasználóknak (beszélők/hallgatók) tulajdonítható képességet hivatott jelölni. A nyelvésznek azért kell egy idealizált nyelvhasználó konstrukciójára hagyatkoznia a nyelvi kompetencia leírásához, mert a kompetencia a teljesítményben (*performance*) nem tükröződik tökéletesen – használatát ugyanis olyan egyéb tényezők befolyásolhatják, mint például a korlátozott emlékezőképesség, a szórakozottság vagy a pillanatnyi zavar, a figyelem kihagyása vagy az érdeklődés apadása, a hibázás stb. Fontos hangsúlyozni továbbá, hogy az így értett nyelvi kompetencia fölött a nyelvhasználó jellemzően csak „intuitívan” rendelkezik, s csak ritkán képes róla kifejezetten számot adni. A kompetencia tehát egyfajta hallgatólagos tudás vagy képesség, mely sajátos szabálykövető kreativitást tesz lehetővé.

E szabályok feltérképezésére hivatott az ún. „generatív nyelvészet”, mely a nyelvi szerkezetet a szociokulturális különbségeket megelőzően, azoktól függetlenül létrehozó folyamatokat és az azokat vezérlő elvek készletét hivatott megragadni. Ez a grammatika matematikai eszközökkel megkonstruált szabályok rendszeréből áll, melyek „ismételt alkalmazásuk során hozzák létre a nyelv valamennyi mondatát”,¹⁷ mivel azokat a szintaktikai, szemantikai és fonológiai „konzisztenciafeltételeket” foglalják magukban, amelyeknek a jól formált mondatok meg kell hogy feleljenek. Az így értett grammatika ennél fogva a nyelvi kompetencia modelljét, vagyis azt a grammatikát nyújtja, mellyel egy ideális nyelvhasználó rendelkezik.

Eszerint a (nyelvi) kompetencia mindig többet foglal magában, mint amennyit használata során (*performance*) igénybe veszünk belőle. Velünk született képessége (LAD) még tartalomfüggetlen és így egyetemes (nyelvi) kompetencia, az általa lehetővé tett (anyanyelvi, majd más nyelvi) kompetencia azonban már mérsékelten tartalomfüggő (gyengén kontextualizált). Ez utóbbi kiépülése a környezettel való érintkezés során megy végbe, úgyszólván létesül, kialakul a megfelelő impulzusokkal való találkozás során. Ezért a LAD alapján konkretizálódó (nyelvi) kompetencia közvetlenül ugyan nem tanítható, létesülése azonban előmozdítható a megfelelő környezet és ingerek biztosítása révén. E folyamatban tehát nem is annyira az öröklött képesség, mint inkább annak természetes szerveződése, e szerveződés minősége a döntő tényező.

Összegzésként az alábbiakat mondhatjuk el. Azzal, hogy az összetett lelki jelenségeket vizsgálva Bartlett vélhetően elsőként utasította el az ún. pszichológiai redukcionizmust, s szemben e jelenségek egyszerű összetevőikre való visszavezetésével olyan „sémák” által vezérelt lelki funkciókként mutatta fel azokat, melyek kulturálisan meghatározott hallgatólagos tudást foglalnak magukban, az e jelenségek kutatásának ún. bartletti paradigmája a kompetencia fogalmát előlegezte meg. Motivációpszichológiai kezdeményezései során White hasonló szellemben, a redukcionizmus elutasításával járt el, amikor az emberi tevékenységek közt saját jogukon, azaz a természet adta képességektől és az ösztönélettől elkülönülően tárgyalta a kompetenciafüggő aktivitások körét, melyek szerinte valamennyien egy eredendő és autonóm „eredményességi motivációból” fakadnak. Chomsky viszont a (nyelvi) kompetenciát az ember fajspecifikus, biológiailag öröklött képességeként mutatja fel, mint amelynek saját, implicit, ám felkutatható szabályrendszere van, s egy olyan, szabálykövető kreativitást tesz lehetővé, mely minden (nyelvi) „teljesítmény” (*performance*) alapját képezi. Ezzel a (nyelvi) kompetencia fogalmát Chomsky teljesen leválasztotta a (nyelvi) „teljesítményről” vagy a kompetencia használatáról – melyek Bartlett és White megközelítésében még összemosódtak –, a (nyelvi) kompetenciát feltérképezni hivatott diszciplínát, vagyis a „generatív nyelvészetet” pedig kiemelte az empirikus-leíró módszertanokat követő tudományok közül.

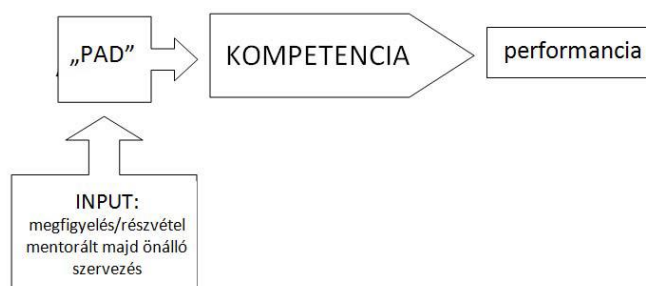
Ezen áttekintéshez kívánczik egy, a Chomsky-féle megközelítés további hasznosíthatóságát illető észrevétel. Annak érdekében, hogy a nyelvi kompetencia choms-

¹⁷ BEHSE 2010, 14173.

kyánus fogalma által implikált tanulságok kiterjeszhetővé váljanak, a LAD analógiájára Galántai László bevezette a szakmaelsajátító képesség (*profession acquisition device* = PAD) fogalmát, egyúttal pedig összehasonlítóképpen felvázolta a LAD, illetve a PAD működési sémáját, melyek szerinte az alábbiak:¹⁸



1. ábra. Az anyanyelvi kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája (GALÁNTAI 2015)



2. ábra. A szakmai kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája (GALÁNTAI 2015)

A szakmaelsajátító képesség eszméjének bevezetése ígéretes, azonban nem problémamentes felvetés. Chomsky kompetenciafogalma értelmében ugyanis valamely mondat jóformáltságának megítélését azok a velünk született szabályok teszik lehetővé, melyek e jóformáltság konzisztenciafeltételeit tartalmazzák. Az viszont, hogy egy ilyen nyelvi szabályrendszer eszméjét kiterjesztve általában is beszélhetünk-e immár, miként azt Galántai teszi, a különböző szakmák keretein belül alkalmazható „problémakezelési eljárásokról” – vagyis úgyszólván e szakmák specifikus „grammatikáiról” –,¹⁹ mely eljárások érvényességének megítélésében állna a vonatkozó szakmai kompetencia, kérdésesnek tűnik, de legalábbis alaposan megfontolandó.

¹⁸ GALÁNTAI 2015. Miként Csapó (2009) is megjegyzi azonban – sajnos bibliográfiai utalás nélkül –, „Chomsky már a hatvanas évek közepén megfogalmazta, hogy más területeken is hasonlóképpen lehetne értelmezni a kompetenciát, mint ahogy azt ő a nyelv esetében tette”.

¹⁹ GALÁNTAI 2015.

IV. A kompetencia helye a tudás szerveződésének módozatai között

A tudás mibenlétére vonatkozó nézetek az 1990-es évektől kezdődően gyökeres változáson mentek keresztül. E változások egyik lényegi vonása talán abban a felismerésben összegezhető, hogy a tudás minősége, alkalmazhatósága, értéke tekintetében nem annyira az összetevőinek, vagyis az ismereteknek és a készségeknek a mennyisége vagy akár a minősége az elsődlegesen fontos – miként azt hagyományosan vélni szokták –, hanem sokkal inkább ezek integrálódása, organikus rendszerbe szerveződése a döntő tényező. Ez a tudáskonceptióban tapasztalható, az összetevőkről a szervezetségi fok irányában való eltolódás mindinkább a tudás szerveződésének a formái felé irányította a kutatók figyelmét. Mindenekelőtt az e formák elkülönülését meghatározó fő rendszerképző elvek felkutatása jelentette a fő feladatot.

E kutatások konceptuálisan a *tudásszerveződés három fő formáját* különböztetik meg („konceptuálisan”, mert az eltérő formákban ezek áthatják egymást, még ha különböző súllyal is). Eszerint a tudás alapvetően vagy *szakértelemként*, vagy *műveltségként*,²⁰ vagy pedig *kompetenciaként* szerveződhet, melyek eltérő típusú és így eltérő felhasználhatóságú tudást jelentenek, s ennek megfelelően elsajátításuk-létesülésük feltételei is különbözőek. Mivel e tudásszerveződési formák főbb jellemzőinek a felvázolása nagyban hozzájárulhat a kompetencia fogalmának további tisztázásához, az alábbiakban ezeket táblázatban foglalom össze, elsősorban Csapó Benő ezirányú munkáját követve.²¹

1. táblázat. A tudásszerveződés három fő formája (vö. CSAPÓ 2009)²²

	szakértelem	műveltség (<i>literacy</i>)	kompetencia
szervező elve	adott <i>szakterület</i> logikája	a <i>kultúra</i> mint a társadalmi környezet, a személyes interakciók és az emberi alkotások összessége	a megismerés <i>pszichológiai</i> sajátosságai (nagyreszt öröklött sémák)
definíciója	adott szakterület által meghatározott konkrét (a tartalmat, helyzetet, környezetet illető) ismeretek, készségek és képességek együttese	adott kultúrában releváns készségek, képességek, ismeretek összessége, mely segíti az egyéni fejlődést, a kapcsolattartást, a részvételt a munkamegosztásban	pszichológiai elvek dominanciájával megszerveződő tudás

²⁰ A „műveltség” kifejezés itt az angol *literacy* főnevet (németül: *Kenntnisse*) hivatott visszaadni, elsősorban jártasságra, gyakorlottságra s ilyen értelemben vett kultúrára utal.

²¹ CSAPÓ 2009.

²² A kulcskompetenciák fajtáiról és a különböző szervezetek és országok által alkalmazott meghatározásairól lásd VASS Vilmos írását (2009); az OECD-t illetően a DeSeCo (2005) anyagát; az USA és az EU gyakorlatának összehasonlításáról KISS Paszkál tanulmányát (2010); az EU tekintetében a *Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret* (2009) című dokumentumot, valamint HENCZI Lajos és ZÖLLEI Katalin munkáját (2007, VII. 5. alfejezet); hazai viszonylatban a TEMPUS (2006) és a TÁMOP (2009) kiadványát; a humán erőforrás-gazdálkodás terén alkalmazott kompetenciákról pedig példaként a HR-XML Consortium (2001) dokumentumát.

jellemzők	hozzáértés, mely a feladathelyzet felismerését követően sémák alapján szolgál megoldással	kulturálisan meghatározott, társadalmilag értékes, a hétköznapi életben alkalmazható tudás, mely identitásunk alapja	amit természetes módon hatékonyan fogad be az elme
funkcionálása	rendszerekben, struktúrákban, sémákban gondolkodik	elemek lazább szerveződése	viszonylag kevés elemből azok sokféle kombinációját képes létrehozni
fajtai	szakterületek szerint tagolt	olvasáskultúra, természettudományos, ill. matematikai műveltség	anya- és idegen nyelvi komp., kommunikatív komp., térbeli leképezések komp., értelmi műveletek komp.
tanulása-elsajátítása	hosszabb időt, specifikus tréninget igényel	emberi alkotásokon, közvetítőkön keresztül, a társadalmi környezettel való interakció révén	a pszichikus struktúrák természetes, interaktív „élesítése” révén
fejlődése	nem kötődik életkorhoz, kumulatív-felhalmozó jellegű	nem kötődik életkorhoz, kumulatív jellegű	nagyrészt életkorhoz kötött, 14-18 éves korban éri el a maximumát
extenzív/intenzív	inkább extenzív-terjedelmi tudás, rugalmatlan, eredménye inkább állapot	inkább extenzív, javarészt deklaratív tudás (de nem horizontális kiterjesztése a fő célja), inkább személyes, folyamatelvű-nyitott	inkább intenzív tudás, fejlődése „erősödés” jellegű
transzferálhatóság	teljes mértékben tartalomfüggő, szűk korlátok között transzferálható	közepesen tartalomfüggő, bizonyos határok között transzferálható	kevésbé tartalomfüggő, így szélesebb körben transzferálható
eszménye-célja	a „tudós”, szakterületi kánon ismerete; (megfeleltethető iskolai tantárgyaknak)	a „művelt” polgár, jártasság a gyakorlatban, a kapcsolódó aktivitások állandó művelése (nem feleltethető meg tantárgyaknak)	rendszeré szervezett, széles körben hatékonyan alkalmazható tudás

Az e táblázatban összegzett belátások közül a továbbiakban néhány észrevétel keretében emelem ki leglényegesebbeket.

1.) Noha a tudás e három formája valamilyen arányban mindig együtt jár, *konceptuális szinten éles különbség áll fenn a szakértelem és a kompetencia közt*, elmentében a hétköznapi szóhasználatra jellemző összemosódásukkal. Míg a szakértelembeli hozzáértés specializált, közvetlenül tanulható, kumulatív, ugyanakkor „statikusabb”, rugalmatlan és nehezen transzferálható tudást jelent, melynek elsajátítása nem kötődik szorosan életkorhoz, addig a kompetencia szakterületeken átnyúló, nagymértékben tartalomfüggetlen, jellemzően nem kiterjedtsége, hanem intenzitása-szervezettségi foka tekintetében elkülönülő tudásforma, mely igen jól

transzferálható. A kompetencia továbbá – pszichológiai meghatározottsága okán – kifejezetten fiatalkorban fejleszhető hatékonyan, amihez megfelelően kialakított, ingergazdag környezetre van szükség, hiszen nem sajátítható el közvetlenül, hanem spontán módon létesül, illetve implicit módon, interakciók során konstruálódik, avagy „élesedik”.

2.) Az új tudáskonceptió keretében azonban – ismét csak konceptuálisan – *élesen elválnak egymástól a műveltség (literacy) és a kompetencia fogalmaival jelölt tudásformák* is. A kompetencia nagyrészt tartalomfüggetlen, belső pszichológiai meghatározottságú szerveződésével ellentétben a műveltséget erőteljesebben határozzák meg a külső, kulturális hatások, s éppen ezért az nagyobb mértékben tartalomfüggő és inkább deklaratív tudást magában foglaló, kevésbé implicit és így kevésbé transzferálható tudásforma. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy e két tudásforma viszonya tekintetében a teoretikusok közt nem teljes az egyetértés. Némileg eltérve Csapó élesebb elhatárolásától, Galántai szorosabb összefüggést tételez műveltség és kompetencia közt: szerinte „a műveltség révén, a művelés által létesül és élesedik a kompetencia az adott tudásterület adekvát készségeire vonatkozóan”, s maga a műveltség sem oly mértékben extenzív meghatározottságú, deklaratív tudás a fel fogásában, mint ahogyan azt Csapó látatja.²⁴

3.) Mivel a kompetenciajellelű tudás a legintenzívebb, leginkább tartalomfüggetlen és egyúttal a legszervezettebb tudásforma, ezért a tudástransfer tekintetében a szakértelem és a műveltség fölébe nő – a „tanultaknak” az új helyzetekben való alkalmazását illetően a kompetencia a legértékesebb és a leginkább széles körben felhasználható tudás. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kompetencia „kiválthatná” akár a szakértelmet, akár a műveltséget. Az a hiedelem, miszerint átválthatóság volna kompetencia és tudás közt, jórészt a kompetencia fogalma kapcsán manapság tapasztalható „divathullám” egyik igen káros velejárója.

4.) Ugyanakkor, mivel a kompetenciák a tudás legintenzívebb formái, fejlesztésük kiemelkedően nagy jelentőségű. E tekintetben különösen két tényező tartandó szem előtt. Egyrészt az, hogy a kompetenciák hatékony létesítése-élesítése kifejezetten fiatal életkorhoz kötődik (noha későbbi fejleszhetőségüktől sem tekinthetünk el), másrészt pedig az, hogy erősödésük döntően a környezettel folytatott interakciók minőségétől, valamint gyakoriságától (mennyiségétől) függ.

V. Az oktatás kompetenciaalapú megközelítésének kritikái – kitekintés

Végezetül nem lesz talán haszontalan, ha egy rövid, összegző kitekintés formájában számba vesszük azoknak a kritikáknak az irányvételét, amelyek Chomsky kompetenciafogalmával, valamint az oktatás azon alapuló megközelítéseivel szemben jellemzően megfogalmazódnak. E kritikáknak *alapvetően* két típusa különböztethető meg.²⁵ Egyik fajtájuk a szűkebb értelemben vett tudományos-(nyelv)elméleti ellenvetések és módosítási javaslatok formájában fogalmazódik meg, s többnyire azok-

²⁴ GALÁNTAI 2015.

²⁵ Vö. BEHSE 2010, 14175–199.

nak az elvonatkoztatásoknak a tarthatatlanságát hangsúlyozza, melyek a „generatív grammatika” eszméjét egyáltalán lehetővé teszik. E felvetések például a nyelv kommunikatív funkciójától vagy a nyelvhasználat szituatív aspektusától való eltekintést kifogásolják – s ezzel kétségbe vonják a kompetencia és a performancia éles elválasztásának elméleti-módszertani helyességét –, vagy éppen a kompetenciát leírni hivatott grammatikának a jól formált mondatok létrehozásának képességére történő leszűkítését, esetleg a nyelvközösségek homogeneitásának posztulálását nehezményezik. Noha ezek a bíráló hangok sincsenek híján az oktatás ügyére vonatkozó következményeknek, azok lényegesen nagyobb teret kapnak a kritikák egy másik típusában. Ez utóbbiak ugyanis tágabb összefüggésbe helyezik Chomsky elméletét, s azt jellemzően valamely kritikai társadalomelmélet kontextusában vonják kérdőre. Ehhez a típushoz sorolandó például Habermas ama törekvése is, melynek keretében a kommunikatív cselekvés elméletét és egy kommunikatív etika alapjait igyekeznek lefektetni.²⁶ Külön megemlítendő továbbá az ún. kritikai pedagógia egyszerre nevelésfilozófiai és társadalmi mozgalma, mely elutasítja azt az eszmét, miszerint a tudás valaha is politikailag semleges lehetne – miként azt a kompetencia chomskyánus fogalma implikálja. A kompetenciaalapú oktatásfejlesztéssel szemben, mely döntően a fennálló gazdasági rend munkaerőpiaci igényeit helyezi az előtérbe – példa erre a magyar felsőoktatás fejlesztésének programja is –,²⁷ e mára már meglehetősen elterjedt, különösen az Egyesült Államokban nagy hatást kiváltó megközelítés elsősorban egy olyan, kritikai tudat felébresztésében látja az oktatás elsődleges feladatát, mely társadalomkritikára és politikai tette mozgósít.²⁸

²⁶ Vö. HABERMAS 2011.

²⁷ E program 2012-ben elsődleges feladatként „a képzési kimenetek és a gazdasági igények közötti összhang erősítése, a képzési tartalmak minőségelvű fejlesztése, ezek eredményeként pedig a foglalkoztatás és a gazdaság versenyképességének javítása” követelményeit fogalmazza meg – *Következő lépés*. Széll Kálmán Terv 2.0. 2012, 47. Idézi BORBÁSNÉ 2012, 3.

²⁸ Vö. a mozgalom alapítója, Paulo Freire (2007) eredetileg 1968-ban közreadott művét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BARTLETT 1985

Frederic C. BARTLETT: *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1932. Magyarul Uő: *Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Ford. PLÉH Csaba. Budapest, Gondolat, 1985.

BARTLETT 1958

Frederic C. BARTLETT: *Thinking. An Experimental and Social Study*. London, Allen–Unwin, 1958.

BEHSE 2010

Georg BEHSE: Sprach-Kompetenz und kommunikative Kompetenz. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg. Joachim RITTER–Gründer KARLFRIED–Gabriel GOTTFRIED. Basel, Schwabe Verlag, 1–13. Band. CD-Rom, 2010, 14170–14199.

BORBÁSNÉ 2014

BORBÁSNÉ Szabó Ildikó: *Felsőoktatási portfólió kompetencia alapon történő tervezése*. PhD-értekezés. Témavezető Dr. GÁBOR András. Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola. Védés éve: 2014. Internet: phd.lib.uni-corvinus.hu/741/ (letöltés: 2019. 12. 15.)

CHOMSKY 1965

Noam CHOMSKY: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA, The MIT Press, 1965.

CSAPÓ 2009

CSAPÓ Benő: *A tudás és a kompetenciák*. 2009. Internet: www.ofi.hu/tudas-tar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak (letöltés: 2019. 12. 18.)

DeSeCo 2005

DeSeCo: *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005. Internet: www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf (letöltés: 2020. 01. 05.)

FREIRE 2007

Paulo FREIRE: *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum, 2007.

GALÁNTAI 2015

GALÁNTAI László: A nyelv kompetenciájától a kompetencia nyelvégig. Vázlat a kompetenciadiskurzus tudományos eredetéről. *Pedagógusképzés* 13. 2015, 5–24. Internet: pedagoguskepzes.blogspot.hu/2015/11/pedagoguskepzes-2015-oktoberi-kulonszam.htm (letöltés: 2019. 12. 28.)

HABERMAS 2011

Jürgen HABERMAS: *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Ford. KIRÁLY Edit–FELKAI Gábor–BERÉNYI Gábor–ÁBRAHÁM Zoltán. Budapest, Gondolat Kiadó, 2011.

HECKHAUSEN 2010

Heinz HECKHAUSEN: Kompetenz in die Motivationspsychologie. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg. Joachim RITTER–Gründer KARL-FRIED–Gabriel GOTTFRIED. Basel, Schwabe Verlag, 1–13. Band. CD-Rom, 2010, 14167–14170.

HENCZI–ZÖLLEI 2007

HENCZI Lajos–ZÖLLEI Katalin: *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Kft., 2007. Internet: docplayer.hu/20443968-Kompetenciamenedzsment.html (letöltés: 2020. 01. 14.)

HR-XML Consortium 2001

HR-XML Consortium: *Competencies (Measurable Characteristics)*. 2001. Internet: xml.coverpages.org/HR-XML-Competencies-1_0.pdf (letöltés: 2020. 01. 13.)

KISS 2010

KISS Paszkál: Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: *Kompetenciamérés a felsőoktatásban: Diplomás pályakövetés*. III. Szerk. KISS Paszkál. Budapest, Educatio, 2010, 15–24.

Következő lépés. Széll Kálmán Terv 2.0. 2012.

Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret. 2009 február. Internet: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:pdf (letöltés: 2019. 12. 28.)

MILLER 2003

George A. MILLER: The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences* 7/3. (March.) 2003, 141–144. Internet: www.cs.princeton.edu/~rit/geo/Miller.pdf (letöltés: 2020. 01. 14.)

PLÉH 2011

PLÉH Csaba: A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio* 20/1. 2011, 18–36.

PUKÁNSZKY 2011

PUKÁNSZKY Béla: A tanári kompetenciák problémátörténete. In: *A tanári kompetenciákról*. Szerk. ALBERT és Mtsai. Komárom, Selye János Egyetem, 2011, 29–64. Internet: www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf (letöltés: 2020. 01. 16.)

RITTER–KARLFRIED–GOTTFRIED 2010

Historisches Wörterbuch der Philosophie. Főszerk. Joachim RITTER–Gründer KARLFRIED–Gabriel GOTTFRIED. Basel, Schwabe Verlag, 1–13. Band. CD-Rom, 2010.

SABIR 2014

Myra SABIR: Effectance Motivation: A Practical Outcome of Attachment-Focused Integrative Reminiscence. *The International Journal of Reminiscence and Life Review* 2/1. 2014, 16–30. Internet: [www.radford.edu/~tpierce/IJRLR%20-%20Supplemental%20Materials/Advance%20Online%20Publication/Sabir%20\(2014\)%20IJRLR%20Vol.%202,%20Issue%201.pdf](http://www.radford.edu/~tpierce/IJRLR%20-%20Supplemental%20Materials/Advance%20Online%20Publication/Sabir%20(2014)%20IJRLR%20Vol.%202,%20Issue%201.pdf) (letöltés: 2020. 01. 19.)

SKINNER 1953

Burrhus F. SKINNER: *Science and Human Behavior*. Cambridge, Massachusetts, Pearson Education Inc., 1953.

TÁMOP 2009

TÁMOP: *A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése*. 2009. Internet: tamop413.ofi.hu (letöltés: 2019. 12. 28.)

TEMPUS 2006

TEMPUS: *Tuning projekt – az oktatási rendszerek finomhangolása*. Bologna szeminárium. 2006. Internet: www.tpf.hu/pages/event/index.php?page_id=199 (letöltés: 2020. 01. 16.)

VASS 2009

VASS Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése. 2009. Internet: www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak (letöltés: 2019. 12. 16.)

WHITE 1959

Robert W. WHITE: Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review* 66. 1959, 297–333.

WHITE 1963

Robert W. WHITE: Ego and reality in psychoanalytic theory. A Proposal Regarding Independent Ego Energies. *Psychological Issues* 3. No. 3. Monogr. 11. International Universities Press, 1963.