

FODOR LÁSZLÓ

NÉGY EMLÉKEZETES PEDAGÓGIAI GONDOLAT

Aligha kétséges, hogy a pedagógiai gondolkodás történeti fejlődésében viszonylag gyakran jelentek meg olyan kivételes gondolatok, olyan forradalmi eszmék, illetve olyan gyakorlati alkalmazásra alkalmas haladó fogalmak vagy kiélezett elvek (elképzelések, koncepciók, elméletek stb.), amelyeket nagyhatású, jelentős munkásságot maguk után hagyó pedagógiai vagy más műveltségi területeket képviselő gondolkodók alkottak meg. Közismert, hogy ezek a gondolatok rendszerint hathatósan fokozták az oktatásszervezés általános fejlődésének lendületét, illetőleg újabb és megfelelőbb irányt szabtak fokozatos modernizálódásának. Az idők során, számos ilyen tömör, rendszerint egyetlen mondatban megfogalmazható, jellegzetes pedagógiai tételt kifejtő eszme, épp az önmagában rejlő relevancia révén, aforizma vagy egyfajta szállóige (bölcsesség) formát öltött az iskolai oktatás gyakorlatának vonatkozásában. Jelen írásunkban négy ilyen meghatározó erejű, elhíresült és emlékezetessé vált – Henry Adams (1838–1918), Howard Gardner (sz. 1943), Philip H. Coombs (1915–2006) és Paul Valéry (1871–1945) nevéhez kapcsolódó –, oktatásszervezésre vonatkozó elmés gondolatot veszünk rövid elemzéseink tárgyává, mindenekelőtt azzal a céllal, hogy azok napjaink közoktatási valóságához is szóló, általános és átfogó érvényességűnek látszó üzenetét előtérbe hozhassuk.

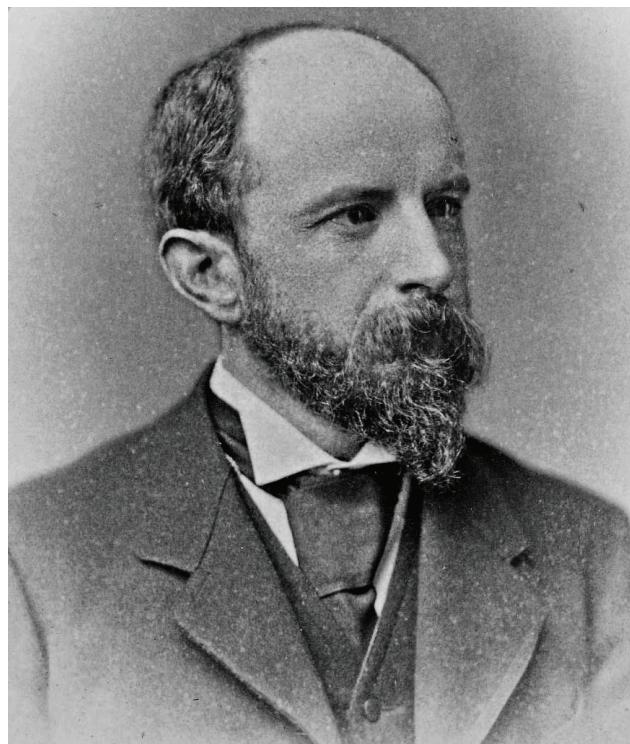
1. Az oktatás viszonylatában semmi nem megdöbbentőbb, mint annak a tudatlanságnak a mértéke, amely élettelen tények formájában halmozódik fel.

Henry Adams, amerikai gondolkodó, aki a Harvard Egyetemen történész diplomát szerzett, a fenti gondolatával látóki módon (korát mintegy száz évvel meghaladva) egyrészt a faktikus ismeretek tanítására helyezett túlzott hangsúlyt bírálta, másrészt pedig, közvetett úton, voltaképpen arra tett utalást, hogy a valódi tudást, az alkalmazható és az életvitelt hathatósan segítő ismeretrendszert nem az egyszerű, egymástól elszakított adatok és gyökértelen ténybeli igazságok ismerete jelenti, hanem inkább az ismertek megszerzéséhez, feldolgozásához és gyakorlati alkalmazásához, ugyanakkor a legváltozatosabb feladatok és problémák megoldásához szükséges, eredményesen működő kognitív technikák, módszerek, kapacitások, valamint kompetenciák birtoklása. Adams megfontolásának szellemében manapság azt lehet elgondolni, hogy a tudományos információ gyors felhalmozódásának, az úgynevezett információdömpingnek, és annak alapján a tanulásra épülő, következképpen tudásalapú társadalom kialakulásának korában számottevően megnöve-



| Fotó: www.freepik.com

szik az értelmi nevelés formatív, mindenekelőtt értelmi műveletek, képességek és tulajdonságok fejlesztését, azaz egy magasabb szintű praxiológiai tudás alakítását érintő funkciójának szerepe. Ennek alapján értelemszerűen háttérbe szorul az informatív, egyszerű adatokból és tényeszerű ismeretekből (nevekből, megnevezésekből, dátumokból, helyekből, évszámokból, meghatározásokból, mennyiségekből, eredményekből, észrevételekből stb.) összeálló, nehezen hasznosítható, kizárólag az emlékezethez szóló, s gyakorta abban salakként lerakódó, azt túlzottan terhelő és egyes részeiben relatíve hamar elavuló tudás kialakítására vonatkozó feladata. A permanens tanulás, illetőleg az egész életen át tartó önnevelés előtérbe kerülésének viszonylatában magától értetődőnek tűnik az is, hogy az elkövetkezőkben egyre nagyobb mértékben, elsősorban hatékony értelmi erők, kifinomult értelmi műveletekre és készségekre, jól működő éles (és elfelejthetetlen) értelmi képességekre (intelligenciaformákra, megfigyelő képességre, gondolkodásra, kreativitásra stb.) lesz szükség (pláne a jellegzetes élethelyzetek és problémahelyzetek megoldásának távlatában). Napjainkban, a legváltozatosabb ismeretek roppant könnyed és gyors elérhetőségének korában már nem találni semmilyen releváns okot arra, hogy az iskolai oktatásban továbbra is az értelmi nevelés intellektualisztikus vagy informatív paradigmáját helyezük a középpontba, hogy arra fektessük az elsődleges hangsúlyt. Ugyanis annak alapvető célja pusztán a legkülönbözőbb műveltségi területekről származó ismeretek



| Henry Adams

tanulók általi elsajátítására, voltaképpen egy minél nagyobb szférájú lexikális vagy tartalmi tudás kialakítására vonatkozik (amennyiben a pedagógiai folyamatban a fő hangsúly a statikus, adat- és tényeszerű, a valós mindennapi élethelyzetektől többé-kevésbé elszakított ismeretek tanításának, természetesen a minél eredményesebb memorizálás és ismeretsajátítás tényére tevődik). Nem nehéz észrevenni, hogy még a jelenlegi iskolázási kultúránkban is, mondhatni, uralkodóan ez a paradigma érzeti hatását, jóllehet a korszerű pedagógiai megfontolások, mint ahogyan az időszzerű szociális és gazdasági követelmények és kihívások is a formatív (fejlesztő, képző, művelő, formáló) paradigma szükségességét hozzák előtérbe, amennyiben annak magyszerű története a jártasság- és készségképzés, a szokásformálás, a képességfejlesztés és a kompetenciaalkotás. Ebben az esetben a hangsúly elsődlegesen már nem a tanítás tartalmára, illetve az ismeretek elsajátítására (következésképpen a minél szélesebb szférájú tartalmi tudás szinte kizárólagos megalapozására) tevődik, hanem a személyiség szociálisan értékes intellektuális (ahhoz kapcsolódóan pedig affektív, motivációs, jellembeli, akarati és morális) tulajdonságainak kialakítására. A modern köznevelési rendszerek immár jó pár évtizede azon fáradoznak, hogy miként tudják az iskolai pedagógiai folyamat formatív aspektusának elsődlegességét minél nagyobb mértékben biztosítani. Hogyan lehetne az értelmi tevékenységek sikeres végzéséhez szükséges megismerő lelki folyamatok (észlelés, képzetek, emlékezés, képzelet, gondolkodás, figyelem, beszéd), ugyanakkor a kognitív jártasságok, készségek és képességek, mindenekelőtt a gondolkodási műveletek (összehasonlítás, általánosítás, elvonatkoztatás, kiegészítés, elemzés, rangsorolás, rendszerezés, analógia, osztályozás, határolás, relációfelfogás, meghatározás, felosztás, sorbarakás, indukció, következtetés, hipotézisállítás, összefüggéskeres stb.) kialakítását fokozottabban nyomom követni. Ennek az időszzerű törekvésnek az érvényesülését mindenekelőtt az befolyásolja, hogy a kognitív funkciók, illetve a specifikus értelmi műveletek, készségek és képességek nagymértékben műveltségterület-specifikusak, vagyis kialakulásuk szorosan összefügg a tanulás tárgyát képező tananyag jellegével, illetőleg a tanuló gyermek által megtanulandó ismeretek természetével, azok fejlesztő erejével és pedagógiai értékével. Ez nyilván a megtanításra ajánlatos, magas szintű formatív erővel rendelkező (alapvetően a gondolkodáshoz szóló) ismeretek kiszelektálásának fontosságát hangsúlyozza. Ugyanakkor számos olyan didaktikai ajánlást lehet azonosítani, amelyek számottevő mértékben kihathatnak az értelmi nevelés formatív vetületének eredményességére. Példa gyanánt e téren – többek között – a következőket említhetjük meg:

- az oktatási tartalmak eszközszerepének előtérbehozása;
- az egyes tantárgyak, ismeretekre és az ismeretekkel végezhető műveletekre, feladatokra vagy aktivitásokra vonatkozó lehetőségeinek szakszerű, célravezető oktatási stratégiák segítségével történő kiaknázása az értelmi képességek fejlesztésének távlatában;
- fejlesztő ingerekben gazdag iskolai környezet biztosítása a gyermekek számára (ugyanis a területspecifikus kognitív fejlődés elméletének függvényében arra van szükség, hogy a gyermeket minél többféle és minél jobb minőségű fejlesztő erejű ingerhatás érje);
- önállóságot, kreativitást, kezdeményezést, problémák iránti érzékenységet és kérdésfeltevést favorizáló, illetőleg kíváncsiságot, érdeklődést és következetes önfejlesztésre való hajlandóságot ösztönző tanár-diák kapcsolat kialakítása;
- a heurisztikus tanári szabályozás és az önálló, alkotó, valamint kritikai feltáró tanulói aktivitás minél célszerűbb összehangolása;

– cselekedtető, aktív, mindenekelőtt feladatok kidolgozására és elvégzésére, problémák megalkotására és megoldására, valamint vizsgálódási és kutatási szituációkra vonatkozó, a gyermekek életkorának megfelelő (a pillanatnyi fejlettséget egy Vigotszkij-féle lépéssel meghaladó) intellektuális erőfeszítések kifejtését igénylő oktatási módszerek és eljárások alkalmazása.

A fentiekben elmondottak alapján tökéletesen igazat adhatunk az amerikai szerzőnek, amikor bölcséletében a csupán lexikális (nagyrészt a gyakorlati szférától elszigetelt, azaz „élettelen”) ismeretekből összeálló (puszta tartalmi) tudást egyfajta sajtóságot ostobaságnak tekinti. Ugyanis az egyoldalú, alapvetően deklaratív jellegű, akár kisebb, akár nagyobb szférájú tudás, ha jellegzetes értelmi készségektől és képességektől elhatárolt, implicite ha sajátosan praktikus élethelyzetekben való alkalmazásra nem megfelelő, akkor az tényleg nem tekinthető egyébnek, mint puszta oktalanságnak.

2. Mivel túl sok tantárgyat, s azokon belül túl sok anyagot tanítunk, a tanulók végül nagyon felületes tudással fognak rendelkezni

A fenti roppant izgalmas megfontolás jól igazolja, hogy **Howard Gardner**, a Harvard Egyetem pszichológiatanára, az elhíresült többszörös intelligencia (az iskolai oktatásszervezésre erős behatást gyakorló) elméletének kidolgozója is úgy gondolja, hogy a túlméretezett (esetenként a tanulók kognitív teljesítőképességét meghaladó, nagyrészt adat- és tényszerű ismereteket felölelő) tantervek nem igazán járulnak hozzá egy alkalmazható és rendszerszerű tudás megalapozásához (hisz ezek az ismeretek a későbbiekben gyakran összekuszálódnak, asszociációktól mentessé válnak, esetenként pedig elfelejtődnek). Ugyanakkor többek között azzal a negatív következménnyel is járnak, hogy a tanuló érdeklődése csökken, koncentrációs képessége gyengül, a tanulási hajlandósága, illetve a tanulás iránti megfelelő attitűdje és lelkesedése pedig megcsappan. Véleményünk szerint köztudott, hogy az iskolai oktatás esetében a tananyag természetének és formájának jellege, valamint terjedelmének mértéke az egyik legfontosabb didaktikai, illetőleg tanterveméleti kérdés. Eredményes megoldása csakis az oktatásra szánt idő, a cél- és feladatrendszer, a pszichológiai törvényszerűségek, a pedagógiai alapelvek, valamint az adott életkorú tanuló gyermekek pszichointellektuális sajátosságainak függvényében lehetséges. Az oktatástörténeti vizsgálódások könnyen rámutattak arra, hogy az évszázadok vonulatában az információk szinte megszakítás nélküli felhalmozódása az iskolai tantervi tartalmak folyamatos mennyiségi növekedését határozta meg. Az utóbbi időkben ez gyakorta az úgynevezett iskolai túlterhelés (információs túlterheltség) jelenségét eredményezte, amelynek nem egy káros következménye jól ismert. Az iskolás tanulók tanulási anyagának megszervezésében napjainkban két fő pedagógiai gondolkodási módot figyelhetünk meg. Az egyik szerint előnyösebb, ha a tanuló adott idő alatt nagyobb, illetve minél nagyobb mennyiségű információt sajátít el, még akkor is, ha az asszimiláció alacsonyabb szintű, illetve viszonylag felületesebb. Könnyen belátható, hogy itt a „minél több területről, minél többet” ismeretközpontúsági és memorizálási elv jut érvényre. A másik mentalitás szerint mindenekelőtt arra kell törekedni, hogy a tanuló magasabb szinten vagy elmélyültebben sajátítsa el az ismereteket, és ennek érdekében nyilván kevesebb információt kell tanulásra felajánlani a számára. Ebben az esetben pedig a „kevesebbet, de jól” (esetként pedig a „kevesebbet, de jól”) tanulás- és gondolkodásközpontúsági elv érvényesül. A Gardner-féle gondolatból azt a tanulságot vonhatjuk le, miszerint napjainkban járhatóbb útnak bizonyul a „kevesebbet, de jól”, mert ebben az esetben egyrészt a tanulók eredményesebb kognitív képességeket sajátíthatnak el (hisz több idő jut azok begyakorlására), másrészt pedig a megszerzett tudásuk is egységesebb, alaposabb, rendszerezettebb és hasznosíthatóbb lesz az élet majd minden területén. Ebben az orientációban továbbá azt is megállapíthatjuk, hogy az iskolai tanulási anyag megszervezésében az információ mennyiségét ma már nem lehet tetszés szerint növelni, hisz egyrészt a tanuló (az ember) felfogó- és befogadóképessége véges, másrészt pedig ekképp nem jut elégséges idő a formatív feladatok teljesítésére, például a gondolkodási műveletek élesztésére vagy gyakoroltatására, a kognitív készségek képzésére, a képességek és más személyiségtulajdonságok célirányos fejlesztésére. Az életkori lelki sajátosságok szempontja, de ugyanakkor a kognitív fejlődés törvényei is arra készítik a tantervalkotókat, hogy a nevelési célok függvényében kiválogatott tananyag mennyiségét és összetételét (s nyilván minőségét is) mindig az adott életkor átlagos értelmi szintjéhez, valamint az intellektuális gazdagodás, mindenekelőtt a gondolkodás- és intelligenciafejlődés, illetve az általános személyiségkibontakozás pszichológiai törvényszerűségeihez igazítsák. A tananyagok megszervezésében a szakértők ma azzal a paradoxonos helyzettel szembesülnek, hogy a tudományos információ gyorsütemű felgyülemelésének körülményei között az iskolai tanu-



| Howard Gardner

lás mentén kisebb hangsúlyt kell fektetni az információk egyszerű átörökítésére (az úgynevezett tradicionális leketanulásra), és nagyobbat az alapvető emberi tulajdonságok, elsősorban a képességek és kompetenciák fejlesztésére. Ugyanis beigazolódott, hogy a szociális élet eredményes gyakorlásának viszonylatában, illetve a sikeres társas beilleszkedés távlatában hasznosabbnak bizonyul egy szűkebb szférájú, de nagy mélységű, rendszerezett, integrálódott és hierarchizálódott alaptudás, mint egy széleskörű, de csekély mélységű, felszínes, bizonytalan, elégséges integráltságot, rendszerességet, egyességéget és életközelséget nélkülöző tudás.

A nagy tekintélynek örvendő amerikai pszichológus tömör, szentencia jellegű gondolatából végül azt is kiolvashatjuk, hogy akár a felsőoktatásban, akár a munkavégzés mezején, gyakorlatilag nem annak van kiemelkedő jelentősége, hogy a gyermek az egyetem előtti oktatásban milyen jellegű ismereteket tanult, és milyen méretű alaptudást szerzett, hanem voltaképpen annak, hogy milyen szintű tanulási kapacitást sajátított el, milyen mértékű tudományos jellegű logikus gondolkodási képességet alakított ki, illetőleg mennyire funkcionális (a folyamatos tanulás és problémamegoldás tevékenységét segítő) intelligencia formákat, milyen információk asszimilálásának alapján (egyfajta hozzáadott terméként) fejlesztett ki magának.

3. A jövőben nem annyira kiképzett embereket kell az oktatásnak produkálnia, mint inkább képezhető embereket, akik képesek tanulni

Ismeretes, hogy **Philip H. Coombs**, befolyásos amerikai oktatásszakértő, a pedagógiai világ figyelmét mindenekelőtt a „The World Educational Crisis: A Systems Analysis” (Oxford University Press, 1968) című nagysikerű (magyarul már 1971-ben „Az oktatás világválsága. Rendszerelemzés” címmel kiadott) könyve révén hívta fel, amelyben többek között az nyer bizonyosságot, hogy az oktatás megfelelő működése, mint ahogyan annak válságos állapota is minden korban az általános társadalmi és gazdasági fejlődés, az oktatásra fordított anyagi források és eszközök, valamint a humán tényezők függvénye. Ebben az irányban úgy vélte, hogy az oktatás szinte folyamatos világválságát mindenekelőtt a pedagógiai források szűkössége, a költségeknek az eredményekhez viszonyított túlzott magassága, a tanulók egyre nagyobb száma, az oktatás belső struktúráinak merevsége és csökkentett dinamikája, valamint a tanárok konzervatív, az innovációktól elzárkózó magatartása tartja fenn. A nagy népszerűségnek örvendő amerikai gondolkodó fenti feltételezése is azt bizonyítja, hogy egyfelől látnoki módon megsejtette, hogy a tanulási tevékenységek iránti általános érdeklődés a társadalmi és gazdasági fejlődésnek megfelelően folyamatosan növekvő tendenciát fog mutatni, másfelől pedig megérezte és mélyrehatóan megértette, hogy a modernizálódó társadalmakban az iskolai oktatás központi feladata a tanulásra való felkészítés, a tanulási képesség fejlesztése, a tanulás tanítása, a permanens tanulás hajlandóságának, akarati és érzelmi-motivációs komponenseinek kialakítása lesz. Ennek megfelelően azt javasolta, hogy az oktatásban a hangsúlyt a minél szélesebb szférájú tudás kialakításáról át kellene tenni a tanulás sikeres gyakorlásához szükséges készségek, képességek és kompetenciák, valamint akarati vonások és motivációk művelésére, a konkrét tanulási eljárások, módszerek, technikák és szokások kialakítására. Ma már gyakorlatilag minden oktatáskutató elfogadja, hogy a tudásalapú (tehát szükségszerűen tanulásra alapuló) társadalom olyan embereket igényel, akik mindig képesek az újabb és újabb (szakmai és szociális) kihívásoknak megfelelni, éppen a megfelelően funkcionális tanulási kapacitásai révén. A felgyorsult ütemben változó és a fejlődés következtében egyre bonyolultabbá váló, egyre több és összetettebb kihívást előtérbe hozó világunkban az egyén tanulási tevékenysége nemhogy nem zárulhat le az iskolai oktatás beveződése (illetve az érettségi vizsga letétele) után, hanem annak még nagyobb eredményességgel tovább kell folytatódnia, megállást nem ismerve működni kell, vagy, ahogyan ma már egyre bátrabban szögezzük le, egész életen át fenntartható kell legyen. Úgy tűnik tehát, hogy Coombs (a közel 55 évvel ezelőtt megfogalmazódott) magvas feltevése, voltaképpen a tanulás tanításának szükségessége, az információs társadalom, valamint a „lifelong learning” rendkívüli eszméjének távlatában mára teljes mértékben beigazolódott. Ennek megfelelően az iskolai gyakorlat is egyre fokozottabb mértékben megpróbál (sajnos még mindig látványos eredmények nélkül) elsődlegesen a tanulási képesség (és az azt összetevő kognitív komponensek, mindenekelőtt a képzelet, a kreativitás, a gondolkodás és az intelligencia) fejlesztésére ráhangolódni, a tanulók tanulásához való pozitív viszonyulásának erősítésére és fenntartására, a legkorszerűbb tanulási technikák (gyakorta modern információs és kommunikációs technológiai eszközöket igénybe vevő) alkalmazási lehetőségeinek művelésére, az önképzés és önfejlesztés capaci-

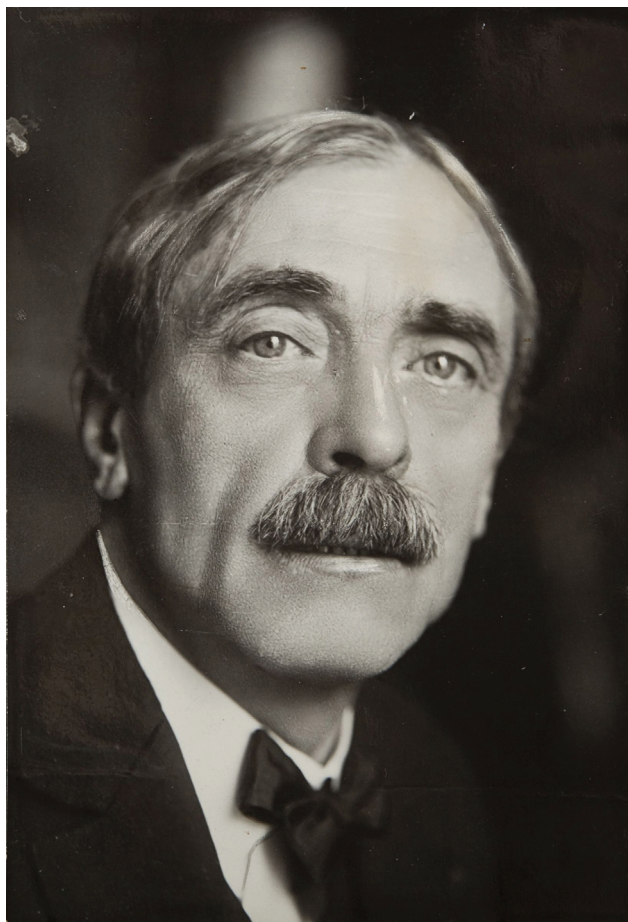


| Philip H. Coombs

tásainak kialakítására fókuszálni. Ilyen körülmények között tehát az iskolai oktatás révén az egyén adekvát képességet nyer az élethosszig tartó továbbtanulás kivitelezésére, tudásának mint személyes erőforrásának (mint életélési energia-készletének) tudatosan motivált és folyamatosan történő bővítésére, a szociális, politikai és gazdasági változásoknak megfelelő újraszervezésére és időnkénti gyökeres megújítására.

4. Te nem tanítasz meg semmire, ha nem tanítasz meg valamit megtenni

Nem fér kétség ahhoz, hogy **Paul Valéry** (1871–1945), a neves francia költő érzékenyen ráérezett arra, hogy az iskolai oktatásban nem lehet vagy nem érdemes más központi célt követni, mint a hatékony cselekvőképesség kialakítását, az egyén gyakorlati (jártasságokba, készségekbe, szokásokba és képességekbe gyökerező) hatólehetőségeinek megalapozását, illetve sajátos kompetenciákon alapuló praktikus adaptív kapacitásainak kibontakoztatását. A fenti ikonikus gondolatból az is kiérződik, hogy az oktatásban a főhangsúlyt az operacionális tudás, a gyakorlati procedúrák, valamint a munkavégzést és a szociális beilleszkedést elősegítő cselekvések, aktusok és műveletek, illetőleg viselkedési és aktivitási formák fejlesztésére érdemes helyezni. Ha abból indulunk ki, hogy az egyén társadalmi és társas értéke mindenekelőtt tetteiben, aktivitás-végzésének (munkatevékenységének) sikerességében, az önként felvállalt vagy a ráháruló szociális funkciók praktikus teljesítésének minőségében rejlik, akkor az elsődlegesen képességek alakítására fókuszáló tanítási-tanulási folyamat az egyetlen lehetséges vagy érdemleges oktatási módozatnak tűnik. Az utóbbi években azonban még ennél is tovább léptünk, hisz az egyik legfontosabb oktatásméleti elképzelés ma a kompetenciaalapú oktatás korszerű paradigmájára vonatkozik. A Valéry-féle felvetésből is könnyen ki lehet olvasni részint a tevékenységközpontúság érvényesítésének, részint pedig az úgynevezett kulcskompetenciák alakítására orientálódó oktatási irányzat rendkívüli szükségességét. A kompetenciaalapúság kérdésköre akkor került a pedagógiai gondolkodók és oktatásszakértők figyelmébe, illetve akkor vált időszzerűvé és központi fontosságúvá (egyféleképpen divattá), amikor már senki nem vitatta, hogy az iskolai oktatásban a szociális élet minél sikeresebb gyakorlására való felkészítés érdekében egyáltalán nem elégséges csupán az egyes ismeretek megtanítása a növendékeknek, de még az sem, ha adott ismeretekhez többé-kevésbé kapcsolódó, többnyire egydimenziós készségeket és szűk hatósugarú speciális képességeket is társítanak. Mára tagadhatatlanul bebizonyosodott, hogy az oktatási folyamat megfelelő eredményességének viszonylatában nem korlátozódhatunk sem a pusztá ismerettanításra, sem az egysíkú készségalkotásra, sem pedig a rugalmatlan, a valóságtól többé-kevésbé elrugaszkodott képességfejlesztésre. Ugyanis az ismeretek, jártasságok, készségek és képességek összeszerveződésének, illetve az úgynevezett deklaratív és procedurális tudás szerves és egységes egymásba épülésének (integrálódásának) alapján kiképződő magasabb rendű, bonyolultabb és egységesebb struktúrák, az úgynevezett kompetenciák fejlesztésére van szükség. Ugyanakkor arra is számos indok került felszínre, hogy az oktatás egyre inkább a megszerzett iskolai tudás alkalmazási lehetőségeinek művelésére, az eredményes és hatékony aktivitás pszichikus feltételeinek kialakítására összpontosítson. Míg a köznapi szóhasználatban a kompetencia adott munkakör betöltésének viszonylatában egyszerűen megfelelő alapügyeséget, sajátoságos illetékességet, általános szakszerűséget vagy jó hozzáértést jelent, addig az általános iskolaidaktikában valamilyen cselekvéses feladat elvégzésére vonatkozó kiváló alkalmasságot, elmélyült hozzáértést, magas szintű hatékonyságot, kiélezett szakértelmet, szakmaszerűséget és szakértőszerűséget. Ezek szerint egy személy akkor rendelkezik (valamilyen területen, valamilyen) kompetenciával, ha egy meghatározott életfeladatot – szociális funkciót, szerepet, foglalkozást, foglalatosságot, adott professzióhoz tartozó munkafeladatot vagy tennivalót stb. – sikeresen, az előzetesen statuált minőségi mutatóknak megfelelően képes végrehajtani. A kompetencia tulajdonképpen az egyéni tudásnak és képességeknek személyiségbeli sajátosságokkal való oly módú ötvöződése és rendszerszerűvé válása, amely egyrészt adott területre jellemző komplex feladat vagy teendő problémajellegének azonosítását, másrészt pedig eredményes, meghatározott követelményeknek eleget tevő megoldását vagy teljesítését teszi lehetővé. A kompetencia tehát részint (információkra és kognitív képességekre vonatkozó) kongruens intellektuális elemeket foglal magában, részint pedig nem kognitív személyiségbeli (motivációs, érzelmi és akarati) összetevőket. Ugyanakkor lényeges szociális és morális aspektusokat is egységes rendszerébe integrál. Voltaképp



| Paul Valéry

pen az egyén azon szerzett és stabilizálódott akcionális lehetőségét jelenti, hogy kognitív, érzelmi-motivációs, akarati, jellembeli és pszichomotoros erőforrásait egy komplex helyzet vagy probléma sikeres megoldásának viszonylatában egy-
ségelesen és hatékonyan aktiválni, működtetni és egyazon irányban hasznosan és produktívan alkalmazni tudja. Kutatások bizonyították, hogy a kompetencia pedagógiai eszközökkel és módszerekkel formálható, tökéletesíthető (nyilván a biogenetikailag meghatározott lehetőségek függvényében). A kompetencia alapú oktatás egyrészt szervezeteiben, a képességeket és az individuális személyiségjegyeket (főleg nyilván a jellemjegyeket és az akarati vonásokat). A kompetenciák fejlesztésének pedagógiai jelentőségét mi sem jelzi pontosabban, mint az a tény, hogy adott kompetencia és az annak megfelelő területen megnyilatkozó teljesítménye között közvetlen meghatározottsági kapcsolat létezik. E kapcsolat éppen azt tükrözi, hogy minél fejlettebb a kompetencia, a teljesítmény annál magasabb szintű lesz. Ebből következik, hogy a kompetencia fejlettségi szintjének alapján könnyen valószínűsíthető, illetőleg prognosztizálható lehet az egyén valamely aktivitásformában elérendő teljesítményének mértékét (értékét). Fontos még megjegyezni, hogy a kompetenciaalapú oktatás nem zárja ki az ismereteket, nem kíván valami mást helyezni azok helyébe, nem is akarja azokat háttérbe szorítani, hisz a hiteles ismeretekből összeötvöződő tudás minden kompetenciának (akárcsak intelligenciaformának) nélkülözhetetlen magjellegű kognitív forrását képezi. A kompetenciaalapú oktatás nyilván nem akar lemondani a képességek fejlesztéséről sem, sőt mi több, azokat részint ki akarja bővíteni, részint rendszerre óhajtja formálni, oly módon, hogy (a különböző tevékenységekben történő) alkalmazásuk egyre sikeresebb legyen és kiváló eredményeket produkáljanak. Ebben az orientációban a fő hangsúly az általános, többféle tevékenység végzését elősegítő képességek alakítására tevődik. A kompetenciaalapúság szerves összhangban van mind egy hivatás gyakorlásával, mind a permanens tanulás szükségességével, mind pedig a szociális élet változatos cselekvéses kihívásaival, tehát ténylegesen egy aktív élet gyakorlására nyújt felkészítést. Következésképpen, Paul Valéry nem mindennapi, pedagógiai alapigazságot kifejező, iskolákban jelmondatként is alkalmazható és örökérvényűnek mutató gondolatának viszonylatában azt szögezhetjük le, hogy a kompetenciaalapú oktatás szociálisan értékesebb, a munkafeladatok jövőbeli végzésének vonatkozásában hatékonyabb és hasznosabb, a mindennapi élet követelményeinek távlatában jobban alkalmazkodni, tudásukat sikeresebben hasznosítani és eredményesebben boldogulni tudó embereket formál, mint a kizárólag ismeretek tanítására vagy szűk hatósugarú speciális képességek fejlesztésére orientálódó tanítási-tanulási folyamat.

| Fotó: www.freepik.com