

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/hans-jurgen-pandel-kompetenciak-visszapillantastizenket-ev-utan-08-01-13/>

Hans-Jürgen Pandel

Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után

Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute.
Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35.

(Ford.: Gyertyánfy András)

Az első PISA-felmérés eredményeit tizenkét éve hozták nyilvánosságra.¹ Ez a történelmi távlatban rövid idő mégis elég hosszú ahhoz, hogy megvonjuk a pedagógiai-didaktikai vita mérlegét, mely a foucault-i (hatalomtól átszőtt) diskurzus elemeit is felmutatta. Alább néhány szempontra térek csak ki három területen: az elmúlt tizenkét év didaktikai helyzetére, a kompetencia fogalmára és – egészen röviden – a tárgyi tudás és a kompetencia viszonyára.

Egy új mérőeszköz...

A PISA-konzorcium feladata az volt, hogy mérhetővé tegye a nevelés-oktatást, és fölállítsa az országok sorrendjét. A nevelés-oktatás azonban hagyományosan nemzetileg, kulturálisan, történetileg meghatározott, ilyen hagyományokat pedig nem lehet mérésekkel összehasonlítani. A konzorciumnak a nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében el kellett tekintenie a nemzeti-kulturális tudástartalmaktól. Olyan mérőeszközre volt szüksége, amely a 29 OECD-országra (köztük például Japánra, Finnországra, Törökországra) történelmi-kulturális sokszínűségük ellenére alkalmazható. Így született meg a kompetencia fogalma.

A PISA-konzorcium olyan mérőeszközt alkotott, amely korábban nem létezett a pedagógiában és a pedagógiai pszichológiában. Ismeretlen volt mind a didaktikai szakirodalomban, mind a tanárképzésben, mind pedig a pedagógiai pszichológia összefoglaló műveiben, így Franz Weinert kézikönyvében, a „Pädagogische Psychologie”-ban (1968)², vagy az általa társszerkesztőként jegyzett és a tanárok által széles körben használt „Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie”-ban (1974).³ Egészen az 1990-es évek végéig a pedagógiai pszichológia alapműveinek tárgymutatóiban is hiába keresnénk a „kompetencia” szót, mert az csak ekkor váltotta fel a pedagógiai pszichológiában addig használt „kvalifikáció” fogalmat.⁴

A mérőeszközt a PISA-konzorcium csak három tantárgy, illetve tantárgyi terület vonatkozásában fejtette ki hozzávetőlegesen, ugyanakkor igényt támasztott arra, hogy a továbbiakban mind a (kb.) 20 tantárgy ahhoz igazodjon. Ez nehéz helyzetbe hozta a tantárgy-pedagógiák szakembereit és a tanárokat, akiknek a nélkül kellett megalkotniuk tantárgyaik kompetencia-modelljeit, hogy az új eszökhöz használati utasítást kaptak volna. Egyes megnyilatkozások arra utalnak, hogy a konzorciumnak nem volt konkrét elképzelése a többi tárgyról, és a PISA-csapat maga sem tudta, hogy a kérdéses kompetencia-modelleknek hogyan kellene kinézniük.

Hans-Jürgen Pandel: Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után

Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35.

(Ford.: Gyertyánfy András)

...és következményei

A PISA-bizottság nemzetek feletti kompetenciafogalma – mely azért lett ország- és kultúrafüggetlen, hogy mind a 29 OECD-országra alkalmazható legyen – Németországban paradox módon didaktikai „kisállamisághoz” vezetett, azaz a kompetenciáról minden szövetségi tartomány saját koncepciót alakított ki. 2006-ban felzárkózott melléjük a Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Németországi Történelemtanárok Egyesülete), és főiskolai történelemdidaktikusok is közzétettek többé-kevésbé részletes tervezeteket⁵

Mára majdnem harminc, egymástól alapjaiban különböző kompetencia-modell van a történelemdidaktikában és a történelemtanításban, míg az úgynevezett „kompetenciák” száma csak a történelemtanításban több százra rúg, mivel tárgyi tudásra vonatkozó célokat is kompetenciáknak tüntetnek fel („kompetencia-követelmény”). Ehhez jönnek még az általános pedagógia modelljei, melyek igényt tartanak a történelem tantárgyban való alkalmazásra is. És egyre több a komolytalan modell: 2013-ban például megjelent a „Kompetenzen fokussieren” két kötete⁶ egy olyan intézet kiadásában, amelynek már a neve is – „Institut für mentale Konditionierung” – sérti az Alaptörvény 1. cikkelyét. A mentális kondicionálás eddig a diktatúrák legsajátabb munkaterülete volt.

Egy félresiklott vita – a végrehajtó hatalom ereje és a didaktikusok naivitása

Az, hogy a helyzet ma teljesen kilátástalan, és az elmúlt tizenkét évben semmit sem sikerült tisztázni, az oktatási kormányzatok, az egyetemek, a történelemdidaktika és a tanárok hibája. Idézhetnénk a szólást, miszerint sok szakács közt sótlan marad a leves, bár itt inkább arról van szó, hogy a szakácsok e négy csoportjának fogalma sem volt, miféle levest kellene főznie. Az alábbiakban nem konkrét személyekről beszélek, hanem folyamatokról, amelyekért persze személyek egy-egy csoportja felelős.

(1) Első helyen említendő az összes szövetségi tartomány *oktatási kormányzata*. A kínos 16. hely, mely Németországnak jutott az országok sorrendjében, áramütésként érte az oktatási kormányzatokat. A PISA-felmérésig azt hitték, hogy a német a világ egyik legeredményesebb iskolarendszere. Mihamarabb le akarták hát mosni a gyalázatot. Rögvest bizottságokat állítottak fel, és megbízást adtak kompetencia-alapú feladatok és tantervek írására. Baden-Württemberg úttörő „kompetenciaalapú” tanterve már 2004-re, alig három évvel a PISA-eredmények nyilvánosságra hozatala után készen volt.⁷

Az én kis szövetségi tartományomban, Sachsen-Anhaltban ez a következőképpen történt. A minisztérium 2003-ban megbízást adott a „Landesinstitut für Schulqualität” [Tartományi Oktatásfejlesztési Intézet] történelemért felelős szakreferensének, hogy három hét alatt készítsen kompetenciaalapú feladatokat, amelyek példaként szolgálhatnak az oktatásban. A referens fölhívott az egyetemen – akkor én voltam az egyetlen történelemdidaktikus a tartományban –, és ezt kérdezte: „Mik azok a kompetenciaalapú feladatok?” „Nem tudom” – mondtam – „még utána kell nézmem”. Majd: „Nincsenek erre vonatkozó tudományos eredmények, a vita még el sem kezdődött a történelemdidaktikában”. Ez a szakreferens aztán – lévén kötelességtudó, engedelmes hivatalnok – megpróbált ilyen feladatokat készíteni, noha tudta, hogy azoknak semmi köze nem volt, nem is lehetett a kompetenciák fejlesztéséhez. Később más szövetségi tartományok szakreferensei mesélték nekem, hogy náluk is hasonlóan történtek a dolgok.

Hans-Jürgen Pandel: Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után

Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35.

(Ford.: Gyertyánfy András)

Komoly tudományos vita kezdődhetett volna, ha az oktatási kormányzatok nem erőltetik keresztül az akaratukat. Offenzívájuk nyomán egy sor értelmetlen „kompetencia” is bekerült a hivatalos dokumentumokba.

(2) Végzetes következményekkel járt a legtöbb főiskolai *történelemdidaktikus* kompetenciafogalom-meghatározása. A PISA-konzorcium olyan szót használt egy új, addig ismeretlen fogalom megnevezésére, amely már forgalomban volt, és sokféle értelemben használták. A kompetencia a PISA-felmérés előtt egyszerűen a képességek, a készségek és a kvalifikációk előkelőbb megjelölése volt a pedagógiai-didaktikai szaknyelvben.⁸ Wolfgang Hug „énkompetenciájától” (1976)⁹ Waltraud Schreiber „emlékmű-kompetenciájáig” (1999)¹⁰ terjedt, nem is szólva olyan általános pedagógiai felhasználási módjairól, mint a „média-kompetencia” vagy a „rizikó-kompetencia”. Különösen a szakképzés pedagógiájának találmányai, mint a tárgyi, módszertani, szociális és személyzeti kompetencia szivárogtak be némely tantervekbe már 1974-től¹¹.

Mikor a PISA a kifejezésre irányította a figyelmet, mindenki igazolva látta magát, aki már használta. Az 1970-es, '80-as, '90-es években végzett tanárok nem ismerték az új koncepciót. Mivel a PISA egy elterjedt szóval jelölte azt, a didaktikusok elégedetten hátradőltek: mindahányan megerősítve érezték addigi gyakorlatukat, kedvenc fogalmaikra ráaggatták a „kompetencia” utótagot („dekonstrukciós kompetencia”), és úgy érezték, lépést tartanak a kor követelményeivel.

(3) A kompetenciáról szóló *tudományos* vita 2005-ben kezdődött a történelemdidaktikában. Különösen kínos volt, hogy ennek során a tudományág képviselői inkább az egyetemi képzési praktikák áldozatainak, mint valódi résztvevőknek bizonyultak. Kiderült, hogy fogalmuk sincs a történelemelmélet alapjairól. Tudósoktól elvárható volna – a gyakorlati szakemberektől eltérően –, hogy tájékozottak legyenek szakterületük tudományelméleti alapkérdéseiben. Ha a történelemdidaktika szakterületi kompetenciákat akar meghatározni, tudnia kell, hogy mi például a hermeneutikai megértés, az okozati, a deduktív, a valószínűségi vagy a narratív magyarázat.

A történelemdidaktika azért szakadt el a történettudomány elméleti alapjaitól, mert a történelemelméletet már nem része az egyetemi történészképzésnek, sem a történelemtanár-képzésnek. A legalapvetőbb ismeretek is hiányoznak. A történelemdidaktika még mindig nem a történelemelméleti vitákhoz kapcsolódik, szövegeit olyan szakkifejezések uralják, melyek a szakterületétől elviselhetetlenül idegenek, és egyáltalán nincs közük a történészek nyelvéhez. Mindenféle más tudományágból kölcsönzik őket (lásd „dekonstrukció”, „flow”, „fenntarthatóság”, „hálózatosodás”). Negyven év alatt sem sikerült megfelelő kapcsolatot találni a történelemelmélet és a történelemdidaktika között, így nem csoda, ha sok divatos empirikus kutatás ma olyan tényállásokra irányul, amelyek történelemelméleti szempontból értelmetlenek.

(4) A kilátástalan helyzethez egy negyedik csoport és gyakorlata is hozzájárult. A *gyakorló tanárokról* és módszertani újításaikról van szó. A tanítási gyakorlat nagyon messze került a történészek gondolati műveleteitől. A történelemtanárok a pedagógia tudományából importált vagy saját fejlesztésű módszereiket használják, melyeket senki sem elemzett elméletileg vagy igazolt tapasztalatilag abból a szempontból, hogy megfelelnek-e a történészi megismerés sajátosságainak és a történelemtanítás céljainak. Aligha segíti a kompetenciafejlesztést, ha a tanulóknak inkvizítorok és boszorkányok helyébe kell képzelni magukat, valamint kiállításokat dekonstruálni, a múlt részecskéit fölkeresni, szó szerinti

Hans-Jürgen Pandel: Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után

Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35.

(Ford.: Gyertyánfy András)

beszédek kitalálni, fiktív forrásokkal dolgozni és versikéket írni [az eredetiben: Elfchent, azaz tizenegy szavas, rímtelen verset]. Ezek hasznáról vagy káráról persze alig van tapasztalati tudásunk, mivel keveset tudunk arról, hogyan tanít Németország kb. 70 000 történelemtanára a zárt ajtók mögött. Amit tudunk – az viszont épp eléggé nyugtalanító –, hogy mit írnak le hivatásukat gyakorló tanárok a tanítás módszereiről szóló folyóiratokban. A szerzők szerint metodikai újításai a módszertani rafinéria csúcstermékei. De sajnos nem azok. Ilyesféle módszerek nem férnek össze a kompetenciákkal (még a látszólagosakkal sem), és amelyik tanár ilyeneket használ, az nem fog tudni kompetenciát fejleszteni.

A „kompetencia” ideája kevésbé valósítható meg, ha a tanítási gyakorlat összeegyeztethetetlen a történelemelméletileg megalapozott kompetenciákkal. Komolyan kellene vennünk a célracionalitás elvét, mely szerint az eszközöknek alkalmasnak kell lenniük a kitűzött cél elérésére. Sok – akár igazi – kompetencia beírható a tantervekbe, de ennek nem igazán lesz eredménye, amíg a gyakorlatban azt várják a tanulóktól, hogy versikéket írjanak. A történelmet tanuló diák mini-történész, és nem szerepjátékos, író vagy pszichologizáló beleélő művész. A különbség a hivatásos történészhez képest a történelmi gondolkodás színvonalából fakad, és nem a tevékenység eltérő jellegéből.

A kompetenciafogalom előfutárai

A PISA-konzorcium helyes gondolatból indult ki, amikor a kompetenciamodellt megalkotta. Az iskolai tantárgyak – bár nem mindegyik – univerzális tudományokra épülnek: matematika, kémia, germanisztika, történettudomány stb. E tudományok eredményei nemzeti- és kultúrspecifikus módon jelennek meg az egyes országok oktatási rendszereiben, de univerzális a tudományos mechanizmus, amely ezekhez a kulturális eredményekhez vezet. A tudomány nemzetközi, de eredményei függenek az adott kultúra kérdésfeltevéseitől és érdeklődésétől. A kompetenciáknak ezért *kultúrafüggetlennek*, viszont *tudományágspecifikusnak* kell lenniük. Ezt viszont nem a PISA-bizottság ismerte föl először.

Két nevet kell itt megemlíteni: a kognitív pszichológus Jerome Brunert (*1915) és a nyelvész Noam Chomskyt (*1928). Bruner már 1960-ban felszólította a didaktikusokat, hogy az iskolai tanulás igazodjon a tudomány „alapstruktúrájához”.¹² Minden tanuló – iskolás és egyetemista – ki kell hogy alakítsa annak a tudománynak a „munkaverzióját”, amelyet meg akar tanulni. Mielőtt felhasználná az eredményeit – befogadóként vagy alkotóként –, tudnia kell, hogy mi a fontos abban a tudományban, és milyen módszereket használ. Chomsky nem „alapstruktúráról” beszélt, hanem a „kompetenciát” tette meg alapfogalmának.¹³ A struktúra fogalmát is használta azonban, mikor megkülönböztette a felszíni és a mélystruktúrát. A kompetencia Chomskynál az a képesség, amely közvetít a mély- és a felszíni struktúra között. Ezt a nyelv példáján mutatta be. A nyelv – ahogy a tudományok is – véges számú, meghatározott szabályon alapul, amit ő mélystruktúrájának nevezett el. Szerinte például a nyelvi kompetencia azt jelenti, hogy véges számú szabály alapján végtelen sok mondatot tudunk alkotni, és olyanokat is megértünk, amelyeket még sosem hallottunk. A kompetencia tehát nem minta, melynek alapján ugyanaz a tényállás állítható elő újra meg újra. A történelemre alkalmazva: például a narratív [elbeszélő] kompetencia képesség történetek *elmesélésére* olyan eseményekről, amelyek még csak később fognak megtörténni, és történetek *megértésére*, amelyeket még sohasem hallottunk.

Hans-Jürgen Pandel: Kompetenciák. Visszapillantás tizenkét év után

Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35.

(Ford.: Gyertyánfy András)

Ezek az 1960-as évekből származó javaslatok annak ellenére sem valósultak meg, hogy a '70-es években Bruner és Chomsky írásai németül is megjelentek. Nem indult meg a tudományok alapstruktúráinak, mélystruktúráinak és kompetenciáinak keresése. Az oktatási kormányzat kivette a tantervkészítést a tudományok kezéből, és a bürokrácia szűk pórázán tartotta. Ezzel megszűnt a curriculumkutatás. A javaslatokhoz csak a pszichológus Franz E. Weinert (1930–2001) tért vissza, amikor kidolgozta a PISA-vizsgálat elméleti alapjait az úgynevezett Weinert-jelentésben.¹⁴ Ebben kifejezetten hivatkozott Chomsky kompetenciafogalmára. A vita jelen állása szerint a kompetenciák, kompetenciamodellek köztes helyet foglalnak el a történelemtanítás általános, legfelsőbb célja (pl. a történelmi tudat) és a konkrét tankönyvi, tanórai feladatok között. A kompetenciák kötik össze a célt a feladatokkal.

Forrás:

Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, Heft 3 (2016) 20-35.

A fordítás a szerző engedélyével történt, és az eredeti szöveg első részét tartalmazza.

JEGYZETEK

¹ PISA 2000. Basiskompetenzen für Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium, Opladen, 2001.

² WEINERT, Franz (szerk.) (1968): *Pädagogische Psychologie*. Köln.

³ WEINERT, Franz E. – GRAUMANN, Carl Friedrich (szerk.) (1974): *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*, I-II. köt. Frankfurt am Main.

⁴ BROMME, Rainer (1992): *Kompetenzen*. In: Enzyklopädie der Psychologie, 1. sorozat, 3. köt. 177-212.

⁵ PANDEL, Hans Jürgen (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach/Ts. Wochenschau; SCHREIBER, Waltraud: *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. In: SCHREIBER, Waltraud – KÖRBER, Andreas – BORRIES, Bodo von (Hrsg.): *Historisches Denken*. 2006, S. 198–212.; von Prof. Dr. GÜNTHER-ARNDT, Hilke (szerk.) (2007): *Fachmethodik: Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II Taschenbuch*, Cornelsen, Berlin; GAUTSCHI, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.

⁶ BERGER, Jan M. (2013): *Kompetenzentwicklung fokussieren*. Institut für mentale Konditionierung, 2. kiadás, I. köt.

⁷ Bildungsplan 2004. Ezt követte Berlin 2006-ban, Észak-rajna – Vesztfália 2007-ben.

⁸ SCHULZ, Wolfgang: *Unterrichtsplanung*. München, 1980.

⁹ HUG, Wolfgang: *Historisch-politische*. Pellens, Karl (szerk.) (1978): *Didaktik der Geschichte*, Darmstadt, 211-226.

¹⁰ SCHREIBER, Waltraud (1999): *Erste Begegnungen mit Geschichte*. Neuried,.

¹¹ Előszőr: MERTENS, Dieter: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (1974) 1. sz. 36-43.

¹² BRUNER, Jérôme (1970): *Der Prozeß der Erziehung* [1960] Berlin (5. kiadás: 1980)

¹³ CHOMSKY, Noam (1973): *Aspekte der Syntax-Theorie* [1965], Frankfurt am Main.

¹⁴ BROMME (1992) vö. 4. láblegyzet.