

Az attitűdök forradalma

„Talán a legnagyobb pedagógiai téveszme az a vélemény, hogy az ember csak azt tanulja meg, amit megtanítanak neki. A mintegy mellékesen elsajátított, tartós attitűdök, kedvtelések és ellenszenvek gyakran sokkal fontosabbak, mint a nyelvtanórák, földrajzórák vagy a megtanult történelmi tények. Mert alapvetően ezek az attitűdök számítanak később.” (Dewey, 1938) John Dewey fenti gondolatai többször eszembe jutottak, miközben Knausz Imre A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás című tanulmányát olvastam. Magas színvonalú, gondolatébresztő munka. A szerző számos megállapításával magam is egyetérték, néhány ponton azonban eltér a véleményünk.

Knausz Imre tanulmányában kísérletet tesz „a kompetencia fogalmának a ma megszokottnál szűkebb és strukturáltabb értelmezésére”. Milyen lehet a ma megszokott kompetenciafogalom? A kompetenciáról való diskurzus az utóbbi évtizedben alapvetően meghatározza a hazai és nemzetközi oktatáspolitikai, valamint a pedagógiai-fejlesztési folyamatokat. Az oktatáspolitikában hatása elsősorban az ágazati stratégiákban, a tartalmi-tantervi szabályozásban és a mérési-értékelési rendszerekben mutatható ki. Véleményem szerint a pedagógiai-fejlesztési folyamatokban is alapvető változásokat generál. Nem az értelmezési kérdések, hanem az osztálytermi folyamatok minősége miatt. A hangsúlyok a teoretikus szintről a pedagógia gyakorlatára helyeződnek. Ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy a neveléstudományi kutatások jelentős része – közvetve vagy közvetlenül – valamilyen formában foglalkozik a kompetencia fogalmával. Az elmélet és a gyakorlat szerencsés találkozásának lehetünk szemtanúi. E tekintetben Knausz tanulmánya is komoly eredményeket csillogtat.

Túlzás nélkül megállapítható, hogy napjainkban valóságos „kompetencia-cunami” van. Hazánkban is egyre többen foglalkoznak ezzel a fogalommal. Nincs olyan oktatáspolitikai diskurzus, pedagógiai konferencia, nevelési értekezlet, munkaközösségi beszélgetés, ahol ez a fogalom ne bukkanna elő. Nem gondolom, hogy a „leglejárattabb szó” lenne. Abban sem egyezik a véleményem Knausz Imrével, hogy a fogalom parttalanná vált. A szerző kérdésén – „vajon lehet-e valamilyen értelmes funkciója a fogalom bevezetésének” – érdemes elgondolkodni. Induljunk ki a kompetencia fogalmának tudományos meghatározásából. A *Pedagógiai Lexikonban* (Báthory és Falus, II. 266.) az alábbiakat olvashatjuk: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők” (a szócikk szerzője Vajda Zsuzsanna). Amennyiben strukturáljuk a fogalmat, könnyű helyzetben vagyunk. A kompetencia a fenti értelmezésben értelem, motiváció és érzelmi tényezők összessége. Az oktatáspolitikai és fejlesztési dokumentumokban az utóbbi évtizedben egyre többször bukkann elő a kulcskompetencia (‘key competence’) kifejezés. Hasonló gyakorisággal találkozhatunk az életképesség (‘life skill’) fogalmával is. Ha összeadjuk a két kifejezést: „Kulcs az élethez”. A kézenfekvő szójátéknál azonban meszszebb juthatunk. Az életben/élethez szükséges kompetenciák fejlesztéséről van szó. Hogy melyek ezek, arról érdemes vitatkozni. Ebből a szempontból a kompetencia fogal-

mának értelmezése számomra már egy eszköz annak érdekében, hogy eljussak a következő kérdéshez: Hogyan lehet az életben/élethez szükséges kompetenciákat fejleszteni?

A „kompetencia-cunami” kezdete az OECD programjaival (INES [Indicators of the Educational System], DeSeCo [Defining and Selecting Key Competencies]) kezdődött el. A programok erőteljesen a gazdaság versenyképessége és az egész életen át tartó tanulás számára szükséges kompetenciákra fókuszáltak. A DeSeCo-program értelmezése szerint: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A tudás működtetése, használhatósága, piacképessége került az előtérbe. A komplex feladatok megoldásában számos, egymást erősítő, egymásra ható terület játszik szerepet, a fejlesztés gyakorlatában azonban a területek között komoly aránytalanság tapasztalható. Nézzünk erre egy példát. Megoldhatok egy matematikai feladatot úgy is, hogy a már unalomig begyakorolt sémákat felhasználva tökéletes megoldást produkálok. Teszteredményeim kitűnőek, tudásomat elismerik. Ugyanakkor a századik hasonló példa megoldása már semmilyen kihívást nem jelent, örömet nem okoz, a sikerélményről ne is beszéljünk. Az érzelmek, akaratok, attitűdök nem részei a problémamegoldás folyamatának. Ebben az esetben a tanulás kognitív területi dominánsak. A komplex feladatok megoldásában nagy jelentőséggel bír a tanítás módszertana, a pedagógiai kultúra minősége, a taníthatóság szempontja. Az, hogy a tanuló szereti-e a matematikát, hogyan tanulja meg a feladatmegoldást, van-e új meglátása, nem fontos. A példák vég nélkül sorolhatók. Ma már nem a 15 éves tanulók szövegértési eredményei a legrémisztöbbek. Elsősorban azok az adatok adnak okot komoly aggodalomra, amelyek az érdektelenséget, az unalmat, megkockáztatom: a tanulás utálatát jelzik. „Meg akarom tanulni”. Vajon hány diák gondolja így?

Knausz Imre tanulmányában a kompetencia fogalmának értelmezésével kapcsolatban három használati területről ír. Helyesen állapítja meg, hogy „Chomskyből kiindulva aligha rekonstruálható a mai pedagógia kompetenciafogalma”. A második – az én-pszichológiára alapozott – terület az „attitűdök forradalma” szempontjából izgalmasabb. A kompetencia mint „motivum, örömforrás” gyaníthatóan az egyik non plus ultrája a kompetenciafejlesztésnek. A korábbi példánál maradv a matematikai feladatok sorozatos megoldatásából éppen ez a két dolog hiányzik. Motiválhat erre egy közelgő vizsga, ám örömforrásként semmiképpen nem értelmezném. Az, hogy jó vagyok matematikából, örömmel tölt el. Magabiztosabb leszek az órákon, szívesen nézegetem az elért eredményeimet. Ám semmit sem ér az egész, ha nem örömmel tanulom a matematikát. Egyet-érték a szerzővel, ez nem egyszerűen sikerélmény. Tevékenységekről van szó. Valamit csinálok a tanórán és azon kívül is. Akár saját szórakozásomra. Figyeljük meg a hobbiból sakkozók: milyen élvezettel tologatják a bábukat, hogyan merülnek el egy-egy szakkönyvben, hány partit játszanak le egymás után. Szinte észrevétlenül múlik el az idő. Nem nézik meg az órájukat a parti második percében: „Úristen, van még hátra 43 perc.” Belsőleg motiváltak arra, hogy még jobbak legyenek. Knausz harmadik területe a helyzetmegértés. Valahol az önszabályozó tanulás és az önálló döntéshozatal között vagyunk. A szerző a fenti tartalmi elemeket tekinti a kompetenciafogalom szempontjából relevánsnak. Ugyanakkor komoly kritikával illeti az oktatáspolitikai dokumentumokban gyakran szereplő ismeret-képesség-attitűd hármast. Nem értek egyet a szerzővel, hogy ezek a komponensek egymástól független tartalmat hordoznak. Nem is tekintem egy egyszerű összedadásnak. Tanítók egy kis mohácsi csatát kooperatív módszerekkel, és mindenki boldog lesz tőle. I+K+A=kompetencia. A képlet nem ilyen egyszerű.

Első megközelítésben azért tanítok mohácsi csatát, hogy a diákjaim minél többet tudjanak a magyar királyság 1526-os bukásáról. Ismerjék a csata hazai és nemzetközi kontextusát, a vereség okait és következményeit. Második megközelítésben azért tanítok mohácsi csatát, hogy a diákjaim gondolkodjanak el az uralkodó és a magyar nagyurak cselekedetein, a két hadsereg elhelyezkedésén, Brodarics István feljegyzésein. A téma csak eszköz.

Arra jó, hogy a diákok gondolkodási képességét fejlesszem. A harmadik megközelítés a diákok tanulásáról szól. Nem a tankönyvi szöveg vagy/és a tanári magyarázat megtanulásáról van szó. Hanem arról, hogy képet szeretnék kapni azokról a tanulási stílusokról és technikákról, amiket a diákjaim használnak. Például kiderül, hogy az osztályomba járó tanulók nagy része nem verbálisan tanul. Szívesebben játszanak el jeleneteket (kivéve II. Lajos Csele-patakba fulladása). Örömmel fognak meg korabeli tárgyakat, fegyvereket. Szívesen vitatkoznak a magyar haditechnikán. Ebben az esetben is fejlesztő a folyamat, ám minden tevékenység annak érdekében történik, hogy a diákjaim jobban tanuljanak. Pedagógusként elsősorban nem a mohácsi csata történetében kell jártasnak lennem, a tanulásélmélet és a fejlesztés gyakorlatának rejtjelmeiben kell otthonosan mozognom. A negyedik megközelitésem a kreativitásról szól. Hogyan tudom diákjaim kreativitását fejleszteni a mohácsi csata témakörén keresztül? A válasz egyszerre egyszerű és bonyolult. Kreatívan. Minél több ötlettel, váratlan helyzettel, fantáziával és humorral. Tudatosan építve a diákok alkotókedvére, ötleteire, egyéni meglátásaira.

A kreatív óra következménye „drámai” lesz. Egyre több diák fog a mohácsi csata történetének utánanézni. Többet fognak tudni, mint a hagyományos tanórán ücsörgő társaik. Képzeljük el, hogy készítünk egy olyan történetet közösen a diákokkal, ami a mohácsi ütközetet átteszi időben a 21. századba. A diákok beöltözhetnek, zenét szerezhetnek, használhatják a modern információs eszköztárat, elkészíthetik a csata honlapját. Döbbenetes, hogy erre a pár órára milyen sokáig fognak majd emlékezni. Jó esetben még egy 10 éves osztálytalálkozón is csillogó szemekkel fogják mesélni az élményeiket. A Knauz által kellő kritikával elemzett „dekontextualizált tudás” éppen az élményektől fosztja meg a tanulókat. Megkockáztatom: a pedagógusokat is. Kompetencia = élmény? Számomra ez az attitűdök forradalma.

Irodalom

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I–II. Keraban Könyvkiadó, Budapest.