

## GALÁNTAI LÁSZLÓ

### A felejtés kritikája – a neveléstörténet fókuszáról –

„Az új mechanikai módszer az élet más területeire átcsapva a felvilágosodás világnézetében első példáját adja annak a szimplifikációnak, amelyet Burckhardt egy századdal később olyan rettenetesnek érez: a gondolkozásból bizonyos elemek kiesnek, ami a jogosnál biztosabbá, optimistábbá, a képet a valóságosnál egyszerűbbé s lelketlenebbé is teszi. Mi maradt ki ebből a friss mechanikai műveltségből? Herder szerint az idő, a történeti változatok hatalmas bősége, melyet ez hajlandó volt sommásan, babonaként elintézni; a költők szerint az élet bősége, a görögségben, a német középkorban kikristályosodó vagy tomboló erők. A kihagyott, számba nem vett idő az, amivel a történeti iskola s a hegeli filozófia a természettudomány fölé igyekszik kerülni.” Németh László: *Négy könyv*

„[...]valójában a legkülönb írások is csak emlékeztetőül szolgálnak azok számára, akik már ismerik a szóban forgó tárgyat [...]” Platón: *Phaidrosz*

A tanulmány kiindulópontja a neveléstörténeti kurzusok kiszorulása a hazai tanárképzésből. A jelenséget a neveléstörténet fókuszvesztéseként értelmezzük. A neveléstörténet oktatása kevésbé tűnik fontosnak, mert izolált információk halmazává vált. A neveléstörténet fókusza, a tartalom igazolása tűnt el, a neveléstörténeti tudás legitimációja vált töredékessé, párhuzamosan a kompetencia alapú tanárképzés megfogalmazásával és identifikációjával. Utóbbit röviden elhelyezzük a felsőoktatás munkaerő-piaci megfelelésének foglalkoztathatósági diskurzusai között. A foglalkoztathatósági

diskurzus, felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatának piacorientált diskurzusa, amely a munkaszervezetek (itt: a köznevelési munkaszervezet, az iskola) igényeinek minél eredményesebb és hatékonyabb kiszolgálását jelenti. A tanárképzésben ennek megjelenési formája a kompetencia alapú tanárképzés, amely tehát az iskola igényeinek minél jobb kielégítésére törekszik. De mi ez a kompetencia, amire alapozódik a tanárképzés? Igyekszünk a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereit feltárni, részben pszichológiai, részben nyelvészeti alapokon, hogy belássuk, a fogalom kognitív tudományos értelmében nincs átváltás kompetencia és tudás között. Az alapvető tájékozódást az elmekutatás tekintetében Frederic C. Bartlett és Noam Chomsky jelenti, kettejük együttes tárgyalásának relevanciáját a kompetenciafogalom értelmezésében Pléh Csaba vetette fel kifejezetten neveléstudományi vonatkozásban. A kutatás módszertana szerint deduktív kutatás, ebben a kognitív tudományok chomskyánus programját követi, ahogyan azt Noam Chomsky a *Nyelv és elmé*ben meghirdette. A kutatás kiindulópontjának a kognitív elmekutatás pszichológiai és nyelvészeti eredményeit tekinti. Ezek kompetencia-fogalmából vonunk le következtetéseket a fogalom tudományos értelmezhetőségére vonatkozóan, de nem tévesztjük szem elől a kompetencia szó hétköznapi használatát sem. A kutatás azonban nem csak alapkutatás, eredménye a köznevelés és az egyetempedagógia tekintetében egyaránt praktikus javaslatok megfogalmazása, a következtetések levonása. A tanulmányban a neveléstörténeti tudást igyekszünk a tudáselméletek kategóriái szerint megérteni, nem függetlenül a fókuszvesztéstől. A tanulmány célja, hogy eljusson a neveléstörténet hasznosságának és aktualitásának bemutatásáig.

*Kulcsszavak: neveléstörténet, tanárképzés, kognitív pedagógia*

## 1. A neveléstörténet fókuszvesztése

A modern felsőoktatás története válságkezeléssel, ahogy ma mondanánk, sikeres krízismenedzsmenttel kezdődött. Wilhelm von Humboldt a 19. század elején a középkori egyetem krízisére válaszolt az utóbb róla elnevezett reformmal, amelyet újabban anakronizmusként is emlegetnek. Humboldt a politika, az államhatalom növekvő nyomására válaszolva dolgozta ki programját, amely másfél évszázadig biztosította is az egyetemek függetlenségét.

A neveléstörténet marginalizálódását a felsőoktatásban okkal érzékeljük válságjelenségnek. A tanárképzésben való, rendszerszerű, kötelező tartalmi megjelenés nélkül a tudományág akadémiai diszciplínává válik majd, neveléstudományból a történettudományok tematika szerint rendezett változata lesz.

De miért érdemes a neveléstörténet és a tanárképzés integrált kapcsolatát fenntartani? Mi a neveléstörténet oktatásának haszna, hasznossága, hozadéka a tanárképzés és a társadalom számára? Mi a neveléstörténeti kurzusok értelme a tanárjelölt számára? Összefoglalóan: mi a neveléstörténet fókusza<sup>9</sup> a tanárképzésben? Ennek azonosításához először annak nyomába eredünk, hogy mi jelenti a neveléstörténet marginalizálódásának diszkurzív kontextusát, ehhez a felsőoktatás foglalkoztathatósági diskurzusa kínál értelmezési keretet.

Humboldt után két évszázaddal a felsőoktatásra nehezedő nyomás a társadalom egy másik hatalmas rendszeréből, a gazdaságból érkezik, és az oktatás-gazdaságtanban foglalkoztathatósági diskurzusnak nevezik. A foglalkoztathatósági diskurzus, felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatának piacorientált diskurzusa, amely a munkaszervezetek (itt: a köznevelési munkaszervezet, az iskola) igényeinek minél eredményesebb és hatékonyabb kiszolgálását jelenti. A tanárképzésben ennek megjelenési formája a kompetencia alapú

---

<sup>9</sup> A fókusz mint oktatáseméleti fogalom Knausz Imre (2014) előadásából származik.

tanárképzés, amely tehát az iskola igényeinek minél jobb kielégítésére törekszik. De mi *ez* a kompetencia, amire épül a képzés? De mi *az* a kompetencia, amire épül a képzés?

A tanulmány célja, hogy a kompetenciafogalom kognitív tudományos gyökereihez visszatérve a fogalom pontos definícióját adja, valamint meghatározza kompetencia és tudás viszonyát. Ezt követően a neveléstörténet társadalmi hasznosságának kérdését fogjuk körüljárni, hogy meghatározzuk a neveléstörténetnek *a társadalom számára termelt javait*.

Kerülni igyekszünk a tisztán teoretikus, különösen az „elméleti” tanulmány látszatát, noha a tanulmány megírásakor a kiindulópontot valóban a teoretikus érdeklődés és a deduktív kutatás jelentette. A neveléstörténetnek a tanárképzésben betöltött szerepénél azonban nehéz gyakorlatiasabb kérdést elképzelni. Az egyetemről kikerülő tanárok évtizedeken át tanítják a társadalom gyermekeinek újabb és újabb generációit. Noha képzésükben az egyetemi évek nem jelentenek, nem jelenthetnek lezárást vagy kizárólagosságot, azért a tanárképzés megalapozó, szemléletformáló szerepét joggal feltételezzük. A neveléstörténetnek a tanárképzésben betöltött szerepére, értelmére, fókuszára vonatkozó kérdés a tanárképzésből kikerülő munkaerő tevékenységére, a nagyszámú diák elérésére való tekintettel kifejezetten a gyakorlatra vonatkozó kérdés, a vizsgálódás csak fogalmaiban (oktatás)elméleti, alkalmazhatóságában a széleskörű praxist célozza. Ezért a tanulmány bizonyos pontjain láthatóvá tesszük, hogy a neveléstörténet relevanciája mellett működő tanárképzési modell mögött végül is milyen előfeltevéseink vannak az eredményes és hatékony iskoláról. A tudás és a kompetencia tekintetében igen könnyű terminológiai nehézségekbe bonyolódni, remélhetőleg ezek használata egyértelművé válik a tanulmány végére, legalábbis e tanulmány tekintetében. Tudás, szakértelem, műveltség, kompetencia – rendkívül terhelt *fogalmakról és szavakról* van szó. Ezek a szavak széles körben elterjedtek a köznyelvben, ami különösen megnehezíti fogalmi értelmezésüket a tudományos nyelvhasználat számára. Az időnként valóban körülményes fogalomhasználat, az újra

és újra visszatérő, többszörösen összetett jelzős szerkezetek jelenléte a tanulmány szövegében ennek tudható be. Nem vállalkozhattunk új terminológia kidolgozására, megmosolyogtató igyekezet volna. De a köznyelvi szóhasználat sokféleségéből eredő terminológiai torzításoknak sem engedhettünk. Ennek ára a tanulmány időnként valóban nehézkes, körülményes fogalomhasználata.

## 2. A kompetenciafogalom eredete

A kompetencia alapú tanárképzés egy széleskörű neveléstudományi diskurzus, amelynek névadó fogalmát az oktatáspolitikától a hétköznapi beszélgetésekig a legtágabb körben használják. A horizontálisan és vertikálisan is széles diskurzusok sajátossága, hogy a nagy mennyiségű információáramlás miatt, a nagyszámú továbbítás során félreértelmezések, zajok, információáramlási hibák lépnek fel, ez egyszerűen a diskurzus szélességének kellemetlen mellékhatása. Ilyen helyzetben az egyik lehetőségünk, ha visszatérünk az alapfogalom, a kompetencia tudományos eredetéhez, ebben a tanulmányban ezt az utat követjük. Ezt a pszichológiában és a nyelvészetben találjuk meg, ez a páros nem véletlen, mára mindkét diszciplína kognitív elmetudományként újult meg.

Ebben a fejezetben igyekszünk a kompetencia pszichológiai és generatív nyelvészeti alkalmazásának minél pontosabb, differenciáltabb meghatározását adni, mert ez elengedhetetlen a fogalomnak az egyéni tudásrendszerben betöltött szerepének pontos megértéséhez. Ez alapján tudjuk megfogalmazni tudás és kompetencia viszonyát, ez alapján tudjuk megfogalmazni, hogy a neveléstörténet oktatása milyen tanári kompetenciák kialakulásában tölt be funkcionális szerepet.

## 2.1. A pszichológia kompetencia-fogalma

Pléh Csaba (2011) a fogalom tudománytörténeti gyökerei kapcsán két szerzőt nevesít: Frederic C. Bartlettet és Noam Chomskyt. A nyelv és elme tanulmányozása összeköti a két tudóst, de mégsem magától értetődő, hogy együtt említjük őket. Tudományos és kutatás-módszertani alapállásuk, de még élettörténetük is szimmetrikus ellentéteket mutat. Utóbbi csupán érdekesség, de nem hagyhatjuk teljesen figyelmen kívül, ha figyelembe vesszük Thomas Kuhn ismert állításait a paradigmaváltások szociálpszichológiai sajátosságairól és nehézségeiről. Chomsky tudományos pályáján meghatározó volt az M.I.T. támogató közege, amely megfelelő környezetet jelentett egy nehezen túlbecsülhető jelentőségű paradigmaváltáshoz, a nyelvészet tudományterületi újrapozicionálásához, kognitív tudományként, elmekutatásként való megfogalmazásához. Ez a nyelvészet, a generatív nyelvészet, a természettudományok egyik ága,<sup>10</sup> elméletközpontú, kutatásai során a dedukciót preferáló tudományág, amelynek távoli, Chomsky (1995) által is reflektált filozófiai alapja a racionalizmus.

Ami Chomsky számára az M.I.T., az Bartlett számára a Cambridge-i Egyetem – de korántsem azonos értelemben, korántsem az egyértelmű támogató közeg értelmében.

Cambridge szellemének meghatározó alakja akkoriban egy Bartlettnél is nagyobb tekintély, Bertrand Russel, aki az empirista hagyományt és a bonyolultabb jelenségek elemekre való visszavezetésének elvét és lehetőségét képviselte. Bartlett emlékezetkutatási<sup>11</sup> programja ezzel ellentétes úton indult el, már kiindulásában elvetette, hogy az emberi emlékezésfolyamatot valaha

---

<sup>10</sup> Erről természetesen vita zajlik, de itt egyszerűen É. Kiss Katalin (2008) álláspontjához csatlakozunk. É. Kiss álláspontjának kritikája pl. Cseresnyési (2009).

<sup>11</sup> Helyesebb volna emlékezés-kutatást mondani, de ez a magyarban a grammatikusság határát súrolja, Bartlett fordítója, Pléh Csaba sem alkalmazza tanulmányában (2011).

is megérthetjük, ha egymástól diszkrétan elválasztott egységeket, az emlékezet atomi részecskéit keressük.

Bartlett és Chomsky kutatásai programja között éppen ez a módszertani azonosság: a redukcionizmus elutasítása. Chomsky a nyelvet a homo sapiens sapiensre és annak elmeműködésére jellemző fajspecifikus sajátosságként akarja megérteni, ami nem vezethető le sem a madarak énekéből, sem a főemlősök által kiadott hangokból. Utóbbiakkal való nyilvánvaló rokonságunkat persze gesztusaink hasonlósága jól mutatja, itt egyszerűen az állati hangjelzések és az emberi nyelv közötti minőségi különbségről van szó, emiatt javasolja Chomsky elvetendőnek, hogy ezeket egy folytonos fejlődési skála sorba rendezhető elemeiként próbáljuk megérteni. Ez a nyelvfelfogás azonos azzal, ahogy Bartlett az ember összetett lelki jelenségeit, az *emlékezést* vagy a *gondolkodást* értelmezi. Ő is tagadja a redukcionizmust, tagadja, hogy ezeket a jelenségeket elemi működésekre kellene/lehete visszavezetni, ehelyett a maguk teljességében igyekszik ezeket megragadni. Bartlett minőségi különbséget feltételez az egyszerű és összetett lelki jelenségek között, elveti, hogy a bonyolultabb folyamatok egyszerű elemek kombinációi lennének. A redukcionizmussal való szembehelyezkedés nem egyszerűen teoretikus álláspont, ez a nagy tudományterületek kutatás-módszertani törésvonalait érinti. Ezért lesz ez konfliktusok forrása, itt valóban megjelenik a nagy tudományterületek közötti átjárhatóság problémája, ezzel Bartlett és Chomsky nem tudománypolitikai pozíciókat, hanem gondolkodási *sémákat* sért. Chomskynál látványos igazán, hogy diszciplínáját, a nyelvészetet egy kopernikuszi fordulattal kiemelte az empirikus-leíró módszertanokat alkalmazó tudományok közül, és megnyitotta az utat a matematikai absztrakció és a teoretikus gondolkodás felé. Egyúttal azonban a természettudományból eredő módszertan, a minimális számú elemre és alapelvekre való visszavezetés határát is azonnal meghúzta. Ez a diszkontinuus minőségi határ Chomskynál a fajok kommunikációs formái között húzódik, Bartlettnél az ember lelki működésének egyszerű és összetett formái között tételeződik.

Bartlett *Az emlékezéstről* (1985 és 1995), és nem az emlékezetről írta könyvét, mert ezt a kognitív tevékenységet aktív konstrukcióként, nem passzív reprodukcióként tárgyalta.<sup>12</sup> Könyvében (1995) a kompetencia [competence] fogalom maga nem szerepel, a könyvben ez egyszer sem írta le. Három, vele közös gyökerű szó található a monográfiában. Kétszer fordul elő a *competing* kifejezés (BARTLETT 1995:92; 166), mindkét esetben a versengésre utal, ennek izgalmas értelmezési lehetőségeiről röviden még lesz szó a tanulmány végén, de ez nem több etimológiai érdekességnél. Egyszer szerepel továbbá Bartlettnél a *competent* kifejezés (BARTLETT 1995:189), ekkor érdekes módon nyelvészeti értelemben. Egy gyermek nem szervi eredetű beszédzavarának tárgyalása kapcsán a

---

<sup>12</sup> Bartlett erőfeszítése, hogy az emlékezést konstrukcióként, ne reprodukcióként értse meg, a személyes tudás és a pedagógiai praxis tudásszervezése szempontjából a legnagyobb figyelmet érdemli. Itt izgalmas kitekintés nyílna a kognitív pedagógia felől a nevelésszociológia irányába, ha arra kérdeznénk rá, hogy a társadalmi nagycsoporthoz tartozás dimenziója miképpen befolyásolja a személyes és interszubjektív tudáskonstrukciókat. Erre itt bővebben nem térhetünk ki, hatalmas téma volna, de a későbbiekben a tudásszervezési módok tárgyalásánál újabb kapcsolódási pontot fogunk a kognitív pedagógia és a nevelésszociológia között láthatóvá tenni. Felesleges külön említeni, mégis leírjuk: a tudáskonstrukciók között értelmetlen és áltudományos minőségi különbséget tenni bármilyen dimenzió alapján. Azt ugyanakkor fontos tudatosítani, hogy az iskola a középosztályra jellemző tudáskonstrukciókat preferálja, bármik is legyenek ezek, éppúgy, ahogy a középosztályra jellemző nyelvhasználatot preferálja, ezt Basil Bernstein óta kidolgozott kódnak nevezzük. A nyelvi kompetencia és a nyelvelsajátító képesség között nincs különbség két szervileg egészséges tanuló között, de a nyelvi performancia tekintetében könnyen lehet, éppen erről szól a szociolingvisztika. Nincs okunk feltételezni, hogy ez ne az iskolai sikeresség szocioökonómiai tagoltságának lehetséges kognitív tudományos magyarázata felé mutata. Két, szocioökonómiai státusát tekintve radikálisan eltérő tanuló hiába rendelkezik azonos kognitív képességekkel, ha arra eltérő performancia épül az elsődleges szocializációs térben – és a tanuló ezzel érkezik az iskolába. A két performancia között ismét nincs normatív különbség, de az iskola világában könnyen elképzelhető, hogy ez a különbség normatív problémaként fog értelmeződni.



tagolt emberi beszédhangok felismerési képességének<sup>13</sup> hiányára utal. Érdekes, hogy itt évtizedekkel a generatív nyelvészet kompetencia-fogalmának kidolgozása előtt feltűnik a szó kifejezetten a nyelvi jólformáltság<sup>14</sup> megítélési képességének értelmében, csak itt ennek fonológiai (nem szintaktikai) szintjéről van szó.

Mindez sem Bartlett számára, sem Bartlett értelmezése szempontjából nem központi jelentőségű, hiszen esetében nem a nyelvnek, hanem az emberi elme egy másik megnyilvánulásának, az emlékezésnek a kutatásáról van szó. Pléh Csaba (2011) nem is közvetlenül Bartlettre, hanem az emlékezetkutatás bartletti paradigmájára hivatkozik, amikor a kompetencia pszichológiai használatának magyarázatát adja.

Az emlékezés Bartlett-paradigmája egyúttal a sémaelméletek diskurzusának alapító teóriája. A séma fogalmát Bartlett a neurológia területéről veszi, egyébiránt hűen saját kutatói módszeréhez, a tudománytörténet egyik alapvető gondolkodási módjához, az analógiás gondolkodáshoz. Bartlett (1958) szerint az újító mindig egyszerűen érvényes analógiát talál ott, ahol mások azt valami miatt nem látják. Saját analógiáját Henry Headtől (BADDELEY 2005:378.) veszi, az ő sémafogalmát értelmezi újra. A séma Bartlettnél a szemantikus emlékezet nagy egysége, szervezett struktúra, amely tudásunkat és elvárásainkat egyaránt tartalmazza. A sémák elvárásokat, előfeltevéseket is tartalmaznak, és kulturálisan meghatározottak. Az emlékezés során kulturális sémáink alapján szervezzük meg emlékeinket. E sémaszervező kultúra, elvárásrendszer, implicit rejtett tudás a bartletti emlékezetkutatás alapján a

---

<sup>13</sup> Bartlett többször hangsúlyozza, hogy a gyermek hallása ép volt, beszédzavara nem ezzel függött össze.

<sup>14</sup> A „*jól formált*” szerkezetben a határozószót és a melléknevet általában különírjuk. Itt azonban a jelentésváltozás miatt új alak keletkezett. A *jólformált* generatív nyelvészeti szakkifejezés, jelentése: grammatikus. A jelentésváltozást a kiejtés is követte, ebben a kontextusban így is ejtjük.

kompetenciafogalom jelentése. Ez a kompetencia nem verbális, nem tudatos, és hajlékony.

A kompetenciának van egy szervezetpszichológiai használata is (PLÉH 2011.), ami sajátos módon kevés figyelmet kap, pedig ebből levezethető a kompetencia-diskurzusok problémája. Ebben az értelemben a kompetencia egy szervezeti egység vagy személy és feladat társíthatósága, funkció, tkp. illetékesség. Ez régebbi használat, a feladattal való megküzdés képességeként tűnt fel eredetileg, és ez került át a köznyelvbe. A kompetencia köznyelvi jelentése tehát szintén tudományos eredetű, de nem a kognitív tudományokból, hanem a szervezetpszichológiából származik, érthető módon, mert a mindennapok diskurzusaiban ez az interpretáció praktikus, értelmes, *adaptív*. A kompetens személy az a szervezetben, aki az adott célhoz (problémamegoldáshoz) képes érvényes eszközt rendelni, majd képes azt alkalmazni.<sup>15</sup> A neveléstudomány számára a pedagógiai folyamatban, a tanulásszervezés során ez a szervezetpszichológiai értelmezés mellékes, bár nem lényegtelen. Az iskolai részvétel, az oktatás célállapota, a tanulás, vagyis a tanuló tudásában bekövetkező változás, bárhogy is gondolkodjunk erről, hogy ez tudásátadás, cselekedtetés vagy személyes konstrukció eredménye lesz. Ez természetesen szervezetpszichológiai kérdés is, hiszen ehhez hatékony tanulási környezetet, a bizalom és az együttműködés értékrendszerét kell(ene) az iskolai szervezetnek kialakítania, de a kompetenciafogalom neveléstudományi alkalmazása mégsem lehet szervezetpszichológiai alapú, mert a neveléstudomány a fogalmat a tanulásra és a tudás kialakulására vonatkoztatva használja, vagyis alkalmazása kognitív tudományos értelmű. *A kompetencia-diskurzusok problémája, hogy a tudományos használatban összekeveredett a fogalom szervezetpszichológiai és kognitív elmetudományi jelentése.* Nem a hétköznapi használat okozza a diszkurzív zajt, az nem volna ilyen hangos. Maga a fogalom

---

<sup>15</sup> Ez lesz a performancia.

rendelkezik két eltérő, tudományos jelentéssel, e két jelentés összefüggéseire a tanulmány végén vissza fogunk térni.

A következő fejezetben a kognitív elmetudományok másik ága, a generatív nyelvészet kompetencia-értelmezése felé fordulunk, mert ez az, ami igazán fontos a kognitív pedagógia<sup>16</sup> számára.

## 2.2. A generatív nyelvészet kompetencia-fogalma

Chomsky, mint a kompetenciafogalom modern tudományos használatának egyik atyja, a neveléstudományban<sup>17</sup> is jól reflektáltan jelen van.

A kompetenciafogalom nyelvészeti értelmezése során Chomsky (1995 és 2006) egy megfigyelésből indul ki, egy jól ismert tapasztalati tény problematikusságát veti fel. A nyelvet a gyermek többi kognitív képességéhez képest feltűnően gyorsan sajátítja el, számolni pl. sokkal később tanul meg. Ez a feltűnő jelenség Chomsky szerint valamilyen veleszületett, a homo sapiens sapiens tekintetében fajspecifikus tulajdonság jelenlétére utal. Az innáta-hipotézis szerint minden gyermek nyelvészajátító készülékkel (LAD, *language acquisition device*) születik, ennek beállításaként, élesítéseként jön létre az anyanyelvi *kompetencia*, egy adott nyelv használatának

---

<sup>16</sup> Kognitív pedagógiát mondunk, hogy hangsúlyozzuk a közvetlen kapcsolatot az elmetudományokkal, a nyelv és az elme kutatásával. Ez a szóhasználat jelen van a magyar neveléstudományban (pl. KOZMA, 2002), de a diszciplína elterjedt neve konstruktivista pedagógia (NAHALKA, 1997a, 1997b, 1997c és 2002), ami természetesen nem lényegtelen kérdés, hiszen a pedagógiai folyamat nem szűkíthető a szűk értelemben vett kognitív folyamatokra (Vö. CSAPÓ, 2002). De itt az elmetudományokkal való kapcsolat fontossága miatt a kevésbé elterjedt kognitív pedagógia terminust alkalmazzuk, ami nem is feltétlenül szinonimája a pedagógiai konstruktivizmusnak, amennyiben a hangsúlyt nem a tudáskonstrukciókra, hanem az elmekutatásra helyezi.

<sup>17</sup> Ld. pl. Csapó (2009) és Vass (2009).

képessége, amelyet az egyén maga épít fel, és nyelvspecifikus. A chomskyánus kompetenciafogalom jelentése megértési, alkotási és ítélethozatali képesség (lehetőség és illetékesség) anyanyelvünk vonatkozásában, végső soron *a szósorok (mondatok) jólformáltságára vonatkozó döntéshozatali képességet jelenti. A kompetencia* itt is, akár a pszichológiai fogalomhasználatban, implicit tudás: észleljük a rosszul formált mondatot, de a szabályt anyanyelvi kompetenciánk alapján nem tudnánk megfogalmazni, ezt a leíró vagy generatív nyelvészet explicit tudása alapján tudjuk csak megtenni.

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

A diákok leültek neveléstörténetet tanulni macskával. (A hónap alá vették a macskát tanulás közben, miként az irodalmi legendárium szerint Weöres Sándor szerette ezt fekete macskájával tenni.)

A diákok leültek neveléstörténetet tanulni a macskával. (A macskát is tanítják a neveléstörténetre, bár ennek eredménye kétséges, legalábbis nem lesz majd mérhető.)

\*Nem tanulni leültek neveléstörténetet a macskával. (Ezt anyanyelvi kompetenciánk agrammatikusnak ítéli.)

A valódi kérdés mégsem az, hogy egészen pontosan mi is a kompetencia a kognitív tudományokban, hanem az, hogy miként jön létre az egyénben, illetve miként tanulható, miként tanítható. A kompetencia alapú (tanár)képzés nem tartalmi, hanem módszertani tanulás-szervezési kérdés – már a felsőoktatásban, de természetesen a köznevelésben is. A tanári módszertani kompetenciák szempontjából mindegy, hogy mit tanítanak ott, csak az a kérdés, hogyan. Ahogy a LAD találkozik az élőbeszéddel (lényegtelen, melyik nyelvvel), úgy megszületik az anyanyelvi kompetencia. Ahogy a tanárjelölt találkozik a megfelelő környezettel (megfigyeli, részt vesz benne, végül alkalmazza a tanulás-szervezési módszereket mentorral majd egyedül),

úgy lesznek, mellékesen, tanári (módszertani) kompetenciái. A kompetencia és a tanárképzés ún. elméleti/történeti tudásanyaga közötti átváltás, ha Chomskyt komolyan vesszük, akkor értelmezhetetlen, nincs ilyen átváltás, kompetenciát nem lehet tanulni a szó hagyományos, iskolai értelmében, hanem a kompetencia kialakul, ha a megfelelő szakmaelsajátító képesség („PAD”<sup>18</sup>) a megfelelő ingerekkel találkozik. Mivel a kompetencia *kialakulása* során a tartalom mellékes (a LAD nyelvfüggetlen, a „PAD” tartalomfüggetlen), a tanári kompetencia nemcsak a szakmai, hanem a szaktudományos tartalmakkal is ugyanúgy fejleszhető. *A kompetencia alapú tanárképzés az egyetempedagógia tartalomfüggetlen módszertani kérdése.* A „PAD” és a kompetencia között ténykedik az egyetempedagógia, ami a megfelelő tanulási környezet megszervezésével teszi lehetővé, hogy a hallgató veleszületett mentális képességei alapján tanári kompetenciái kialakuljanak. A chomskyánus értelemben vett tanári kompetencia egy tanulásszervezési eszköztár implicit, készségszintű tudása, a szabályokat külön explicit tudásként (teória) lehet átadni. A performancia a végzett tanár munkája, a hétköznapi praxis. Ez éppen egybeesik azzal, ahogy Nahalka István értelmezi a kompetenciát: az egyén pszichikus rendszerében létező struktúra, a gyakorlati tevékenység (vö. performancia) feltétele.

A könnyebb követhetőség érdekében az 1. számú táblázat összefoglalja a chomskyánus anyanyelvi kompetencia alapján értelmezett párhuzamokat a tanári kompetenciával, majd két ábra szemlélteti ezt.

---

<sup>18</sup> PAD, mint *profession acquisition device*, a LAD mintájára. Természetesen ez csupán egy teoretikus konstrukció, amit a párhuzam szemléltetésére vezetünk be.

<i>Az egyén számára adott, veleszületett</i>	<i>LAD</i>	<i>„PAD” (alapvető kognitív képességek)</i>
<i>Környezet, ahol az adottság „élesedik”</i>	Család, mint anyanyelvi beszélők természetes közössége	Egyetem, mint a tanulási környezetet megszervező intézmény
<i>Részvétel szükséges mértéke</i>	Látszólag <sup>19</sup> passzív, a gyermek jelenléte által, az őt érő ingerek hatására a veleszületett LAD élesedik. Ez a passzivitás a csecsemő életkorából adódik, fizikai passzivitást jelent, nyilvánvalóan kognitív aktivitás zajlik eközben.	Aktív, a hallgató részvétele, tevékenységei (jegyzetelés, kérdések, horizontális interakciók, projektek, megfigyelés, részvétel, mentorált/önálló tanulásszervezés) által teljes.
<i>Tartalom</i>	Teljesen tartalomfüggetlen a nyelvek tekintetében, <i>x</i> anyanyelvű szülők gyermeke <i>y</i> anyanyelvű környezetben nevelkedve <i>y</i> anyanyelv kompetens beszélője lesz	Tartalomfüggetlen, a neveléstudomány diszciplínáin belül nincs kompetencia/tudás átváltás.

---

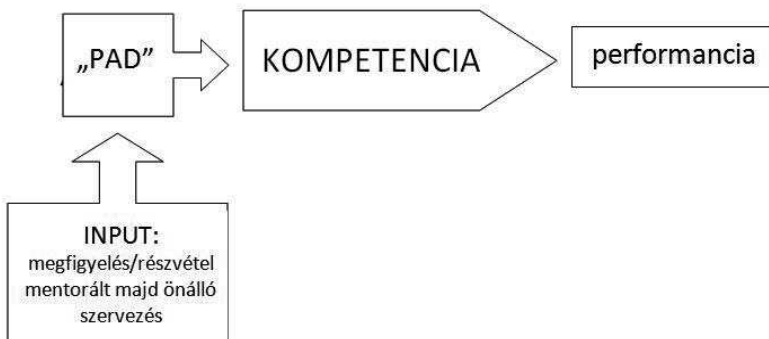
<sup>19</sup> A passzivitás látszólagosságát a generatív nyelvészet azzal bizonyítja, hogy a gyermek anyanyelvének elsajátítása során következetesen vét hibákat, pl. többes számban ragozza az igét, mert a főnévi csoportot többes számúnak véli: \*A homok bementek a szemembe. (MEDVE, 2014)

<i>Kívánatos célállapot értelmezése</i>	Az anyanyelv mondatainak grammatikusságáról ítélet alkotása, és a jól formált szerkezetekhez jelentésrendelés automatikus képessége	A tanulási környezet megszervezésének készsége, egyrészt automatikusan mozgósítható problémamegoldási sémakészlet (ez a chomskyánus értelemben vett kompetencia), és az önreflexió igénye, természetes gyakorlata
<i>A kompetencia közvetlen jelentése</i>	Ítélethozatali képesség	Egy szakma gyakorlásának képessége
<i>A kompetencia hasznossága</i>	Az emberi nyelv összetett és árnyalt kommunikációs forma, ami differenciált gondolkodást és társadalmi valóságot tesz lehetővé	A tanár munkája a modern társadalom nagy tudáselosztó, valóságtermelő és szocializációs szervezetében, az iskolában, a társadalmi létre felkészítő tanulási környezet megszervezését biztosítja
<i>A kompetens személy tudásszervezési módja(i)</i>	<i>Kompetencia</i>	Diszciplináris <i>szakértelem</i> + neveléstudományi műveltség + tanulásszervezési <i>kompetencia</i>

1. táblázat Az anyanyelvi és tanári kompetenciák összehasonlítása



1. ábra (az anyanyelvi kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája)



2. ábra (a szakmai kompetencia kialakulásának chomskyánus folyamatábrája)

A kompetencia tehát implicit, rejtett tudás, funkció, *illetékesség, feladat-megoldási képesség*, nem reflexív, nem tudatos, nem értelmező, hanem készségszintű, funkcionalista, értéksemleges fogalom. Az illetékesség az a kifejezés, ami köré a szó hétköznapi



használata épül, ami, mint ezt korábban érintettük, a szervezetpszichológiai jelentésből ered. A feladatvagy problémamegoldási képesség, legyen szó akár egy mondat jólformáltságának megítéléséről, akár egy problémakezelési eljárás érvényességének megítéléséről, az a jelentés, ami köré a fogalom kognitív tudományos használata épül. A pszichológiai és nyelvészeti értelmezésben egyaránt tartalomfüggetlen a kompetencia *kialakulása* (nem maga a kompetencia, az gyengén kontextualizált). A kompetencia alapú képzésnek így kevés köze van a tartalomhoz, ahhoz, hogy neveléstörténetet vagy atomfizikát tanítunk, az valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdése, az egyetemen működő tanulási környezet kialakításának kérdése. A kompetenciáinkat nem tanuljuk, azok tartalomfüggetlenül létesülnek egy környezetben való ténykedésünk által. Természetesen tanulási környezetünkben a tanárjelölteknek érdekesebb neveléstörténettel, mint atomfizikával foglalkozniuk. Kompetencia és tudás viszonyának kérdése pszichológiai szempontból az explicit és implicit tudás viszonyára vonatkozik. A tudásrendszerek és a hajlékony készségrendszerek egyszerre jellemzői az embernek (PLÉH 2011). Az ember cselekvő lény, akinek cselekvését a világra vonatkozó tudása vezérli, cselekedeteit e tudása révén ellenőrzi. A kettő dichotómiája hamis. Kompetencia és tudás átváltása a tudományos fogalomhasználat alapján nem értelmezhető kérdés,<sup>20</sup> mert a kompetencia a tudás része, szükséges, de nem elégséges feltétele. Kompetencia és tudás átváltása, ha a szó hétköznapi használatára gondolunk, értelmezhető kérdés, de nem több, mintha a téglalap éleinek fontossági sorrendjét tudakolnánk a terület kiszámításakor.<sup>21</sup>

Eddig a kompetenciafogalom kognitív tudományos értelmezéseit vázoltuk pszichológiai és nyelvészeti irányból, e két

---

<sup>20</sup> Vö. Nahalka (1999).

<sup>21</sup> A hasonlat Pléh Csaba tanulmányából (2011: 24) származik, ott öröklés és tudás viszonyának szemléltetésére szolgál.

irány össze is függött. A tanári kompetencia azonban, ahogyan arra az iskolai praxisban szükség van, a chomskyánus kompetenciánál több, bővebb, általánosabb. A tanári kompetencia nem szorítkozhat automatizmusokra, problémakezelési sémákra és algoritmusokra. Éppen az a tanári mesterség *kompetens* gyakorlójának egyik ismérve, többek között arról lehet őt felismerni, hogy tudása van az iskolai szituációk és a tanulók differenciáltságáról, és a nehézségekhez képes önreflexív módon, szükség esetén saját gyakorlatát felülvizsgálva viszonyulni. E felülvizsgálat igénye és képessége, bár a tanári kompetencia része, chomskyánus értelemben nem kompetencia. Nem egyszerűen azért, mert nem automatizmus, hanem azért, mert gyakorlatát és törekvéseit félreértés lenne automatizmusnak tekinteni. A tanári kompetenciát, mint a mesterség gyakorlásának képességét, nem szűkíthetjük kognitív *sémák* birtoklására. A problémát a mesterség gyakorlásához szükséges önreflexió nyitja meg a tudásszervezés többi módja felé. A praxishoz szükséges tanári kompetencia személyes, interiorizált tudáskonstrukció, *kognitív értelemben egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia*, erről és ennek közoktatásbeli következményeiről lesz szó részletesen a következő fejezetekben. A kompetenciafogalom értelmezésétől most áttérünk a neveléstörténetről szóló tudás megszervezésének témájára, hogy végül eljussunk a neveléstörténeti tudás a tanárképzés és a társadalom számára nyújtott javainak számbavételéhez.

### 3. A neveléstörténet, mint tudás

Praktikus-e a neveléstörténet abban az értelemben, hogy a tanár az erről szóló *szakértelmét* mozgósítja a tanulásszervezési folyamat során? Ebben az értelemben minden valószínűség szerint nem az. A neveléstörténet hétköznapi célszerűségének látszólagos hiánya összefügg marginalizálódásával, ezért ebben a fejezetben a neveléstörténet mint tudás sajátosságai felé fordulunk.

A neveléstörténeti tudást a tudáselmélet kategóriáival értelmezzük. Tudáselméletet mondunk, hogy elkerüljük a

szóösszetétel második tagjának problematikusságát. A tudásszociológia több szempontból vizsgálja tudás és valóság viszonyát. Az empirikus szempont azt vizsgálja, hogy a társadalom miként érzékeli, tudja a valóságot. A kanonizációs szempont azt vizsgálja, hogy a társadalom milyen folyamatok során fogadja el a valóságról alkotott tudás(á)t. Itt érintkezik a tudásszociológia a tudásfilozófiával, ami viszont az érvényes tudás határait, az igaznak tudható kijelentések releváns halmazát keresi. Ez az érvényesség lehetőség szerint abszolút érvényesség, de ennek elvi lehetőségét egyre kevésbé gondoljuk ma elfogadhatónak.<sup>22</sup> Szempontunk a kompetenciafogalom kidolgozásának áttekintésekor inkább tudásszociológiai volt, abban az értelemben, hogy a kompetenciáról szóló tudás eredetével, a tudományos fogalom kidolgozásának alapszerzőivel foglalkoztunk, de ez közvetve természetesen a róla tehető kijelentéseink érvényes körét is meghatározta. A neveléstörténeti tudás értelmezésének kontextusát nem dolgozzuk ki ilyen részletességgel. Ezek a tudáseméleti kategóriák annyiban fontosak itt nekünk, amennyiben magyarázzák, miért tűnik kevésbé fontosnak a neveléstörténet *tudása*.

Válímáa és Hoffman (2008: 271) kategóriarendszere szerint a neveléstörténet *1-es típusú tudás*, vagyis autonóm diszciplína termeli, és akadémiai érdekeltség legitimálja. Ezt a tudástípust a munkaerőpiac nyelvét beszélő foglalkoztathatósági diskurzusok kevésbé preferálják, ezt a legtöbb<sup>23</sup> munkaterületen kimutathatnánk. Ezzel szemben a *2-es típusú tudást* magasabbra értékelik, ezt használata legitimálja, és belső megoszlását a módszertani ismeretek dominálják.

---

<sup>22</sup> Ebben a logikában az abszolút érvényesség (a történelmi és társadalmi szituáltságtól való teljes függetlenség) lehetőségének hiánya foglalja el az abszolút érvényesség pozícióját.

<sup>23</sup> A kivételt éppen a felsőoktatás és a tudományos élet munkaszervezetei, az egyetemek és akadémiák jelentik.

Gerhard Schulze (1992: 223-225) tudáseméleti kategóriáival a neveléstörténet *létre vonatkozó tudás*: nem szituatív, célok kijelölésére alkalmas,<sup>24</sup> minősége nem bináris. A foglalkoztathatósági diskurzusok megint nem ezt, hanem a *technikai tudást* preferálják, amely szituációs-specifikus, algoritmust ad, a sikeren/kudarcon binárisan értékelhető, és módszertani ismeretek dominálják.

### 3.1. A neveléstörténet mint műveltség

Régebbi terminológiával a neveléstörténet deklaratív, leképező tudás (-ismeretrendszer, fogalmi, lexikális), nem pedig procedurális, folyamat jellegű tudás (-készség, képesség, jártasság). *De a tudás alkalmazhatóságát nem típusa, hanem szervezetsége határozza meg* (CSAPÓ 2009). Szervezetsége szerint minden tudás lehet szakértelem, műveltség, vagy kompetencia.<sup>25</sup>

A neveléstörténet tudáseméleti értelmezése az előző fejezetekben teoretikus volt, és arra kívánt rámutatni, hogy a

---

<sup>24</sup> Ilyen értelemben a neveléstörténet éppen az iskolai szervezet működésének, a tanári szakma gyakorlásának céljairól kidolgozott lehetséges konstrukciók története.

<sup>25</sup> Ezek természetesen az egyén tudását tekintve nem diszkrét kategóriák, de a tudásszervezés megértése szempontjából rendkívül fontos teoretikus fogalmak. A tudásszervezési módok megkülönböztetésének fontosságára Csapó Benő tanulmányai (2008 és 2009) hívták fel a figyelmet, és e hármas tagolás is tőle származik. A szakértelem és műveltség közötti distinkció *megkonstruálásakor* azonban nem követem őt, bár nem jutok a közleményeivel ellentétes következtetésekre. A megkülönböztetés *kimunkálása* során vettem észre, hogy mi is munkál bennem valójában: sokat tanultam ebben a kérdésben Berszán Istvántól, a Babes-Bolyai Tudományegyetemen tartott szemináriumaiából, és *Terepkönyvből* (2007), mert ennek szemlélete segített elengedni a tananyag mennyiségére vonatkozó kérdést, ez fordította figyelmet az extenzivitás felől az intenzivitás felé. Ez a könyv egyébként a műveltségre mint tudásszervezési módra épített irodalomoktatás egyik applikációja is, bár teoretikus bázisa nem oktatás-, hanem irodalomelméleti, és más fogalmi struktúra alapján jut el ide.

neveléstörténet mint tudás sajátosságai miatt hogyan szorulhatott háttérbe a kompetencia alapú tanárképzésben, amely oktatás-gazdaságtani értelmezésben a foglalkoztathatósági diskurzusok neveléstudományi változata. A tanárképzésben releváns neveléstörténeti tudás műveltségként történő értelmezése azonban gyakorlati kérdés, mert komoly következményekkel jár az iskola praxisára nézve, ezért ebben a fejezetben a képzési vertikumban a felsőoktatás felől a köznevelés felé is igyekszünk kitekinteni. Előre jelezni szükséges műveltség és szakértelem megkülönböztetésének hosszadalmasságát, amit nem csak a pontos fogalmi distinkciók igényelnek, részben maga a magyar nyelv okozza. A magyarban ugyanis a műveltség igen terhelt szó, és egyértelműen a *Bildungot* asszociálja. Elkerülendő a kompetencia körül kialakult fogalmi pontatlanságokat, hosszan elemezzük a műveltségként és szakértelemként megszervezett tudás közti különbséget. A köznevelés praxisa kapcsán példáinkat a magyar nyelv és irodalom tantárggyal fogjuk szemléltetni.

Ez a műveltség tehát *nem* az a műveltség, ami a *Bildungból* ránk maradt, és ami a 20. század történelmi tapasztalata miatt okkal keveredett gyanúba. Ha az lenne, akkor a neveléstörténeti tudás önértékét<sup>26</sup> igyekeznénk kimutatni, és ez nem is volna a *Bildung* minden kritikája ellenére sem egészen indokolatlan egy speciális tudásszakma, a tanári szakma esetében, de nem ezt az utat követjük. Jelen tanulmányban a neveléstörténetről csak a tanárképzés rendszerének funkcióval bíró részeként, vagyis instrumentális tudásként beszélünk.

---

<sup>26</sup> A *Bildung* önértékű tudása sem volt funkció nélküli tudás, a társadalmi hierarchia felépítésében és határainak megállapításában, az azonosítás, befogadás és kizárás rendszerében nagyon is fontos, „hétköznapi” funkciót látott el, nagyon is praktikus funkciót töltött be a mindennapok valóságának termelésében.

Ez a *műveltség jártasság (literacy<sup>27</sup>, Kenntnisse), gyakorlottság, kultúra*, a szónak a latin igére, a *colerére* visszautaló értelmében, amely az elme művelésének értékére a föld megműveléséből, ezáltal term(el)ékenységének megteremtéséből és növeléséből asszociált. A műveltség is extenzív jellegű, akárcsak a szakértelem, de a horizontális dimenzió maximalizálása nem elsődleges célja. Éppen ez különbözteti meg a Bildungtól is, hogy nem tekinti önértéknek<sup>28</sup> a tudás szélességét, iránytalan szélesítését. A műveltségként megszervezett tudás értéke és célja a vertikális

---

<sup>27</sup> Olyasféle tudásszervezési mód, mint amit a PISA-vizsgálatok mérnek a közoktatásban. Ezért is érdemes a neveléstörténeti tudást műveltségként és nem *szakértelemként* megszervezni a tanárképzés hallgatói számára, mert akkor újabb szempontból kerül közelebb a hazai közoktatás ahhoz, hogy szakértelem helyett műveltséget próbáljon meg diákjainak tanítani minden tantárgy tekintetében. Ha szakértelem helyett műveltséget tanítana a közoktatás, az az egyezményesen rögzített minimumkövetelményt is nyugodt tempóban teljesíthető (de nem csekély) szintre csökkentené, véget érne a mennyiségi hajsza, az „anyagon való *végig rohanás és végigrohanás*” káros gyakorlata. Extenzív helyett intenzív lenne a tanulás, amit joggal gondolunk hatékonyabbnak és eredményesebbnek. A magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szakértelem és műveltség distinkciója azt jelenti, hogy nem az a fontos, hogy a diák Homérosztól Nádas Péterig ismerjen minél több „nagy szerzőt” (ez lenne az irodalomtörténeti szakértelem, ami a közoktatásban extenzív tanulásszervezést (és tervezést) okoz, és csak kivételes esetekben visz közel a tantárgyhoz), hanem az a lényeges, hogy minél intenzívebb (és személyesebb) kapcsolat alakuljon ki a szépirodalmi szövegek és a tanulók között – ez a műveltség. A műveltségként szervezett tudás intenzivitása miatt egyébként, mellékesen hatékonyabb, eredményesebb és szélesebb (extenzívebb) olvasottságot alakít ki, mint az erre közvetlenül törekvő szakértelem, aminek ideálja valójában nem a művelt polgár, hanem a tudós.

<sup>28</sup> A Bildung sem egészen a tudás önértékéért tekintette szélességét fontosnak, ez a szélesség létesítette a társadalmi nagycsoportok azonosításának és kizárásának gyakorlatait.

mélység, ez növekszik a gyakorlás során egyre jobban. A magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szemléltetve az olvasás mint tevékenység tartalomtól függetlenül növeli az olvasásban és szövegértésben, szövegértelmezésben (ezt a legkevésbé, ehhez kell a teoretikus tudás, a szakértelem) szerzett jártasságot. Itt ér el a műveltség a kompetenciáig: a műveltség révén, a művelés által létesül és élesedik a kompetencia az adott tudásterület adekvát készségeire vonatkozóan. Átváltás valóban létezik, de nem a kompetencia és a tudás között, hanem a tudás horizontális (extenzív) és vertikális (intenzív) dimenziója között. A közoktatásban szakértelemként szervezett tudás értéke és célja a horizontális dimenzió: egy adott tantárgy tekintetében minél többet, minél több témáról (szerzőről) elmondani és átadni, közvetíteni a tudományterület kanonizált (ezáltal tévesen lezártnak tételezett) ismereteit. Ez okozza a mennyiségi hajszát és a sietséget, a tananyag „leadásának” igyekezetét, a magyar nyelv és irodalomnál maradván, az érettségi előtt József Attilánál, jobb esetben az újholdasoknál megakadó tanítást, noha alapvető lenne a kortárs irodalom szövegeinek és értelmezési gyakorlatainak elmélyült megismerése és művelése, hiszen így válik az irodalom élővé, így válik láthatóvá, hogy az irodalom nem múzeumi zárvány, még a kánonja sem az. Az irodalom mindig a mai<sup>29</sup> társadalom, a mai szubjektum, a mai interszubsztivitás nyelvi reprezentációja, amely természetesen nem értelmes saját hagyománya nélkül. Ebben a hagyományban azonban nem extenzíven, hanem intenzíven volna érdemes elmélyedni a fenti műveltségfogalom javaslata alapján. Az extenzió mint érték teljesíthetetlen célokat ró diákra és tanárra egyaránt. A hatékony és eredményes tanulási környezettől idegen a mennyiségi hajszája, amely az interiorizáció és a saját tudás megkonstruálása ellen hat. Ilyen értelemben újabb átváltást is kimutathatunk, ismét nem tudás és kompetencia között: ez az átváltás

---

<sup>29</sup> Ugyanez a kijelentés témánk vonatkozásában: a neveléstörténet nem a *múlt megismerése* miatt fontos (a múlt természetesen nem is ismerhető meg, megismerhetősége ismeret- és lételméleti szempontból is képtelenség), a neveléstörténet mai, társadalmi hasznossága miatt fontos a tanárképzésben.

a tudás általános extenzív dimenziója és a tudás szubjektív interiorizációja között fedezhető fel, nem függetlenül az extenzió-intenzio átváltástól.<sup>30</sup>

A műveltségfogalom körülményes elemzéséből látható, hogy semmivel sem kevésbé félreérthető, mint a kompetencia. A műveltség szó használatát a magyar nyelvben különösen könnyű félreérteni, ezért újból hangsúlyozzuk: *ez a műveltség nem Bildung, ez a műveltség cultura*, amennyiben a tudás horizontális dimenziója helyett a vertikálisat preferálja, célja a jártasság, gyakorlottság kialakítása, a személyes, interiorizált tudáskonstrukciókat értékeli nagyra, és mellékesen, kompetenciákat is létesít. E műveltségfogalom másságát, a kultúrára visszautaló régiségét, és a Bildunggal szembeni újdonságát jól kifejezi, hogy nem tartja értelmes, direkt célnak a széles, *általános műveltséget*. *A műveltség nem általános, hanem interiorizált és személyes*. A műveltség általánossága, mint minimális közös szövegkorpusz természetesen nem veszíti el jelentőségét, hiszen ennek a társadalmi kohézió megteremtésében is alapvető jelentősége van, az iskola nem csak tudást termel, az iskola a közös társadalmi valóság (újra)termelésének egyik alapintézménye. A műveltség szélesítése azonban itt nem öncél, hanem a jártasság megszerzése során mellékesen (ki)alakul. A szakértelemmel szembeállított műveltségnek nem eszménye a minél szélesebb kánont ismerő érettségiző, de eszménye a folyamatosan olvasó, a műveltség interiorizálásába magát belegyakorló, azt folyamatként megélő, azt egyre jobban élvezni tudó ember. Elsődleges célja nem egy rögzített kánon megtanítása, hanem a tudásterületekhez tartozó gyakorlatok, aktivitások (olvasás, számolás, természettudományos gondolkodás) belsővé tétele és fokalizálása. Rögzített kánonnal rendelkezik, de annak másodlagossága miatt ez a szakértelemként szervezett tudás kánonjához képest mennyiségét

---

<sup>30</sup> Nem érdektelen, hogy ez az átváltás a mezőgazdaságban is értelmes, széles körben használják is. Ez is jelzi a műveltség mély rokonságát a *culturával*. Akár a gazdaságban, úgy az oktatásban is az extenzív gazdálkodáshoz a mennyiség, az intenzívhez a minőség kapcsolódik.



tekintve mindig kisebb. A kánonelméletekre itt nincs módunk érdemben kitérni, de hangsúlyozzuk, hogy minden kánon (tantervi minimum, érettségi alapkövetelmény) töredékes, és minden kánont a bekerülés és kimaradás *együttesen* létesít. A kánonnak tehát nincs optimális maximuma, a kánonnak csak optimális minimuma van. A kánon soha nem lesz teljes, ellenkezőleg, minden kánon töredék, bármekkora korpusszal is terheljük a tanterveket, a diákokat és a sietősen tanító tanárokat. A kánon maximumát lehetetlen lesz megtalálni vagy akadémiai konszenzussal kialakítani, az érvényes kérdés a kánon minimumára vonatkozik. Ezt sem könnyebb kialakítani, de legalább az iskola véges idejének ismeretében anélkül lehet rá válaszolni, hogy valamiféle megnyugtató, konszenzusos teljességet keresnénk, ami nem is létezik. A műveltség minimumkövetelménye, a magyar nyelv és irodalom tantárgy tekintetében kánonja, sem lehet csekély,<sup>31</sup> de a szakérteleménél – egyébként sajátos módon – egyértelműen kisebb. A konkrét tantárgy példáján szakértelem és műveltség viszonyát jól szemlélteti a szerzői életrajzokhoz való viszony. A biográfia a műveltségként szervezett irodalmi tudás számára magyarórán csak annyira releváns, mint a matematikaoktatás számára Eukleidész életének *elmesélése*: leginkább semennyire. A tankönyvírók által szerkesztett élettörténeti narratívák szövegek ugyan, ezeken is lehet az irodalomhoz kapcsolódó aktivitásokat gyakorolni, de nem szépirodalmi szövegek, ráadásul a tankönyvírók meg is tévesztik vele a diákot, hiszen elfogulatlanul rekonstruált múltként, igazságként tüntetik fel őket az egyezményes tudás érvényes forrásában, a tankönyvben. Az irodalmi műveltség szempontjából a szerzői életrajz csak az időbeli tájékozódást mint emberi igényt<sup>32</sup> szolgálhatja, a lineáris kronológia minimális ismerete

---

<sup>31</sup> Vö. Nahalka 1999.

<sup>32</sup> Fontos tudni, hogy Petőfi Sándor előbb élt, mint Ady Endre, valamint hogy Ady Endre és Babits Mihály kortársak voltak, mert ez a tény (de csak ez) pl. a prófétaematika közös volta miatt lírájuk megértését és értelmezését elősegíti. De az erről szóló tudás megkonstruálásában semmilyen szerepet nem játszik (hacsak nem a félreértését) az életrajz, a versszövegek releváns kontextusát a kor gazdasági-

ugyanis valóban segít elrendezni a tudást. Az életrajzok ismerete a köznevelésben funkciótlan szakértelem,<sup>33</sup> ami az akadémiai, irodalmári szakmának is csak egy konkrét részterülete, a kultusz kutatás szempontjából releváns. A neveléstörténethez visszatérve ez a „nagy szerzőkre” alapított lineárisan kronologikus neveléstörténeti nagyelbeszélés végleges elengedését, és a neveléstörténeti tudás tematikus vagy problémaközpontú újraszervezését jelenti, ahogyan ez zajlik is a hazai neveléstörténeti kutatásokban.

---

társadalmi környezete (és nem a szerzői biográfia) jelenti, amiről a diákok történelemórán tanulnak is. Ezzel, ha nem kedveljük a szövegközpontú, immanens, klasszikus modern irodalomelméleteket, akkor összekapcsolhatjuk a szövegeket, ehhez pl. az újhistorizmus kínál elméletet és módszertant. De ez a kontextus már nem az a kontextus.

<sup>33</sup> Valójában a közoktatás egyik érdekes jelensége, hogy az ott tanított szakértelem a magyar nyelv és irodalom tekintetében irodalomtudományi szempontból teljesen elavult, az akadémiai irodalomtudomány mára százéves eredményeinek mond ellent. A modern irodalomelméletnek az orosz formalizmustól a posztmodern hermeneutikáig és tovább ívelő történetére gondolunk itt. Ennek szaknyelvi differenciáltsága természetesen meghaladja a közoktatásban szükséges szintet, de belátásait azért szélesebb körben hasznosítani érdemes volna. E különös jelenség különös következménye, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos egyetemi képzés szükséges része a kifejezetten a közoktatásból hozott téves előfeltevések *dekonstrukciója*. Időgazdálkodását tekintve az ilyen képzési vertikum nem hatékony, hangsúlyozzuk, továbbélése azért is különös, mert az elavult szakértelem újratermelését az akadémiai irodalomtudomány nem támogatja, onnan utánpótlást nem kap. Az életrajzok diszkreditálása a közoktatásból nem jelenti azt, hogy ne lenne tudományosan megalapozható szerzői szubjektum és oeuvre kutatása – ennek diszciplínája a pszichobiográfia. Ez azonban kötetnyi munkát jelent egyetlen szerző esetében is, és az avatatlan befogadó nem tudja megkülönböztetni az irodalomtudományi pozitívizmustól, noha egészen másról van szó. Az életrajzok diszkreditálása egyszerűen csak azt jelenti, hogy a köznevelésben az irodalom szövegek recepciótörténeti folyamaként érdekes, miképpen Pitagorásznak sem az élete, hanem a tétele a lényeges a matematikaoktatásban.

A műveltségfogalom előnye, hogy nem asszociálja a tudással szembeni átváltás téveszméjét, erre vélhetőleg immúnis. Mellette szól az is, hogy könnyebben fokalizálható, vagyis könnyebben tölthető fel értelemmel, mint a szakértelem. Valóban, miért is kellene kis szakértőket, kis tudósokat<sup>34</sup> képezni a közoktatásban? A szakértelemként szervezett tudás a szakértőkön kívül mindenki számára fokalizálatlan, értelmetlen, egy másik terminológiában, és ettől nem függetlenül: dekontextualizált. A műveltséget a fókuszhiány (értelemhiány) kevésbé fenyegeti, de fókuszának megteremtése és fenntartása éppúgy aktivitást igényel, és ebben a kezdeményezés a tanulási környezet aktorai közül mindenképpen a *tanáré*. Neki kell az adott *tantárgyhoz fókuszkonstrukciókat* ismernie (esetleg kidolgoznia) és kínálnia, ez természetesen csak akkor eredményes, ha a diákok<sup>35</sup> is megkonstruálják a maguk tudattalan vagy tudatos fókuszértelmezéseit.

---

<sup>34</sup> Vö. a gyerekekről szóló diskurzusok történeti alakulásával, a gyermek mint kis felnőtt mára történetinek gondolt képzetével. A szakértelemként szervezett tudást átadni kívánó iskola valóban gyermeknek vagy fiatalnak tekinti a tanulókat, amikor kis tudósokat akar képezni? Mindez összefügg a magyar iskola fényes múltját a nagy tudósokra építő diskurzussal. A nagy tudósok neveléséhez valóban megfelelő a szakértelemként szervezett tudást adó iskola, de ez néhány embert jelent – évtizedenként. Nem alapozható erre az iskolarendszer, másrészt ebből az nem is következik, hogy a „nagy tudósok” iskolai fejlődését visszavetné, ha más módon szervezett tudás alapján tanítanák őket. Ők ugyanis, sok más mellett, éppen attól nagyok, hogy a kevésbé nagyok számára önállóan megkonstruálhatatlan módon képesek újraszervezni saját, interiorizált tudáskonstrukcióikat, attól függetlenül, hogy azt miképpen kínálta nekik az iskola. A nagy magyar tudósokról szóló diskurzus tehát tévesen alapozza állításait (reflektálatlanul) a tudásszervezés módjainak szerepére. Az iskolai szervezet minősége azonban bizonyosan nem mellékes, mert e sok nagy tudós oktatása gyanút keltően kevés intézmény között szóródott, ami egyértelműen utal arra, hogy az iskolai szervezet minősége pozitív és negatív szinergiahatást is ki tud váltani.

<sup>35</sup> Az erre vonatkozó szükségletet semmi sem jelzi jobban, mint a tananyag értelmetlenségének, életidegenségének folyamatos felpanaszolása, ami ennek a folyamatnak valójában az inverze, nem vezet fókusz kialakításához, csak állandósítja hiányának tudását. A tananyag feleslegessége feletti diákpanasz természetesen sosem fog elmúlni, az a kötelező iskoláztatás kultúrájának szerves része.

A műveltség fókuszsa, a magyar nyelv és irodalomnál maradva, a szövegértési és értelmezési jártasság, amelyre munkaterülettől függetlenül van szüksége minél magasabb szinten mindenkinek egy írásbeli kultúrában, ahol az írásbeliség mint kultúra ismerete és „belakása” a képi fordulat után is meghatározó, a mindennapokban való sikeres tevékenykedés egyszerűen elengedhetetlen feltétele (önmagunk és környezetünk megértése és kifejezése nyelvi formában, bármilyen tudáshoz való hozzáférés szövegek révén, jogi aktusok, munkaszerződések stb.). Ennek hiányának drámai és hétköznapi következménye egyértelmű, ha a deprivált társadalmi csoportokból érkező tanulók iskolai hátrányaira és munkaerő-piaci nehézségeire gondolunk, ami a legnagyobb társadalmpolitikai problémák egyike. A műveltség mint tudásszervezés itt érintkezik a nevelésszociológiával:<sup>36</sup> az extenzív helyett intenzív munkát preferáló tanulásszervezés könnyebben kínál érdemi, valódi (de a legkevésbé sem könnyű) sikereket a szociálisan hátrányos helyzetű családokból érkező diákok számára. A műveltségként értett tudás nem könnyebben elérhető cél, de méltányosabb feladat, mert kevésbé tűnik az időszerkezet tekintetében fenyegetőnek. A beláthatatlan szélességű tananyag eleve jövőre orientált időszemléletet követelő elsajátítása helyett az intenzív aktivitás követelménye nem igényli az időpreferencia azonnali váltását a deprivált környezetből érkező tanulóktól. A differenciálás ebben éppúgy lehetséges, ahogyan különben az extenzív szemléletben is az volt. A műveltségként megszerzett tudás esetén azonban a differenciálás immúnisabb a méltánytalan, sok esetben egyenesen méltatlan látens szelekcióval szemben, ugyanis a műveltség egyezményesen elsajátítandó kötelező tananyageszménye a szakérteleménél mindig kisebb. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a differenciálás nem történhet a kötelező közös minimum rovására, legalábbis kevésbé veszélyezteti e

---

<sup>36</sup> Vö. Kozma Tamás (2002: 660) fontos kritikájával az *Educatióban* a kognitív pedagógiáról: „A társadalom hiányzik általában is abból a szemléletből, amelyben ez a mű [Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*.– G. L.] s az alapját jelentő kutatás fogant, az ún. *kognitív pedagógiából*.”

helytelen gyakorlat megjelenése. Azt ugyanakkor jelezni kell, hogy a műveltség sem a megváltó válasz erre a problémára, aki magasabbról indul az adott terület jártasságában, az magasabbra is fog abban jutni - a racionálisan várható átlagos eredményt, nem a lehetőségeket és kivételeket tekintve. A műveltség arra elvileg mégis lehetőséget ad, hogy az intenzívebb aktivitás könnyebbé tegye a hátrányok leküzdését. A műveltségként szervezett tudás ilyen értelemben meritokratikus: az ezt preferáló iskolai szervezet a kiválóságot mint az aktivitás intenzívítását jutalmazza.

A szakértelem eszménye a mennyiségileg bőséges, extenzív tudás, egy szakterületi kánon ismerete. A műveltség eszménye a tudásterületekhez tartozó aktivitások (olvasás, számolás, természettudományos gondolkodás) folyamatos művelése, az ezekben való részvétel, és ezen keresztül a saját tudás megkonstruálása. A szakértelem szerint a tanuló megtanulja a kánont. A műveltség szerint jártasságot szerez egy területre jellemző gyakorlatokban. Ez magyarázza a műveltség rugalmasságát. *A szakértelem sikeres interiorizálásának eredménye egy állapot*, egy minél bőségesebb sémakészlet tárolása, amit rugalmatlansága miatt szorít az extenzív nyomás: akkor lesz minél több helyzetben sikeresen alkalmazható, ha mennyiségileg minél bőségesebb ez a sémakészlet. Ez magyarázza azt a jelenséget, ha kiváló, sokat tanuló diákok az adott tantárgyhoz kapcsolódó egyszerű kérdésekre nem képesek válaszolni: a nekik kínált, a számukra elérhető tudás szakértelem,<sup>37</sup> aminek újraszervezése olyan kognitív aktivitást igényelne, amire csak kivételes tehetségek képesek, de rendszerszerűen erre nem építhetünk. A műveltség kánonja azért lehet csekélyebb, mert rugalmasabban szervezett tudást

---

<sup>37</sup> A kognitív pedagógia egy másik, ennél is mélyebb problémákat felvető magyarázatot is megenged. Az a diák, aki ilyen helyzetbe kerül, hiába ún. jó tanuló, nem rendelkezik interiorizált tudással, vagyis nincs saját tudáskonstrukciója az adott témáról, csak reprodukcióra lenne képes. Kissé sarkítva a fogalom kognitív tudományos értelmében nem rendelkezik tudással, mert nem jelentésszerű számára, amit reprodukál.

kínál, amely így jobban kombinálható, ezért nem szorul egy teljességre törekvő sémakészlet tárolására. *A műveltség sikeres interiorizálásának eredménye egy folyamat*, a tudásterülethez kapcsolódó aktivitások állandósuló művelése, az abban való jártasság növelése, és végül: öröme. A szakértelem természetesen végtelen, hiszen naponta jelenik meg tudományos közlemények beláthatatlan tömege, de a köznevelés számára a szakértelem mégis egy lezárt kánonként<sup>38</sup> tételeződik, ilyen értelemben a szakértelem teleologikus, mert egy stabil állapotot tételez céljaként. A műveltség viszont a közoktatásban sem tűnik lezártnak, akkor jó, ha nyitott a folytatásra, a folyamatos gyakorlására. Ilyen értelemben a műveltség folyamatelvű és nyitott. Az olvasás tipikusan ilyen, itt érkezünk ahhoz az ismert elvhez, hogy érettségizők helyett olvasókat kellene a közoktatásnak kibocsátania, akik számára *elérhető* a világ és önmaguk megismerésének nyelvi dimenziója, hiszen ez a magyar nyelv és irodalom tantárgy valódi tétje: egy *lehetőség*, a nyelvként (meg)érthető világ<sup>39</sup> lehetőségének felkínálása, a nyelvi megértés aktivitásába történő bevonás, ahol ez a megértés és kifejezés vonatkozhat önmagunkra, a kapcsolatainkra, a környezetünkre, de a munkánk során elsajátítandó és alkalmazandó szűk szaktudásra is. Ez a diák konkrét munkaválasztásától vagy családi tőkeszerkezetétől függetlenül értelmes cél. Jelentősége nehezen túlbecsülhető, ha arra gondolunk, hogy mindennapi életünk közös valósága (nagy részben, de nem kizárólag) nyelvi alakzatok által létesül. A műveltségként értett irodalom nem történeti nagyelbeszélés, hanem az írásbeliség műveltsége, az írásbeliség művelése.

*Összefoglalásul:* a szakértelemként szervezett tudás *egy diszciplináris kánon extenzivitásra törekvő ismerete*, a műveltségként szervezett tudás *a tudásterülethez tartozó aktivitások intenzív*

---

<sup>38</sup> Amiről a kortárs tudományos közösségekben vita folyik, az praktikusán valóban nem is lehet része a közoktatás curriculumának.

<sup>39</sup> Benne önmagunk.

*gyakorlása, a bennük való jártasság állandósuló növelése. A szakértelem rendszerezett és szituációfüggően rendelkezésre álló, ismeretekből épített sémakészlet, a műveltség kevésbé kontextusfüggő jártasság és gyakorlat.*

A hosszas bevezetés exkurzusnak tűnhetett. Műveltség és szakértelem distinkciója már-már szétfeszíteni látszott tanulmányunk kereteit, mégsem nélkülözhattük. A felkészülést szolgálta egy egyszerű, de igen könnyen félreérthető, és praktikus következményei miatt központi jelentőségű kijelentés jelentéssel történő feltöltéséhez: *a neveléstörténet műveltségként, és nem szakértelemként releváns a tanárképzés számára.* Ismét hangsúlyozzuk: az állítás nem a neveléstörténeti tudás önértékére vonatkozik, hanem a neveléstörténeti tudásnak műveltségként való megszervezésére utal. Ilyen értelemben, műveltségként ad (termel) a neveléstörténet legitimációt, fokalizációt, historikus relativizmust, problémaértelmezési, -megoldási és kutatás-módszertani eszköztárat a leendő tanároknak, erről fog részletesebben szólni a következő fejezet. A szakértelemmel szembeállított műveltség a neveléstörténet esetén azt jelenti, hogy nem törekszünk a neveléstörténeti tudás lineáris-kronologikus teljességét megtanítani a tábla házától az iskolátlanításig,<sup>40</sup> de törekszünk a neveléstörténet mint tematikus problémátörténet témáinak, lehetőségeinek és megoldási javaslatainak az interiorizált, közös feldolgozására.<sup>41</sup> A műveltségként szervezett neveléstörténet pl. tagolható aszerint, hogy mit mond ez a neveléstudományi történeti tudásterület az iskoláról, a gyermekről, a tanárról és az iskolában végzett (közös) munka céljairól. De számos

---

<sup>40</sup> A dichotómia szándékoltan tematikusan és nem kronologikusan ellentételező. A „tábla háza” lehet az intézményes oktatás-nevelés kezdetének szimbóluma, de Ivan Illich iskolátlanítási programja ennek nem jó kronologikus ellenpontja, hiszen közel fél évszázados teóriáról van szó. Az iskolátlanítás a tábla házának ilyen értelemben tematikus ellenpontja.

<sup>41</sup> Megművelésére, de ez itt agrammatikus volna, míg érdekes módon az ipari konnotációjú feldolgozás megfelelő.

más módja is lehetséges ennek, ami újat mutat a szerzőkre épített, életművek szerint tagolt lineáris kronológiához képest. Ez nem egyszerűen korszerűség kérdése, hanem kognitív oka van. Az életművekre épített tudásszervezés minden esetben<sup>42</sup> dekontextuális, külsődleges, a tudásanyag természetétől idegen marad, így sokkal nehezebb megtanulni, sokkal nehezebb egyes elemeit fókuszálni. A műveltségben a kronológia mellékes, bár nem kizárható, de itt a tudásszervezés elsődleges szempontja a fogalmak összekapcsolása, a történeti utak és elágazások kimutatása, a recepciótörténet. Ez a kronológia a lineárisnál sokkal összetettebb, hiszen az új tudások mindig a domináns hagyomány megújításai vagy ellentételezései, esetleg tagadásai, kapcsolatuk ritkán az egyenes vonalú leszármazás. Ha szemléletes fogalompárt keresünk hozzá, akkor *a műveltség kronológiája nem lineáris, hanem hermeneutikai természetű*, a megértésből, az értelmezésből és a recepciótörténetből, nem egyszerűen a lineáris egymásra következésből ered. A neveléstörténeti műveltség alapegysége nem a nagy szerző életműve, hanem az adott problémára adott történeti válasz. A neveléstörténeti műveltség alapegységeinek rendszere nem életművek katalógusa, hanem bizonyos problémákra adott válaszok hermeneutikai kronológia szerinti rendszere. Innen egyenes út vezet a komparatiztikához és a historikus relativizmushoz, ami ha mindennapos kutatási eszközként nem is, de szemléletként, fogalomként elengedhetetlen a(z) (ön)reflexív tanári praxishoz. A történeti meghatározottság tudása a szó hétköznapi értelmében tanári kompetencia. Ha a relativizmust nem diakrón, hanem szinkrón dimenzióban vizsgáljuk, a nevelésszociológia alapvető témáihoz, a társadalmi nagycsoportok értékrendszerének, időkezelésének, térszemléletének, nyelvhasználatának vizsgálatához érkezünk. A relativizmusról szóló tudás diakrón dimenziójának hiánya ezt is meg fogja gyengíteni, noha belátásai még ma is csak a társadalomtudományokban számítanak közhelynek, és a közoktatás tovább fog erodálódni. A deprivált

---

<sup>42</sup> Akár magyar nyelv és irodalomról, akár neveléstörténetről van szó.



családokból érkező tanulók ma a magyar köznevelés egyik legnagyobb kihívását jelentik. Az ebből eredő feszültségek pacifikálásához szükséges a preskriptív helyett deskriptív fogalmi struktúrák jelenléte a tanárképzésben és az iskolai szervezetekben. Ha ezt nem lehet elterjeszteni, ha ezt a tanárjelöltek és az iskolák nem képesek/hajlandók interiorizálni, úgy a középosztály szélesítésének modern társadalompolitikai programja a rendelkezésre álló forrásoktól függetlenül befulladás, mert nem kapja meg azt a támogatást, amit a társadalmi inklúzió és a hozzá tartozó fogalmi struktúra megkíván. A kizárás diskurzusait beszélő középosztály valójában zárvány, és bekerülni oda csak kivételként lehet.

Azt is szeretnénk volna demonstrálni, hogy a tudásnak az egyetemi oktatásban történő megszervezése fogja csak megváltoztatni a tudásszervezésnek a szakértelemről a műveltségre váltó megújítását a köznevelésben, amire a kompetenciát és tudást szembeállító diskurzusok sikertelenül törekszenek, mert félreértik az alapfogalmakat és téves átváltásokat javasolnak, bár a céljuk vélhetőleg ugyanez.

De mit jelent ez a felsőoktatás praxisában? Semmi radikálisan újat, részben régi tudások felújítását, részben kis egyetempedagógiai újítást. A műveltségként szervezett neveléstörténeti tudás kánonja a szakérteleménél kisebb,<sup>43</sup> és nem törekszik a kronologikus teljesség csonka vázának átadására sem, ezt csak a neveléstörténet professzionális, akadémiai szakemberei fogják megtanulni és

---

<sup>43</sup> Az ókortól a legújabb kori oktatásügyig nem lehet áttekinteni egy félév alatt a neveléstörténetet sem érdemben, sem másképp. Az enciklopédia elengedése része annak a folyamatnak, aminek a végén majd az irodalmat sem tankönyvszövegekben tárolt ismeretként, hanem szépirodalmi szövegek recepcióesztétikai és tartalmi (összefoglalóan itt: hermeneutikai) elvek szerint rendezett sorozataként, e szövegek egyéni és közös olvasása, értelmezése, megértése, az e folyamatban való részvétel és részesedés által tanítják. Ilyen értelemben ér össze műveltségként szervezett neveléstörténet az egyetempedagógiában, műveltségként szervezett magyar nyelv és irodalom a köznevelésben.

áthagyományozni – ahogyan ez valójában eddig is történt. A tanulás-szervezésben nagy szerepet kap egy régi egyetemi óratípus, a szövegolvasó szeminárium, de nemcsak a pedagógiai eszmetörténet kulcsszövegeinek közös, csoportmunkában, akár órai feldolgozásaként (ideális esetben erre készülni kell, de ez az ideális eset nem áll fenn mindig teljes mértékben a hallgatók részéről), hanem bizonyos tanulmányok kutatás-módszertani példaként is előkerülnek. A neveléstörténet bizonyosan rendelkezik számos olyan tanulmánnyal, amely nemcsak tartalmilag jelentős, de kutatómódszertanára figyelve is izgalmas, szabálykövető vagy éppen szabályszegő utakat kínál a hallgatóknak. A kooperatív tanulás-szervezés mellett a projektmódszer is jól, talán még jobban köthető a neveléstörténet oktatásához, ha a projektet kutatási projektként értelmezzük, ez lehet 5-10 neveléstörténeti tanulmány vagy elsődleges forrásszöveg összehasonlító elemzése, de ez a legszokványosabb feldolgozási mód – forgattak már filmet az elmúlt évszázadban gyakorlatilag mindenből, bizonyosan lehet neveléstörténeti tanulmányból is, ha valaki vagy egy projektcsoport<sup>44</sup> szeretne. Tanulmányok feldolgozása (interiorizálása) a szakdolgozatok történeti részének is értékelhető előkészítése. Az éppen csak felvillantott példákból jól látható, hogy a neveléstörténeti tudás tartalomként és módszertanként is releváns a tanárképzés számára, ha tudását műveltségként szervezzük meg, és az előadás mellett (nem helyett, természetesen) más utakat is kínálunk a hallgatóknak e tudás ismeretrendszerének és a belőle tanulható módszertannak a felfedezésére, interiorizálására. Az így végzett aktivitások során a neveléstörténeti tartalmakon keresztül, az ezekkel végzett kooperatív vagy projektmunka révén a hallgatók tanári kompetenciája is fejlődik, éppen azért, hogy részt vesznek ezekben az aktivitásokban. A tanulás-szervezési kompetencia fejlődésének része az így szervezett cselekvésekben való részvétel, a részvétel általi tanulás, ami megelőzi, de legalábbis kiegészíti, hogy ezeket a hallgató mentori segítséggel vagy önállóan szervezze.

---

<sup>44</sup> A kommunikáció- és filmszakos egyetemi képzések megjelenésével az ehhez szükséges tudások a bölcsészettudományi karokon adóttak.

Ha a neveléstörténeti nagyelbeszélés kronologikus enciklopédiája nem adható át 1-2 szemeszter alatt, és a szűkre szabott időkeretben csak a műveltség minimuma alakítható ki, de valódi szakértelem nem, ennek sietős kísérlete fokalizálatlan, személytelen, rendszertelen ismerethalmazt eredményez, ami legjobb esetben a szigorlatig érdekes, akkor mit jelent, hogyan fogalmazható meg a teória egy lehetséges applikációja? Szűkebb kánont, szövegolvasó szemináriumot, kooperatív szövegfeldolgozást, projekt módszer, vagy egy-egy reprezentatív neveléstörténeti tanulmány módszertani szempontú elemzését jelenti ez általában, de tegyünk kísérletet egy konkrét példa rövid ismertetésére is.

A módszertanok sokféleségéből a kutatásra alkalmazott projekt módszer emeljük ki. Ez itt neveléstörténeti témájú kutatási projekt megvalósítását jelenti egy szemeszter alatt. A hallgató tanulásszervezési kompetenciája ez esetben a projektben történő részvétel által fejlődik, itt ő a projektnek nem szervezője, hanem résztvevője, megvalósítója. A neveléstörténeti projekt kutatásoknak nem kell az akadémiai tudományosság hagyományos eredményeinél megállniuk, ha ezek – mint a tanulmányírás – a hallgatóknak kevésbé érdekesek (kezdetben). A neveléstörténeti projekt kutatásokba jól integrálhatóak a történettudomány legfrissebb eredményei, pl. az *oral history* kutatási *gyakorlata*. Ennek kutatási módszereivel, (videó)interjúk<sup>45</sup> készítésével remekül kutatható, és személyessé tehető, pl. az iskolatörténet, akár a hallgatók saját nagyszüleinek, egykori tanárainak bevonásával. Ennél komolyabb kutatási projekt a magyar neveléstörténet félmúltjának diskurzuselemzése nagyszüleinktől máig. Ez a két háború közötti évektől a Kádár-rendszerig terjedő időszakot foglalja magába, vagyis egy heterogén

---

<sup>45</sup> Ez ma már nem technikai kérdés. A kamerával és vágóprogrammal támogatott „beszélő fej” dokumentumfilmtől a mobiltelefonnal rögzített beszélgetésig terjed a lehetőségek köre, utóbbihoz a hallgatók jelentős része rendelkezik megfelelő készülékkel. Jó minőségű digitális felvétel készíthető a legtöbb fényképezőgéppel, de a hallgatók egy része (szülei) digitális videokamerával is rendelkezik.

időszak egykori iskolárait (szüleinket, nagyszüleinket) kérdezhetik a tanárjelöltek kutatásaik során iskolai élményeikről, emlékeikről, egykori tanáraikról, barátaikról. Oktatás és társadalom, iskola és politikum viszonya fel fog merülni e kutatások során, miképpen összevethetőek lesznek nemzedékenként az iskola feladatáról, értékrendszeréről, társadalmi funkcióiról, céljairól alkotott diskurzusok is. Egy ilyen kutatási projekt nem csekély (egyetem)pedagógiai értékkel rendelkezik. Egy ilyen projekt személyes, családtagok és egykori tanárok egyaránt bevonhatók. A kutatási eredmények mindenképpen rávilágítanak az iskoláról szóló diskurzusok sokféleségére és változékonyságára, végső soron arra, hogy *az iskola világa is társadalmi és történeti konstrukció*, bár kedvvel ölti magára az örökkévalóság áruháját. Ezek a kutatási eredmények erről személyes, inherens tudáskonstrukciókat létesítenek a hallgatókban, akik közül a kitartóbbak kritikai vagy genealógiai diskurzuselemzésbe is belevághatnak az interjúszövegek alapján, erre talán nem fog mindenki vállalkozni. Aki megteszi, a társadalomtudományok egyik legfontosabb módszertanába nyer bevezetést, amire szakdolgozatát is építheti, de legalábbis a módszertan ismerete majd annak megírásakor előnyére válik. A komparatiztika végtelen számú lehetőségéről még nem beszéltünk: összevethetőek a nagyszülők diskurzusai egymással (ez akkor érdekes igazán, ha egymástól távol, más társadalmi nagycsoport tagjaként nőttek fel és jártak iskolába – itt bekapcsolódnak a nevelésszociológiai szakirodalom által tárgyalt társadalmi változók, ezeket történelmi dimenzióban is lehet azonosítani), összevethetőek szülők és nagyszülők iskola-narratívái, és még a tanári nézőpontokat nem is említettük. Az összehasonlító elemzéseket a hallgatók nem csak saját kutatásaikon belül, de egymás eredményein is elvégezhetik, ez a típusú kutatás kifejezetten nyitott a közös munkára. Ez azért is fontos lenne, mert arról a nevelésszociológiai tudásról, hogy az iskola-narratívákat meghatározza a szocioökonómiai státus, nem szakértelmet, hanem éppen kompetenciát adna -történelmi dimenzióban. A hallgató más társadalmi státusú interjúalanyok iskoláról szóló vélekedéseinek differenciáltságával és

meghatározottságával (ennek változóit szolgáltatja a nevelésszociológia) egy projektkutatásban szembesülve erről egyszerre szerezne szakértelmet (ez kell a változók azonosításához) és kompetenciát. Az eredmények prezentációja a szemeszter végén a diskurzusok közös végiggondolására, az iskola funkciójáról, céljairól szóló hallgatói diskurzusok<sup>46</sup> végiggondolására, láthatóvá tételére is kiváló alkalom. A projekt eredményei a kisfilmtől a hangfelvételen át a tanulmányig terjednek.

Ez a projektkutatás a műveltségként szervezett neveléstörténeti tudás egy lehetséges applikációját szemléltette, de ennél konzervatívabb módszerek és óraformák is fontosak a műveltségként szervezett tudás szempontjából – mindenekelőtt a szövegolvasó szemináriumra utalunk ismét. Hangsúlyozzuk: ez a műveltség nem Bildung, és a szövegolvasó szeminárium sem elsősorban az ún. általános látókörbővítés miatt érdekes. A neveléstörténet témáiban és kutatási módszertanaiban való elmerülés, az azokkal való alapos megismerkedés, a tematikus és módszertani tudás interiorizálása miatt fontos a szövegek aprólékos olvasása, kvalitatív és kvantitatív elemzéseik követése, olvasásuk intenzív gyakorlata. Az elemzett szövegeket együtt is ki lehet választani, bár ez nem dominálhatja a szöveganyag összeállítását, mert így éppen a nehéz és tartalmas tanulmányok kimaradhatnak, másrészt a választás *kompetenciájának* kialakulásához *műveltségre* és *szakértelemre* van szükség az adott diszciplínában. Praktikus-e a neveléstörténet abban az értelemben, hogy a neveléstörténet őrzi és hagyományozza a tanári professzió kulturális emlékezetét, legitimációs bázist ad, kronologikusan rendezve tárolja a szakma történetileg kialakult értelem- és célkonstrukcióit, emellett temporális kauzalitást és historikus relativizmust termel a társadalom számára? Ebben az értelemben minden valószínűség szerint az. A következő fejezetben

---

<sup>46</sup> A hallgatói előfeltevések láthatóvá tételéhez, a kritikai (ön)reflexió gyakorlatához, a pedagógiai nézetek feltárásához l. Bárdossy és mtsai (2002 és 2007); Bárdossy – Dudás (2011).

ezért a neveléstörténet és a mindennapi valóság láthatatlan kapcsolata felé fordulunk.

#### 4. A neveléstörténet mint valóságtermelés: a neveléstörténet javai

A fejezetcím különösnek ható szóhasználata szándékolt. Valóban a mikroökonómiából származó jószágfogalom többes száma szerepel itt, hogy kiemeljük, a neveléstörténeti tudás instrumentalitását a tanárképzésben mint rendszerben. Attól most tekintsünk el, hogy egy működő rendszer egy elemének eliminálása a rendszerben olyan hiányokat okoz, amelyek a rendszer esszenciális megváltozását okozzák. Ez a rendszerelméleti érvelés nem különbözne attól, ha a neveléstörténeti tudás önértékével érvelnénk, visszautalva a *Bildungra*. Egyiket sem tekintjük érvényesnek tudományos értelemben vett konzervativizmusuk miatt. Ebben a fejezetben azt kutatjuk, hogy a neveléstörténet milyen javakat termel a tanárképzés és rajta keresztül a társadalom számára. Ezt azonban csak akkor vizsgálhatjuk érvényes módon, ha előbb számot vetünk a *valóságtermelés* tudásszociológiai fogalmával. Az egyetemeken folyó tanárképzés a közoktatáson keresztül a társadalom minden generációjának legszélesebb tömegét képes elérni, ilyen módon a valóság társadalmi felépítésében és újratermelésében közvetlenül vesz részt. E széles elérés miatt a legkevésbé sem mindegy, hogy milyen az a valóság, amit a tanárképzés saját hallgatói, a jövő tanárai számára termel, hogy milyen fogalmakból épül fel ez a valóság, és e fogalmak milyen módon kapcsolódnak össze, szerveződnek rendszerbe.

A valóság társadalmi felépítését Alfred Schütz két tanítványa, Peter L. Berger és Thomas Luckmann (1998) elemezte a tudásszociológiát<sup>47</sup> megújító művében. A tudásszociológia általuk végrehajtott paradigmatis fordulata miatt választottuk éppen őket a terület bőséges szövegtárházából, mert vizsgálódásuk középpontjába

---

<sup>47</sup> A tudásszociológia maga az 1920-as években született Max Scheler német filozófus *Probleme einer Soziologie des Wissens* (1924) című tanulmányával.

nem eszméket állítottak, hanem a köznapi tudást vizsgálták. Azt a tudást, amely a jelentés- és értelmi struktúrákat megadja, amely nélkül emberi társadalom nem is létezhet (BERGER – LUCKMANN 1998:30). A mindennapi élet valósága tárgyiasultnak és állandónak tűnik már a szubjektum színre lépése előtt, már a szubjektum megszólalása előtt. De nem az, a mindennapi élet valóságát mikro- és makroszintű, interszjektív társadalmi folyamatok során (újra)termeljük. Berger és Luckmann könyve e mindennapi valóság szociológiai elemzését adja, és azt a tudást elemzi, amely a mindennapi viselkedést szabályozza. Ez a tudás (nagy) részben<sup>48</sup> éppen a köznevelés terméke, a köznevelés tudástermelését pedig a felsőoktatás tanárképzése alakítja. Így kapcsolódik ez a neveléstörténet tudásához, hiszen annak jelenléte vagy hiánya a tanárképzésben funkcióval bír a teljes társadalmi valóságtermelés folyamatában. Ilyen értelemben vesz vagy nem vesz részt a neveléstörténet a tanárképzésen keresztül a valóság társadalmi felépítésében. A neveléstörténet javainak vizsgálatával kívánjuk ezt a részvételt kimutatni.

A társadalomtudósok legkedvesebb mondatai közé tartozik, hogy *a valóság társadalmi termék, a valóság történeti konstrukció*. De mit is jelent ez valójában? Azt, hogy nincs olyan társadalmi jelenség, amely ontológiai státusát tekintve a mindig esetleges emberi tevékenységtől független volna, amely episztemológiai státusát tekintve a megnyilatkozás idejétől, a beszélő pozíciójától független volna.

Annál különösebb, hogy az ember képes olyan valóságot termelni magának, maga köré, amit aztán tud nem emberi alkotásként,

---

<sup>48</sup> Részben a családé, részben az online és offline médiáé, részben a kulturális termékeké és alkotásoké, és természetesen a köztük létesülő interszjektivitásé. Az összes aktor megnevezése nem célunk, megelégszünk annyival, hogy a köznevelés a valóságot (újra)termelő makroszintű aktorok egyike. Az újratermelésben szubjektumok vesznek részt adó és vevő oldalán egyaránt, így a folyamat során természetesen a félre-, át- és újraértelmezések.

természetesként, eleve adottként érzékelni. A mindennapi tapasztalat világában konfliktusok sokasága származik abból, hogy az emberek ennek megfelelően tevékenykednek. A valóság, mint a társadalom rendje, állandónak, *normálisnak*, *természetesnek*, esetleg egyenesen öröktől fogva valónak – látszik, és ennek jó oka van, az állandóság érzékelésének illúziója közös emberi szükségletünk. Mindennapi világunk jelenségei és döntéshelyzetei feldolgozhatatlan információtömeggel terhelnének minket, ha minden egyes döntési helyzetben, minden egyes vélemény vagy ítélet megalkotásakor az adott jelenséget *egy történeti folyamat társadalmi termékeként* kellene értelmeznünk. A mindennapi élet folytonosságát ez minden döntéshelyzetben megtörné. De az sem véletlen, hogy a társadalomtudósok nagy kedvvel idézik ezt a mondatot: ez a gondolat a másságból eredő társadalmi konfliktusok kezeléséhez, elviselhető szintre szelídítéséhez szükséges tudást hordozza. Ha az emberek képesek a hétköznapi tapasztalat során zavartságot, idegenkedést, félelmet keltő másságot nem *természetellenes normaszegésként*,<sup>49</sup> hanem egyszerűen a mindennapok (a szexualitás, a vallásosság, a szokások) egy másik értelmezési és reprezentációs megnyilvánulásaként megérteni, akkor a másság-tapasztalat kevésbé fogja terhelni a hétköznapiakat.

Nem mellékes, nem teoretikus kérdésről van szó, amit valamifajta intellektuális idealizmus<sup>50</sup> kényszerít ránk. A modern gazdaságszervezés alapja, a munkamegosztás kívánja így. A

---

<sup>49</sup> Nem térünk erre ki e helyütt részletesen, de az emberi társadalomban *természetellenes normaszegés* nem létezik, mert értelmezhetetlen (és értelmetlen) a társadalom, mint konstrukció nézőpontjából a *természetes* és a *normális* fogalma.

<sup>50</sup> Az érvelés során szándékosan kerüljük az etikai vagy emberjogi megalapozású diskurzusokat, bár mélyen egyetértünk velük. Ezek széles körben reflektáltak, jól ismertek, de a filozófiai diskurzusokban pozíciójuk korántsem olyan egyértelmű, mint a jogalkotásban.



modernség sosem látott termelékenységének és jólétének<sup>51</sup> egyik alapja a mikro- és makroszintű munkamegosztás, ami jellegénél fogva vak a különbségek konstrukcióira, nem érdekesek számára. A modern munkamegosztásban az etnikai, nemi, vallási diszkrimináció biztosan nem racionális. Az etikai minimum mellett ez is megkívánja a saját pozíciókhoz és a másik helyzetéhez kötődő érzékelés viszonylagosságának belátását. Ennek egyik útja az időbeliség kérdéséhez, a jelenségek (*a szavak és a dolgok*) történeti folyamatának és idejének ismeretéhez, az erről szóló tudással való törődéshez<sup>52</sup> utal minket. E tudás hagyományozását, gondozását, kutatását és terjesztését a tanárképzés területén a neveléstörténet végzi. A tanárképzés, ismét hangsúlyozzuk, olyan embereket bocsát ki,<sup>53</sup> akik évtizedekig fogják tanulók generációit tanítani. Egy széles elérésű, nagy jelentőségű társadalomformáló, tudás- és valóságtermelő szervezetben, az iskolában fognak dolgozni. Hogyan mondhatna le a tanárképzés az általa oktattott professzióról szóló tudás történeti dimenziójáról, a neveléstörténetről, ami számára és a társadalom számára *temporális kauzalitást* és *historikus relativizmust* termel? A temporális kauzalitás (bár a tananyag megszervezésének nem a leghatékonyabb módszere) a mindennapi életben a logikai kapcsolatok felismerésének egyik alapvető módja. Újratermelésében a felsőoktatás történeti stúdiumai valójában már mellékesek, kultúránknak annyira alapvető része, hogy magával az írásbeliségünkkel függ össze. Ha a tanárképzés történeti jellegű kurzusai mellékesek is kialakításában, ez nem jelenti azt, hogy jelentéktelenek lennének megerősítésében. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha hétköznapi tapasztalataink során

---

<sup>51</sup> A *menyiségi* éhezés és a pusztító járványok nem jellemzőek Európa szerencsésebb felében a 19. század második fele óta.

<sup>52</sup> Vö. gyakorlás, jártasság, műveltség.

<sup>53</sup> És természetesen másokat is, akik a horizontális és vertikális munkaerő-piaci mobilitás leírhatatlanul sokféle (kaotikus, nem determinisztikus) útját fogják bejárni, nézőpontunkból ők sem érdektelenek, ők is a társadalmi működés részesei lesznek.

felfeslik a temporális kauzalitás rendje, és olyan érveléssel találkozunk, ami megsérti ok és okozat időbeli elrendezését.

A historikus relativizmusról szóló tudásunk alapvető etikai és gazdasági kérdés. Ez alapozza meg (részben) a másság tapasztalatával való együttélés etikáit, ez pacifikálja hétköznapijainkat. Gazdasági érdek, mert lehetővé teszi a munkamegosztást a modern társadalmakban, amik nem apró, homogén közösségek, hanem heterogén tömegtársadalmak. A modern társadalomban a másság mindig belül van, a másság a mindennapok tapasztalata, a másság jelenség, tény,<sup>54</sup> de még szükséglet is, amihez képest (részben) minden egyén és kisközösség meghatározza<sup>55</sup> magát. A 20. század története éppen attól terhes, hogy bizonyos társadalmak erre a jelenségre modern eszközökkel (fegyverekkel) voltak képesek premodern válaszokat adni.<sup>56</sup> (Itt nem hallgathatjuk el azt az ellentmondást, hogy miképpen válhatott a történeti gondolkodás szellemtudományi aranykora után az európai történelem olyanná, amilyené<sup>57</sup> lett. Ez az ellentmondás tagadhatatlan, itt nem tudjuk feloldani, de logikailag nem következik belőle, hogy a történeti stúdiumok nem termelnék ezt a bizonyos historikus relativizmust. Talán nem termelik elég intenzíven.)

---

<sup>54</sup> Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy egyetlen dolog természetes az emberi társadalomban: a másság. Ennek mély biológiai oka ösztöneink kódolt irányítatlansága, amit semmi sem bizonyít jobban az emberi szexualitás történetileg adott sokféleségénél.

<sup>55</sup> A legszélesebb értelemben vett rasszista diskurzusokra különösen jellemző, hogy identifikációjuk nem immanens, mindig a gyűlölt másik démonizált képéhez igazodva konstruálódnak.

<sup>56</sup> Izgalmas út nyílna itt *A felvilágosodás dialektikája* felé, de messzire vinne tárgyunktól.

<sup>57</sup> Egyetértünk a 20. századi traumákról szóló diskurzusok azon állításával, hogy a század történetét hasonlíthatatlan események terhelik. Ezért a hasonlatot önmagába visszafordítva zártuk be.

E javakat termeli tehát a tanárképzés és a társadalom számára a neveléstörténeti tudás hagyományozása és disszeminációja, ilyen értelemben a neveléstörténet a tanárképzés funkcionális része. E javak a tanári munka hétköznapijaiban is fontosak, nem csak általában a társadalmi kohézió fenntartása szempontjából. Az iskolai szervezet konfliktusok tere. A magyar társadalom és a magyar iskola nem lesz hosszútávon fenntartható pályán, ha az etnikai meghatározottságot mutató deprivált társadalmi csoportok, a roma lakosság számára nem válik elérhetővé az oktatás teljes vertikuma, ha a legnagyobb lélekszámú nemzetiség számára rendszerszerűen továbbra is csak a látens szelekció változatos pályáit képes felkínálni az iskolai szervezet. A munkamegosztáshoz, hatékonysághoz (és mellékesen: az élhető élethez) szükséges társadalmi kohéziót hosszútávon az inkluzív oktatás alapozza meg, ez azonban aligha elképzelhető olyan tanárok nélkül, akiknek nincs biztos tudásuk a hétköznapi konfliktusainak, a mindig öröknek tűnő értékrendszereknek és magatartásformáknak a történeti meghatározottságáról. Az erről szóló tudás az iskolai konfliktusok kezelésében és pacifikálásában is alapvető, ilyen módon értendő az az állítás, hogy tanári kompetenciákat<sup>58</sup> alapoznak meg a neveléstörténeti kurzusok, amikor a historikus relativizmus tudását közvetítik. Ez nemcsak a konfliktuskezelésnek az érvelés során megnyilvánuló kompetenciáját jelenti, hanem a szakmai problémakezelést, annak történeti mintáinak ismeretét is magában foglalja, de nem kevésbé fontos a tanári önreflexió képességének kialakítása szempontjából sem.

Fejezetünk bevezetőjében kiemeltük, hogy a neveléstörténet javairól szeretnénk beszélni, és e javakat a szó eredeti, gazdasági értelmében értjük. E javak a temporális kauzalitás és a historikus relativizmus, amelyek hasznossággal bírnak a tanárképzés és a társadalom számára egyaránt. A javak mindig szükségletre

---

<sup>58</sup> A szó hétköznapi értelmében, a szakma gyakorlásának képességét, az arra való alkalmasságot, illetékességet jelenti itt a kompetencia, nem kognitív tudományos értelemben szerepel.

válaszolnak, ez a társadalmi szükséglet itt a modern munkamegosztás, az abban való részvétel lehetőségének homogén biztosítása minden megkülönböztetés nélkül. A javak termelése mindig költséggel jár. A tanárképzés esetében ez azt jelenti, hogy a rendelkezésre álló véges képzési időből ezekre, az ezeket termelő kurzusokra időt kell áldozni, ezzel fizetünk a javak termeléséért.

## 5. A jogforrások

Az olvasónak feltűnhetett, hogy nem a tanári kompetenciákat előíró törvényszövegek ismertetéséből vagy elemzéséből indultunk ki. Ennek több oka is van. A jogforrás nem tudományos szöveg, a törvény nem teória, így nem kell megfelelnie a logikai konzisztencia és a magyarázó erő *tudományos értelemben vett* kritériumainak, ez természetes, nem is ez a feladata. Ha egy jogforrásból indultunk volna ki, megszegtük volna a kognitív tudományok dedukciós módszertani kritériumát. Egy tanulmány teoretikus részében a jogi szövegek helye másodlagos forrásként kétséges. Elsődleges forrása, diskurzus- vagy tartalomelemzés alapja lehetne egy oktatáselméleti tanulmánynak a tanári kompetenciák törvényi szabályozása vagy ennek története, itt azonban nem ezt az utat követtük.<sup>59</sup>

A jogforrások változékonyak, ez a sajátosságuk. Tanári kompetenciákra azonban az iskolai praxis számtalan élethelyzetében van szükség a tanulók (és mások) közötti konfliktuskezeléstől az érvelési stratégiák kidolgozásán át a hatékony tanulási környezet kialakításáig. Ezért a szükséges tanári kompetenciák katalógusának felsorolására itt nem mernénk vállalkozni, de a hatékony (és inkluzív) tanulási környezet kialakítását, e *folyamat* előmozdításának képességét alapvetően tartjuk. Azt is gondoljuk ugyanakkor, hogy a tanári kompetenciákról folytatott diskurzusok elején a

---

<sup>59</sup> A tanári kompetenciákról szóló diskurzusok történeti elemzését ld. Pukánszky (2011). A kompetencia alapú tanárképzésről szóló munkáltatói diskurzusokat ld. Kotschy (2006).

neveléstudományt is megalapozó teóriáknak, pl. a kognitív tudományoknak kell állniuk. Ezért ezt az utat követtük eddig a tanulmányban. A szabályozási környezet elemzésünkben annyiban releváns, amennyiben meg tudjuk nevezni a jogforrás által előírt kompetenciák közül azokat, amelyek kialakításában a neveléstörténetnek funkciója van. A tanári kompetenciákat a 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendelet<sup>60</sup> szabályozza, amelynek 8. § (3) bekezdése nyolc pedagóguskompetenciát nevesít.

(3) A köznevelési intézményben alkalmazott pedagógus értékelésének elemei, a pedagóguskompetenciák:

a) szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,

b) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,

c) a tanulás támogatása,

d) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,

e) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,

f) pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,

g) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint

h) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

---

<sup>60</sup> A rendelet 2014. május 27-én hatályos szövegére hivatkozunk.

Ezek közül a neveléstörténet közvetlenül kapcsolódik a d), e), f) és g) pontokhoz. A hátrányos helyzetű tanulók sikeres beilleszkedéséhez és a társadalmi-kulturális sokféleség megértéséhez a neveléstörténeti tudás aligha nélkülözhető, ezt a fentiekben részletesen kifejtettük. Emellett probléma-megoldási minták táráként és a szakmai fejlődés részeként is releváns. A neveléstörténet a kormányrendelet által megnevezett kompetenciák feléhez kapcsolódik.

A tanulmány kutatás-módszertani pozíciója miatt nem vállalkozott a tanári kompetenciák meghatározására a praxis vagy a vonatkozó hazai és nemzetközi jogforrások alapján. A tanári kompetenciák lehetséges főkategóriáját és alosztályait a kognitív tudományok alapján, deduktív úton kívántuk körvonalazni. E folyamat egyik kimenete szükségszerűen a *műveltségi terület*éenként kidolgozott *tantárgy-pedagógiák rendszere*,<sup>61</sup> amely megmosolyogtatóan nagy feladat volna számunkra. De példákra, csupán a szemléltetés kedvéért, azért vállalkoztunk, e példákat –

---

<sup>61</sup> A magyar nyelv és irodalom a történelemmel, a matematika a reáltárgyakkal nyilvánvalóan összefügg, de ezeket az összefüggéseket sokkal komolyabban kellene venni, a magyarázatok, a terminológiák összefésülésétől a tankönyvek *tárgyközi* összehangolásáig – legalábbis a kognitív pedagógia belátásai, a tudásról alkotott fogalmi erre utalnak. A magyar nyelv és irodalom és a történelem tantárgyak kapcsolatának problémája valójában azt a korántsem egyszerű kérdést intézi hozzánk, hogy miképpen függ össze a gazdasági-társadalmi környezet a kultúrával. Erre szerzői életrajzokkal válaszolni anakronisztikus és érvénytelen. Egy másik műveltségterület példája: a fizikai és kémiai számítások a matematikaórán használt terminológiáját szintén rendkívül fontos volna hangsúlyozni, a példák megoldási *sémáinak* matematikai lexikonját következetesen alkalmazni. Ez az összekapcsolás egyébként az egyes tárgyakat is fókuszáltabbá teszi műveltségterülettől függetlenül, hiszen kiderül, hogy ezek egy közös tudás részterületei, amelyek egymással összefüggésben értelmesek igazán. *Ami a kánon tekintetében töredezettség, az a tudás tekintetében egységgé* válik ezen a módon. Mindez, a fogalomhasználat radikális eltérései ellenére, feltűnő egyezéseket mutat Németh Lászlónak a tantárgyak összehangolásáról vallott pedagógiai nézeteivel, valójában nem is más, csupán annak kognitív tudományos terminológiai alapú újragondolása.

*kompetenciáink* határai miatt – a magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán fogalmaztuk meg.

## 6. Összegzés

A neveléstörténet a tanári mesterséghez kötődő *mit-* és *miért-típusú* kérdésekre az évezredek során kidolgozott, az adott társadalmi kontextusban érvényes válaszok gyűjteménye. A neveléstörténet fókusza részben éppen a professzió fókuszára adott válaszok őrzése, terjesztése, hagyományozása, ezzel a neveléseméleti progresszió tudásbázisának biztosítása. Mit csinálunk az iskolában, és mi a célunk ezzel? Mit kezdünk az elvi és valódi gyermekkel, és miért vagyunk vele összeférve egy szervezetben minden egyes munkanapon? Ma a jó iskolában tanulási környezetet biztosítanak és szerveznek a diákok munkájához, hogy segítsék autonóm tanulásukat és szocializációjukat, amit a legszélesebb értelemben értünk itt, a társadalom által fontosnak tartott tudáskonstrukciók egyéni és csoportos kidolgozását, reprodukcióját és interiorizálását értjük alatta. Ez a mai vélekedés a tanári szakmáról maga is történeti konstrukció, ami csak társadalmunk gyermekképe és iskolai funkciófelfogása ismeretében értelmes.

Történeti dimenzió nélkül kisimul az idő, elérhetetlenné válik a hagyomány a mindennapi problémamegoldás és a kutatómódszertan számára egyaránt. A hagyomány nem teher, a hagyomány a progresszió lehetősége<sup>62</sup> – minden szakma esetén, a tanári szakma esetén talán különösen is az. A neveléstörténet intézményesített hiányával a professzió történeti dimenzióját kényszerülne nélkülözni a tanárképzés, ennek következményei nehezen felmérhetőek. Meggyengül a szakma *legitimációs* bázisa, hiszen ezeket mindig maga a szakmatörténet<sup>63</sup> alapozza meg. Elveszik

---

<sup>62</sup> A humboldti reform tanulmányozásának fontossága a felsőoktatás kortárs helyzetének megértésében nehezen volna túlértékelhető.

<sup>63</sup> Éppen ennek a kortárs magyar neveléstörténetben vannak is friss kutatási eredményei, csak néhány példa: Baska és mtsai. (2001); Méreg (2013); Takács (2009).

a *szakma kulturális emlékezete*, az oktatás-nevelés lehetséges céljainak története, elveszik az erről szóló tudás széles körű hozzáférhetősége, ez egy szűk akadémiai tudósközösség privilégiuma lesz. A neveléstörténet a professziót megalapozó és történeti kontextusba helyező narratívák összessége, legitimációs bázis, amely a szakmakultúrába való integrálódás miatt a pályaszocializáció része. A neveléstörténet a tanulóról, az iskolai szervezetről, a tanári mesterségről és az iskolai tér szereplőinek interakciójáról szóló értelemkonstrukciók kronologikus vagy tematikus gyűjteménye, amely összekapcsolja a tanári szakmára készülő hallgatót a professzió múltjával és szakmai közösségével, ilyen módon a szakmai identitás és a legitimáció egyik alapja. *Fokalizációs válság* jelentkezik, immár nem a neveléstörténet, hanem a tanári szakma tekintetében, a történeti dimenzió ugyanis mindig a jelenre nézve bír értelemképző erővel, ez szövi a mesterség idejét a végtelen szövetébe, hogy önmagában ezzel a gesztussal értelmet és jelentéseket kínáljon a szakma gyakorlóinak. Ezzel segíti őket saját értelemkonstrukcióik kidolgozásában, ennek hiánya mindig a munkaerő motivátlanságának egyik oka.

Elemzésünk eredeti szándéka szerint a kompetenciafogalom kognitív tudományos alapjait szerettük volna feltárni. Ez önmagában is meglehetősen tág kontextust jelent. A tárgyalás során azonban nem tekinthettünk el bizonyos kitérőktől a közoktatás praxisa vagy a társadalmi valóságtermelés felé. Annak szándékával tettük, hogy jelezzük, a neveléstörténet oktatása a tanárképzésben nem egy szűk akadémiai közösség problémája, a neveléstörténeti kurzusok oktatása a tanárképzés és a társadalom rendszerszerű kérdése, amelyet érdemes a teljes képzési vertikumra figyelve értelmeznünk. Ez a rendszerszerűség a tanárképzésen belül is értelmezhető, a nevelésszociológia felé is kínál utakat.

A tanulmány összegzése során a központi megállapításokra igyekszünk kitérni. *Tanulmányunk három leglényegesebb állítása, hogy (1) nincs átváltás a kompetencia és a tudás között, (2) a (tanári) kompetenciák kialakulása (is) tartalomfüggetlen, valamint (3) a neveléstörténeti tudás olyan tartalmak hordozója, amelyek javait sem*



*a tanárképzés, sem a társadalom nem nélkülözheti.* Tanulmányunkban ezen állításokat igyekeztünk bizonyítani. Fejtegetéseink során néhol a teoretikus gondolkodástól szokatlan mélységekben érintettük a praxist. Ezt annak szándékával tettük, hogy demonstráljuk a deduktív kutatás komolyságát, amelyet teória és praxis olyan egységeként gondolunk el, amelyben a teória megelőzi ugyan a praxist, amelyben a praxis az elméletnek nem lehet a *bizonyítója*, de verifikálásában mégis alapvető szerepet tölt be: a praxis a teória próbája, amennyiben az érvényes elméletnek lehetővé kell tennie minél több applikáció *generálását*.<sup>64</sup> Amikor a műveltségként megszervezett neveléstörténeti tudástól a magyar nyelv és irodalom tantárgy-pedagógiájáig jutottunk, akkor egyszerűen az applikáció *egy* lehetséges módját kívántuk felmutatni. Nem elégedhettünk meg annak tárgyalásával, hogy van-e helye a tanárképzésben a neveléstörténetnek. Annak nyomába eredtünk, hogy miképpen legyen helye, és ennek milyen következményei vannak a köznevelésre nézve. utóbbi kérdés kognitív pedagógiai vonatkozásai tekintetében messze meghaladja jelen tanulmányunk kereteit, e következményeket csak széljegyzetként jeleztük, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgy példáján szemléltettük.

A tanulmány írása során felmerült egy hipotézis, amelyet meg is fogalmaztunk. Állítottuk, hogy a neveléstudomány kompetencia-diskurzusainak terheltségét a fogalom szervezetpszichológiai és kognitív elmetudományi jelentéseinek interferenciája okozta. Ennek bizonyítása genealógiai diskurzuselemzést kívánt volna a hazai és nemzetközi neveléstudományi szakirodalom minél szélesebb körű bevonásával, ami erősen próbára tette volna tanulmányunk így is feszegetett határait, nem is vállalkoztunk rá. Az állítás a logikai

---

<sup>64</sup> Ahogy az anyanyelvi nyelvi kompetencia véges számú elemből végtelen számú jólformált szósor megalkotását (performancia) teszi lehetővé, úgy az érvényes teória, ha nem is végtelen, de minél nagyobb számú applikációt enged meg, ilyen értelemben a praxis nem bizonyítja ugyan a teóriát, de az applikációs lehetőségek létével verifikálja.

koherencia és magyarázó erő próbáját ugyanakkor kiállja, a diskurzus problematikusságát elfogadható mértékben magyarázza.

A kompetenciafogalom körüli diszkurzív kaosz annak is tanulságos története, hogy ha nem fordítunk elég figyelmet fogalmainkra és azok összefüggéseire, nem fogjuk egymást megérteni, és ennek következményei mindennapi életünket erodálják. A köznyelvi szóhasználat a kompetencia tekintetében nem áltudományos, helytelen, vagy esetleg valamilyen korlátozott kód reprezentációja. Ellenkezőleg, a kompetencia köznyelvi jelentésének tudományos alapja van, de legalábbis a szervezetpszichológiai jelentéssel feltűnően egybeesik, nem vállalkozunk a megjelenés időbeli sorrendjének rekonstruálására. A kompetencia alapú tanárképzés terminusban szereplő fogalom használatának kontextusa alapján egyértelműen a fogalom kognitív tudományos jelentésére utal. A kompetencia köznyelvi használata azonban nem innen ered. Amint ez a különben igazán jelentéktelen szemiotikatörténeti érdekesség oktatáspolitikai kontextusba került, előállt a mai helyzet, a kompetenciák heterogén neveléstudományi diskurzusa annak minden hétköznapi következményével és félreért(elmez)ésével.

A kompetencia alapú tanárképzés, amikor kompetenciát mond, nem az iskolai szervezetben végzett munka tekintetében való illetékességre utal vele, ez lenne a szervezetpszichológiai használat. A fogalmat a másik értelmében használja, olyan interiorizált tudáskonstrukciót vár el a tanárjelölttől, ami lehetővé teszi számára a tanítást, a tanulászervezést, lehetővé teszi a hatékony, gyors problémamegoldást az iskolai hétköznapiokban. És itt a két jelentés összeér: az a tanár kompetens munkavállalója az iskolai szervezetnek, aki rendelkezik bizonyos probléma-megoldási algoritmusok érvényességének megítélési képességével, és erre képes órát, tanulászervezést<sup>65</sup> építeni. A tény, hogy a szervezetpszichológiai és elmetudományi jelentés ilyen közel áll egymáshoz, könnyen lehetővé

---

<sup>65</sup> Vö. performancia.

tette a jelentéstani interferenciát, alkalmazás és kontextus összekeveredését.

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

	<i>Szervezet- pszichológiai jelentés</i>	<i>Kognitív tudományos jelentés</i>
<i>Jelölő</i>	Kompetencia	Kompetencia
<i>Jelölt</i>	Illetékesség	ítéletalkotási képesség
<i>A két jelölt viszonya</i>	Kölcsönös hozzárendelés	

2. táblázat (a kompetencia szervezetpszichológiai és kognitív tudományos jelentése)

A kompetens személy illetékes, mert rendelkezik az ítéletalkotási képességgel egy pedagógiai módszer érvényességéről a tanulási környezet kialakításában.<sup>66</sup> Aki rendelkezik ezzel a képességgel, az kompetens személy. A szociálpszichológiai és kognitív tudományos jelentés tehát egymást feltételezi, kölcsönösen

<sup>66</sup> Anyanyelvi kompetencia: rendelkezik az ítéletalkotási képességgel a szóсор jólformáltságáról az adott szövegkörnyezetben.

egymásból következnek, ezért cserélhetőek fel könnyen. Ez akkor probléma, amikor elveszik a kognitív tudományos fogalomhasználatnak az a jelentésrésze, hogy a kompetencia csak az emberi tudásrendszer egy részlete, a kompetenciának a tudás nem ellenfogalma, a kompetencia a tudás része. Példamondattal: aki tudásszervezési módjait tekintve kizárólag kompetenciákkal rendelkezik (nincs explicit tudása, szakértelme), az nem lehet a fogalom szervezetpszichológiai értelmében kompetens tanár egy iskolában. A szociálpszichológiai értelemben vett kompetencia maga a tudás. A kognitív tudományos értelemben vett kompetencia a tudásnak csak egy része. Erről a kompetencia alapú foglalkoztatásági diskurzusok rendre elfelejtkeznek minden szakma tekintetében, de erre a felejtésre maga a fogalom nyitott.

A kompetenciafogalom nyelvészeti és pszichológiai forrásvidékének feltárásakor egyfajta genealógiai diskurzuselemzés mégis elvégeztünk. Annak szándékával tettük, hogy felhívjuk a figyelmet a fogalom *eredeti jelentésére* – a tudományos diskurzusokban. Valójában a fogalmak természetesen nem rendelkeznek eredeti jelentéssel, de a tudományban mégis nagy jelentősége van egy fogalom születésének, elterjedése előtti konstrukcióinak. A nagy karriert befutott szavak esetén természetes a jelentésváltozás, ez mindaddig nem érdekes, amíg e jelentésváltozás nem implikálja a mindennapi valóságot termelő szervezetek praxisának lényeges megváltozását. Állításunk szerint a kompetencia alapú tanárképzés esetében éppen ez történik, amikor a neveléstörténeti tudást közvetítő kurzusok kiszorulnak a kötelezően teljesítendő órák közül. Ezért, ha a kompetenciafogalom elemzése olykor nehézkesnek, túlbonyolítottnak tűnt is, nem mondhattunk le róla, mert ez nem teoretikus kérdés. Mindennapjainkat alapvetően meghatározó oktatáspolitikai tétje van, hogy ezt a fogalmat a lehető legpontosabban kidolgozzuk, következetesen alkalmazzuk, és használatának zavaraira folyamatosan reflektáljunk.

Ha komolyan vesszük Chomsky vagy a pszichológusok kompetencia-fogalmát, ami mérsékelttel tartalomfüggő implicit tudást

jelent, akkor a kompetencia alapú tanárképzésben a módszertani tárgyak és a neveléstörténet között nem lehet átváltás, a kurzusok tartalma lényegtelen kérdés ebből a szempontból. A kurzuson történő tanulás megszervezésének és a hallgató részvételének módja a valódi kérdés, valójában az egyetempedagógia didaktikai kérdéséről van szó. A tudás/kompetencia-átváltás hamis.<sup>67</sup> Hamis, mert a kompetencia a fogalom kognitív tudományos értelmében egy szakma végzéséhez nélkülözhetetlen tudásnak szükséges, de nem elégséges része. A fogalom kognitív tudományos értelmében a csak kompetenciával rendelkező szakember nem *kompetens* szakember, mert tudása nélkülözi a szakmájához tartozó explicit szabályrendszer ismeretét, így önreflexióra csak igen korlátozottan lehet képes, aminek az a következménye, hogy csak a rendszerszerű helyzetek szűk körének kezelésére készült fel. Ebben az értelemben a neveléstörténet a tanári szakmáról szóló explicit tudás történeti dimenziója, amelyre a problémamegoldás, az önreflexió és a neveléstörténet társadalmi javai miatt van szükség a tanárképzésben. Hamis azért is, mert a neveléstörténeti kurzusok tanári kompetenciákat alapoznak meg, ha a kompetenciát a szó hétköznapi értelmében értjük, vagyis egy szakma végzésére való képességként, alkalmasságként gondolunk rá.

A neveléstörténet jelenléte a tanárképzésben elengedhetetlenül szükséges, de nem valamiféle késő 19. századi polgári eszmény felélesztésének meddő kísérlete miatt, hanem mert a neveléstörténet a tanárképzésnek mint rendszernek funkcionális része. Jelenléte a tantervben nem mennyiségi vagy tartalmi kérdés, nem itt érdemes az átváltást valamiféle optimális arány megállapításával keresni. A tanári kompetencia kialakulása tanulás- és tudásszervezési kérdés, a neveléstörténetet is ennek figyelembe vételével lehet tanítani a felsőoktatásban. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat, ha modellnek nem is, de példának joggal tekintettük, hiszen éppen az írás-

---

<sup>67</sup> Egy régi lexikon pontatlan kifejezéseivel nincs átváltás ismeret és készség között, de ezt a terminológiát mindvégig tudatosan kerültük a köznyelvi szóhasználat zavaró interferenciája miatt.

olvasásban való jártasságot jelentő *literacy* fogalmának kiterjesztéséből származik a mára bevett kategóriaként alkalmazott matematikai és természettudományos *műveltség* (és nem kompetencia). A neveléstörténet a tudás műveltségként történő megszervezésének lehetséges modellje a tanárképzésben, a tanárképzés számára. Szükséges is, hogy a műveltségként szervezett tudásnak legyen tere a tanárképzésben, mert ez a tudásszervezési mód, struktúra a jövőben egyre fontosabb<sup>68</sup> lesz, valójában a PISA-vizsgálatok tekintélye, a tudáselosztásnak a társadalom és a gazdaság igényeihez igazodó gyakorlata miatt várhatóan ez a tudásszervezés fogja az OECD-országok közoktatását dominálni a jövőben. Ez azonban komoly feszültségek forrása lehet, ugyanis az egyetemek természetes módon szakértelmet tanítanak, ez a feladatuk, az egyetemek éppen a szakértelem<sup>69</sup> hagyományozói, gondozói,

---

<sup>68</sup> A köznevelés, jellegénél és méreténél fogva, nehezen mozduló rendszer. A legszélesebb társadalmi beágyazottságú humán szolgáltatásról van szó, amelynek belső, szervezeti szocializációs hagyományai igen nagy erőt képviselnek. De tartalmi változásai mégis a fent vázolt irányba mutatnak, ezeket itt csak megemlíthetjük, részletes elemzésükre nem térhetünk ki. A kánon szűkülése zajlik, a 110/2012. Kormányrendelet, vagyis a hatályos NAT, egyértelműen ebbe az irányba mutat. Az alaptanterv műveltségi területekben gondolkodik, a fogalmi váltás a nemzetközi oktatáspolitikai szintjén, nem függetlenül a PISA-terminológiától és a vizsgálat mindig heves vitákat implikáló eredményeitől, egyértelműen megtörtént.

<sup>69</sup> Nem győzzük hangsúlyozni, ez itt tudásszervezési módot, nem a szakképzés kimeneti eredményét jelenti. Az egyébként korántsem véletlen, hogy a szónak van egy ilyen konnotációja. A vízvezeték-szerelő a csőrepedés okozta problémák megoldásakor és a magyartanár egy általa jól ismert vers elemzésekor (jobb esetben: a közös elemzés moderálásakor) nagyon is hasonló kognitív tevékenységet végez, valójában mindkettlen problémakezelési sémáikat mozgósítják - erre ad lehetőséget szakértelmük. Egy ismeretlen vers elemzése sem olyan mértékben kreatív tevékenység, mint ezt esetleg gondoljuk, különösen nem az, ha egyszerűen a szakértelem által tárolt sémakészletet fogjuk a verselemzés során alkalmazni. Ezért kíván viszont mindenmódszertani újítás különös erőfeszítést, mert a szakértelem sémakészletét akarja bővíteni egy újabb algoritmussal, aminek generálásához már csak nagyon kevés szabályunk van.

terjesztői. A tanárképzésnek azonban képessé kell válnia a műveltségként szervezett tudásszervezés integrálására is, enélkül az alaptanterv hiába szűkíti a kánont sikerrel interiorizálható mértékűre, enélkül hiába elérhető, sőt kötelezően ajánlott a szöveg- vagy befogadásközpontú irodalomoktatás tankönyve, ez mit sem ér, ha a tantárgyokról *konstruált* tudásukat a tanárok szakértelemként kísérlik meg újra és újra átadni. A tanárnak diszciplináris és pedagógiai szakértelemére a hatékony tanulási környezet megszervezéséhez nagy szüksége van, de nem az a feladata, hogy a diszciplináris szakértelmét egyszerűsített formában átadja, ez ugyanis egyre inkább kudarcos tevékenységgé fog válni, már ma is az, ez csak tanulók szűk körének megfelelő. A közoktatás felé való kitekintés során mindössze ennek következményeit vontuk le a magyar nyelv és irodalom tantárgy példája kapcsán. Ezzel kötelességünk volt a lehetőségig részletesen számot vetni, ugyanis a tudásszervezés kognitív módjainak újragondolásánál mélyebb változás nehezen képviselhető el egy oktatási rendszerben. A neveléstörténeti kurzusok műveltségként történő megszervezése alkalmas modellje e változásnak a tanárképzésben.

A tanulásszervezés a tanárképzésben (és a köznevelésben) tehát nem tartalmi és mennyiségi kérdés, az erről folyó hosszadalmas vita soha nem fog eredményre vezetni. A valódi kérdés a tudás disszeminációjának (a hatékony tanulási környezet megteremtése) és szervezettségének minőségi dimenziója. Jelen tanulmány mindvégig amellettt érvelt, hogy a tanárképzésben<sup>70</sup> a tanulás során interiorizálendő neveléstörténeti tudást műveltségként érdemes megszervezni, hogy ezzel is előmozdítsuk a köznevelés

---

<sup>70</sup> Egyértelmű, de hangsúlyozzuk: ez nem vonatkozik a diszciplináris képzésekre, ahol épp az a különbség, hogy szakértelemként szervezett tudást kapnak a hallgatók. Ez a szakértelem azonban, hogy a foglalkoztathatósági diskurzusra visszautaljunk, nem munkaszervezetekhez, hanem munka- és tudásterületekhez kötött szakértelem. Nem szűk specializáltságot jelent tehát, hanem a tudás megszervezésének egy módját értjük alatta.

eredményességének, hatékonyságának és méltányosságának növelését. Amíg az egyetempedagógia módszertanában, tanulászervezésében (közös aktivitás, bevonás, az interakciókat maximalizáló környezet, projekt módszer és kooperatív tanulászervezés) és tudásszervezési módjaiban (műveltség) nem történik váltás, addig a pedagógiai progresszió magas szintű és széles körű tartalmi jelenléte a felsőoktatásban nem lesz képes a köznevelés általános helyzetén rendszerszinten javítani. Ez természetesen, éppen a fentiekből következően, nem nélkülözheti a pedagógiai progresszióról szóló teoretikus tudást. Teória nélkül nincs praxis, elmélet nélkül nincs cselekvés - valójában a mindennapok világában sincs. Az gyakori, hogy az emberi cselekedeteket reflektálatlan elméletek, ún. naiv teóriák előzik meg, de ennél kevés veszélyesebb dolog van a tanári praxisra nézve.

A tudás és kompetencia közötti átváltás ha nem is létezik, de léteznek más átváltások. A tudásszervezés tekintetében átváltás van szakértelem és műveltség között, ebben az utóbbi mellett érveltünk a köznevelésben és a tanárképzésnek egy részében. Egy másik, szintén a tudásra vonatkozó átváltás van a tudás extenzív és intenzív művelése, illetve ezzel összefüggésben az extenzivitás és az interiorizáció között. Ebben az átváltásban az intenzivitás és az interiorizáció mellett érveltünk, nem függetlenül a kognitív tudományok belátásaitól a tudás saját konstrukcióira vonatkozóan. Erre itt nem térhettünk ki igazán mélyen, de hangsúlyozni kell, hogy mára bajosan védhető az a naiv elmélet, hogy a tanuló tudása egy üres tároló kumulatív feltöltésével keletkezik, történjen ez a feltöltés előadással vagy tevékenykedtetéssel. Ennél az elméletnél (ez is egy teória, nem praxis) nagyobb magyarázó erővel és logikai konzisztenciával rendelkezik az az állítás, hogy minden diák maga konstruálja meg tudását paradigmaticus váltások sorozata folyamán.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> A hétköznapi jelenségek közül ez jól magyarázza azt a kellemetlen tapasztalatot, hogy magas színvonalú, de szakértelemként szervezett tudással rendelkező diákok miért képtelenek elemi kérdésekre válaszolni az adott tantárgy vonatkozásában. Azért képtelenek, mert a tudásuk nem rugalmas, konkrét kérdésekre megválaszolására van



Műveltségként vagy szakértelemként szervezett tudás hosszadalmas fogalmi distinkciójából az is egyértelműen kiderült, hogy ezek valójában viszonyfogalmak, igazán egymáshoz képest válnak jelentéssé. Időnként talán élesnek tűnt a kettő szembeállítás, ez kizárólag a fogalmi pontosítást szolgálta. Természetesen a két fogalom diszkrét módon csak laboratóriumi körülmények között, vagyis egy tanulmány írása során választható szét, de annyi bizonyos, hogy a műveltség vagy a szakértelem dominanciájára épülő iskola két eltérő, más értékek alapján dolgozó, más célok felé tartó szervezet. A neveléstörténet a tanárképzésben állításunk szerint műveltségként újítható meg. Szakértelemként továbbra is fennmarad ugyanakkor, hiszen a szakértelem igazi otthona a felsőoktatás, elrendezésének diszciplináris modellje is innen származik. Természetesen ez azt is jelenti, hogy a szakértelem mint érvényes tudásszervezési mód nem negligálható a köznevelésben sem, hiszen a felsőoktatás majd részben erre fog építeni tanulásszervező munkája során. De szakértelmet műveltségre építeni nem lehetetlen vállalkozás, míg a kompetencia, ha a szó pszichológiai-nyelvészeti értelmezéséhez tartjuk magunkat, már igen messze esik a szakértelemtől, aminek nézőpontja viszont gyorsan mutatna ki tartalmi hiányosságokat a tisztán kompetenciák kialakítására törekvő oktatás esetén.<sup>72</sup>

---

élesítve, egységeit mereven kötött rendszerben tárolják, és nem képesek a kérdéshez alkalmazkodva újraszervezni. Ez mindenestre teoretikusan elfogadhatónak tűnő magyarázata a PISA-vizsgálatokon elért gyenge hazai eredményeknek.

<sup>72</sup> Ez részben magyarázza, miért ennyire lomha rendszer a szakértelmet tanító közoktatás. A felsőoktatás ugyanis nem érzékeli ezt a problémát, hiszen hallgatói, nagy valószínűséggel, éppen azok lesznek, akik ezt a szakértelemként szervezett tudást többé-kevésbé sikeresen megismerték, reprodukálni képesek. Ilyen értelemben a közoktatás elsősorban a felsőoktatási részvételre, és nem a társadalomban való létre készít fel. Ennek következményei végképp messzire vezetnek. Olyan esetekben is jelentkezik a felsőoktatási részvétel kényszere, amikor az sem az egyénnek, sem a társadalomnak nem kifizetődő, de mégis a részvétel a racionális döntés, hiszen a

A neveléstörténet javainak katalógusával a társadalmi valóság (újra)termelésében való részvételét kívántuk kimutatni. E javak felsorolása szükségképpen részleges volt, a teljesség felé a különböző tudásterületeken tanító, oktató, kutató szakemberek hozzájárulásával indulhatnánk csak el. Egy matematikatanár vagy egy esztéta mást tudna erről mondani, itt csak az általános javak rövid számbavételére vállalkozhattunk.

Egyetlen szót sem ejtettünk a neveléstörténetről mint nem funkcionális, nem instrumentális tudásról egy olyan szakma esetében, aminek művelője felé praxisa során az a jogos elvárás irányul majd, hogy a tudás önértéke, a tudás öröme mellett is tudjon érvelni. Ha a tudást csak eszközként vagyunk képesek érzékelni, akkor emberi lét(ezés)ünk alapvető minősége feledésbe merül. A tudás hasznosságáról való gondolkodásnak komplementer természetűnek kell lennie. A tudás ma hasznosnak ítélt köréről való gondolkodásunk a nem-hasznoshoz képest nyeri el értelmét, és e két halmaz közötti átjárás a történelemben folyamatosan megvalósult. Ami ma haszontalannak tűnik, holnap újra *paradigmatikus* jelentőségű lehet. A gondolatmenethez hozzá tartozik, hogy láthatóvá váljék a kognitív pedagógia mint teoretikus eszmény mellett a praxisnak egy ideája, bármennyire is zavarba ejtő bátorságot kíván ennek megfogalmazása.

---

közoktatás nem is készítette fel a tanulót másra, a többi út kevésbé tűnik jónak, és ebben a rendszerben valóban, a többi út kevésbé is jó. A konzervativizmus másik oka lehet, hogy a szakértelemmé szervezett tudás mérésének rendelkezésre áll a belső, szervezeti hagyománya (adatokat könnyű „kikérdezni”). Ez ugyanakkor nem valódi probléma, a műveltség mérésének módszertana széles körűen kidolgozott és reflektált, éppen ez a PISA-vizsgálat. Mindez természetesen nem jelenti az, hogy értelmes prioritás a PISA-vizsgálathoz történő adaptálódás, erről éppen most (2014 májusa) kezdődik aktuális és fontos tudományos vita a nemzetközi diskurzusban (THE GUARDIAN, 2014). Nem a PISA-vizsgálat elvárásainak direkt követése, csupán a műveltség mint a köznevelésben inkább releváns tudásszervezési mód mellett érveltünk a fentiekben.

A fentiekből következik, hogy *egy jó iskola*<sup>73</sup> olyan szervezet, amely eredményes tanulási környezetet biztosít diákjai számára a fokalizált, műveltségként megszervezett tudás interiorizálásához, ennek folyamata során tekintettel van a diákok életkori és családi tőkeszerkezeti különbségeire, valamint a horizontális interakciók maximalizálását és az intenzív (nem extenzív) munkával kialakított tudást preferálja. Mindez nem kevés elvárást támaszt az iskolával és az ott dolgozó munkaerővel szemben, és a kánont sem gondolja csekélynek, de kisebbnek igen. Csak azért szerepel itt, mert lehetetlen a neveléstörténeti tudás (műveltség) tanárképzésbeli helyéről anélkül beszélni, hogy láthatóvá tennénk, mit is gondolunk az iskoláról. Megvalósításához a tanárképzés a neveléstörténetről szóló tudás műveltségként történő megszervezésével, valamint meglévő hagyományainak és friss eredményeinek progresszív tanulásszervezési módokkal zajló disszeminációjával járulhat hozzá.

Az elemzés során a neveléstudomány megszokott nyelvhasználatától eltérő, témánk kontextusában idegenül ható szavakat is használtunk, a neveléstörténet javairól beszéltünk. Annak szándékával tettük, hogy egyértelmű legyen, itt nem valamiféle kulturális misszióról, a régi értékek védelméről, a *Bildung és a polgári Európa klasszikus értékeinek vége feletti szomorkodásról* vagy hasonló nemes indíttatású érvelésről van szó. A neveléstörténet instrumentális szerepéről, funkcionalitásáról beszéltünk, amelyet a tanárképzésben – és ezen keresztül a társadalmi valóság újratermelésében – betölt.

A Kánon alkonya nem jelenti feltétlenül a nagy teoretikus konstrukciók végét, de jelenti a kronologikus, kontinuos nagyelbeszélések elengedését. Ez a tudományos diskurzusokban mára

---

<sup>73</sup> Egyféle jó iskola, leginkább kognitív pedagógiai nézőpontból. Egyértelmű, hogy a jó iskoláról tett állítások érvényességének minimum-követelménye a kizárólagosság hiánya, a diszkurzív nyitottság. A jó iskoláról tett fenti állítás egyszerűen a teória egy lehetséges értelmezése, applikációja. A releváns értelmezések száma, ha nem is végtelen, de legalábbis véges sok, éppen ez tesz egy teóriát érvényessé.

közhely, az ebből fakadó következtetések azonban nagyon is gyakorlatiasak a tanárképzésben zajló neveléstörténeti oktatásra és a köznevelésre nézve egyaránt. Ezt igyekeztünk rendszerszemléletben megvizsgálni. A neveléstörténeti tudás, amellet, hogy tartalmilag aligha nélkülözhető, éppen arra is kiváló, hogy a tanárjelölt találkozzon a műveltségként megszervezett tudással a felsőoktatásban. Ennek a tudásszervezésnek, a tananyag intenzív művelésének ugyanis egyre nagyobb szerepe lesz A Kánon alkonya után éppen a köznevelésben. A szakértelem visszatér oda, ahonnan érkezett, az egyetemek diszciplináris képzéseibe. Egy példával szemléltetve, az irodalomoktatás aligha lesz képes megújulni, amíg a tanárjelöltek csak a szövegközpontú irodalomoktatásról szóló explicit tudást<sup>74</sup> tehetik irodalomtudományi szakértelmük mellé, ez újra és újra e szakértelem átadásának egyre reménytelenebb, egyre küzdelmesebb, egyre fáradságosabb<sup>75</sup> igyekezetéhez fog vezetni. A tanárképzésben, hallgatók kisszámú csoportjától eltekintve, akiből a tudományág akadémiai szakemberei lesznek, a neveléstörténet szakértelemként valóban egyre kevésbé érdekes. De műveltségként módszertana, javai és a tanári kompetenciák tekintetében egyaránt, minden eddiginél aktuálisabb.

---

<sup>74</sup> Az irodalomelmélet nyelvén a klasszikus modern irányzatokról, pl. a strukturalizmusról van szó.

<sup>75</sup> Miért történt ez így? A modern társadalom munkaerő-piacának igényeit jól kielégítette a modern iskola, amikor tudásszervezése alapjává a tudományágak logikája szerint szervezett szakértelmet tette. Ennek interiorizálása egy évszázaddal ezelőtt vélhetőleg fókuszált volt, de ma nem az. A késő modern társadalom munkaerő-piacára más igényeket támaszt az iskolával szemben, ami erre válaszul ki is dolgozta a kompetencia alapú oktatási programokat, de ez a diskurzus nem érte el egyelőre a tudásszervezés mélységét.

Végül még egy lépést teszünk:<sup>76</sup> kinyitjuk a köznevelés után a gondolatmenetet az általános egyetempedagógia lehetséges kognitív pedagógiai irányai felé is. A tanulmány során óvakodtunk az etimológiai mélységig hatoló érveléstől, mert témánk szempontjából másodlagos a szó jelentéstörténetének alakulása, sokkal fontosabb, hogy miként értelmezte a *fogalmat* a kognitív elmetudomány. De mégis feltűnő, hogy a *competence* szó az angol nyelvben összefügg a *competitionnel*, amennyiben közös gyökerük a *compete* ige. Ez érdekes számunkra, fontos párhuzamot tesz lehetővé: a nyelvi kompetencia a versengő mondatok közötti azonnali döntés képessége, a szakmai kompetencia a versengő probléma-megoldási eljárások közötti minél gyorsabb döntés képessége, ilyen értelemben mindkettő ítéletalkotási képesség. Az analógia az anyanyelvi kompetencia és a tanári kompetencia generatív nyelvészeti értelmezése között nem is annyira teoretikus, mint az talán elsőre látszik. A társadalmi valóságba, a család és az iskola világába a gyermek számára anyanyelve teszi lehetővé a belépést.<sup>77</sup> A munkaerőpiacra, minden frissdiplomás számára, szakmája nyelvének ismerete teszi lehetővé a belépést. Egy szakma professzionális művelője, minden szakma professzionális művelője, mindenekelőtt egy nyelv lexikonának és struktúrájának birtokosa, ennek birtokában tud majd ugyanis bekapcsolódni a diplomájához kötődő egyes munkaszervezetek életébe.<sup>78</sup> Egy szakma megtanulásának problémája ugyanakkor nem

---

<sup>76</sup> Vö.: „Vajon léteznek-e az emberi kompetenciának egyéb olyan területei, ahol remény lehet a generatív nyelvtanhoz hasonló, eredményes elmélet kifejlesztésére?” (CHOMSKY, 1995: 229)

<sup>77</sup> Ez a kijelentés akkor nyeri el súlyát, ha a nyelv elsajátításából szervei vagy szocializációs okból kizárt emberek életpályájának kritikus nehézségére gondolunk, elég itt Kaspar Hauser történetére utalnunk.

<sup>78</sup> Ez azt is jelenti, hogy a frissdiplomások tudása csak a szó kognitív tudományos értelmében szakértelem, abban az értelemben, ahogyan ezt a szót a foglalkoztathatósági diskurzusokban és a munkaszervezetek világában használják, a munkaerőpiacra éppen kilépő ember még nem rendelkezik szakértelemmel, vagyis

egészen azonos az első nyelv megtanulásának problémájával, hiszen a nyelv esetén a kimeneti eredmény egyszerűen kompetencia, a szakma esetén viszont egyszerre kompetencia, műveltség és szakértelem.

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

A tanári professzió esetében (is) ez a nyelvként értett szakma összetett, egyszerre tartalmazza a tantárgyi diszciplína terminológiáját (ez itt lexikon és struktúra, mint a szakmai gondolkodásmód és megnyilatkozás alapja) és a tanulási környezet megszervezésének képességét, ami tudásszervezési módjait tekintve egyszerre szakértelem, műveltség és kompetencia. A tanulmány a műveltségként szervezett neveléstörténeti tudás funkcióját igyekezett bemutatni a tanári szakma gyakorlásához szükséges tudásrendszert megalapozó egyetemi képzésben.

---

egy munkaszervezetben a napi rutinhoz szükséges, minél szélesebb algoritmuskészlettel.

Kevés szó esett most arról, hogy a tudás nemcsak szubjektív, hanem egyben interszubjektív<sup>79</sup> konstrukció is. Ehhez a nagyon fontos gondolathoz csak implicit módon kapcsolódtunk, a tanulási környezet hangsúlyozásával. A hallgató vagy a tanuló tudása mindig a társakkal, a társak (hallgatók, diákok, tanárok) tudásával együtt alakul, de az lenne igazán meglepő, ha ez nem így lenne.

## Felhasznált irodalom

BADDELEY, A. (2005): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest. 378-980.

BÁRDOSSY Ildikó és mtsai. (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs-Budapest.

BÁRDOSSY Ildikó és mtsai. (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. PTE, Pécs.

BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. PTE, Pécs.

BARTLETT, F. C. (1958): *Thinking. An Experimental and Social Study*. Basic Books, New York.

BARTLETT, F. C. (1985): *Az emlékezés*. Kísérleti és szociálpszichológiai tanulmány. Gondolat Kiadó, Budapest.

---

<sup>79</sup> Ez könnyen láthatóvá válik, ha nem arra gondolunk, hogy mit mondunk el, hanem arra, hogy mit hallgatunk el. Interszubjektív társas folyamatokban derül ki az egyén számára, hogy mit kell megmagyaráznia, és mit nem, ha beszél valamiről.

BARTLETT, F. C. (1995) [1932]: *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge university Press, Cambridge etc..

BASKA Gabriella és mtsai. (2001): *Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra*, Pécs.

BERGER, P. L. – LUCKMANN, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó, Budapest.

BERSZÁN István (2007): *Terepkönyv. Az írás és az olvasás rítusai – irodalmi tartamgyakorlatok*. Koinónia, Kolozsvár.

CHOMSKY, N. (1995): *Nyelv és elme*. In: *Uő.: Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris-Századvég, Budapest. 135-264.

CHOMSKY, N. (2006) [1968]: *Language and Mind*. Cambridge University Press, Cambridge etc..

CSAPÓ Benő (2002): *A tudáskonceptió változása. Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. *Új Pedagógiai Szemle*. 2002/52. 2. szám. 38-45.

CSAPÓ Benő (2008): *A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése*. *Educatio*, 2008/17. 2. szám.

207-217.

CSAPÓ Benő (2009): *A tudás és a kompetenciák*. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> [Letöltve: 2014.04.27.]

CSERESNYÉSI László (2009): *Még egyszer a kútról és a békáról. Gondolatok É. Kiss Katalin előadásának olvasása közben*. *Magyar Nyelv*. 2009/105. 4. szám. 401-410.

É. KISS Katalin (2008): *A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom*. <http://www.matud.iif.hu/09sze/04.htm> [Letöltve: 2014.05.25.]



KNAUSZ Imre (2014): A fókusz mint oktatáseméleti kategória. [http://www.tani-tani.info/fokusz\\_mint](http://www.tani-tani.info/fokusz_mint) [2014.02.08.]

KOTSCHY Beáta (2006): A kompetencia alapú tanárképzés képzési követelményei a munkáltatók szemével. *Társadalom és Gazdaság* 2006/28, 2. szám. 225-242.

KOZMA Tamás (2002): Iskolai műveltség. *Educatio* 2002/11, 4. szám. 658-661.

MEDVE Anna (2014): *LAD és kompetencia*. Kézirat.

MÉREG Martin Zsolt (2013): Tanítóképzés és a tanári pálya emlékezete: Egy pécsi tanítóképző intézeti tanár önéletírásának értelmezési lehetőségei. In: Méreg Martin és mtsai. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány pécsi műhelyéből*. PTE BTK OTDI, Pécs. 36-54.

NAHALKA István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.) *Iskolakultúra*. 1997/7. 2. szám. 21-33.

NAHALKA István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.) *Iskolakultúra*. 1997/7. 3. szám. 22-40.

NAHALKA István (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra*. 1997/7. 4. szám. 3-20.

NAHALKA István (1999): Mi vagy ki az ördög, és hol van? *Új Pedagógiai Szemle*. 1999/49. 12. szám. 21-26.

NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

PLÉH Csaba (2011): A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete. *Educatio* 2011/20. 1. szám. 18-36.

PUKÁNSZKY Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In: Albert és Mtsai (szerk.): *A tanári kompetenciákról*. Selye János Egyetem, Komárom. 29-64. és <http://www.pukanszky.hu/Kompetenciak.pdf> [Letöltve: 2014. 05. 05.]

SCHULZE, G (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart Campus*

Verlag, Frankfurt/New York. 223-225.

TAKÁCS Zsuzsanna Mária (2009): Egy falu és a Tanítója. In: Andl Helga és mtsai. (szerk.): „*Oktatás és Társadalom*” *Neveléstudományi Doktori Iskola évkönyve*. PTE BTK OTDI, Pécs. 284-297.

The Guardian (2014): OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics.  
<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics/print> [Letöltve: 2014.05.10.]

VÁLIMAA, J. – HOFFMAN, D. (2008): Knowledge society discourse and higher education. *High Education* 56. szám 265-285.

VASS Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak>  
[Letöltve: 2014.05.04.]