

EKVIVALENCIÁTÓL A KOMPETENCIÁIG

A NEMZETÁLLAMI EKVIVALENCIÁTÓL A HATÁROKON ÁTNYÚLÓ KOMPETENCIÁKIG

*„...ha meg akarjuk változtatni a világot azáltal, hogy az embereket ellátjuk kellő kompetenciákkal, akkor a kulcskompetenciák meghatározásához nem empirikus, hanem normatív kiindulópontot kell választani.”
(A PISA vizsgálat fogalmi rendszerének megalapozója:
Weinert 2001:53)*

AKÜLÖNBÖZŐ ÁLLAMOK, ILLETVE AZ ÁLLAMON BELÜL működő nem-állami (magán, egyházi, külföldi) fenntartású oktatási intézmények által kiadott bizonyítványok egyenértékűségének problémája (nemzet)állami eredetű. Amíg az állam nem szervezte az oktatási rendszerét, a képzés tartalmát, a társadalom szerveződésének, rétegeződésének, legitimációs elveinek az általánosság tétele nem vált a közpolitika részévé, addig nem létezett az egymásnak megfelelés problémája.

A modern európai államok kialakulása előtt tehát nem is beszélhetünk erről a kérdérről. A népesség nagyobbik hányada nem tudott írni-olvasni, a felekezeti, egyházi legmagasabb szintű képzés többnyire zárt rendszert alkotott, a laikus egyetemi tanulmányok befejezésének dokumentuma vagy csak a hallgatók tudása többnyire elegendő az elfogadottságukhoz, alkalmazásukhoz. Ehhez a felsőoktatási intézmény hírneve, tekintélye adta a garanciát, és persze az, hogy eleve keveseknek, csak a kiválogatottaknak állt módjukban diákéletmódot folytatni. A céhes rendszer mechanizmusa sok hasonlóságot mutatott e téren a felsőoktatásával.

A 18. század uralkodói és a tanultabbak köreiből általánosan elfogadottá váltak az államszervezés racionális ideái, a tökéletes (nemzet) állam megszervezésére modelleket dolgoztak ki a legjobb elmék, sokak között pl. *Fichte (1943)*, vagy államépítési tervjavaslattal állnak elő mint Rousseau Lengyelország kormányzatának (*Ludassy 1979:78*).

A hatalomkoncentráció és az általánosan elfogadott államérdeket képviselő eszmék befogadásának egyenes következménye a modern közigazgatás mellett, nemcsak a közegészségügyi-, közúti-, közbiztonsági-, hanem az oktatási rendszerek ki-



alakulása (Archer 1979; Dietrich-Tenorth 2003). E nagy és egységes közszolgálati rendszereket működtető bürokraták tevékenységének következménye kettős: egyfelől állandósul a folyamatos információgyűjtés iránti igény, terméke a felmérések–statisztikák nagy kultúrája, másfelől pedig kialakul az adatgyűjtést és a végrehajtást egyszerűsítő szabványok alkalmazásának technikája. Az egységesség megteremtéséről van szó, ami az ésszerűség terjesztésének, a haladásnak és a fejlődésnek (modernizáció) a természetes eszköze is.

Az utak szabályozott szélessége, a temetőkben a sírok egymástól való távolsága és mélysége vagy a vasúti sínek egymáshoz mért távolsága, a csavarmentek emelkedési szögének megállapítása és hasonló a központból vezetett racionalitás termékei. Az évszázadokkal később tapasztalható végeredmény: hihetetlen aprólékos, és nagy tömegű szabványok- szabályozások sokasága, melyben keveredik a nemzeti és nemzetközi jelleg, az országon belül pedig a lokalizmus különböző foka, ahogy ezt Európában a legkülönbözőbb dolgok esetében, például az eltérő nyomtávú vasutak,¹ vagy éppen az ásványvíz forgalmazás szabályrendszerének eloszlásából láthatjuk (Laki 2004). Szempontot váltva: a különböző helyeken előállított termékek minőségének állami garanciája a szabvány, e termékeknek az államok kölcsönös elfogadása a feltétele.

Ebbe a rendszerbe, logikába illeszkednek az iskolai bizonyítványok, felsőoktatási diplomák szabványainak a meghatározása is. Az állam a bizonyítvánnyal garantálja, hogy e dokumentum birokosa a képzés előírt tartalmát ismeri és általa jogosult e bizonyítvány meglétéhez kötött foglalkozások, állások betöltésére, továbbtanulásra. Mind a két elemben erős a belügyek közé tartozó mozzanat: a hivatalos tananyag kijelölése és megszerkesztése államügy, hiszen jogszabályok útján szabályozzák, másfelől pedig jogérvénye az államigazgatás, azaz az ország határai között érvényesek.

A különböző államok által kiadott bizonyítványok – műszaki nyelven fogalmazva – csereszabatossága voltaképpen a különböző országokban érvényes oktatási tartalmak és a bizonyítványok jogérvényének kölcsönös elismerését jelenti, s ezek a döntések – éppen a tárgyak összevetetlensége miatt – politikaiak, s a diplomácia oktatásügyre vonatkozó területének részei.

Az állami iskolarendszer kialakulásától kezdve az oktatás tartalmát szabályozó alsó- és középfokú iskolai tantervekben megjelenő kulturális elemek tárgyukban

¹ Stephenson első mozdonyai 4 láb, 8 hüvelyk = 1435 mm-es nyomtávval készültek, ekkorára, mert a szekerek kerékpárjainak ez volt a szabványos mérete Angliában. (A Magyar Királyi Honvédségnél és egy darabig még a Néphadseregnél is használt szekér – az „országos jármű” – is ezt a szabványt követte.) Mivel Európa legtöbb vasútjának járműveit angol cégek szállították, ez a nyomtáv vált általánossá és kapta a *normál* (szabványos) jelzőt 1889-től, amikor Bernben egy nemzetközi konferencia szentesítette. Ezt Európában majdnem mindenütt – Portugália és Írország kivételével – megtalálhatjuk. A *keskeny* nyomtávú vasúti hálózatok a csilléket hordozó 400 mm-es, az ipartelepek 500 mm-es és a kisvasutak 600–760–1000 mm-es pályái. Európa északi országaiban a „rendes” vasutak nagy része is ebbe a családba tartozik. A *széles* nyomtávú vasutak is sokfélék. A szovjet utódállamok hálózata 1524 mm-es és nálunk is vannak ilyen pályák a záhonyi átrakó körzetben. Európa délnyugati csücskében, a spanyol és a portugál vasutak használják a legszélesebb pályákat 1676 mm-es nyomtávval. Ugyanilyen síneken fut Dél-Amerika és a Távól-kelet sok vasútja. [<http://www.trainz.hu/modules/xfsection/article.php?articleid=45> – letöltve 2007-06-06]

és képviselőikben meghatározóan nemzeti jellegűek, az oktatásban érdekelt elit értékrendjét tükrözik, a tankötelezettség lényege okán államérdeket hordoznak. Kézenfekvő, hogy a történelem, a (politikai) földrajz és részben az irodalom tantárgyak tartalmának van egyértelműen nemzeti tartalma és iránya, amit különösen a történelem-tankönyvek diplomáciai egyeztetésének a ténye (*Szabolcs 1990, 1994*), intézményesülése is mutat (*Karlovitcz 2000*). Nem véletlen, hogy nemzetközi diákversenyeket matematikából vagy természettudományos tantárgyból szerveznek, ezekből ugyanis nem igen sarjadhathott kül-, vagy belpolitikai feszültség. A társadalomtudományi elemeket tartalmazó érettségi bizonyítványok kölcsönös elismerésből éppen ezért kiolvasható a politikai-ideológiai megbékélés szándéka, ténye.

A másik államérdekeket képviselő mozzanat a bizonyítvány jogérvényének a szabályozása. Azaz bizonyos iskolai végzettségekhez kötik állások, foglalkozások betöltését. Például a hivatásos gépkocsivezetői jogosítvány megszerzéséhez a 8 osztályos általános iskolai *végzettség* megléte szükséges; az iskolarendszeren való előrehaladás feltétele az alsóbb fokozat elvégzése, formálisan: az ezt a tényt igazoló dokumentum megléte; egyes foglalkozások betöltéséhez előképzettséget ír elő az állam: pedagógus, orvos stb. csak az lehet az adott országban, aki rendelkezik ilyen – vagy ezzel egyenértékűnek elismert – végzettséggel. (Feltételezem, hogy a nemzeti igazgatás alá vont területeken összességében és részleteiben is nagyobb az állam területén érvényes bizonyítvány iránti elvárás, mint a piaci viszonyok közepette.) Más állam bizonyítványának elfogadása a magunkéval azonos jogérvényűnek, azt jelenti, hogy tudottan más képzési tartalmakban megszerzett tudás ellenére az élvezhető előnyökben nincs különbség.

Továbbá az állami keretek között értelmeződik az ún. társadalmi egyenlőség operatív előmozdításának az ügye. Noha a világ – lényegéből fakadóan – egyenlőtlenségektől szabdalt, az igazságosnak vélt társadalom megteremtése elsősorban állami eszközökkel kísérhető meg (még akkor is, ha a nemzetek feletti eszme vagy az univerzálisan ható technikai gondolat gyakran kísérő jelensége mindennek). A társadalmi igazságosság elősegítését célzó különböző módok közül egyet, a bizonyítványokhoz kötött szelekciós szabályok fellazítását csakis az adott állam keretei között lehet megvalósítani (*Nagy P. T. 2003*). Politikai áron csak azok a személyek vagy társadalmi csoportok kaphatják meg a kedvező lehetőséggel járó bizonyítványt, vagy azokat zárják ki megszerzésétől, akiket – nyilván a nemzetközi térben terjedő ideológiák befolyása alatt – a belpolitika jutalmazni, illetve büntetni akar. Ugyanennek a gondolkodásnak van külpolitikai vonatkozása is: 1948 és 1990 között a államközi egyezmények keretében érkeztek fiatalok a kapitalista gyarmatosítás következtében lemaradó harmadik világból Magyarországra tanulni. Az ötvenes évek legelején az eléjük támasztott tanulmányi követelmények és támogatási rendszerek komolyan emlékeztetnek a magyar hátrányos helyzetű állampolgároknak juttatottakkal.

Természetes, hogy a bizonyítványok átváltásának a megfelelés szabályait államközi – többnyire kulturális – szerződések rögzítik. Nem a tudásokról, nem a képes-



ségekről, hanem a nemzeti oktatási rendszerek és oktatáspolitikák egymásra vetítéséről van szó, melynek a logikája részben oktatási természetű, meghatározója azonban a külpolitika eleme. Az államközi egyezmények politikai – és nem szakmai – jellege kiviláglik abból a tényből, hogy a Szovjetunióval megkötött államközi szerződés szerint mindkét országban megszerzett érettségi vizsga még akkor is jogosított felsőfokú továbbtanulásra, ha Magyarországon (nappali tagozaton) 12 évnyi, a Szovjetunióban pedig 11 évnyi előképzés után szerződött a középfokú záróvizsga. A Szovjetunió szétesése után Oroszországgal továbbra is érvényes maradt a korábbi egyezmény, de a függetlenné vált Ukrajnával kötött új megállapodás szerint² e különbséget már nem fogadták el a felek. Az egyezmény megkötését követő időponttól az ukrán (kárpataljai magyar) érettségizetteknek esti levelező oktatás keretében még egy évet kell tanulniuk és újra kell vizsgáznuk, ha középfokú végzettséghez kívánnak jutni Magyarországon.

Az állami kormányzatok politikai-igazgatási eszközökkel teremtik meg az összhangot nemzeti érdekeik és rendszereik között. Ennek formája az oktatás végpontja, a bizonyítvány (vagy egyes elemei) kölcsönös elfogadása.

A nemzetek fölötti politikák

A nemzeti-ország szempontú gyakorlat dominanciáját a kilencvenes évek elejéig nem ellensúlyozta (bár valamelyest gyengítette) az ENSZ oktatási- kulturális szervezetének – hatáskör nélküli – egységesítő magatartása, még kevésbé az államok külügyi szolgálatainak világot átívelő, nemzetek fölötti középfokú képzési rendszere, illetve a nyolcvanas években a magyar oktatásügyre is ható *nemzetközi* vagy az *európai érettségi* sem (Mihály 2005), de precedenst jelentett.

Felgyorsította a változást – vagy ha úgy tetszik a globalizáció térnyerését – a Szovjetunió és szövetségi rendszerének a széthullása. Az Amerikai Egyesült Államok elérte a 3+2-es felsőoktatási rendszerének és kultúrájának európai elfogadtatását az ún. 1999-es Bolognai Deklarációval, melyet az európai ágazati miniszterek írtak alá. A deklaráció ideológiai motívuma sok egyéb mellett történetesen az Egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása volt. Szó esett még a „felsőoktatás világ-falu” felépítéséről, a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatáról, aminek egyik jelentése kétségtelenül az volt, hogy valamiképpen vissza kell szorítani a felsőoktatás kezelhetetlen méretű és finanszírozhatatlan expanzióját, amitől történetesen a bolognai egyetem is szenvedett. Tény, hogy Európa oktatási miniszterei feladták az évszázados hagyományú, párhuzamosan szervezett (duális) egyetem-főiskola rendszerét a lineáris kedvéért. A nemzetek feletti integrációs célú politika azonban jóval korábban kezdődött, s ahogy az lenni szokott, szervezeti háttér és integrációs ideológia együtt, egymástól hol leszakadva, hol egymásra találva lassan fejlődött ki.

Leegyszerűsítve és a részleteket a későbbiekben feltárva: az integrációt erősítő politika végül két nagyobb szakmapolitikai ideológiára épült, amelyet nem a peda-

² Egyezmény a Magyar Köztársaság Kormánya és Ukrajna Kormánya között a kulturális, oktatási és tudományos együttműködésről (Kijev, 1995. április 4.).

gógusok, nem is a pszichológusok, hanem a politikusok használták, a szakma beszállítójuk volt. Az egyik még a hetvenes években kidolgozott, az UNESCO által terjesztett *élethossziglani* tanulás fogalma lett (Life Long Learning, »LLL« – ahogy az *Új Pedagógiai Szemle* e politika népszerűsítéséért indított rovatát nevezte el). A másik az Európa Tanács 2000-ben elfogadott Lisszaboni Nyilatkozatával vált általános politikai nyelvvé: a „kompetencia” fogalma töltött be integráló szerepet a politikában. Úgy tűnik, ez egy olyan pszichológiai-pedagógiai nyelven megfogalmazott új politikai, de régi szakmai fogalom, amelyet könnyen lehetett az élethossziglani tanulás ideológia-konceptiójához illeszteni.

A nemzeti tudás (ismeret) alapú képzést felváltó, *nemzetközi* értelmezést megengedő kompetencia alapú oktatás megteremtésének kívánalmát sokszor hallott súlytalan politikai célok egyikeként értelmezhetnénk, ha nem tudnánk, hogy a kompetencia kifejezést használó új beszédmód és logika nemcsak a tanulók teljesítményét összehasonlító OECD szervezésű PISA-vizsgálatok elméleti háttérét adta, hanem a felsőoktatás integrálása mellett a közpénzből fenntartott képzési rendszer és a gazdaság közötti érdekviszony leképzésének területét is.

Ezek a jellegzetes integrációs célú oktatáspolitikai ideológiák – éppen az általános elfogadottságuk érdekében – morálisan kifogástalanok, a kínált utópia vonzó, empirikusan értelmezhető tartalmukban azonban homályosak, egyszerre több, egymást kizáró értelmezést is megengednek. Az élethossziglani tanulás fogalma például üres, hiszen mindenki csak ennyi ideig tanulhat. Az azonban, hogy mit és milyen intézményes keretek között, kinek a költségén és miért, – nos ez már az elvontság szintjére kerül, pedig éppen ez az a terület, aminek történetesen értelme és súlya volna.

Az élethossziglani tanulás és kompetencia hívószavakkal leírható ideológiák teremtettk meg a közügyek intézésének ama közös nyelvezetét, amelyen a nemzeti és a nemzetközi oktatáspolitikák intéződik. Az értékmentesnek bemutatott, technikai-természettudományos objektivitásúnak beállított szakmai ideológiák alkalmasak a nemzetek fölöttiség szempontjának képviselésére. Ha jól látom, a kompetencia és az élethossziglani tanulás fogalma, valójában az egységesítő politika, hivatalnokok által felkarolt hatalomtechnikai eszköze. Csupán látszat az, hogy a valójában elérendő cél a mindenkiben meglévő képességek kibontása, vagy az egyének a tértől és időtől független munkaerőpiachoz való alkalmazkodóképességének növelése volna, amelynek sikere az új pedagógiai technikáktól és a lélektani felismerésektől függene.

Az élethossziglani tanulás

Nem ismerjük a „jó pap holtig tanul” népi bölcsesség születésének forrását, az „élethossziglani tanulás” kifejezését azonban igen. A 20. század elején még radikális baloldali korszakát élő Dewey vetette fel a szociális forrongás éveit élő Amerikában a felnőttek élethossziglani tanulása megszervezésének gondolatát (*Németh 2007*), de e gondolat tartalmának és motívumának éppen annyi köze van a 21. századi ál-



talános használatához, mint a nyolcvan évvel ezelőtti Alfred Adler individuál pszichológiai rendszerében használt kompetencia fogalmának.³ A 20–21. század fordulóján mindkét pedagógiai-lélektani fogalom a nemzeteket integráló politikákat és technikai eszközeiket leíró, igazoló egyfajta politikai márkanévvé vált.

Az élethossziglani tanulás pedagógiai-morális-gazdasági-metafizikai gondolat intézményesülésének magja a hatvanas évek elején alapított, Párizsban működő Nemzetközi Oktatástervezési Intézethez (International Institute for Educational Planning, IIEP) kapcsolható. A fogalmat ez a szervezet emelte be a nemzetközi-nemzeti politikai térbe, ahol önálló életre kelve jelentése sokszor megváltozott, de hívószó jellege változatlan maradt.

Az IIEP integrációs célú szakmapolitikai intézet. Az ENSZ közgyűlés döntése értelmében, az UNESCO részeként 1963-ban alapították azzal a céllal, hogy tervezzék meg a világ oktatásának fejlesztését és ezt a tevékenységet hangolja össze a társadalmi-gazdasági fejlődéssel. A dolog politikai jelentőségét mi sem mutatja jobban, hogy az intézet működtetéséhez szükséges pénzügyi fedezetet az ENSZ-en kívül – és ez a fontos – az Amerikai Egyesült Államok kormányzatának befolyása alatt álló Világbank és a Ford Alapítvány nyújtotta (*UNESCO 2006:64*). Az alapítás hatalmas oktatáspolitikai jelentőségű: ekkor intézményesül és integrálódik a világpolitikába az oktatással foglalkozó szakma, s kerülnek egymás mellé a hagyományos mikroszinten (egyén, osztály, iskola) értelmezhető pedagógiai logikák és értelmezések a makroszintű megközelítésmóddal, mely a rendszerekben és rendszerkezelő technikákban gondolkodik.

1967-ben Philip Coombs – aki korábban az Amerikai Egyesült Államok oktatási és kulturális miniszterhelyettese volt (*Altbach 1985*) –, ennek a formailag szakmai intézetnek az igazgatójaként (1963–68) ismertette az USA Virginia államában lévő Williamsburgben a világ oktatásának problémáját. Az intézet által kidolgozott paradigmaváltást jelentő statisztikai módszertan alapján ekkor mondják ki, hogy a világ egészének oktatása strukturális válságban van. A világ oktatásának tervezése feladatával megbízott vezető szerint a világnak össze kell fognia e válság leküzdésére. Mindebből nem a válság-pánik érzésének keltése az újdonság, hiszen korábban a Szputnyik-sokk, később PISA-pánik, a nemzetek versenyében elért rossz helyezések utáni tipikus oktatáspolitikai érzelmeltető megnyilvánulások, hanem az, hogy először legitimálódik globális szakmai-technokratikus ideológia, amely egyben igazolja a világ oktatási válságának megoldásra hivatott politikai szervezetek létét és tevékenységét.

3 Néha nehéz eldönteni, hogy tartalmi, vagy szóalaki hasonlósággal találkozunk-e, a szöveg kontextus azonban mindig eligazít, abban, hogy melyik esetben van szó pedagógiai-politikai-szakértői és melyikben tudományos szövegről. Halász Gábor szerint a kompetencia azonos a „cselekvőképesség” fogalmával, azaz, mint értelmezi: „az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdöket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk” (*Halász 2006:7*). Adler szintén a cselekvés fontosságát emeli ki. Szerinte az énefejlődés fontos összetevője a gyermek számára annak tudatosulása, hogy folyamatosan bővül azon környezeti tényezők köre, amelyet befolyásolni tud. A fejlődés kezdetén, az első évek kezdetén az „én vagyok” élménye azonos az „én csinálom” élményével, a kompetencia erősödő érzésével (*Vajda 1997:266*).

A williamsburgi konferencián részt vevő ötven ország elfogadta a világ oktatásának válságteóriáját és a megoldásának módját: „A célnak már nem a hagyományos értelemben vett képzettségnek kell lennie, hanem a tanulási képesség kialakításának és továbbfejlesztésének azért, hogy az egyén egész élete során képessé váljék a környezet változásaira való adekvát reagálásra” (Coombs 1969:18; Mihályi 2002). Ezek után nem a bizonyítvánnyal dokumentált képzettség és a mögötte meghúzódó tudás, ismeret, hanem a tanulás potenciálja az alapvető. Voltaképpen közömbös az, hogy mit tanulnak és miért, sokkal fontosabb a képesség, hogy bármit és bármikor. A tárgya nélküli tanulási képesség fejlesztésének, azaz a tanulás tanításának programja a világ valamennyi államában megvalósítható és eredménye mérhető. Ennek a kritériumnak nem felelne meg, ha tudástartalmakat vetnének össze, hiszen nagyon szűk területen lehet ezt megtenni, amint azt a nemzetközi diákolimpiák versenyszámái mutatják. A tudástartalmak országonként, régióként természetesen különböznek, változó kulturális szerkezetet alkotnak, éppen ezért összehasonlíthatatlanok, következésképpen nemzetközi tervezésre alkalmatlanok. Ez nem utólagos felismerés, hiszen az első nemzetközi tudásszintmérések, az ötvenes évek végén megalakult IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatok az egyes országok saját nemzeti tantervekkel való megfelelés mértékét (a hivatalos és a valós tantervek különbségének elemzése alapján) és nem a tanulók tudását hasonlították össze (Husén & Postlethwaite 1996). Az összevethetőség problémája ismert volt, hiszen az akkori oktatáspolitikusi, oktatáskutatói elit folyamatosan szoros személyes és többszörös szervezeti kapcsolatban állt egymással. Thorsten Husén, például 1970 és 1980 között az IIEP igazgatótanácsának elnöke volt (UNESCO 2006:65).

Ebből a körből, hivatalából adódóan Coombs fejtette ki, hogy az oktatástervezéshez, a nemzeti oktatásügyek összehangolásához megfelelő statisztikai rendszert szükséges kiépíteni (Altbach 1985), valamint azt is, hogy a hatékonyság, a társadalmi igazságosság és a gazdasági fejlődés érdekében egy irányítás alá kell vonni a tervezést és az implementációt. Azaz, szakmai hatalomkoncentrációra jelentette be igényét, kiiktatná a politikusokat a közoktatás ügyének intézéséből. Ennek a politikának kétségtelen antidemokratikus iránya a parlamenti demokratikus berendezkedés gyengítését jelentette, de az illegitim kelet-európai totalitáriánus berendezkedésű államok politikai elitjének a héttérbe szorításaként is volt olvasható különösképpen az oktatási a szakértők új generációja számára.

A politikusok, a bürokraták és az ismeretalapú oktatással szemben a pszichikum-morálapapú elsődlegességét valló pedagógiai teoretikusok is megtalálták a maguk területét a látványos munkát végző tervezési intézetben. A munkát a következő igazgató (1967–68) Paul Lengrad folytatta, akinek az 1970-ben, a nemzetközi nevelés évében megrendezett UNESCO-konferencián előadott „Introducing to lifelong learning” című jelentésétől számítjuk a koncepció megszületését (Óhidy 2006). Az Európa Tanács 1970-ben fogadta el a fenti szellemben a „permanens nevelés” koncepcióját. E felfogás az életen át tartó önálló tanulási képesség erősítésére építke-



zett, amelynek egyenes következménye, hogy a tanulási tartalmak, vagyis az, amit a nemzeti oktatásügyek szabályoznak, háttérbe szorulnak. Valóban: Európában minden embernek van pszichikuma és – ha mindegyikük képes tanulni – akkor egységesen kezelhető és így integrálható a régió. Ettől az időponttól kezdve az élethosszig való tanulás, a pszichikum tanulásmechanismusairól felállított modellekre építkező gondolatát ápolták a nemzetközi szervezetek (*Óhidy 2006*), pontosabban az itt dolgozó szakértők.

Az 1968-as radikális baloldali (diák) forrongás fényében az UNESCO 1972-es Edgar Faure (korábbi francia oktatási, mezőgazdasági stb. miniszter) által vezetett bizottság jelentése (*Learning to Be*) az ismert baloldali utópia változataként is értelmezhető. A jelentés készítői a pedagógusok és a felnőttek oktatóinak kezébe helyezik a jobb és emberibb társadalom zálogát: rajtuk múlik, hogy tanítványaik képesek lesznek-e egész életükön át tanulni, s ezzel önmagukat fejleszteni és válnak-e egy emberibb társadalom alkotó polgáraivá.

Az OECD 1973-as „*Recurrent education: a Strategy for Lifelong Learning*” programja ugyanezt az eszmét gazdasági nézőpontból, gyakorlatiasan közelíti meg. A felnőttek tanulása és a munkavégzése időben egymást ciklusosan váltogató, két egyenrangú és egymásra utaló technikájáról van szó, a felnőtt a gyorsuló idő okán az időközben elavuló tudását a beiktatott szervezett tanulóval újítja meg, és megint kezdi újra előlről.

Az általános ideológiák hetvenes évek végi és a nyolcvanas évek apályá után a kilencvenes években valamennyi európai szupranacionális szervezet és az UNESCO ismételten az élethosszig tartó tanulást mint tevékenységet és gazdasági, társadalmi célt tűzi ki, de más és más hangsúlyokkal.

Az Európai Bizottság 1994/1995: *Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás, Tanítani és tanulni* (*Growth, Competitiveness and Employment/Teaching and Learning*), az OECD 1996: *Élethosszig tartó tanulás mindenkinek* (*Lifelong Learning for All*) és az ún. Delors-jelentés (*UNESCO 1996*): *Tanulás: rejtett kincs* (*Learning: the treasure within*) az évtized fontos oktatáspolitikai dokumentumai. Emelkedett retorikájukban az 1972-es Faure-jelentést idézik, jelezve – ha jól értem – a Delors előtti időszak politikájától való eltávolodást.

Kitérő: az andragó-pedagó-politikai szövegek értő olvasásának nehézségeiről

Közismerten nehéz az andragó-pedagó-politikai szövegek jelentésének megértése. A beszédmód vagy mindig emelkedett, szinte szakrális, szinte minden esetben egy jobb jövő utópiája olvasható, vagy ijesztegető, ellenséggépet festő. A meghirdetett morál megkérdőjelezhetetlen. Az érvelés logikája egyszerű: ha akarod, hogy legyen minden ember a jövőben gazdagabb műveltebb, éljen minél teljesebb életet, fejlődjék a gazdaság és a békés társadalom, a környezet ne szennyeződjék, hanem épp ellenkezőleg, demokratikus és ne másfajta kormányzati módok uralkodjanak stb., és mindenkinek legyen jobb és a világ igazságosabb, kapjon minőséget mindenki,

akkor – és itt jön a cserélhető panel – élethossziglani tanulás, kompetencia fejlesztés, alapértékek, munka erőpiaci rugalmasság stb., de ehhez el kell kerülni az ismereteket, az túlterhelést, a lemorzsolódást, mindazt, ami a régi.

A laikusok számára szánt szövegek az érzelmekre, lelkiismeretre építenek és igen magas szintű metafizikai értelmezési lehetőséget kínálnak számukra. Ugyanakkor a beavatott szakértők ezen a nyelven vívják meg érdekarcaikat, egyfajta belső szakmai beszéd jön létre, mely sokban emlékeztet a szent szövegek (biblia, korán) értelmezése körüli viták szerkezetére. Az adott politikai szöveg (= vallási bázis dokumentum) megváltoztathatatlan, vagy csak igen nehezen módosítható, a különféle olvasatok, eltérő hangsúlyok utalnak az ideológiai-hatalmi küzdelem létrejöttére.

A fentebb idézett politikai szövegek olvasása közben az a bizonyosság támad, hogy mintha a jelenre utaló gyakorlatias (politikai, gazdasági, pénzügyi) szempontok elfedettek lennének a tér és idő nélkül érvényes elvi-morális (pedagógiai, filozófiai) állítások mögött. Itt csak annyit merek állítani, hogy e nagy világszervezetek ugyanazon a nyelven beszélnek, de a szándékok szövegekből való kibontása azonban messze meghaladja a szerző tudását.

Vannak azonban értelmezési kísérletek. Halász Gábor szerint a 90-es évek Európa szintű oktatáspolitikai váltásának motívuma mindössze a foglalkoztatás terén bekövetkezett gyökeresen új felismerés. Delors jelentése szerint a „munkaerő rugalmatlanságában” és „strukturális” alkalmazkodóképesség hiányában keresendő a munkanélküliség alapvető oka. A probléma természete tehát nem gazdasági, nem is szociális, hanem lélektani természetű, melyet pedagógiai, andragógiai eszközökkel módosítani lehet és kell. Ebből adódóan például már nem „jó” segélypolitikák keltenek, hanem a munkaerőpiacra való visszavezetés új technikái, melyben a felnövő generációk és a felnőttek oktatása kulcsszerepet játszik (*Halász 2002*). Nos, a kompetencia alapú rugalmas munkaerő-képzésére költöttek az I. Nemzeti fejlesztési terv keretén belül 5 milliárd forintot (HEFOP 3,1) (*Halász 2006:12*).

A fenti, a gazdasági területen alkalmazott pszichikai-pedagógiai szóhasználatú értelmezésből legalább két dolog igazolható. Egyfelől a gazdasági terület képviselői elérték, hogy az oktatási szférával szemben támasztott követeléseiket beemeljék a világleptékű oktatáspolitikai közbeszédbe, hiszen már nem az életkori sajátosságokról, és a gyermekek mindenek feletti érdekeiről és effélékről beszélnek. Azt pedig végképp nem lehet látni, hogy a gazdasági szféra „rugalmas munkaerő” iránt bejelentett igénye mennyire terjed ki a közoktatás szak-, és felnőttképzés költségvetése fölötti kontrollra és az adópénzek felhasználására és így tovább. Vagy másképpen: a bürokrácia mily mértékben foglalta el az e tekintetben még szabad piaci szférát. Másfelől pedig érzékelhető – Magyarországon mindenképpen –, hogy a rendelkezésre bocsátott tetemes összegek következményeképpen pedagógia programkészítő, oktatás-fejlesztő, felméréseket végző intézmények euthophysalodtak, munkatársaik közpolitikát és az iskolák életét befolyásoló ereje növekedett.

A fentebb említett dokumentumokból egyértelműen kivehető az államok összehasonlíthatóságát és ezáltal integrálhatóságát lehetővé tevő technika implementá-



lásának igénye, ami még Coombs vezetésével kezdődött el: a statisztikai rendszer kiépítése, melynek egyik eleme az egységes mérési rendszer felállítása és működtetése. Az UNESCO és OECD által működtetett INES (Indicators of the Education Systems) e téren jelentős politikai befolyást élvező testületté vált. Az INES felméréseivel (az első szövegértés – literacy – nemzetközi felmérés, 1995) és az összehasonlítás iskolapéldáját nyújtó Education at a Glance kiadványaival kimutatottan befolyásolta a nemzeti oktatáspolitikákat (*Imre 2002*).

Míg az OECD Európára fókuszál, az UNESCO a világot fogja össze, nem mindegy, hogy milyen értékrend alapján. A bürokratikus globalizációs folyamat fontos állomásaként értelmezhetjük azt a tényt, hogy 1999-ben az OECD és az UNESCO együttműködése keretében a világ 11 további országa (Argentína, Brazília, Chile, Kína, India, Indonézia, Jordánia, Pakisztán és az Orosz Szövetség) elkezdte kiépíteni a Föld országaiban egyaránt használható Oktatási Indikátor rendszerét. Az oktatás területén is sikerrel tette a dolgát a Szabvány és Mérésügyi Hivatal.

E politikai-szakmai légkörben került sor a nemzeti korlátok között nem értelmezhető, a kívánatos teendőkől kiinduló általános és ezen belül az alap-(key)-kompetencia fogalmának kidolgozására (*Weinert 1999*) és tartalmának meghatározására; olyanéra, mely a világon mindenki számára sikeres életet és mindenütt jól működő társadalmat eredményezzen, ahogy e folyamat vezető szakértői fogalmaztak (*Rychen & Salganik 2003*).

Nem meglepő, hogy a kompetencia koncepciót az OECD és az ENSZ Európa Tanácsa emelte a politikai térbe. Ebben a kognitív pszichológiai iskolát követő pszichológus Franz E. Weinert, a kompetenciát értelmező alapmunka szerzője, a müncheni Max Planck Pszichológiai Kutatások Intézetének professzor képviselője és Dominique Simone Rychen svájci statisztikus játszotta a kulcs-szakértő szerepét.

A kompetencia tudományos-lélektani alapjai

A DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) pszichológus szakértője, Franz E. Weinert, a fogalmat leíró tanulmányában (*Weinert 1999*), megállapítja, a fogalom sok lélektani⁴ és filozófiai naiv és

⁴ One will be equally disappointed if one restricts the search for a common core to only scientifically based definitions of the concept of competence. There are many different theoretical approaches, but no single common conceptual framework. What follows is a descriptive list of nine different ways in which competence has been defined, described or interpreted theoretically. This includes competence as:

- a) general cognitive ability;
- b) specialized cognitive skills;
- c) competence-performance model;
- d) modified competence-performance model;
- e) motivated action tendencies;
- f) objective and subjective self-concepts;
- g) action competence;
- h) key competencies;
- i) metacompetencies (*Weinert 1999:5*).

történelmi értelmezése miatt csak nagyon ködös és tág meghatározást lehet adni. Ez a tény komoly akadálya – felteszem a DeSeCo-ban és környékén értelmezett-tudományos és gyakorlatias céloknak (Weinert 1999:24–25).

A gyakorlatiasság szempontját a megrendelő szervezet adja: az adott állapotot tükröző mérhető kompetencia fogalmára van szüksége, voltaképpen a szabványokkal szembeállított követelményeknek kell teljesülnie.

Weinert szerint ennek a feltételnek nem felelnek meg és a kompetencia elméletek közül el kell vetni azokat, amelyek a jelenben mérhető kompetenciákat valamely korábbi állapot megvalósulásaként értelmezik. Ezért nincs helye sem a Piaget-féle általános kompetencia felfogásnak, sem a Chomsky javasolta biológikumhoz kötött *Competence-Performance Model*-nek, sem a „domain-specific” kompetencia felfogásnak. Ugyanezen okokból el kell vetni a tárgyhoz kötött kompetencia értelmezéseket is, hiszen, mint mondja, a matematika területén felmért kompetencia-értelmezések gyengesége mindig abból fakad, hogy nem lehet tudni, hogy a mérés időpontjához képest korábban megszerzett ismeretek, kompetenciák milyen mértékben vannak jelen a mért kompetenciákban. Mindezekon kívül kizárni javasolja azokat a kompetencia felfogásokat is, amelyek alkalmatlanok az egyéni szinten értelmezhető különbségek feltárására.

A használandó kompetencia fogalom funkcionális megközelítését javasolja. Felfogása szerint az a kérdés, hogy milyen fajta kognitív kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy az egyén képes legyen feladatát ellátni. Voltaképpen a környezet-höz való alkalmazkodását és ennek mechanizmusát kell fókuszba állítani, anélkül azonban, hogy pontosabban le kellene írni e terület specifikumát. Weinert szerint azt kell nézni, hogy az egyén rendelkezik-e azokkal a mentális képességgel, amelyek nélkülözhetetlenek az egyéni megismeréshez, valamint a társadalmi és szakmai teljesítményhez. Ezek voltaképpen feladatcsoportok. E szerint nincs szükség valamennyi kognitív kompetencia feltárására, elegendő a feladatok számbavétele és osztályozása, amihez kompetencia kell.

A kompetencia fenti tág fogalmát szűkíti a kulcskompetencia fogalmával, mely az előbbihez hasonlóan filozofikus, voltaképpen válogatási elveket ír le. Szerinte a kulcs-kompetencia a „kompetenciák kompetenciája”, amelyből a) más kompetenciák származnak; b) amely elősegíti a különböző koncepciók, szabályok, törvényszerűségek stratégiák és szakértelmek megtanulását és megértését, és amelyeket c) különböző helyzetekben jelentkező problémák megoldására lehet alkalmazni.

A modellje szerint – ha jól értem – minden ember rendelkezik lélektani értelemben valamilyen kompetenciával, ám az, hogy milyen területen, azt külön kell – taxonómikusan, modellszerűen, feladatcsoportosan – megállapítani. Következésképpen a kompetencia tárgya, felmérésének módja, típusai operacionalizálhatók, és így csak osztályozás és felmérés kérdése a kompetenciák nemzetközi összehasonlítása. Az OECD szakértőinek feladata a társadalmi kritériumok és az indikátorok, valamint a teljesítmények előzetes, jellegzetes és specifikus leírása azzal a logikával, ahogy



Bloom (1964, 1971, 1976), az egykor népszerű tantervi taxonómiájában tette (aki egyébként az IEA egyik alapítója is volt).

Lássuk be, bármilyen területen lehet ezen elmélet alapján kompetenciát alkotni és mérni, és bármire tehet kompetenciafejlesztő tantervi modellt építeni, pedagógiai metodikát fejleszteni és oktatáspolitikát indítani.

E modell szerkezetében a kompetencia problematikája politika feletti – szakmai – dimenzióban jelenik meg. A tárgyi-lélektani elem ebben rendszerben a legkevésbé stabil mozzanat, hiszen csak a határozatlan irányú cselekvés tényét és hatékonyságát figyeli, ellenben szabad kezét kap mindenki, aki hozzáfér: a politikusok, a szakértők, a pedagógusok, a munkaadók stb., ki-ki a saját értékválasztása alapján jelölhetné ki a fejlesztendő kompetenciaterületet.

Erről a tényről a magyar szakértők a legjobb forrásból, Weinert-től magyarul is értesülhetnek, amikor kifejti, a mottóként már idézett gondolatot hogy „ha meg akarjuk változtatni a világot azáltal, hogy az embereket ellátjuk kellő kompetenciákkal, akkor a kulcskompetenciák meghatározásához nem empirikus, hanem normatív kiindulópontot kell választani” (*Weinert 2001:53; Rychen 2006:48*).

Mindezek után kevés kétség marad, hogy tévúton járnak azok, akik az ember pszichikumában fellelhető kompetencia tárgyi alapjait keresik és erre akarnak pedagógiát, politikát építeni, ellenben sikerre számíthatnak azok, akik társadalomjobbító szándékaikhoz keresnek megfelelő kompetenciát. Másképpen: ha a szakma a tudományosság szabályai szerint igazolt kompetencia felfogás egyikét képviseli, vagy újat hoz létre, alkalmazása terén sok sikerre ne számíton. Azonban, ha fordítva jár el, azaz előbb a vitathatatlanul nemes normatív célt fogalmazza meg – pl. szűnjék meg a társadalmi elkülönülés, növekedjék a foglalkoztatottság, mindenki tudjon jól olvasni, legyen aktív állampolgár, a pedagógus legyen alkalmas mestersége színvonalas gyakorlására –, ahhoz később bármilyen kompetencia modell, vagy a normatív elvárások egyszerű felsorolása elegendőnek tűnik. Továbbá: talmi erőfeszítésnek látszik, ha a szakma maga próbál a maga köreiben megegyezni a kompetencia általános értelmezéséről (*Nagy 2000*), ha a pénzt, hírnevet, befolyást kínáló politika ugyanezt a feladatot adja számára.

A kifejezés robbanásszerű elterjedését mutatja, hogy az új oktatáspolitikai térben végtelen nagyságrendű értelmezésre ad alkalmat európai és nemzeti politikai szinten. A tágan értelmezhető és változatos jelentéstartalmú kompetenciafogalom és szóhasználat⁵ bizonyítja, hogy oktatáspolitikai közbeszédéről van szó, melyben más és más tartalommal, szándékkal, iskolázottsággal használják nemzetközi szervezetek: az OECD, az UNESCO Európa Tanács éppúgy, mint a magyar oktatási kormányzat, a hazai és nemzetközi szakértői kör (*Demeter 2006; Damijan Štefanc*).

A normatív tartamú kompetencia – bármi legyen is a tartalma – mindenképpen új európai szabványként jelenik meg, amelynek használói nemcsak a nemzetállamok és az Európai Unió politikai, bürokratikus központja közötti vertikális

5 A Google kereső szerint pozitív kontextusban a weben 159 esetben használták a kompetencia kifejezést ebben a formában, ebből magyar oldalakon 55 eset 2007-05-22-én.

viszonyt rendezik újra – hanem a nemzetállamon belül is újraformálhatja a horizontális kapcsolatrendszereket. Ennek a fényében érthető, ha egy ország számára a PISA vizsgálatban elért eredmény kapcsán nemcsak a nemzetek versenyében való helyezés a tét, hanem a kompetencia fogalom normatív voltát meghatározni képes hatalmi központtal való értékazonosság mértéke is láthatóvá válik. Egy-egy ország megítélésében a rangsorban elfoglalt hely mutatja mindkettőt. A politikusok heves reakciói jól mutatják, hogy tudják mi a következménye, ha országukat műveletlennek, vagy munkaerőpiaci tekintetben rugalmatlannak minősítik szakmailag. Még akkor is ha maga a mérés megkérdőjelezhető, vagy a kulskompetencia fogalma nélkülöz minden empirikus alapot. Ebből a nézőpontból kimagaslóan ésszerű az európai standardok kialakítását végző munkákban a legmagasabb szinten részt venni, a kompetencia fogalmat szakmailag úgy alakítani, hogy országunk normatív megítélése kedvezőbb legyen. Ha ez sikerül, akkor érdemes élére állni e folyamatnak, ahogy a magyarok vélhetően ezért teszik, ha nem, akkor célszerű a szkeptikusok köréhez csatlakozni, ahogy Franciaország tette.

Új szabványok bevezetése, vagy megváltoztatása óhatatlanul befolyásolja a piaci, vagy a közszolgáltatásban a politikai, függőségi, az ország politikájában a hatalmi viszonyokat. Ha szigorúbb lesz a szabvány, bizonyos termékek kiszorulnak a piacról, ha pedig enyhül, akkor többen léphetnek be.⁶

Az államon belüli horizontális (hatalmi, tekintélyi) viszonyok átrendeződését is okozhatja az új szabványok bevitele. Példának okáért a magyar tanárképzés reformjából látszik, hogy a pedagógusképzés standardizált kompetenciaalapú megújítását szorgalmazó kör ki, vagy hátrább akarja szorítani a tantárgyi-tudományos logikát követő csoportokat a középfokú tanárképzésből, szép sikerrel (*Falus 2005*).

Az objektív kompetencia fogalma: statisztikai célokhoz

Az OECD, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA *Oktatásstatisztikai* Központja együtt kezdett a *Kompetenciák meghatározása és kiválasztása: elméleti és fogalmi alapok Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* című projekt kidolgozásába 1997-ben.

Az Európai Unió egységesítő politikájának tapasztalható eleme a szabványok, az előírások bonyolult és részletező rendszerének kiépítése, mely a vendéglátó ipar higiéniai előírásaitól, a cipőgyártás szabványosításán keresztül az oktatásig terjed, melyhez a 20. század legvégén ért el.

A DeSeCo program vezetője a politológus végzettségű Dominique Simone Rychen, a Svájci Állami Statisztikai Hivatal munkatársa, akinek a DeSeCo eredményeit bemutató tanulmánya magyarul is olvasható (*Rychen 2006:45–81*).

⁶ A magyar ásványvíz kitermelést szabályozó szabvány jóval szigorúbb volt, mint általában az Európai Unióban. Amint puhítottak a szabályozás keménységén a magyar piacon megjelentek a „rosszabb” minőségű vizek és erősödött a piaci verseny (*Laki 2004*).



Az OECD INES indukálta program logikája jellegzetes: politikai célokhoz, programnyilatkozatokhoz illeszkedő, ugyanakkor operacionalizálható rendszert akartak kidolgozni. Ez nagyon fontos: nem a minden emberben esetleg meglévő, fejleszhető elem feltárása és erre az objektív tényre építkező rendszer kiépítése volt a cél, hanem politikai megrendelés teljesítése, mely a mérhetőség és az élethossziglani tanulás követelményeit egyaránt teljesíti.

Ez a megközelítés annyiban különbözik a meghaladott nemzeti kultúrára építkező ismeretközpontú szemlélettől, hogy míg az ismeretek, ismeretrendszerek, társadalmi réteggkulturák valóban léteznek, amelyekre lehet az iskolai tantervi politikákat építeni, addig a kompetencia tárgyi alapját az elméletalkotók szellemi ereje adja. A kompetencia fogalma ebből a szerkezetből fakadóan óhatatlanul normatívává válik, külső politikai megrendelés alapján valamennyi oktatási tevékenységnek – a tantervektől, a tanárképzésen át a felnőttképzésig – valamilyennek kell *majd* lennie, illetve minden érintettnek erre kell törekednie az egész életen át tartó tanulás keretei között, ahogy ezt a magatartást jól szemlélteti Halász Gábor (*Halász 2006:7–13*).

Az 1997-es DeSeCo program (*OECD 1998*) első célja: „nemzetközi kontextusban interdiszciplináris tudományos megközelítésben felismerni és meghatározni a releváns kompetenciák körét, melyek létfontosságúak az egyén számára, hogy a jelen és a jövő kihívásainak megfelelően sikeres és felelős legyen önmaga és a társadalom számára.” Fontos ez az állítás, hiszen integratív céllal nemzet- és tudományköziséget normaként állít fel, azaz – és ezt az értelmezést ajánlom figyelembe – nem nemzeti és nem diszciplináris értékrendet emel fel szakmapolitikai síkra, vagyis azok támogatására épít, akik a tagadás két területén találkoznak. Integrációs ideológia logikája szerint olyan kompetenciákról beszél az anyag, amely a világ minden egyes egyénének és valamennyi társadalmának egyaránt kívánatos, noha ilyennek a léte, főként megteremtése – mindenki által tudottan – fel sem tételezhető. Az integrációs politika és az iskolai gyakorlat, valamint a pszichikum rendszerének összekötő fogalma a kompetencia, melynek a jelentését utólag kell szakmailag megkonstruálni. Ez a magatartás csakis a politika felől értelmes: mindegy, hogy miről beszélünk, a lényeg, hogy az Európa Unió egységessége, a résztvevők együttműködése – azaz az ország-érdekek valamilyen fokú feladása, de legalább közös nyelven történő megfogalmazása – bekövetkezzék. Ahogy a Delors-jelentés előszavában többek között olvashatjuk: le kell győzni a globalizáció és a lokalizmus között meglévő feszültséget (*UNESCO 1996*).

A DeSeCo első célkitűzésének tartalmát tekinthetjük a pedagógiai irodalomban gyakorta olvasható morális, kulturális, szociális utópia egyik vázlatának. A további cél azonban megmutatja az ideológia mögött meghúzódó valós motívumok egyikét, mely szerint „a képességek és kompetenciák *mérése* elméleti alapjainak a megerősítése, mindazért, hogy a jövőbeni indikátor alapú felmérések szilárd és megbízható tudományos alapokon álljanak” [kiemelés tőlem: S. G.]. A mérés technológiájához kell elmélet, és nem fordítva, ha jól értem a szöveget. Pontosabban a mérést végző

szervezet keresi a tevékenységét legitimáló elméletet. Hozzá kell tenni, mást nem is tehet, hiszen nem kutatásról van szó, aminek a köntösét viseli, hanem integrációs politikát támogató eszközről, amelynek a tartalma valójában közömbös. A harmadik cél az előbbi feltételezést támasztja alá: el kell érni, hogy „a felmért teljesítmények tudományos validitásának legyen referencia pontja, és az értelmezésének fogalmi kerete.” Egységes rendszerben egységes ideológiaértelmezés követelménye távolról sem ismeretlen a volt szocialista országok pedagógiai-politikai gyakorlatát ismerők számára.

És végezetül, az utolsó cél az, hogy az új elmélet az oktatáspolitiká számára visszajelentéssel szolgáljon.

Voltaképpen arra történik kísérlet – ha jól látom –, hogy egységes tudományos felfogás jöjjön létre, amely révén össze lehet vetni az OECD központjában értelmezett egyéni kompetenciák feltárása, ismerete alapján az országok teljesítményét. Ez nem üres beszéd, mert a DeSeCo bizottság munkájának célja a nemzetközi tudásfelmérések egységes fogalmi keretének a felállítása. Nem meglepő, hogy a DeSeCo bizottság felállítását követően pár hónappal később, 1997 októberében arról döntenek, hogy megkezdik a PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat munkálatait (*INES 2000:iii*). A DeSeCo vezetői összefoglalójában egyértelmű, hogy a PISA vizsgálatot és a kulcskompetenciák meghatározását ugyanaz a motívum mozgatja. (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>). A PISA 2000 vizsgálat célja annak megállapítása, mint magyar vezetője értelmezte, hogy „a felmérésben részt vevő országokban a 15 évesek mennyire felkészültek arra, hogy megállják a helyüket a mindennapi életben. Képesek-e arra, hogy munkát keressenek, megfeleljenek-e az állandóan változó munkaerőpiaci körülményeknek, valamint, hogy egész életükben új ismeretek fogadjanak be és alkalmazzák is azokat” (*Vári 2003:13*).

Ez a mérési cél teljes egészében kielégíti Weinert fentebb idézet kritériumát: ezeknek a kulcs kompetenciáknak valóban nincs empirikus tartalma, hiszen másfajta mindennapi életben kell boldogulnia egy norvég munkásnak és egy török középosztálybelinek, arról nem is szólva, hogy jelentősen különbözik a legnagyobb változatosságot mutató mondjuk észt és a portugál munkaerőpiaci helyzet, amihez való rugalmasság fokának megállapítása a cél. A kulcskompetencia normatív eleme minden kritikán felül áll: helyeselhető, hogy az emberek – tértől és időtől függetlenül – boldoguljanak az életük során.

Kétségtelen, hogy nehezen érthető és felfejthető események zajlanak, hiszen a PISA vizsgálatok iszonyú költségei, a felmérési eredmények által elindított nemzetek közötti verseny, a nemzeti oktatáspolitikák hevessege, a nemzetközi oktatáspolitiká és a szakértők jelentős aktivitása nem magyarázható meg a tapasztalati alapok nélküli kompetencia rendszerre való áttéréssel.

Kétség ne essék, a fenti gondolkodásmód nemcsak a közoktatást és a szakképzést valamint a felnőttoktatást ölelte magához, hanem a felsőoktatást is. Megkezdődött és terjed az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) kidolgozása, melynek célja



az egységesség megteremtése az európai felsőoktatási térben, a mindenkire érvényes, mérhetőnek tekintett kompetenciák és végzettségek rendszerének kialakítása (*Európai Közösségek Bizottsága 2005; Visi 2006:311–324*).

Az egységesítő politika győzelme

Tudjuk, hogy bizottságok és politikák jönnek-mennek, anyagokat készítenek, melyek jelentéktelenné válnak, vagy éppen világméretű hatást fejtenek ki. A DeSeCo-val az utóbbi történet, lehet, hogy ez lesz a jövője az EKKR-nek is. A siker magyarázatát nem ismerem, csak annyi bizonyos, hogy az Európa Tanács 2000-ben elfogadott Lisszaboni Nyilatkozatának (*Memorandum 2000*) politikai iránya azonos azal, amit a statisztikus-kognitív pszichológus kör javasolt és, úgy tűnik, ellentétes a Maastrichti Megállapodással, amely nemzetállami keretek között hagyta a közoktatást. A Lisszaboni Nyilatkozatban meghirdetett tudásalapú társadalomépítés a kognitív pszichológiai értelmezésnek nyújt nagy teret, az élethossziglani tanulás újbóli hangsúlyozása a nemzetek fölötti gazdasági integráció felé nyit, egyesek szerint multinacionális vállalati érdekeket követ. Annyi bizonyos, hogy a Lisszaboni Nyilatkozat következtében, amennyiben a hivatkozásokból a hatásra következtethetünk a felnőttképzés területe erősödött meg, Magyarországon törvény is született, továbbá a világot átfogó kompetencia alapú PISA-felmérések DeSeCo logikája alapján szerveződtek és váltak ezen országok tanulóinak kompetenciái – technikai értelemben – összevethetővé, új értelmet adva ezzel az ekvivalenciának.

Hihetetlen léptékű és kiterjedésű kulturális átalakulás részesei és szemlélői vagyunk, amely politikai, kulturális rendszerváltásként is felfogható. Nemcsak abban az értelemben, hogy a felvilágosodás eredetű ismeret és tantárgyi alapú oktatási-szervezési logikát felváltotta a homályos tartalmú, de politikai, technikai, statisztikai és pedagógus korporációs szempontból jól kezelhető kompetencia fogalom, hanem abban is, hogy a kulcskompetenciák száma és jelentése (*Demeter 2006; Csapó 2002; Scottish 2003*) éppen olyan változékonynak, egyesek szerint divatszzerűnek mutatkozik, mint ahogy azt a magyar nemzeti alaptanterv műveltségi területei esetében tapasztalhattuk. A rendszerváltás lényeges mozzanata, hogy a köz- és a felsőoktatás értelmezése és tartalmának meghatározása túllépett a nemzetállamok és a nemzeti elit hatáskörén.

E folyamat megértésére és leírására még nem jött el az idő. Kezdeti, tévedésekkel teli próbálkozásokra van csupán lehetőség, miként ez az írás is mutatja.

* * *

Itt köszönöm meg *Donáth Péter, Laki Mihály, Nagy Péter Tibor és Örkény Antal* tanulmányomhoz fűzött észrevételeit, tanácsait, melyek nagyobbik hányadát elfogadtam, töredékét nem. Döntésem következménye természetesen engem terhel.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- ALTBACH, PHILIP G. (1985) Educational Futurology. *Comparative Education Review*, Vol. 29. No. 4 (Nov., 1985), pp. 557–561.
- ARCHER, MARGARET S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- BLOOM, B. S. (1964) *Taxonomy of educational goals*. New York.
- BLOOM, B. S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York.
- BLOOM, HASTINGS & MADAUS (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw Hill.
- CSAPÓ BENŐ (2002) A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2.
- DAMIJAN ŠTEFANČ: Description and Explanation of the Concept of Competence. Brief Review of Different Theoretical Approaches. <http://209.85.135.104/search?q=cache:bzsaPNh7xwUJ:www2.arnes.si/~ljzpdsl/conf/ARTICLES/stefanc.doc+22Description+and+Explanation+of+the+Concept+of+Competence:+22&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu>. Letöltve 2007–05–10.
- DEMETER KINGA (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- DIETRICH, JÜRGEN & TEHORTH HEINZ-ELMAR (2003) *A modern iskola kialakulása és működése*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Európai Közösségek Bizottsága (2005) Bizottsági konzultációs dokumentum „Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására” http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200509/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf
- FALUS IVÁN (2005) Tanári képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek. *Pedagógusképzés*, No. 1.
- FICHTE, JOHANN GOTTLIEB (1943) *A tökéletes állam*. Budapest, Phoenix.
- HALÁSZ GÁBOR (2002) Nemzetközi hatások a közoktatásban. A nemzeti oktatáspolitikák közösségi harmonizálása az Európai Unióban. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=szakmai-2002-Halasz>
- HALÁSZ GÁBOR (2006) Előszó. In: DEMETER KINGA (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 7–13. [http://www.oki.hu/halasz/download/Kompetencia20\(eloszo\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Kompetencia20(eloszo).htm)
- HUSÉN & POSTLETHWAITE (1996) A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Assessment in Education* No. 3. pp. 129–141.
- IMRE ANNA (2002) Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra. Országos Közoktatási Intézet, Szakmai napok. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=szakmai-2002>
- INES (2000) *Fourth General Assembly of the OESC Education Indicators Programme. The INES Compendium, Contribution from the INES Networks and Working Group, OECD, Monbusho, Japán*. McGraw-Hill Midlothian EH22 1LE.
- KARLOVITZ JÁNOS (2000) Tankönyvügyünk – történeti és nemzetközi összehasonlítások tükrében. *Iskolakultúra*, No. 11.
- KRESCH, SANDRA (2005) A PISA tesztek és a humán tőke. *Valóság*, No. 12.
- LAKI MIHÁLY (2004) Az ásványvízpiac átalakulása. *Közgazdasági Szemle*, LI évf. december. pp. 1151–1172.
- UDASY MÁRIA (1979) *Az ész államáig és tovább. XVIII. századi francia utópisták*. Budapest, Magvető kiadó.
- Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832, kiad. A Magyar Népfőiskolai Társaság. *Művelődés Népfőiskola Társadalom*, No. 4.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ed) (2002) Az OECD szakértői a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 6.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ed) (2003) Még egyszer a kulcskompetenciákról. Fejlesztési elképzelések az általános kötelező oktatásra vonatkozóan. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 6.
- MIHÁLY ILDIKÓ (ed) (2005) Érettségi vizsgák hajdan és most. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2.
- NAGY JÓZSEF (2000) *A XXI. századi pedagógia alapozása*. Budapest, Osiris.
- NAGY PÉTER TIBOR (2003) A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, No. 2.
- NÉMETH BALÁZS (2007) A lifelong learning-konceptió történeti gyökerei. Tudásmenedzsment. <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=593> letöltve 2007-05-17
- OECD (1998) DeSeCo Annual Report 1998. <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/1998-annual-report.pdf>. Letöltve 2007-05-06



- OECD (2004) *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.*
- ÓHIDY ANDREA (2006) Lifelong learning – az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtása. Bmunkacsoport: Kulcskompetenciák. Európai Tanács, 2004. november. (Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004.) In: DEMETER KINGA (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 17–43. o. Elektronikusan http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciaik
- RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (eds) (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- RYCHEN, D. S. (2006) Kulcskompetenciák. Válasz az élet fontos kihívásaira. In: Demeter Kinga (ed) (2006) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 45–81.
- Scottish Qualifications Authority (2003) *Key competencies – some international comparisons, Policy and Research Buletin.* Hanover House, 24 Douglas Street, Glasgow G2 7NQ, and Ironmills Road, Dalkeith,
- SZABOLCS OTTÓ (1990) *Külföldi tankönyvek magyarságképe.* Budapest, Tankönyvkiadó. 262.
- SZABOLCS OTTÓ (1994) Nemzetközi tankönyvegyeztetések. *Educatio*, No. 4. pp. 623–630.
- UNESCO (1996) Education: The Necessary Utopia (Introduction of the report) www.unesco.org/delors/utopia.htm. Letöltve: 2007-05-07
- UNESCO (2006) 50 years for education. <http://www.unesco.org/education/educprog/50y/brochure/unintwo/64.htm> – letöltve, 2007-05-06.
- VAJDA ZSUZSA (1997) Kompetencia. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUSIVÁN (eds) *Pedagógiai lexikon.* Budapest, Keraban Kiadó.
- VÁRI PÉTER (ed) (2003) *PISA-vizsgálat 2000.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- VISI JUDIT (2006) Beszámoló az Európai Bizottság által kidolgozott „Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer Kialakítására” című munka dokumentumról szóló magyarországi konzultáció eredményéről. In: DEMETER KINGA (ed) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- WEINERT, F. E. (2001) Concepts of Competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D. S. & SALGANIK, L. H. (eds.) *Definding and selecting key competencies.* Göttingen, Germany, Hogrefe & Huber. pp. 45–65.
- WEINERT, F. E. (1999) Concepts of Competence Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), SFSO NCES OECD http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/weinert_report.pdf.