

A NYELV KOMPETENCIÁJÁTÓL A KOMPETENCIA NYELVÉIG**VÁZLAT A KOMPETENCIADISKURZUS
TUDOMÁNYOS EREDETÉRŐL****GALÁNTAI LÁSZLÓ**

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának
doktorandusz hallgatója
galantailasz@gmail.com

A tanulmány¹ a kortárs neveléstudomány egyik központi fogalma, a kompetencia tudományos forrásvidékének feltárására vállalkozik. Kompetenciaalapú tanárképzés, kompetenciaalapú oktatás, kimeneti kompetenciák – csak néhány azon kontextusok közül, amelyekben a fogalom újra és újra felbukkan. Ezek értelmezéséhez elengedhetetlen a fogalom pszichológiai eredetének vázlatos elemzése, amely után a kompetenciaalapú képzés egyetem-pedagógiai értelmezésére vállalkozunk a munkaerőpiaccal való összefüggésében. A kutatás kiindulópontjának a kognitív elmekutatás pszichológiai és nyelvészeti eredményeit tekinti. Ezek kompetencia-fogalmából vonunk le következtetéseket a fogalom tudományos értelmezhetőségére vonatkozóan, de nem tévesztjük szem elől a kompetencia szó hétköznapi használatát sem.

Bevezetés

Minden korszak neveléstudományának megvannak a központi fogalmai, ezek köré diskurzusok szerveződnek, amelyeket aztán az oktatáspolitikai használatba vesz, hogy társadalmi konstrukciókat építsen rá. Oktatás, nevelés, tanulási környezet, képzés, műveltség... hosszan sorolhatnánk e fogalmak körét a modern pedagógia születése óta. A kortárs neveléstudományban a kompetenciafogalom vált lényegessé. Nem a hétköznapi diskurzusokból, hanem a tudományos nyelvből származó fogalom, amelyet legújabbban a tanárképzés és a köznevelés egyaránt használatba vett, amikor elkezdte erre építeni kimeneti követelményeit. Utóbbi a kompetenciafogalom fontossá válásával összefüggő jelenség: a képzéssel szemben támasz-

¹ A tanulmány a szerző *A felejtés kritikája. A neveléstörténet fókuszáról* (2014) című írásának átdolgozása és rövidítése nyomán született. A kompetenciafogalom tudománytörténeti gyökereinek feltárása és a neveléstörténet aktualitása közötti összefüggés jelen tanulmányból teljes egészében kimaradt, a kérdés iránt érdeklődő olvasó a jelzett tanulmány alapján tájékozódhat.

tott társadalmi elvárások kimeneti szemléletében vált ez a fogalom központi jelentőségűvé.

Tanulmányunkban először igyekszünk a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereit feltárni, részben pszichológiai, részben nyelvészeti alapokon, hogy megvizsgálhassuk, a fogalom kognitív tudományos értelmében miként fogalmazható meg tudás és kompetencia kapcsolata. Az alapvető tájékozódást az elemekutatás tekintetében *Frederic C. Bartlett* és *Noam Chomsky* jelenti, kettejük együttes tárgyalásának relevanciáját a kompetenciafogalom értelmezésében *Pléh Csaba* (2011) vetette fel kifejezetten neveléstudományi vonatkozásban.

Ezt követően végiggondoljuk *Chomsky* kognitív tudományos kompetenciafogalmának kiterjesztési lehetőségeit a tanárképzés, sőt általában az egyetempedagógia területére. Mi is történik pontosan, ha komolyan vesszük *Chomskyt*, és az általa kidolgozott kompetenciaértelmezést megpróbáljuk általánosítani? Mi történik, ha a nyelvelsajátítás veleszületett képességéről szóló konstrukció alapján elkezdünk gondolkodni a szakmák elsajátításáról? A párhuzam nem is egészen megalapozatlan: az anyanyelv elsajátításával a társadalomba, egy szakma nyelvének elsajátításával a munkaerőpiacra lép be az ember.

A kompetencia chomskyánus alapjait két irányban is továbbgondoljuk. Először elhelyezzük a kompetenciát a tudásszervezési módok (szakértelem és műveltség) között, hogy jobban megérthessük sajátosságait a többihez képest. A szakértelem és a műveltség vázlatos értelmezése a kompetencia mélyebb megértését is elősegíti, hiszen a tudásszervezés e három útja igazán egymáshoz képest érthető. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy diszkrétan elválaszthatóak lennének egymástól.) Ezután rákérdezzünk a chomskyánus anyanyelvi kompetencia és a tanári kompetencia esetleges párhuzamaira, hogy a felsőoktatás pedagógiája számára releváns következtetésekhez juthassunk, illetve megfogalmazhassuk a szakmaelsajátító képesség chomskyánus konstrukcióját, amelyet a nyelvelsajátító képesség kiterjesztéseként fogunk értelmezni.

A tanulmány célja, hogy a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereihez visszatérve a fogalom pontos definícióját adja, meghatározza kompetencia és tudás viszonyát, végül számot vessen a fogalomértelmezés esetleges kiterjesztési lehetőségeivel.

A kompetenciafogalom eredete

Tanulmányunkban a kompetenciafogalom pszichológiai és nyelvészeti gyökereit keressük, és ez a páros nem véletlen, mára mindkét diszciplína kognitív elmetudományként újult meg. Igyekszünk a kompetencia pszichológiai és generatív nyelvészeti alkalmazásának minél pontosabb, differenciáltabb meghatározását adni, mert ez szükséges a fogalom egyéni tudásrendszerben betöltött szerepének pontos megértéséhez. Ez alapján tudjuk majd megfogalmazni tudás és kompetencia viszonyát.

A pszichológia kompetencia-fogalma

Pléh Csaba (2011) a fogalom tudománytörténeti gyökerei kapcsán két szerzőt nevesít: *Frederic C. Bartlettet* és *Noam Chomskyt*. A nyelv és elme tanulmányozása összeköti a két tudóst, de mégsem magától értetődő, hogy együtt említjük őket. Tudományos és kutatás-módszertani alapállásuk, de még élettörténetük is szimmetrikus ellentéteket mutat. Utóbbi csupán érdekesség, de nem hagyhatjuk teljesen figyelmen kívül, ha komolyan vesszük *Thomas Kuhn* (2002) ismert állításait a paradigmaváltások szociálpszichológiai sajátosságairól és nehézségeiről. *Chomsky* tudományos pályáján meghatározó volt a *Massachusetts Institute of Technology* támogató közege, amely megfelelő környezetet jelentett egy nehezen túlbecsülhető jelentőségű paradigmaváltáshoz, a nyelvészet tudományterületi újrapozícionálásához, kognitív tudományként, elmekutatásként való megfogalmazásához. Ez a nyelvészet, a generatív nyelvészet, a természettudományok egyik ága², elméletközpontú, kutatásai során a dedukciót preferáló tudományág, amelynek távoli, *Chomsky* (1995) által is reflektált filozófiai alapja a racionalizmus.

Ami *Chomsky* számára az M.I.T., az *Bartlett* számára a Cambridge-i Egyetem – de korántsem azonos értelemben, korántsem az egyértelmű támogató közeg értelmében. Cambridge szellemének meghatározó alakja akkoriban egy *Bartlettnél* is nagyobb tekintély, *Bertrand Russel*, aki az empirista hagyományt és a bonyolultabb jelenségek elemekre való visszavezetésének elvét és lehetőségét képviselte. *Bartlett* emlékezetkutatási³ programja ezzel ellentétes úton indult el, már kiindulásában elvetette, hogy az emberi emlékezésfolyamatot valaha is megérthetjük, ha egymástól diszkréten elválasztott egységeket, az emlékezet atomi részecskéit keressük.

Bartlett és *Chomsky* kutatási programja között éppen ez a módszertani azonosság: a redukcionizmus elutasítása. *Chomsky* a nyelvet a *Homo sapiens sapiens*re és annak elméműködésére jellemző fajspecifikus sajátosságként akarja megérteni, ami nem vezethető le sem a madarak énekéből, sem a főemlősök által kiadott hangokból. Utóbbiakal való nyilvánvaló rokonságunkat persze gesztusaink hasonlósága jól mutatja, itt egyszerűen az állati hangjelzések és az emberi nyelv közötti minőségi különbségről van szó, emiatt javasolja *Chomsky* elvetendőnek, hogy ezeket egy folytonos fejlődési skála sorba rendezhető elemeiként próbáljuk megérteni. Ez a nyelvfelfogás azonos azzal, ahogy *Bartlett* az ember összetett lelki jelenségeit, *Az emlékezést* vagy *A gondolkodást* értelmezi. Ő is tagadja a redukcionizmust, tagadja, hogy ezeket a jelenségeket elemi működésekre kellene/lehetne visszavezetni,

² Erről természetesen vita zajlik, de itt egyszerűen *É. Kiss Katalin* (2008) álláspontjához csatlakozunk. *É. Kiss* álláspontjának kritikája például *Cseresnyési* (2009).

³ Helyesebb volna emlékezéskutatást mondani, mert ez jobban kifejezi az emlékező aktivitását, de ez a magyarban a grammatikusság határát súrolja, *Bartlett* fordítója, *Pléh Csaba* sem alkalmazza tanulmányában (2011).

ehelyett a maguk teljességében igyekeznek ezeket megragadni. *Bartlett* minőségi különbséget feltételez az egyszerű és összetett lelki jelenségek között, elveti, hogy a bonyolultabb folyamatok egyszerű elemek kombinációi lennének. A redukcionizmussal való szembehelyezkedés nem egyszerűen teoretikus álláspont, ez a nagy tudományterületek kutatás-módszertani törésvonalait érinti. Ezért lesz ez konfliktusok forrása, itt valóban megjelenik a nagy tudományterületek közötti átjárhatóság problémája, ezzel *Bartlett* és *Chomsky* nem tudománypolitikai pozíciókat, hanem gondolkodási sémákat sért. *Chomskynál* látványos igazán, hogy diszciplináját, a nyelvészetet egy kopernikuszi fordulattal kiemelte az empirikus-leíró módszertanokat alkalmazó tudományok közül, és megnyitotta az utat a matematikai absztrakció és a teoretikus gondolkodás felé. Egyúttal azonban a természettudományból eredő módszertan, a minimális számú elemre és alapelvekre való visszavezetés határát is azonnal meghúzta. Ez a diszkontinuus minőségi határ *Chomskynál* a fajok kommunikációs formái között húzódik, *Bartlettnél* az ember lelki működésének egyszerű és összetett formái között tételeződik.

Bartlett *Az emlékezéstől* (1985 és 1995), és nem az emlékezetéről írta könyvét, mert ezt a kognitív tevékenységet aktív konstrukcióként, nem passzív reprodukcióként tárgyalta⁴. Könyvében (1995) a kompetencia [competence] fogalom maga nem szerepel, a könyvben ezt egyszer sem írta le. Három, vele közös gyökerű szó található monográfiájában. Kétszer fordul elő a *competing* kifejezés (*Bartlett*, 1995), mindkét esetben a versengésre utal, ennek izgalmas értelmezési lehetőségeire röviden visszatérünk majd, de ez nem több etimológiai érdekességnél. Egyszer szerepel továbbá *Bartlettnél* a *competent* kifejezés (1995), ekkor érdekes módon nyelvészeti értelemben. Egy gyermek nem szervi eredetű beszédzavarának tárgyalása kapcsán a tagolt emberi beszédhangok felismerési képességének⁵ hiányára

⁴ *Bartlett* erőfeszítése, hogy az emlékezést konstrukcióként, ne reprodukcióként értse meg, a személyes tudás és a pedagógiai praxis tudásszervezése szempontjából a legnagyobb figyelmet érdemli. Itt izgalmas kitekintés nyílna a kognitív pedagógia felől a nevelésszociológia irányába, ha arra kérdeznénk rá, hogy a társadalmi nagycsoporthoz tartozás dimenziója miképpen befolyásolja a személyes és interszubbjektív tudáskonstrukciókat. Felesleges külön említeni, mégis leírjuk: a tudáskonstrukciók között értelmetlen és áltudományos minőségi különbséget tenni bármilyen dimenzió alapján. Azt ugyanakkor fontos tudatosítani, hogy az iskola a középosztályra jellemző tudáskonstrukciókat preferálja, bármik is legyenek ezek, éppúgy, ahogy a középosztályra jellemző nyelvhasználatot preferálja, ezt nevezzük *Basil Bernstein* óta kidolgozott kódnak. A nyelvi kompetencia és a nyelvelsajátító képesség között nincs különbség két szervileg egészséges tanuló között, de a nyelvi performancia tekintetében könnyen lehet, éppen ez a szociolingvisztika vizsgálódási területe. Nincs okunk feltételezni, hogy ez ne az iskolai sikeresség szocioökonómiai tagoltságának lehetséges kognitív tudományos magyarázata felé mutata. Két, szocioökonómiai státusát tekintve radikálisan eltérő tanuló hiába rendelkezik azonos kognitív képességekkel, ha arra eltérő performancia épül az elsődleges szocializációs térben – és a tanuló ezzel érkezik az iskolába. A két performancia között ismét nincs normatív különbség, de az iskola világában könnyen elképzelhető, hogy ez a különbség normatív problémaként fog értelmeződni.

⁵ *Bartlett* többször hangsúlyozza, hogy a gyermek hallása ép volt, beszédzavara nem ezzel függött össze.

utal. Érdekes, hogy itt évtizedekkel a generatív nyelvészet kompetencia-fogalmának kidolgozása előtt feltűnik a szó kifejezetten a nyelvi jólformáltság⁶ megítélési képességének értelmében, csak itt ennek fonológiai (nem szintaktikai) szintjéről van szó. Mindez sem *Bartlett* számára, sem *Bartlett* értelmezése szempontjából nem központi jelentőségű, hiszen esetében nem a nyelvnek, hanem az emberi elme egy másik megnyilvánulásának, az emlékezésnek a kutatásáról van szó. *Pléh Csaba* (2011) nem is közvetlenül *Bartlett*re, hanem az emlékezetkutatás bartletti paradigmájára hivatkozik, amikor a kompetencia pszichológiai használatának magyarázatát adja.

Az emlékezés *Bartlett-paradigmája* egyúttal a sémaelméletek diskurzusának alapító teóriája. A séma fogalmát *Bartlett* a neurológia területéről veszi, egyébiránt hűen saját kutatói módszeréhez, a tudománytörténet egyik alapvető gondolkodási módjához, az analógiás gondolkodáshoz. *Bartlett* (1958) szerint az újító mindig egyszerűen érvényes analógiát talál ott, ahol mások azt valami miatt nem látják. Saját analógiáját *Bartlett Henry Headtől* (*Baddeley*, 2005) veszi, az ő sémafogalmát értelmezi újra. A séma *Bartlett*nél a szemantikus emlékezet nagy egysége, szervezett struktúra, amely tudásunkat és elvárásainkat egyaránt tartalmazza. A sémák elvárásokat, előfeltevéseket is tartalmaznak, és kulturálisan meghatározottak. Az emlékezés során kulturális sémáink alapján szervezzük meg emlékeinket. E sémaszervező kultúra, elvárás-rendszer, implicit rejtett tudás a bartletti emlékezetkutatás alapján a kompetenciafogalom jelentése. Ez a kompetencia nem verbális, nem tudatos és hajlékony.

A kompetenciának van egy szervezetszichológiai használata is (*Pléh*, 2011), ami sajátos módon kevés figyelmet kap, pedig ebből érthető meg a kompetencia-diskurzusok problémája. Ebben az értelemben a kompetencia egy szervezeti egység vagy személy és feladat társíthatósága, funkció, tulajdonképpen illetékeség. Ez a régebbi használat, a feladattal való megküzdés képességeként tűnt fel eredetileg, és ez került át a köznyelvbe. A kompetencia köznyelvi jelentése tehát szintén tudományos eredetű, de nem a kognitív tudományokból, hanem a szervezetszichológiából származik, érthető módon, mert a mindennapok diskurzusában ez az interpretáció praktikus és adaptív. A kompetens személy az a szervezetben, aki az adott célhoz (problémamegoldáshoz) képes érvényes eszközt rendelni, majd képes azt alkalmazni⁷. A neveléstudomány számára a pedagógiai folyamatban, a tanulás-szervezés során ez a szervezetszichológiai értelmezés másodlagos, bár nem lényegtelen. Az iskolai részvétel, az oktatás célállapota, a tanulás, vagyis a tanuló tudásában bekövetkező változás, bárhogyan is gondolkodjunk erről, hogy ez tudásátadás,

⁶ A 'jól formált' szerkezetben a határozószót és a mellékevet általában különírjuk. Itt azonban a jelentésváltozás miatt új alak keletkezett. A jólformált generatív nyelvészeti szakkifejezés, jelentése: grammatikus. A jelentésváltozást a kiejtés is követte, ebben a kontextusban így is ejtjük.

⁷ Ez lesz a performancia.

cselekedtetés vagy személyes konstrukció eredménye lesz. Ez természetesen szerveztpsichológiai kérdés is, hiszen ehhez hatékony tanulási környezetet, a bizalom és az együttműködés értékrendszerét kell(ene) az iskolai szervezetnek kialakítania, de a kompetenciafogalom neveléstudományi alkalmazása mégsem lehet szerveztpsichológiai alapú, mert a neveléstudomány a fogalmat a tanulásra és a tudás kialakulására vonatkoztatva használja, vagyis alkalmazása kognitív tudományos értelmű. *A kompetencia-diskurzusok problémája, hogy a tudományos használatban összekeveredett a fogalom szerveztpsichológiai és kognitív elmetudományi jelentése.* Maga a fogalom rendelkezik két eltérő, tudományos jelentéssel, e két jelentés összefüggéseire a tanulmány végén vissza fogunk térni.

A következő részben a kognitív elmetudományok másik ága, a generatív nyelvészet kompetencia-értelmezése felé fordulunk, mert ez az ami, igazán fontos a kognitív pedagógia⁸ számára.

A generatív nyelvészet kompetencia-fogalma

A kompetenciafogalom nyelvészeti értelmezése során *Chomsky*⁹ (1995 és 2006) egy megfigyelésből indul ki, egy jól ismert tapasztalati tény problematikusságát veti fel. A nyelvet a gyermek többi kognitív képességéhez képest feltűnően gyorsan sajátítja el, számolni például sokkal később tanul meg. Ez a feltűnő jelenség *Chomsky* szerint valamilyen veleszületett, a *Homo sapiens sapiens* tekintetében fajspecifikus tulajdonság jelenlétére utal. Az innáta-hipotézis szerint minden gyermek nyelvészajátító készülékkel (LAD, *language acquisition device*) születik, ennek beállításaként, élesítéseként jön létre az anyanyelvi *kompetencia*, egy adott nyelv használatának képessége, amelyet az egyén maga épít fel, és a LAD-dal ellentétben ez már nyelvspecifikus. A chomskyánus kompetenciafogalom jelentése megértési, alkotási és ítélethozatali képesség (lehetőség és illetékesség) anyanyelvünk vonatkozásában: *a szósorok (mondatok) jólformáltságára vonatkozó döntéshozatali képességet jelenti.* A kompetencia itt is, akár a bartletti, pszichológiai fogalomhasználatban, implicit tudás: észleljük a rosszul formált mondatot, de a szabályt anyanyelvi kompetenciánk alapján nem tudnánk megfogalmazni, ezt a leíró vagy generatív nyelvészet explicit tudása alapján tudjuk csak megtenni.

⁸ Kognitív pedagógiát mondunk, hogy hangsúlyozzuk a közvetlen kapcsolatot az elmetudományokkal, a nyelv és az elme kutatásával. Ez a szóhasználat jelen van a magyar neveléstudományban (például *Kozma*, 2002), de a diszciplína elterjedt neve konstruktivista pedagógia (*Nahalka*, 1997a–c és 2002), ami természetesen nem lényegtelen kérdés, hiszen a pedagógiai folyamat nem szűkíthető a szűk értelemben vett kognitív folyamatokra (vö. *Csapó*, 2002). De itt az elmetudományokkal való kapcsolat fontossága miatt a kevésbé elterjedt kognitív pedagógia terminust alkalmazzuk, ami nem is feltétlenül szinonimája a pedagógiai konstruktivizmusnak, amennyiben a hangsúlyt nem a tudáskonstrukciókra, hanem az elmekutatásra helyezi.

⁹ *Chomsky*, mint a kompetenciafogalom modern tudományos használatának egyik kidolgozója, a neveléstudományban is jól reflektáltan jelen van. Lásd például *Csapó* (2009) és *Vass* (2009).

Szemléltetésként néhány, szemantikai értelemben határesetet képviselő mondaton tesszük próbára az olvasó anyanyelvi kompetenciáját, ebben *Chomsky* példáját követjük, ezek érdekesek ugyanis igazán a generatív grammatikai elemzés számára.

- A diákok leültek nevelélméletet tanulni macskával. (A hónap alá vették a macskát tanulás közben, miként az irodalmi legendárium szerint *Weöres Sándor* szerette ezt fekete macskájával tenni.)
- A diákok leültek nevelélméletet tanulni a macskával. (A macskát is tanítják a nevelélméletre, bár ennek eredménye kétséges, legalábbis nehezen lesz majd mérhető. De a mondat továbbra is grammatikus.)
- *Nem tanulni leültek nevelélméletet a macskával. (Ezt anyanyelvi kompetenciánk már egyértelműen agrammatikusnak ítéli.)

A valódi kérdés számunkra mégsem az, hogy egészen pontosan mi is a kompetencia a kognitív tudományokban, hanem az, hogy miként jön létre az egyénben, illetve miként tanulható, miként tanítható, hiszen ebből érthetjük meg helyét az emberre jellemző tudásszervezési módok között.

A chomskyánus anyanyelvi kompetencia nem tartalmi kérdés: a kompetencia a megfelelő környezetben létesül. Amikor a LAD találkozik az élőbeszéddel (lényegtelen, melyik nyelvvel), akkor megszületik az anyanyelvi kompetencia. Amikor a tanárjelölt találkozik a megfelelő környezettel (megfigyeli, részt vesz benne, végül alkalmazza a tanulászervezési módszereket mentorral majd egyedül), akkor kialakulnak a tanári kompetenciái. A kompetenciaalapú (tanár)képzés nem tartalmi, hanem módszertani-tanulászervezési kérdés – már a felsőoktatásban, és természetesen a köznevelésben is. A tanári kompetenciák szempontjából mindegy, hogy mit tanítanak ott, csak az a kérdés, hogyan. A kompetencia és a tanárképzés ún. elméleti/történeti tudásanyaga közötti átváltás, ha *Chomskyt* komolyan vesszük, akkor értelmezhetetlen, nincs ilyen átváltás, mert kompetenciát nem lehet tanulni a szó hagyományos, iskolai értelmében, hanem a kompetencia kialakul, ha a megfelelő szakmaelsajátító képesség („PAD”¹⁰) a megfelelő ingerekkel találkozik. Mivel a kompetencia *kialakulása* során a tartalom mellékes (a LAD nyelvfüggetlen, a „PAD” tartalomfüggetlen), a tanári kompetencia nemcsak a szakmai, hanem a szaktudományos tartalmakkal is ugyanúgy fejleszhető.

¹⁰ PAD, mint *profession acquisition device*, a LAD mintájára. Természetesen ez csupán egy teoretikus konstrukció, amit a párhuzam szemléltetésére vezetünk be.

*A kompetencia alapú tanárképzés az egyetempedagógia
tartalomfüggetlen módszertani kérdése*

A „PAD” és a kompetencia között ténykedik az egyetempedagógia, ami a megfelelő tanulási környezet megszervezésével teszi lehetővé, hogy a hallgató tanári kompetenciái kialakuljanak veleszületett mentális képességei alapján. A chomskyánus értelemben vett tanári kompetencia egy tanulásszervezési eszköztár implicit, készségszintű tudása, a szabályokat külön explicit tudásként (teória) lehet átadni. A performancia a végzett tanár munkája, a hétköznapi praxis. Ez éppen egybeesik azzal, ahogy *Nahalka István* értelmezi (*Pukánszky, 2011*¹¹) a kompetenciát: az egyén pszichikus rendszerében létező struktúra, a gyakorlati tevékenység (vö. performancia) feltétele.

A könnyebb követhetőség érdekében az *1. táblázatban* összefoglaljuk a chomskyánus anyanyelvi kompetencia alapján értelmezett párhuzamokat a tanári kompetenciával, majd az *1. és a 2. ábrával* szemléltetjük is.

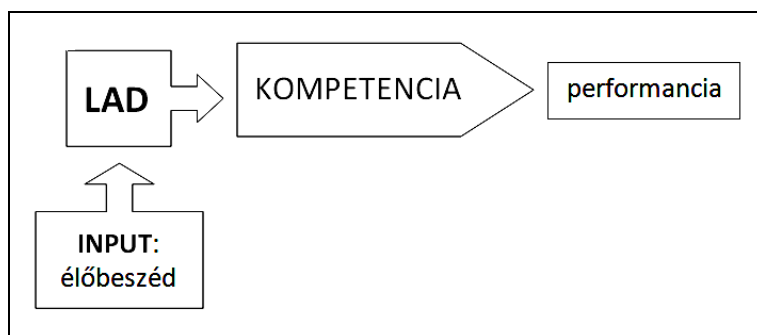
1. táblázat: Az anyanyelvi és a tanári kompetencia összehasonlítása

<i>Célállapot</i>	<i>Anyanyelvi kompetencia</i>	<i>Tanári kompetencia</i>
Az egyén számára adott, veleszületett	LAD	„PAD” (alapvető kognitív képességek)
Környezet, ahol az adottság „élesedik”	Család, mint anyanyelvi beszélők természetes közössége	Egyetem, mint a tanulási környezetet megszervező intézmény
Részvétel szükséges mértéke	Látszólag ¹² passzív, a gyermek jelenléte által, az őt érő ingerek hatására a veleszületett LAD „élesedik”. Ez a passzivitás a csecsemő életkorából adódik, fizikai passzivitást jelent, nyilvánvalóan kognitív aktivitás zajlik eközben.	Aktív, a hallgató részvétele, tevékenységei (jegyzetelés, kérdések, horizontális interakciók, projektek, megfigyelés, részvétel, mentorált/önálló tanulásszervezés) által teljes.

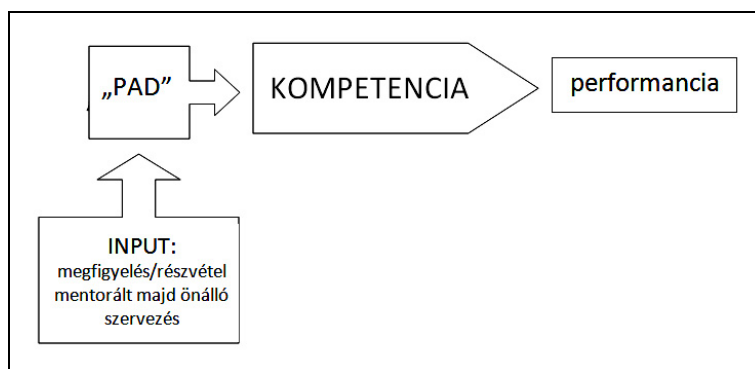
¹¹ *Pukánszky Béla Nahalka István* egy kéziratban lévő írására utal itt, ezért rá hivatkozunk.

¹² A passzivitás látszólagosságát a generatív nyelvészet azzal bizonyítja, hogy a gyermek anyanyelvének elsajátítása során következetesen vét hibákat, például többes számban ragozza az igét, mert a főnévi csoportot többes számúnak véli: A homok bementek a szemembe (*Medve, 2014*).

<i>Célállapot</i>	<i>Anyanyelvi kompetencia</i>	<i>Tanári kompetencia</i>
Tartalom	Teljesen tartalomfüggetlen a nyelvek tekintetében, x anyanyelvű szülők gyermeke y anyanyelvű környezetben nevelkedve y anyanyelv kompetens beszélője lesz.	Tartalomfüggetlen, a neveléstudomány diszciplínáin belül nincs kompetencia/tudás átváltás.
Kívánatos célállapot értelmezése	Az anyanyelv mondatainak grammatikusságáról ítélet alkotása, és a jólformált szerkezetekhez való jelentésrendelés automatikus képessége.	A tanulási környezet megszervezésének készsége az automatikusan mozgósítható probléma-megoldási sémakészlet (ez a chomskyánus értelemben vett kompetencia) által.
A kompetencia közvetlen jelentése	Ítélethozatali képesség	Egy szakma gyakorlásának képessége
A kompetencia hasznossága	Az emberi nyelv összetett és árnyalt kommunikációs forma, ami differenciált gondolkodást és társadalmi valóságot tesz lehetővé.	A tanár munkája a modern társadalom nagy tudáselosztó, valóságtermelő és szocializációs szervezetében, az iskolában, a társadalmi létre felkészítő tanulási környezet megszervezését biztosítja.
A kompetens személy tudásszervezési módja(i)	Kompetencia	Diszciplináris szakértelem + műveltség + tanulószervezési kompetencia



1. ábra: Az anyanyelvi kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája



2. ábra: A szakmai kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája

A kompetencia tehát implicit, rejtett tudás, funkció, *illetékesség*, *feladat-megoldási képesség*, nem reflexív, nem tudatos, nem értelmező, hanem készségszintű, funkcionalista, értéksemleges fogalom. Az *illetékesség* az a kifejezés, ami köré a szó hétköznapi használata épül, ami, mint ezt korábban érintettük, a szervezetpszichológiai jelentésből ered. A feladat- vagy probléma-megoldási képesség, legyen szó akár egy mondat jólformáltságának megítéléséről, akár egy problémakezelési eljárás érvényességének megítéléséről, az a jelentés, ami köré a fogalom kognitív tudományos használata épül. A pszichológiai és nyelvészeti értelmezésben egyaránt tartalomfüggetlen a kompetencia *kialakulása* (nem maga a kompetencia, az gyengén kontextualizált). A kompetenciaalapú képzésnek így kevés köze van a tartalomhoz, ahhoz, hogy nevelésméletet vagy atomfizikát tanítunk, az valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdése, az egyetemen működő tanulási környezet kialakításának kérdése. A kompetenciáinkat nem tanuljuk, azok tartalomfüggetlenül létesülnek egy környezetben való ténykedésünk által (legalábbis chomskyánus értelemben). Természetesen tanulási környezetükben a tanárjelölteknek érdekesebb neveléstudománnyal, mint atomfizikával foglalkozniuk, hiszen így ismerik meg választott szakmájuk *nyelvét*.

Kompetencia és tudás viszonyának kérdése pszichológiai szempontból az explicit és implicit tudás viszonyára vonatkozik. A tudásrendszerek és a hajlékony készségrendszerek egyszerre jellemzői az embernek (Pléh, 2011). Az ember cselekvő lény, akinek cselekvését a világra vonatkozó tudása vezérli, cselekedeteit e tudása révén ellenőrzi. A kettő dichotómiája hamis. Kompetencia és tudás átváltása a tudományos fogalomhasználat alapján nem értelmezhető kérdés (vö. Nahalka, 1999), mert a kompetencia a tudás része, szükséges, de nem elégséges feltétele. Kompetencia és tudás átváltása, ha a szó hétköznapi használatára gondolunk, értelmezhető

kérdés, de nem több, mintha a téglalap éleinek fontossági sorrendjét tudakolnánk a terület kiszámításakor¹³.

A fentiekben a kompetenciafogalom kognitív tudományos értelmezéseit vázoltuk pszichológiai és nyelvészeti irányból, e két irány össze is függött. A tanári kompetencia azonban, ahogyan arra az iskolai praxisban szükség van, a chomskyánus kompetenciánál több, bővebb, általánosabb. A tanári kompetencia nem szorítkozhat automatizmusokra, problémakezelési sémákra és döntési algoritmusokra. Éppen az a tanári mesterség *kompetens* gyakorlójának egyik ismerve, többek között arról lehet őt felismerni, hogy tudása van az iskolai szituációk és a tanulók differenciáltságáról, és a nehézségekhez képes önreflexív módon, szükség esetén saját gyakorlatát felülvizsgálva viszonyulni. E felülvizsgálat igénye és képessége, bár a tanári kompetencia része, chomskyánus értelemben nem kompetencia. Nem egyszerűen azért, mert nem automatizmus, hanem azért, mert gyakorlatát és törekvéseit félreértés is lenne automatizmusnak tekinteni. A tanári kompetenciát, mint a mesterség gyakorlásának képességét, nem szűkíthetjük kognitív sémák birtoklására. A problémát a mesterség gyakorlásához szükséges önreflexió nyitja meg a tudásszervezés többi módja felé. A praxishoz szükséges tanári kompetencia személyes, interiorizált tudáskonstrukció, *kognitív értelemben egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia*.

A tudásszervezés módjai

A tudás alkalmazhatóságát nem típusa, hanem szervezettsége határozza meg (Csapó, 2009). Szervezettsége szerint minden tudás lehet szakértelem, műveltség vagy kompetencia.¹⁴ Ezek vázlatos értelmezése elősegíti a kompetencia pontos értelmezését és a tudásszervezési módok közötti elhelyezését. A továbbiakban igyekszünk vázlatosan elemezni a műveltségként és szakértelemként megszervezett tudás közötti különbséget. A köznevelés praxisára is figyelve példáinkat a magyar nyelv és irodalom tantárggyal fogjuk szemléltetni.

¹³ A hasonlat Pléh Csaba tanulmányából (2011) származik, ott öröklés és tanulás viszonyának szemléltetésére szolgál.

¹⁴ Ezek természetesen az egyén tudását tekintve nem diszkrét kategóriák, de a tudásszervezés megértése szempontjából rendkívül fontos teoretikus fogalmak. A tudásszervezési módok megkülönböztetésének fontosságára Csapó Benő tanulmányai (2008 és 2009) hívták fel a figyelmemet, és e hármas tagolás is tőle származik. A szakértelem és műveltség közötti distinkció *megkonstruálásakor* azonban nem követem őt, bár nem jutok a közleményeivel ellentétes következtetésekre. A megkülönböztetés *kimunkálása* során vettem észre, hogy mi is munkál bennem valójában: sokat tanultam ebben a kérdésben Berszán Istvántól, a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen tartott szemináriumaiából, és *Terepkönyvből* (2007), mert ennek szemlélete segített elengedni a tananyag mennyiségére vonatkozó kérdést, ez fordította figyelmemet az extenzivitás felől az intenzivitás felé. A *Terepkönyv* egyébként a műveltségre, mint tudásszervezési módra épített irodalomoktatás egyik applikációja is, bár teoretikus bázisa nem oktatás-, hanem irodalomelméleti, és más fogalmi struktúra alapján jut el ide.

A műveltség és a szakértelem megkülönböztetése pontos fogalmi distinkciót igényel, és ezt részben maga a magyar nyelv okozza. A magyarban ugyanis a műveltség igen terhelte szó, és egyértelműen a *Bildung*¹⁵ asszociálja. Az itt tárgyalt műveltségfogalom *nem* az a műveltség, ami a *Bildung*-ból maradt ránk, és ami a 20. század történelmi tapasztalata miatt okkal keveredett gyanúba. Ez a *műveltség jártasság* (*literacy*¹⁶, *Kenntnisse*), *gyakorlottság*, *kultúra*, a szónak a latin igére, a *colere*-re visszautaló értelmében, amely az elme művelésének értékére a föld megműveléséből, ezáltal term(el)ékenységének megteremtéséből és növeléséből asszociált. A műveltség is extenzív jellegű, akárcsak a szakértelem, de a horizontális dimenzió maximalizálása nem elsődleges célja. Éppen ez különbözteti meg a *Bildung*-tól is, hogy nem tekinti önértéknek¹⁷ a tudás szélességét, iránytalan szélesítését. A műveltségként megszervezett tudás értéke és célja a vertikális mélység, ez növekszik a gyakorlás során egyre jobban. Például a magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán szemléltetve az olvasás mint tevékenység tartalomtól függetlenül növeli az olvasásban és szövegértésben, szövegértelmezésben (ezt a legkevésbé, ehhez kell a teoretikus tudás, a szakértelem) szerzett jártasságot. Itt ér el a műveltség a kompetenciáig: a műveltség révén, a művelés által létesül és élesedik a kompetencia az adott tudásterület adekvát készségeire vonatkozóan.

A szakértelem eszménye a mennyiségileg bőséges, extenzív tudás, egy szakterületi kánon ismerete. A műveltség eszménye a tudásterületekhez tartozó aktivitások (olvasás, számolás, természettudományos gondolkodás) folyamatos művelése, az ezekben való részvétel, és ezen keresztül a saját tudás megkonstruálása. A szakértelem szerint a tanuló megtanulja a kánont. A műveltség szerint jártasságot szerez egy területre jellemző gyakorlatokban. Ez magyarázza a műveltség rugalmasságát. *A szakértelem sikeres interiorizálásának eredménye egy állapot*, egy minél bőségebb sémakészlet tárolása, amit rugalmatlansága miatt szorít az extenzív nyomás: akkor lesz minél több helyzetben sikeresen alkalmazható, ha mennyiségileg minél bőségebb ez a sémakészlet. Ez magyarázza azt a jelenséget, ha kiváló, sokat tanuló diákok az adott tantárgyhoz kapcsolódó egyszerű kérdésekre nem képesek vá-

¹⁵ Az itt tárgyalt műveltség német megfelelője: *Kenntnisse*.

¹⁶ Olyasféle tudásszervezési mód, mint amit a PISA-vizsgálatok mérnek a közoktatásban. A magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szakértelem és műveltség distinkciója azt jelenti, hogy nem az a fontos, hogy a diák *Homérosztól Nádas Péterig* ismerjen minél több „nagy szerzőt” (ez lenne az irodalomtörténeti szakértelem, ami a közoktatásban extenzív tanulásszervezést (és tervezést) okoz, és csak kivételes esetekben visz közel a tantárgyhoz), hanem az a lényeges, hogy minél intenzívebb (és személyesebb) kapcsolat alakuljon ki a szépirodalmi szövegek és a tanulók között – ez a műveltség. A műveltségként szervezett tudás intenzivitása miatt egyébként, mellékesen, hatékonyabb, eredményesebb és szélesebb (extenzívebb) olvasottságot alakít ki, mint az erre közvetlenül törekvő szakértelem, aminek ideálja valójában nem a művelt polgár, hanem a tudós.

¹⁷ A *Bildung* sem egészen önértékéért tekintette a tudást fontosnak, a tudás létesítette a társadalmi nagycsoportok azonosításának és kizárásának gyakorlatait.

laszolni: a nekik kínált, a számukra elérhető tudás szakértelem¹⁸, aminek újraszervezése olyan kognitív aktivitást igényelne, amire csak kevesen képesek. A műveltség kánonja azért lehet csekélyebb, mert rugalmasabban szervezett tudást kínál, amely így jobban kombinálható, ezért nem szorul egy teljességre törekvő sémakészlet tárolására. *A műveltség sikeres interiorizálásának eredménye egy folyamat*, a tudásterülethez kapcsolódó aktivitások állandósuló művelése, az abban való jártasság növelése, és végül: öröme. A szakértelem természetesen végtelen, hiszen naponta jelenik meg tudományos közlemények beláthatatlan tömege, de a köznevelés számára a szakértelem mégis egy lezárt kánonként¹⁹ tételeződik, ilyen értelemben a szakértelem teleologikus, mert egy stabil állapotot tételez céljaként. A műveltség viszont a közoktatásban sem tűnik lezártnak, akkor jó, ha nyitott a folytatásra, a folyamatos gyakorlásra. Ilyen értelemben a műveltség folyamatelvű és nyitott.

Összefoglalásul: a szakértelemként szervezett tudás egy diszciplináris kánon extenzivitásra törekvő ismerete, a műveltségként szervezett tudás a tudásterülethez tartozó aktivitások intenzív gyakorlása, a bennük való jártasság állandósuló növekedése. A szakértelem rendszerezett és szituációfüggően rendelkezésre álló, ismeretekből épített sémakészlet, a műveltség kevésbé kontextusfüggő jártasság és gyakorlat. A kompetencia a tudásszervezés harmadik, leginkább implicit, rejtett módja, amelynek kognitív pszichológiai és szervezetpszichológiai értelmezését az előző fejezetekben fejtettük ki. A kognitív tudományos értelemben vett tanári kompetencia döntéshozatali képesség az adott szituációban releváns módszertanról (válaszról, szakmai eljárásról), ha a fogalom chomskyánus értelmezésében gondolkodunk tovább. Ez a kiterjesztés fogalmilag párhuzamos a Chomsky által leírt nyelvészeti kompetenciával, amely ítéletalkotási képesség egy mondat grammatikusságáról az adott kontextusban. A szervezetpszichológiai értelemben vett kompetencia illetékeség, egy szervezeti funkció betöltésére való alkalmasság. Ez a jelentés került át a hétköznapi világba, és e jelentése miatt vált a fogalom használhatóvá arra, hogy a tanári pályára való alkalmasság jogi szabályozásában is szerepeljen.

Összegzés: a kompetenciafogalom és alkalmazhatósága

Elemzésünkben eredetileg a kompetenciafogalom kognitív tudományos alapjait szeretnénk volna feltárni. Ez önmagában is meglehetősen tág kontextust jelent. A tárgyalás során azonban nem tekinthetünk el bizonyos kitérőktől a közoktatás praxisa

¹⁸ A kognitív pedagógia egy másik, ennél is mélyebb problémákat felvető magyarázatot is megenged. Az a diák, aki ilyen helyzetbe kerül, hiába ún. jó tanuló, nem rendelkezik interiorizált tudással, vagyis nincs saját tudáskonstrukciója az adott témáról, csak reprodukcióra lenne képes. Kissé sarkítva a fogalom kognitív tudományos értelmében nem rendelkezik tudással, mert nem jelentésszerű számára, amit reprodukál.

¹⁹ Amiről a kortárs tudományos közösségekben vita folyik, az nem is lehet része a közoktatásban alkalmazott tantervnek.

felé, hiszen a kompetencia mint alapvető tudásszervezési mód a tanárképzés vagy a *műveltségterületek* újrafogalmazása kapcsán egyaránt megjelenik, és kognitív tudományos jelentése igazán csak a többi tudásszervezési módhoz képest értelmezhető.

A tanulmány összegzése során a központi megállapításokra térünk vissza. *Tanulmányunk leglényegesebb állításai, hogy (1) nincs átváltás a kompetencia és a tudás között, (2) és a (tanári) kompetenciák kialakulása tartalomfüggetlen kognitív tudományos értelemben.* Emellett megfogalmaztuk a kompetencia kognitív pszichológiai és szervezetszichológiai értelmezését.

A tanulmány írása során felmerült egy hipotézis, amelyet meg is fogalmaztunk. Állítottuk, hogy a neveléstudomány kompetencia-diskurzusainak terheltségét a fogalom szervezetszichológiai és kognitív elmetudományi jelentéseinek interferenciája okozta. A kompetencia köznyelvi jelentésének tudományos alapja van, de legalábbis a szervezetszichológiai jelentéssel feltűnően egybeesik. A kompetencia-alapú tanárképzés terminusban szereplő fogalom használatának kontextusa alapján viszont egyértelműen a fogalom kognitív tudományos jelentésére utal. A kompetencia köznyelvi használata azonban nem innen ered. Amint ez a különben igazán jelentéktelen szemiotikátörténeti érdekesség oktatáspolitikai kontextusba került, előállt a mai helyzet, a kompetenciák heterogén neveléstudományi diskurzusa annak minden hétköznapi következményével és félreért(elmez)ésével – például a kompetencia és a tudás közötti átválthatóság hiedelmével.

A kompetenciaalapú tanárképzés, amikor kompetenciát mond, nem az iskolai szervezetben végzett munka tekintetében való illetékességre utal vele, ez lenne a szervezetszichológiai használat. A fogalmat a másik értelmében használja, olyan interiorizált tudáskonstrukciót vár el a tanárjelölttől, ami lehetővé teszi számára a tanítást, a tanulászervezést, lehetővé teszi a hatékony, gyors problémamegoldást az iskolai hétköznapiokban. És itt a két jelentés összeér: az a tanár kompetens munkavállalója az iskolai szervezetnek, aki rendelkezik bizonyos probléma-megoldási algoritmusok érvényességének megítélési képességével, és erre képes órát, tanulászervezést (vö. performancia) építeni. A tény, hogy a szervezetszichológiai és elmetudományi jelentés ilyen közel áll egymáshoz, könnyen lehetővé tette a jelentéstani interferenciát, alkalmazás és kontextus összekeveredését.

A kompetenciafogalom használata körüli zavarok megértéséhez vessünk egy pillantást a jelölő és jelöltjei közötti kapcsolatra! A közbeszéd nem pontatlansága vagy hanyagsága miatt használja következetlenül a szót, ennek konkrét oka van, ezt szemlélteti a következő példamondat, amelyen belül a kompetencia szervezetszichológiai és kognitív tudományos jelentése egyszerre szerepel. *A kompetens tanár az iskolai szervezetben az, aki kompetenciákkal rendelkezik.* A problémát az okozza, hogy ez a mondat nem tautológia. Tanulságait a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat: A kompetencia szervezetpszichológiai és kognitív tudományos jelentése

	<i>Szervezetpszichológiai jelentés</i>	<i>Kognitív tudományos jelentés</i>
Jelölő	Kompetencia	Kompetencia
Jelölt	Illetékesség	Döntéshozatali képesség
A két jelölt viszonya	Kölcsönös hozzárendelés	

A kompetens személy illetékes, mert rendelkezik az ítéletalkotási képességgel egy pedagógiai módszer érvényességéről a tanulási környezet kialakításában²⁰. Aki rendelkezik ezzel a képességgel, az a kompetens személy. A szervezetpszichológiai és kognitív tudományos jelentés tehát egymást feltételezi, kölcsönösen egymásból következnek, ezért cserélhetőek fel könnyen. Ez akkor probléma, amikor elveszik a kognitív tudományos fogalomhasználatnak az a jelentésrésze, hogy a kompetencia csak az emberi tudásrendszer egy részlete, a kompetenciának a tudás nem ellenfogalma, a kompetencia a tudás része. Példamondattal: aki tudásszervezési módjait tekintve kizárólag kompetenciákkal rendelkezik (nincs explicit tudása, szakértelme), az nem lehet a fogalom szervezetpszichológiai értelmében kompetens tanár egy iskolában. A szervezetpszichológiai értelemben vett kompetencia maga a tudás. A kognitív tudományos értelemben vett kompetencia a tudásnak csak egy része. Erről a kompetenciaalapú foglalkoztathatósági diskurzusok rendre elfelejtkeznek minden szakma tekintetében, de erre a felejtésre maga a fogalom nyitott.

A kompetenciafogalom nyelvészeti és pszichológiai forrásvidékét annak szándékával vizsgáltuk meg, hogy felhívjuk a figyelmet a fogalom *eredeti jelentésére* – a tudományos diskurzusokban. Valójában a fogalmak természetesen nem rendelkeznek eredeti jelentéssel, de a tudományban mégis nagy jelentősége van egy fogalom születésének, és elterjedése előtti konstrukcióinak. A nagy karriert befutott szavak esetén természetes a jelentésváltozás, ez mindaddig nem érdekes, amíg a jelentésváltozás nem implikálja a mindennapi valóságot termelő szervezetek praxisának lényeges megváltozását.

Ha komolyan vesszük *Chomsky* vagy a pszichológusok kompetencia-fogalmát, ami mérsékelten tartalomfüggő implicit tudást jelent, akkor a kompetenciaalapú tanárképzésben a kompetencia és a tudás közötti átváltást el kell vetnünk, a kurzusok tartalma valójában nem is elsődleges kérdés ebből a szempontból. A kurzuson történő tanulás megszervezésének és a hallgató részvételének módja a valódi kérdés, valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdéséről van szó. A tudás/kompeten-

²⁰ ~Anyanyelvi kompetencia: rendelkezik az ítéletalkotási képességgel a szósor jólformáltságáról az adott szöveggörnyezetben.

cia-átváltás hamis²¹. Hamis, mert a kompetencia a fogalom kognitív tudományos értelmében egy szakma végzéséhez nélkülözhetetlen tudásnak szükséges, de nem elégséges része. A fogalom kognitív tudományos értelmében a csak kompetenciával rendelkező szakember nem *kompetens* szakember, mert tudása nélkülözi a szakmájához tartozó explicit szabályrendszer ismeretét, így önreflexióra csak igen korlátozottan lehet képes, aminek az a következménye, hogy csak a rendszerszerű helyzetek szűk körének kezelésére készült fel. A kognitív tudományos értelemben vett kompetencia önmagában nem tesz kompetenssé a szó szervezetpszichológiai értelmében, mert a tudásnak csak az egyik megszervezési módjára utal. A szervezetpszichológiai értelemben vett kompetenciával, vagyis a szakmavégzés képességével (az illetékeséggel) az a személy rendelkezik, aki az adott területet illetően szakértelemmel, műveltséggel és kompetenciával egyaránt bír. A tanári kompetencia kialakulása tanulás- és tudásszervezési kérdés, amelyben kompetencia és tudás nem kiegészítő, hanem alárendelt viszonyban álló fogalmak.

Szakértelem, műveltség és kompetencia viszonyát a magyar nyelv és irodalom kapcsán szemléltettük. Okkal tekinthetjük ezt a tárgyat példának, hiszen éppen az írás-olvasásban való jártasságot jelentő *literacy* fogalmának kiterjesztéséből származik a mára bevett kategóriaként alkalmazott matematikai és természettudományos *műveltség* (és nem kompetencia). Szükséges, hogy a műveltségként szervezett tudásnak is legyen tere a tanárképzésben, mert ez a tudásszervezési mód a jövőben egyre fontosabb²² lesz, valójában a PISA-vizsgálatok tekintélye, a tudáselosztásnak a társadalom és a gazdaság igényeihez igazodó gyakorlata miatt várhatóan ez a tudásszervezés fogja az OECD-országok közoktatását dominálni a jövőben. Ez feszültségek forrása lehet, ugyanis az egyetemek természetes módon szakértelmet tanítanak, ez a feladatuk, az egyetemek éppen a szakértelem²³ hagyományozói,

²¹ Egy régi lexikon pontatlan kifejezéseivel nincs átváltás ismeret és készség között, de ezt a terminológiát mindvégig tudatosan kerültük a köznyelvi szóhasználat zavaró interferenciája miatt.

²² A köznevelés, jellegénél és méreténél fogva, nehezen mozduló rendszer. A legszélesebb társadalmi beágyazottságú humánszolgáltatásról van szó, amelynek belső, szervezeti szocializációs hagyományai igen nagy erőt képviselnek. De tartalmi változásai mégis a fent vázolt irányba mutatnak, ezeket itt csak megemlíthetjük, részletes elemzésükre nem térhetünk ki. A kánon szűkülése zajlik, a 110/2012. Kormányrendelet, vagyis a hatályos Nat, egyértelműen ebbe az irányba mutat. Az alaptanterv műveltségi területekben gondolkodik, a fogalmi váltás a nemzetközi oktatáspolitikai szintjén, nem függetlenül a PISA-terminológiától és a vizsgálat mindig heves vitákat implikáló eredményeitől, egyértelműen megtörtént.

²³ Nem győzzük hangsúlyozni, ez itt tudásszervezési módot, nem a képzés kimeneti eredményét jelenti. Az egyébként korántsem véletlen, hogy a szónak van ilyen konnotációja. A vízvezeték-szerelő a csőrepedés okozta problémák megoldásakor és a magyartanár egy általa jól ismert vers elemzésekor (jobb esetben: a közös elemzés moderálásakor) nagyon is hasonló kognitív tevékenységet végez, valójában mindketten problémakezelési sémákat mozgósítják – erre ad lehetőséget szakértelmük. Egy ismeretlen vers elemzése sem olyan mértékben kreatív tevékenység, mint ezt esetleg gondoljuk, különösen nem az, ha egyszerűen a szakértelem által tárolt sémakészletet fogjuk a verselemzés során alkalmazni. Ezért kíván viszont minden módszertani újítás különös erőfeszítést, mert a szakértelem sé-

gondozói, terjesztői. A tanárképzésnek azonban képessé kell válnia a műveltségként szervezett tudásszervezés integrálására is. A tanárnak diszciplináris és pedagógiai szakértelemére a hatékony tanulási környezet megszervezéséhez nagy szüksége van, de nem az a feladata, hogy a diszciplináris szakértelmét egyszerűsített formában átadja, ez ugyanis egyre inkább kudarcos tevékenységgé fog válni, már ma is az, ez csak tanulók szűk körének megfelelő. A tanulásszervezés a tanárképzésben (és a köznevelésben) tehát nem tartalmi és mennyiségi kérdés, az erről folyó hosszadalmas vita soha nem fog eredményre vezetni. A valódi kérdés a tudás disszeminációjának (a hatékony tanulási környezet megteremtése) és szerveztségének minőségi dimenziója. Amíg az egyetempedagógia módszertanában, tanulásszervezésében (közös aktivitás, bevonás, a párhuzamos interakciókat maximalizáló környezet, projektmódszer és kooperatív tanulásszervezés) és tudásszervezési módjaiban (műveltség) nem történik váltás, addig a pedagógiai progresszió magas szintű és széles körű tartalmi jelenléte a felsőoktatásban nem lesz képes a köznevelés általános helyzetén rendszerszinten javítani.

A tudás és kompetencia közötti átváltás ha nem is létezik, de léteznek más átváltások. A tudásszervezés tekintetében átváltás van szakértelem és műveltség között. Egy másik, szintén a tudásra vonatkozó átváltás értelmezhető a tudás extenzív és intenzív művelése, illetve ezzel összefüggésben az extenzivitás és az interiorizáció között. Ebben az átváltásban az intenzivitás és az interiorizáció mellett érvelünk, nem függetlenül a kognitív tudományok belátásaitól a tudás saját konstrukcióira vonatkozóan.

A műveltségként vagy szakértelemként szervezett tudás hosszadalmas fogalmi distinkciójából az is egyértelműen kiderült, hogy ezek valójában viszonyfogalmak, igazán egymáshoz képest válnak jelentéssé. Időnként talán élesnek tűnt a kettő szembeállítása, ez kizárólag a fogalmi pontosítást szolgálta. Természetesen a két fogalom diszkrét módon csak laboratóriumi körülmények között, vagyis egy tanulmány írása során választható szét, de annyi bizonyos, hogy a műveltség vagy a szakértelem dominanciájára épülő iskola két eltérő, más értékek alapján dolgozó, más célok felé tartó szervezet.

Végül még egy lépést teszünk²⁴: kinyitjuk gondolatmenetünket a köznevelés után az általános egyetempedagógia lehetséges kognitív pedagógiai irányai felé is, és felvetjük a kompetenciafogalom egyetempedagógiai kiterjesztésének lehetőségét. A tanulmány során óvakodtunk az etimológiai mélységig hatoló érveléstől, mert témánk szempontjából másodlagos *a szó* jelentéstörténetének alakulása, sokkal fontosabb, hogy miként értelmezte a *fogalmat* a kognitív elmetudomány. De mégis feltűnő, hogy a *competence* szó az angol nyelvben összefügg a *competitionnel*,

makészletét akarja bővíteni egy újabb algoritmussal, aminek generálásához már csak nagyon kevés szabályunk van.

²⁴ Vö.: „Vajon léteznek-e az emberi kompetenciának egyéb olyan területei, ahol remény lehet a generatív nyelvtenhez hasonló, eredményes elmélet kifejlesztésére?” (Chomsky, 1995. 229. o.).

amennyiben közös gyökerük a *compete* ige. Ez érdekes számunkra, fontos párhuzamot tesz lehetővé: a nyelvi kompetencia a versengő mondatok közötti azonnali döntés képessége, a szakmai kompetencia a versengő probléma-megoldási eljárások közötti minél gyorsabb döntés képessége, ilyen értelemben mindkettő ítéletalkotási képesség. A gyors választás lehetősége egy meglévő eszköztárból. Az analógia az anyanyelvi kompetencia és a tanári kompetencia generatív nyelvészeti értelmezése között nem is annyira teoretikus, mint az talán elsőre látszik. A társadalmi valóságba, a család és az iskola világába a gyermek számára anyanyelve teszi lehetővé a belépést²⁵. A munkaerőpiacra, minden frissdiplomás számára, szakmája nyelvének ismerete teszi lehetővé a belépést. Egy szakma professzionális művelője, minden szakma professzionális művelője, mindenekelőtt egy nyelv lexikonának és struktúrájának birtokosa, ennek birtokában tud majd ugyanis bekapcsolódni a diplomájához kötődő egyes munkaszervezetek életébe²⁶, a nyelv birtokában képes kommunikálni az adott munkaszervezetben releváns témákról és feladatokról. Egy szakma megtanulásának problémája ugyanakkor nem egészen azonos az első nyelv megtanulásának problémájával, hiszen a nyelv esetén a kimeneti eredmény egyszerűen kompetencia, a szakma esetén viszont egyszerre kompetencia, műveltség és szakértelem.

A társadalmi jelenségek nyelvként történő megértésének programját *Lévi-Strauss* a premodern társadalmak vonatkozásában elvégezte, amikor a strukturalista nyelvészetet tekintve modelljének rokonsági rendszereket írt le. Semmi nem indokolja, hogy ne vágjunk bele a projekt (késő) modern változatába, amikor a szakmák elsajátítását tanulmányozzuk a strukturalista nyelvészet és általában a kognitív tudományok eredményeinek alkalmazásával. Ez az egyetempedagógiai vállalkozás nemhogy újító, hanem egyenesen konzervatív lenne, a strukturalista társadalomtudományok nagy hagyományát újítaná fel, amikor a szakmákat mint nyelveket próbálná megérteni, és a felsőoktatás munkaerő-piaci feladatát e nyelvek (lexikon és struktúra) megtanításában keresné. Halljuk a kritikus hangokat, amelyek nyelv és valóság ontológiai különbségére mindig sietnek emlékeztetni. A nyelvi fordulat erről sohasem felejtkezett el. Ez a felvetés nem erre vonatkozik, ez a felvetés kizárólag episztemológiai jellegű, nem állítja, hogy a valóság vagy egy szakma egyedül nyelvi természetű, csak annyit állít, hogy jelentős részben nyelvként érthető meg, és hogy az ember a tanulás során nyelvként is interiorizálja.

²⁵ Ez a kijelentés akkor nyeri el súlyát, ha a nyelv elsajátításából szervi vagy szocializációs okból kizárt emberek életpályájának kritikus nehézségére gondolunk, elég itt *Kaspar Hauser* történetére utalnunk.

²⁶ Ez azt is jelenti, hogy a frissdiplomások tudása csak a szó kognitív tudományos értelmében szakértelem, abban az értelemben, ahogyan ezt a szót a foglalkoztathatósági diskurzusokban és a munkaszervezetek világában használják, a munkaerőpiacra éppen kilépő ember még nem rendelkezik szakértelemmel, vagyis egy munkaszervezetben a napi rutinhoz szükséges, minél szélesebb sémakészlettel.

A tanári professzió esetében (is) ez a nyelvként értett szakma összetett, egyszerre tartalmazza a tantárgyi diszciplína terminológiáját (ez itt lexikon és struktúra, mint a szakmai gondolkodásmód és megnyilatkozás alapja) és a tanulási környezet megszervezésének képességét, ami tudásszervezési módjait tekintve egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia.

Irodalom

- Baddeley, A. (2005): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bartlett, F. C. (1958): *Thinking. An Experimental and Social Study*. Basic Books, New York.
- Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bartlett, F. C. (1995) [1932]: *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge etc.
- Berszán István (2007): *Terepkönyv. Az írás és az olvasás rítusai – irodalmi tartamgyakorlatok*. Koinónia Kiadó, Kolozsvár.
- Chomsky, N. (1995): Nyelv és elme. In: Uő.: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris-Századvég, Budapest. 135–264.
- Chomsky, N. (2006) [1968]: *Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge etc.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 38–45.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 2. sz. 207–217.
- Csapó Benő (2009): *A tudás és a kompetenciák*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> Letöltés ideje: 2014. 04. 27.
- Cseresnyési László (2009): Még egyszer a kútról és a békáról. *Gondolatok É. Kiss Katalin előadásának olvasása közben. Magyar Nyelv*, 4. sz. 401–410.
- É. Kiss Katalin (2008): *A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom*. URL: <http://www.matud.iif.hu/09sze/04.htm> Letöltés ideje: 2014. 05. 25.
- Galántai László (2014): A felejtés kritikája. A neveléstörténet fókuszáról. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89–154. URL: http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014_0.pdf Letöltés ideje: 2014. 04. 27.
- Kozma Tamás (2002): Iskolai műveltség. *Educatio*, 4. sz. 658–661.
- Kuhn, T. (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Medve Anna (2014): *LAD és kompetencia*. Kéziratban.
- Nahalka István (1997a–c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. (I–III.) *Iskolakultúra*, 2.; 3.; 4. sz. 21–33.; 22–44.; 3–20.
- Nahalka István (1999): Mi vagy ki az ördög, és hol van? *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 21–26.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pléh Csaba (2011): A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio*, 1. sz. 18–36.
- Pukánszky Béla (2011): *A tanári kompetenciák problémátörténete*. In: Albert Sándor és Mtsai (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem, Komárom. 29–64.
URL: <http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf> Letöltés ideje: 2015. 10. 18.
- Vass Vilmos (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> Letöltés ideje: 2014. 05. 04.