



Sokban hasonló az oktatás végeredménye a célközpontú tanterv esetében is (amelyet a haszonkertekhez hasonlítottunk), azonban a szándék és a folyamat teljességgel különbözik az előző típustól. Itt – mint a haszonkerteknél is – a hasznossági szempontok dominálnak. Ennek megfelelően jellemző a különböző, fejleszteni kívánt kompetenciák szempontjából kívánatos célok előzetes meghatározása – tehát a tanterv az oktatás kívánt végeredményének definiálásával határozható meg, mint a cél megvalósításának az eszköze. Fontos elem az oktatási eredmények mérése is, hogy kiderüljön, hogyan valósultak meg a célok.

A tantárgyak szerepét és jellegét tekintve elmondható, hogy az előző típussal ellentétben egy tantárgy igazolását itt logikusan nem akadémikus értéke, hanem szükségesnek ítélt készségek kifejlesztésére való alkalmassága határozza meg. Általánosan megfigyelhető, hogy a célok erőteljesebb hangsúlyozása csakis a tantárgyi tartalom rovására képzelhető el. A kritikai észrevételek ellenére az 1980-as években a célközpontú tanterv számos eleme megjelent az angol oktatásban az iskolai tantárgyak formálódása során.

A harmadik tantervi modell az angolkerthez hasonlóan forradalmat jelent a korábbi formális kertekhez képest, de természetessége ellenére szintén tervezett. Bernstein a tipológiájában integrált (integrated) tantervnek nevezi ezt a típust. A természet és oktatás viszonyának újkori gyökerei Rousseau Emile-jéig vezethetők vissza, aki elsőként ír a természetes fejlődést tükröző tanulási folyamatról. Követői további részletekkel gazdagították a rousseau-i alap gondolatot, és tovább hangsúlyozták az oktatás mint folyamat fontosságát. Pestalozzi és Froebel a gyermek társadalmi lény mivoltát emelik ki, és így az oktatást társadalmi tevékenységnek tekintik, Dewey pedig a csoporttevékenységen és tapasztaláson keresztül történő tanulás jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A gyermekközpontú oktatás fő jellemzői összefoglalhatók az alapelvben, miszerint a tanterv feladata, hogy lehetővé tegye a diák számára a világ megértését saját vizsgálatain keresztül, a saját fogalmai szerint, a tanár szerepe pedig inkább segítő, mint irányító. Ennek a fajta progresszív modellnek jelentős hagyománya van az

angol elemi oktatásban, ezen túlmenően a középfokú oktatásban is komoly támogatottsággal bír a tanárok körében. Történtek kísérletek a megvalósítására is (például a Newsom-jelentés tanterve).

Az utolsó fejezet a nemzeti tudat és identitás, illetve az angol tanterv viszonyát vizsgálja. A nemzeti tanterv a nemzeti identitás új formáját mutatja be, amely állampolgárait jogokkal és kötelességekkel rendelkező individuumokként írja le, és a nemzeti identitáshoz képest minden alternatív identitás (pl. osztály, etnikai vagy nemi identitás) minimalizálására törekszik. A nemzet fogalma nagy változáson ment keresztül, és az eredeti homogenitás eltűnésével csak a tradíciók és a kulturális örökség újrafelfedezése kovacsolhatja össze a nemzetet. Ebben a folyamatban a tantervnek, mint az átértelmezett örökség közvetítőjének, jelentős szerep jut.

(Ross, A.: *Curriculum – Construction and Critique*. London, Falmer Press, 2000.)

Rácz Judit



#### ALAPKOMPETENCIÁK DEFINIÁLTAN

Az OECD keretében folyó oktatási indikátorfejlesztési projektek figyelemreméltó teljesítménye annak a teoretikus háttérnek a kidolgozása, mely lehetővé teszi az oktatásügyi mérési rendszerek nemzetközi szintű legitimizációját, megalapozza és összehangolja az oktatásügy terén folyó „diagnosztikai és fejlesztési” célú kommunikációt. Az eddig elvégzett munkák alapján az OECD az oktatásügy terén „tematizációs nagyhatalomnak” tekinthető, amit egyértelműen bizonyít, hogy számos Európai Unió policy dokumentumban is OECD projektek témafelvetései, fogalomhasználatai köszönnek vissza. Magyar vonatkozásában az elhíresült PISA vizsgálat hazai visszhangjai említhetők, melyekben nem is annyira a „sokkoló” eredmények, mint inkább az oktatás – pontosabban a tanulás – funkciójának koncepcionális átértelmezése fogalmazódott meg hosszú távú teoretikus erőfeszítéseket igénylő kihívásként.

Az OECD támogatásával 1997 és 2003 között folytatott DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) projekt<sup>13</sup> záró összefoglalását ugyancsak a benne megnyilvánuló teoretikus és tematizációs erőfeszítések teszik igazán érdekes olvasmánnyá. A projekt elindítói a demokratikus és piacgazdaság keretei között működő társadalmak számára kívánták meghatározni a „sikerem élethez és a jól működő társadalomhoz” szükséges emberi kompetenciákat. A tervezett definíciós munka ezúttal nem kötődött szorosan az oktatási szektorhoz, bár sok vonatkozásban reflektált arra, sőt merített abból, hiszen az OECD nevével fémjelzett oktatási projektek (INES; PISA) alapadatokkal támogatták, és kérdésfelvetésekkel inspirálták a célok elérését.

A DeSeCo projekt széles kitekintésben, interdiszciplináris keretek között kívánta meghatározni az alapkompenciákat, módszertanában kettős úton haladva: egyfelől a kompetenciafogalom meghatározása terén figyelembe veendő egyes tudományágak vezető tekintélyeit – olykor teamjeit – kérte fel a kérdéskör konceptualizálására. (E felkérések eredményeként született meg 2001-ben az alapkompenciák – Key Competencies – első kötete, melyben nemzetközi szinten elismert filozófusok, pszichológusok, szociológusok, antropológusok és politikusok tollából született tanulmányok kerültek összegyűjtésre.)<sup>14</sup> Másfelől a projekt során készített tucatnyi országtanulmány összehasonlító elemzése alapján – mint empirikus adatok bázisán – vizsgálták, hogy az egyes országokban policy szinten hol és miként értelmezik a kompetencia fogalmát.

Az interdiszciplináris megközelítésnek az elméleti munkákban megmutakozó szükségszerű következménye, hogy a kompetenciafogalmat közérthető – más tudományágak szakemberei számára közvetített – formában dolgozták ki a szaktudományok képviselői, viszont az egyes áttekintések így csak korlátozott mértékben lehetnek kidolgozottak és részletezők.

A DeSeCo projektben egyértelműen megfogalmazott célkitűzés a „sikerem élethez és a jól működő társadalomhoz” szükséges emberi kompetenciák meghatározása. A magas absztrakciós szinten érvényes kompetenciadefiníciók az emberi élet egészére – egyfajta totalitásban

– kerülnek megfogalmazásra, ami kelet-európai nézőpontból akár az éppen aktuális „új ember” – ezúttal a 21. századi ember – definitív „megalkotásának” egyik kísérleteként is felfogható. Rendszerváltások után (1948, 1989) erőteljesebben érzékelhető, hogy az ideológiák cserélődése és/vagy metamorfózisa, a felgyorsult változások, az emberi tevékenységek tartalmának módosulása, újra és újra előidézik az emberi lét- és szerepértelmezés rendre megismétlődő átalakulását. A DeSeCo projekt eredményeiből kibontakozó kompetencia alapú emberkép első pillantásra nem tűnik másnak, mint azoknak „az emberi potencialitásoknak” jól szerkesztett listája, melyek az önmegvalósító és társadalmi színtereken magát hasznosá tevő ember jellemzőiként vehetőek számba. Az összefüggéseket bemutató elemzések – nyilván a logikai rendre és a szisztematizálásra törekvés jegyében – helyenként evidenciák ismertetésének érzetét keltik az olvasóban. Példa erre az „együttműködési készség” bemutatása, a „konfliktuskezelés képességének” ábrázolása, vagy az „empátia” és a „másokkal kialakított jó viszony” leírása, mely részek olvasásakor önkéntelenül is úgy érezheti az olvasó, mintha a pszichológiából jól ismert „érett személység” valamiféle emelt szintű, modernizált parafrázisát kapná kézhez. Az egész tanulmány vonatkozásában igaz, hogy elméleti jellegénél fogva elsősorban egy ideáltipikus fogalomrendszer bemutatásaként fogható fel – mely tény a szerzők részéről Max Weberre való hivatkozással megerősítést is nyer.

Az elméleti jellegű megközelítmód dominanciájának következménye továbbá, hogy kevés szó esik a kompetenciák születésének, genezisének folyamatáról, illetve a kompetenciák kialakulásának peremfeltételeiről. A kompetenciákról szóló elméletben bármilyen központi szerepet kap is az egyén autonómiája, elemző-képessége, stratégiaalkotó ereje, e tulajdonságok kulturális minták nélkül nem alakulhatnak ki, és természetesen nem is közvetíthetők. Gyakorlatias nézőpontból felmerül a kérdés, hogy a posztmodern jellegű „atomizált” társadalmakban vannak-e, vagy létrehozhatók-e azok a „zónák”, melyekben a műben tárgyalt kompetenciák közvetítése és kialakítása megvalósulhat. Az önmagára – saját autonómiájára – utalt ember, a növekedés zálogaként tételezett „verseny” ré-

<sup>14</sup> Rychen, D. S., Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.



vén, mind inkább lazuló közösségekben él sorstársaival. Kérdés, hogy hol sajátíthatja el az egyáltalán nem könnyen megszerezhető – ám mint a kötet írja, tanulható – kompetenciákat. A család „újatermelő funkciója” csökkenni látszik a nyugati típusú társadalmakban, és a „mindennapos kompetenciáknak” egykor hagyományos területei is eltűnőben vannak. Amerikában terjedő jelenség, hogy férfiak és asszonyok gyermekeiket sem képesek felnevelni szakértők segítségével. Vajon gyarapodnak-e a kompetenciák kialakulására és terjedésére alkalmas „élőhelyek”? A kompetenciák vizsgálata – értelmezésünk szerint – együtt kellene, hogy járjon a kompetenciák keletkezésének vizsgálatával, a kompetenciák kialakulására alkalmas „tárgyi és emberi környezetek” elemzésével, illetve a kompetenciák közvetítését végző kulturális minták feltárásával. A DeSeCo projekt tehát csupán kiinduló kérdésfelvetésnek tekinthető a kompetenciák keletkezésének kérdésköre vonatkozásában.

Izgalmas olvasmánnyá teszi e projektzáró összefoglaló művet, hogy alkotói nem törekedtek a megszólalók véleményeinek mindenáron való „homogenizálására”. Mivel a mű mögött álló definíciós munka egy része kritikai diskurzusok/viták sorozataként folyt, az összefoglalásban is említésre kerültek egymással vitatkozó álláspontok. A kompetenciák nemzetközi szintű definiálásának célszerűségét megkérdőjelező egyik kritikai észrevétel szerint a kompetenciák olyan helyi jellegű, populációhoz, kultúrához kötött, sokféle kontextustól meghatározott jelenségek, amelyeknek valójában nem léteznek keletkezési körülményektől elkülönített – nemzetek feletti szinten megragadható – formái. A minden bizonnyal nem véletlenül francia részről megfogalmazott felvetésre a projekt megalkotóinak válasza, hogy az általuk keresett általános érvényű kompetenciáknak megadható helyi és konkrét megfelelői, ahogy a konkrét, kontextushoz kötött kompetenciáknak is megadható „univerzális” megfelelői. A diskurzus szóhasználat is jelzi, hogy a filozófiából ismerős univerzálé vita sajátos leképződésével van dolgunk. Vajon a kompetenciák pusztán nevek, elvont fogalmak, vagy éppen ellenkezőleg reális létezők? – vetődik fel az ősi filozófiai kérdés. A kötetben a probléma „kaleidoszkópikus” újrafogalmazása, mely szükségszerűen következik a diszciplínáris sokoldalúság vállalásából, azt jelzi, hogy a projekt filozófiai alapjai talán kevésbé kidolgozottak, ami azon-

ban érthető. A policy orientált OECD munkaforma kevésbé alkalmas a kompetencia témakörének filozófiai mélységű feltárására.

A DeSeCo projekt kérdésfelvetése – a sikeres élet és a jól működő társadalom alapjainak keresése az emberi kompetenciákban – jellemzően nyugatias (west) jellegű. A „jól működővé tétele” egy társadalomnak számos kultúrában irreleváns kérdésfelvetés, mert azokban a „társadalmat” – ha egyáltalán van ilyen fogalmuk – mint valami természeti képződményt, adottságot fogják fel. Hasonlóképpen „nyugatias” fogalomnak érződik a „sikeres élet” fogalma, mely már Kelet-Európában sem egyértelműen elsődlegesen fontos kritériuma az egyéni életnek. A „sikereség” jellemzően az amerikai életérzés hívszója, melyet a nyugatitól némileg eltérő alapokon nyugvó kelet-európai kultúrákban élők, nem minden tekintetben fogadnak osztatlan lelkesedéssel. Nem a DeSeCo projekt szóhasználatához és gondolatviszonyához illeszkedik policy dokumentumokra – pl. Nemzeti Fejlesztési Tervekre – utalok, hanem az átlagember életérzéséből és ítélőerejéből származtatható jelenségekre. Míg az Egyesült Államokban pl. egy mindenben sikeres Schwarzenegger-féle sztár-típus futhat be látványos karriert, addig nálunk a szerény, vagy akár gyenge képességekkel rendelkező közszereplő is esélyes lehet erre, esetleg épp azért, hogy az átlagembert kevésbé irritálja sikereivel. A DeSeCo projekt lebonyolítói egyébiránt figyelembe vették az országok, régiók, földrészek közötti kulturális különbségeket. Az összefoglaló több helyen is felhívja erre a figyelmet, megemlítve például, hogy a „nyugati típusú” – Western paradigmára jellemző – önérvényesítő viselkedés és kritikus alapállás világosan látható ellentétben áll a Maoriban és a pacifikus térségben élő emberek életvilágával, ahol kollektív a felelősség, és a csoportdöntések, a konszenzusra törekvés kompetenciái érvényesülnek meghatározó módon. A DeSeCo projekt számításba veszi tehát a kultúrák, régiók, földrészek közötti különbségeket, ám nem ezek bemutatására és elemzésére vállalkozik, hanem a 12 elkészített országtanulmányban, és az ennél is több szakértői elemzésben fellelhető közös elemek megragadására és rendezett bemutatására tesz kísérletet. (Kérdésfelvetéseinek érvényességével azonban mindvégig megmarad a nyugati típusú – demokráciára és piacgazdaságra kész – régiók és országok körén belül.)

A kötet irányadó üzenete, hogy a kompetencia fogalmának értelmezhetősége egyáltalában nem kötődhet az oktatási és gazdasági szektorhoz, még akkor sem, ha a szakértők egy része lényegében e két szektor egyre szükségesebb összehangolásának eszközét – közös kódrendszerét – látja a kompetenciákban. A nem gazdasági, és nem is oktatási/tanulási célú kompetenciák kialakítása az emberi jólétet szolgálják, így önmagukban tekintendők értéknek, nem pedig gazdasági vagy műveltségelemként megvalósuló hasznosulásuk révén.

A DeSeCo projekt megannyi kompetencia-lista elemzésének eredményeként három kategóriáját különítették el az alapvető fontosságú (kulcs)kompetenciáknak.

- kölcsönösségen alapuló bekapcsolódás szociálisan vegyes összetételű csoportokba;
- a másokkal való jó viszony kialakításának képessége;
- az együttműködés képessége;
- a konfliktuskezelés és -megoldás képessége;
- autonóm cselekvés képessége;
- a reflexív önazonosság-tudat kialakításának képessége;
- a felelősségteljes döntéshozatal képessége;
- perspektívák, tágabb összefüggések érzékelése alapján történő cselekvés képessége;
- életterv megformálásának és megvalósításának, valamint személyes projektek megvalósításának képessége;
- tárgyi és szimbolikus eszközrendszerek értő használata;
- a nyelv(ek), a szimbólumok és a szövegek használatának képessége;
- a tudás és információk interaktív – konstruktív – használatának képessége;
- a technológiák interaktív használata.

Mivel a három kompetenciablokk egymással kombinálódva jelentkezik a valós élethelyzetekben, ezért magas absztrakciós szinten modelálva háromdimenziós tér alkotható belőlük. E fogalmi rendszer szerint a külső – kontextuális – meghatározottságtól függ, hogy miképpen hangolhatók össze – hogyan optimalizálhatók – az egyes kategóriák által jelzett kompetenciák. A lakatlan szigeten partra vetődött Robinsonnak mindenekelőtt az „autonóm cselekvés” képességre, illetve a „tárgyi eszközrendszer megfelelő használatának” kompetenciájára volt szüksége, míg a „kölcsönösségen alapuló bekapcsolódás szociálisan vegyes összetételű csoportba” kom-

petenciájának gyakorlására egyszerűen nem volt módja.

További – teoretikus szinten jelentkező – eredménye a projektnek a kompetenciák belső struktúrájának feltárása. Eszerint bármely alapkompotenciát is vesszük vizsgálat alá, fellelhetjük benne a következő alkotóelemeket: ismeretek (1), kognitív készségek (2), gyakorlati készségek (3), attitűdök (4), érzelmek (5), etikai és más értékek (6), motiváció (7). A kompetenciák e többrétegű alapszerkezetének feltárása lehetővé teszi az egyes alapkompotenciák „működésének” nyomon követését is. Az erre vonatkozó elképzelések szerint a kompetenciák valójában nem egyszerű tulajdonságoknak tekintendők, hanem egy összetett rendszer – az egyetlen – válaszreakciójaként foghatók fel a számára aktuálisan kihívásként értelmeződő jelenségre. A válaszreakció lefutása a már meglévő diszpozíciókra épülve alakul ki. *A kompetenciák ennek megfelelően működő rendszereként értelmezhetők*, melyek a funkcionális elemzés alapján válnak átláthatóvá.

A DeSeCo projekt eredményének hatásai Magyarországon is megjelentek. Az Oktatási Minisztérium által kidolgoztatott „Segédanyag a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerének bevezetéséhez” címet viselő dokumentum a kompetenciafejlesztő programelemek részénél a következő témabontást alkalmazza:

- önálló tanulást segítő fejlesztés;
- eszközjellegű kompetenciák fejlesztése;
- szociális kompetenciák fejlesztése.

Nem nehéz felfedezni, hogy itt a DeSeCo projektből átvett alapkompotencia-kategóriák adaptációjáról van szó. Megjegyzendő azonban, hogy a segédanyagban említett kompetenciák kifejtettsége jelentősen alulmúlja a DeSeCo tanulmányban elérhetőket, sőt a három alapkompotencia önállósítása – azaz konstellációjuk figyelembevételének hiánya – a DeSeCo-ból átvett eredmények félreértelmzésének veszélyét hordozhatja magában. Úgy tűnik továbbá – nagyon leegyszerűsítve dolgot –, hogy a pedagógiai rendszer összeállítása során nem történt más, mint hogy a DeSeCo diagnosztikai jellegű elemző eszközökből célrendszert kreáltak az oktatási intézmények számára.

A DeSeCo projekt keretében készült országtanulmány-elemzések további fontos üzenete, hogy a nemzeti oktatáspolitikákban alacsony előfordulási arányban jelentek meg az egész-



séghez, sporthoz, fizikai teljesítőképességhez kapcsolódó kompetenciák, illetve a kulturális kompetenciák, miközben túlzottan domináltak a hagyományos alapkompentenciák (olvasás, írás, számolás, beszédkézség stb.), a szociális kompetenciák, a tanulási és a kommunikációs kompetenciák. Az említési gyakoriságok alapján csak középszinten érvényesültek az önrányítással, a politikával, a környezettel és az értékvilággal kapcsolatos kompetenciák. A DeSeCo elemzés kitűnő alapot szolgáltatna ahhoz, hogy valamely oktatási rendszer működésére vonatkozóan

kritika alá vegyük a „tanulásként elszámolható tevékenységek” körét, legalábbis amennyiben az oktatásügy vonatkozásában a tanulást mint kompetenciák generálásának folyamatát fogjuk fel. A meglévő kompetenciáink mozgósítására vonatkozó kihívás tehát adott.

*(Rychen, D. S.; Salganik, L. S. [eds]: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society; DeSeCo [Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations]. Göttingen, Hogrefe & Huber, 2003.)*

*Török Balázs*

