

Szűcs Katalin Ágnes¹

KOMPETENCIAFEJLESZTŐ KURZUSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

DOI: <https://doi.org/10.25116/kozelitesek.2023.3-8>

Van-e létjogosultsága az egyetemi képzésben az úgynevezett kompetenciatárgyak oktatásának? Miközben az alábbiakban kifejtendő és meggyőzően alátámasztandó válasz nyilvánvalóan az igen a némileg sugalmazó kérdésre, mégis érdemes fölteni, mert sokszor egyetemen oktató kollégák is a hallgatók fölösleges terheként tekintenek ezekre a kurzusokra, ami egyébként a kreditértékükön is megmutatkozik, a diákok szemében is csökkentve fontosságukat. Ám már maga a fogalomhasználat is kérdéses, hogy egyáltalán mit értünk a kompetencia s ebből következően a kompetencia-képzés fogalmán.

A szó – kompetencia – latin eredetű, jelentése: illetékeség, jogosultság, szakértelem.² A nyelvhasználat változása – fejlődésnek ne nevezzük, nem mindig pozitív ugyanis az eredménye – követi, leképezi a társadalmi mozgásokat. Az „Illetékes elvtárs”³ korában még jobbra a fenti értelmében volt használatos a kifejezés a köznyelvben, de lényegében a tudomány, a pszichológia is ebben az értelemben használta, miként az Knausz Imre tanulmányának fogalomtörténeti áttekintéséből is kiténik: „Összességében elmondhatjuk, hogy ebben a tradícióban a pszichológia konzekvensen használ egy kompetenciafogalmat, amely hozzáértést jelent, azt, hogy valamilyen területen jók vagyunk, képesek vagyunk megbirkózni a terület jellegzetes problémáival. Eközben hangsúlyozza, hogy ez a képességünk nem passzív és külsődleges, hanem olyasmi, ami identitásunk alkotóeleme, ami mellett elkötelezzük magunkat, aminek gyakorlása tehát belső szükségletünk. [...] Hozzáértés, elkötelezettség és helyzetmegértés: úgy tűnik, ezek azok a legfőbb tartalmi elemek, amelyek körül a pszichológia – és a hétköznapi nyelv – kompetenciafogalma kikristályosodik.”⁴ Knausz szerint ugyanakkor a kortárs pedagógiai szövegekben használt kompetenciafogalom már korántsem ilyen világos, mert bár ezekben is egy háromsztatú kompetenciamodell jelenik meg, melynek három komponense az ismeret (tudás), a képesség (készség) és az attitűd – a modell „egyik ősforrása valószínűleg az OECD DeSeCo-programja (*Defining and Selecting Key Competencies*, 1997–2002), amely a kulcskompetencia fogalmát állította a középpontba, és amely kísérletet tett

1 A Milton Friedman Egyetem Kommunikáció- és Művelődéstudomány Tanszékének óraadó oktatója, c. főiskolai docens

2 *Idegen szavak szótára*, Akadémiai Kiadó, 1973

3 A Koltai Róbert megszemélyesítette alak az 1985-ös szilveszteri Rádiókabarében jelent meg először mint a Kádár-rendszer tipikus vállalatvezetője, aki mellébeszél, szölamokat hangoztat.

4 Knausz Imre: A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás, *Iskolakultúra*, 2009. 7–8., 72–73. o.

a kompetencia definiálására is –, [...] ez a hármasság azonban jóval elvontabb, és ezáltal utat nyit a kompetenciafogalom teljes kiüresedésének és parttalan használatának.”⁵

A rendszerváltozás után, belépve az EU-ba, majd betagozódva az úgynevezett bolognai felsőoktatási rendszerbe, és ezzel nagyjából egyidejűleg az angolszász formalizált önéletrajz-írási gyakorlatot (és hivatkozási, forrásjelölési metódust) átvéve, nálunk is mind nagyobb teret nyert a fogalom egy másik értelmezése, mely szerint a kompetencia speciális készségeket jelent. Az eligazodásban nem segítenek a tudományos megközelítések s a hivatalos dokumentumok sem. Nagy József szerint például a „munkamegosztással sok ezer speciális kompetencia: hivatás, szakma, foglalkozás, tevékenységi kör (sport, hobbi stb.) önállósult. Például az autóvezetés, a főzés a személyes kompetencia része, az önkiszolgálás eszköze. A buszsofőr, a szakács szakképzettsége speciális kompetencia. A szociális kommunikáció, a gyereknevelés az egyén szociális kompetenciájának összetevője, a színész, a pedagógus hivatásos »szociális kommunikátor«, illetve nevelő. A fogalmazás, a gondolkodás a kognitív kompetencia képessége, az írói, a kutatói hivatás speciális kompetencia. Az általános kompetenciák (a személyes, a szociális és a kognitív) mindazoknak a pszichikus komponenseknek a készletei, amelyek az egyes emberek mindennapi egyéni és szociális létéhez szükségesek. Ezzel szemben az egyes emberek általában csak néhány speciális kompetenciát sajátítanak el. A speciális kompetenciák sajátos motívumok és tudás (speciális képességek, szokások, készségek és ismeretek) rendszerei. A speciális kompetencia funkciója, hogy az ember saját és mások érdekében valamilyen állapotváltozást, produktumot hozzon létre. Valamennyi speciális kompetencia sajátos produktumainak első példányai tág értelemben vett alkotás eredményei, ennél fogva valamennyi speciális kompetenciának a tág értelmében vett alkotóképesség az általános alapja.”⁶ A Nagy József meghatározását idéző Bárdossy Ildikó ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a „kompetencia nem szinonimája a képességnek (skill), hanem képesség (ability) komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt”.⁷

A fejlesztendő kompetenciáknak tehát se szeri, se száma – joggal írta már említett tanulmányában Knausz Imre, hogy a „kompetencia» ma kétségkívül a leglejártottabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban. Az utóbbi évtizedben kibontakozó »szédületes karrierje« (Sáska, 2007a: 148.)⁸ arra vezethető vissza, hogy kiemelt szerepet játszik az uniós oktatáspolitikai alapküldetésében, nélkülözhetetlen eleme lett az oktatási bürokrácia nyelvének mind a közoktatás, mind

5 Knausz Imre: i. m. 73. o.

6 Nagy József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*, Mozaik Oktatási stúdió, Szeged, 1996, 206. o.

7 Bárdossy Ildikó: *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék, 2011, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii_1_a_kompetencia_sz_jelentse.html

8 Sáska Géza (2007a): Két rendszerváltó nemzedék – a liberális oktatáspolitikai néhány eleméről, in: uő: *Rendszerek és váltások*, 142–159., idézi Knausz Imre: *A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás*, *Iskolakultúra*, 2009. 7–8., 74. o.

a szakképzés, mind a felsőoktatás vonatkozásában, és mindennek következtében a kompetenciákra és a kompetenciák fejlesztésére való hivatkozás nem maradhat ki azokból a szövegekből, amelyek a forrásokhoz való hozzájutás szakmai legitimitációját célozzák.”⁹ Amikor tehát azt a kérdést tesszük föl, hogy a felsőoktatásban van-e létjogosultsága a kompetenciaképzésnek, a fentiek alapján nyilván pontosítani kell, hogy konkrétan ebben a kontextusban mit is értünk ezen. Nyilván nem a szakmai kompetenciákat – amelyek a szaktárgyak oktatásának körébe tartozva természetesen jelen vannak a felsőoktatásban – és nem speciális kompetenciákat, hanem olyan átfogó jellegűeket, mint a kognitív, a szociális és a személyes kompetenciák, amelyek „nem csak egy szűk területen vagy csupán egy meghatározott tevékenységgel kapcsolatban érvényesülnek, nincsenek kötve egy adott munkakör követelményeihez (bár azok színvonalas megvalósítására is kihatással vannak), hatásuk, kisugárzásuk általánosságban is érvényesül.” Ezeket a szakirodalom egy része általános, más része kulcskompetenciáknak nevezi, s most csak egy meghatározást kiragadva a sok közül, ekként írja le: az „egy adott személyre jellemző kulcs-kompetenciák tartós jellegűek, »élettartamuk« hosszabb, megváltozott élet- és munkakörülmények között is érvényesülnek.”¹⁰

Mielőtt továbblépnénk, még egy fontos terminológiai probléma tisztázandó, nevezetesen, hogy a képesség nem szinonimája nemcsak a kompetencia fogalmának (miként arra Bárdossy Ildikó utal az imént idézett tanulmányában), de a készségnek sem, jóllehet a szakirodalomban olykor mintha szinonimákként használnák őket. A készség egy tevékenység gyakori ismétlődése révén ténylegesen *automatizálódó*, majd a cselekvés során *tudatos felidézés nélkül* működő képesség. Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert a továbbiakban tárgyalt kompetenciaképzés egyik célja éppen ennek az automatizálódásnak az elérése.

A képességek jelentős részét az általános és középiskolában sajátítja el az ember, s a megszerzett képességeket fejleszti – jó esetben – készségszintre. Mivel az intézményes oktatás-képzés sokak számára befejeződik a középfokú iskolában, azt gondolhatnánk, hogy az ezt a szintet elérők olyan megbízható általános kognitív és emotív készségekkel rendelkeznek, amelyek a munka világában és a magánéletben egyként biztosítják a személyiség megfelelő működőképességét. Mind a tapasztalat, mind a tudomány felismerései mást mutatnak. A legfrissebb PISA-felmérések¹¹ eredményei szerint a magyar diákok teljesítménye leginkább a szövegértés terén gyenge, de a Kecskeméti Főiskola által az elsőévesek körében évekkal ezelőtt végzett kompetenciamérés összegzésében is az áll, hogy „A felsőoktatás tömegesedésével új utakat kell találni a minőség fejlesztésére és biztosítására. Ennek egy lehetősége az általunk felvázolt kompetenciamérés s az eredményekre épülő tanulási képességfejlesztés.”¹² (A szerzők itt feltehetően a tanulási készségre

9 Knausz Imre: i. m., 71. o.

10 Udvardi-Lakos Endre: A kompetencia-kártya, avagy paradigmaváltás a gyakorlatban, 9. o. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fkonyvtar.nive.hu%2Ffiles%2FA_kompetencia_kartya_avagy_paradigmavaltas_a_gyakorlatban.doc&wdOrigin=BROWSELINK, Letöltés ideje: 2023. 07. 23.

11 Országos jelentés 2022 – Oktatási Hivatal, https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf, letöltés 2023. 08. 15.

12 Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert: *Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás*, Felsőoktatási Műhely, 2012, 86. o.

gondoltak, vagyis olyan automatizmusok kialakítására, amelyek segítik az ismeretek elsajátítását, lásd fentebb a képesség és készség fogalmának különbségéről.)

Fejlesztendő területek

A fejlesztendő területek egyike az említett felmérések alapján nyilvánvalóan a szövegértés, tágabban az anyanyelvi kompetenciák. Aligha fejleszthető megfelelően például az imént hivatkozott tanulmányban említett tanulási készség, ha valaki nem érti pontosan, amit olvas. A megfelelő szövegértés feltétele pedig nem pusztán a szavak jelentésének ismerete, hanem olyan grammatikai eszközök készség szintű értelmezése is, mint a magyar nyelvben a szórend, a kötő- és határozószavak, névelők és névutók, igekötők stb. (a folyóiratszerkesztői tapasztalat azt mutatja, hogy még a magasan képzett szerzők is hibásan alkalmazzák ezeket olykor).

Azért is érdekesebb anyanyelvi kompetenciákról beszélni, mert a szövegértés elválaszthatatlan a szövegalkotás készségétől. A saját szöveg csak akkor fogja a megfogalmazni kívánt gondolatokat pontosan visszaadni, ha írás közben alkalmazni is tudjuk mindazokat a nyelvi, grammatikai eszközöket, amelyeket a szövegértelmezés során használunk. És itt kulcsszó a gondolat. A szövegértés, szövegalkotás készségének fejlesztése ugyanis nem öncél. A nyelv a gondolkodás eszköze – aki tehát nem képes megfelelő szinten használni a nyelvet, annak a gondolkodási készsége sem lehet kellően fejlett. Márpedig mi más lehet a felsőoktatás célja, mint az egyes szakterületeken, tudományterületeken olyan szakembereket képezni, akik magas szintű gondolkodásra képesek, és ennek eredményét világosan, érthetően, logikusan, vagyis hatékonyan tudják mások számára is elérhetővé tenni szóban és írásban egyaránt. Fontos kitétel itt a *szóban* is, hiszen a beszédkészség nem pusztán a gondolkodáshoz nélkülözhetetlen nyelvi kompetenciákkal függ össze, hanem a személyiség meghatározó jegye, amely sokat elárul a beszélőről. Hogy valaki milyen benyomást tesz a környezetére, azt többek közt a beszéde határozza meg. Mivel pedig az ember személyisége folyamatosan formálódik, alakul, változik, érdemes ezzel a személyiségjeggyel is behatóbban foglalkozni a hatékony önérvényesítés érdekében. Mert végül is mi más volna a célja eme úgynevezett kompetenciatárgyak oktatásának a felsőoktatásban, mint hozzásegíteni a hallgatókat a szakmai érvényesüléshez, a hatékony önérvényesítéshez – természetesen felkészítve őket arra is, hogy képesek legyenek figyelemmel, tekintettel lenni mások hasonló törekvéseire, azaz érdekegyeztetésre is, aminek kiváló gyakorlóterepe lehet az *Érveléstechnika* című tárgy.

Az írásbeli és a beszélt nyelvhasználatot azért is érdemes megkülönböztetni, ámde együtt gondolkodni róluk, mert különbségeik fontos következményekkel járnak a kommunikáció hatékonyságát tekintve. Bár a beszélt nyelv jobbra pongyolább, szűkebb szókinccset mozgósít és a mindennapi életben automatizmusként működik, de a spontaneitása például érzelmileg

másként hat, mint az írott szöveg, még ha elmondják, fölolvassák is azt. Csak gondoljunk a politikai kommunikációra vagy hivatalos, akár intézményi eseményekre, mennyire más hatást kelt egy akár jegyzetektől, de szabadon elmondott beszéd, mint egy szó szerint fölolvastott szöveg! Ugyanakkor a szóbeliség kötetlenebb volta olyan grammatikai hibákat is „bocsánatosá” tesz látszólag, mint például a -ba, -be, -ban, -ben ragok igen gyakori keverése, holott ezeknek jelentésük van, helytelen használatuk tehát a beszélőnél értelmezési problémákat sejtet és azokhoz vezethet a fogadó félnél is. Az sem elhanyagolható szempont, hogy elmondásra, *felolvasásra* nyilván más mondatszerkezeteket, rövidebb mondatokat, tagoltabb szöveget ír az ember, mint *olvasásra*. (Az igekötők helyes használata is fontos témája e kurzusoknak – kínos tautológiák tapasztalhatók a köznapi nyelvhasználatban, amelyek szép lassan beivódtak a köztudatba, ilyenek például a kihangsúlyoz vagy a ledegradál.)

És hát az sem mindegy, hogy valaki hogyan tudja fölolvasni a saját szövegét – a hangsúlyozás egyben szövegértelmezés is, a *Beszédtechnika* kurzus ennek tudatosítására és gyakorlására is kiválóan alkalmas.

Mindebből az is következik, hogy még az olyan, látszólag szakmai tárgy is, mint a kommunikáció szakosok esetében a *Beszédtechnika*, hasznos lehet bármely szakos hallgatók számára. Hiszen az üzleti életben, de a munka világának bármely területén sem mindegy, hogy valaki érthetően, világosan, logikusan fölépítve, hatásosan képes-e a saját álláspontját, elképzelését, szándékait kifejezésre juttatni (megfogalmazni, elmondani), vagy nehezen követhetően, körülményesen, motyogva, hadarva, esetleg riasztóan harsányan. Nem beszélve az állásinterjúkról, ahol a megszólalás módja, a beszédmód meghatározó benyomást kelthet.

A továbbiakban tárgyalandó úgynevezett kompetenciatárgyak – amelyek (miként remélhetőleg az eddigiekből is kitűnik) erősen összefüggenek – a következők tehát: *Szövegértés, szövegalkotás, Beszédtechnika, Érvéstechnika*. (A különböző felsőoktatási intézményekben más-más az elnevezésük – még a saját praxisomban, egyetlen intézményen belül is változott az évek során –, de a cél mindenütt ugyanaz, az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése.)

E tárgyak lényegében két kulcsfontosságú fogalomra épülnek, az *önismeret* és az *önkontroll* fogalmára. Amikor tehát a hallgatók szövegértési és -alkotási, érvelési vagy éppen beszédképességét fejlesztjük, valójában az önkontroll folyamatos működtetésére s ezáltal az önismeret erősítésére kondicionáljuk őket.

És még egy közös vonása van e tárgyak oktatásának: lényegében nem új ismereteket szereznek a hallgatók (még ha az újdonság erejével hatnak is rájuk olykor az elhangzottak), hiszen az érettségi elvileg annak is a tanúsítványa, hogy mindazon készségekkel rendelkeznek, amelyek alkalmassá teszik őket felsőfokú tanulmányok folytatására. Inkább a meglévő ismeretek tudatosításáról,

tudatos alkalmazásáról, új, tágabb összefüggésrendszerbe helyezéséről van szó, az úgynevezett transzferhatás¹³ jegyében. Az itt tárgyalt kompetenciátárgyak ugyanis aligha sorolhatók hierarchikus rendbe a fontosság alapján. Ha fejlesztjük az egyik készséget, az pozitív hatással lehet más készségekre is. Arról nem szólva, hogy például az érvelés és a beszéd „technikája” egy szóbeli vitában elválaszthatatlan egymástól, ezért is tartottam szerencsésnek, hogy az *Érvelés- és beszédtechnika* című tárgy ötvözze e készségek fejlesztését. (A beszéddel sajnálatosan keveset foglalkoznak az oktatás-nevelés során szülők és tanárok egyaránt, valójában elsősorban a beszédhibák kiküszöbölésére koncentrálnak, felnőtt korban pedig már szinte senki nem figyel erre, akinek nem a beszéd a „mestersége”, bár a kereskedelmi rádiókban, tévékben is egyre kevésbé követelmény a pallérozott, „iskolázott” megszólalás műsorvezetőként.)

Ha például a *Szövegértés, szövegalkotás* kurzuson – melynek konkrét, közvetlen célja a szakdolgozatírásra felkészíteni a hallgatókat – nem pusztán a szöveg logikus fölépítésére, a tudományos írás esetében elengedhetetlen pontos forrásjelölésre, a megfelelő hivatkozások fontosságára és módjára, nyelvhelyességi kérdésekre, a központosítás jelentőségére stb. hívom föl a figyelmet, hanem haikut¹⁴ íratok egy közösen meghatározott témára, azzal önálló gondolkodásra, rugalmas nyelvhasználatra, tömörségre, kreativitásra készítem a hallgatót (hangsúlyozom, bármely szakos hallgatót), megízleltetve vele az alkotás örömét és szabadságát is, feloldva azokat az érezhető görcsöket, amelyek gátolják, hogy egy nehézkes mondat szerkezetet elvessen, s a gondolatát másként próbálja megfogalmazni, hogy „újratervezzen”. Hogy ne a megfelelési kényszer, hanem a mondandó legyen írásában a meghatározó.

(A megfelelési kényszer a tudományos életben is érzékelhető, s a szaktanárok jobbára ezt a mintát adják át a hallgatóknak – főleg a nem humán területeken működők – és ezt kéri számon tőlük. Több évtizede tudományos folyóiratok, kiadványok olvasószerkesztőjeként riasztó példáit látom nehézkes, kevésbé értelmezhető mondatoknak, szövegeknek, penzum jellegű írásoknak, amelyek célja érzékelhetően nem valamely felismerés, gondolat, dilemma megosztása a tudományos közösséggel vagy tágabban a társadalommal, hanem követelmények teljesítése. Mert az előmenetel feltételei számszerűsíthető adatokban – publikációk száma, idézettség stb. – öltönek testet. „Az elmúlt időszakban 30 százalékkal nőtt az egy éven belül PhD-t szerző kutatók száma, a publikációké is jelentősen emelkedett” – fogalmazott például az Eötvös Loránd Kutatási Hálózat elnöki tisztről lemondott Maróth Miklós,¹⁵ holott a PhD-k számának ilyen arányú emelkedése értelmezhető e tudományos fokozat devalválódásaként is, s a publikációk jelentős sokasodása sem feltétlenül a tudományos eredmények, közlendők számával korrelál, sokkal inkább a minősítés, az előrelépés, az egyetemi rangok megszerzésének adminisztratív kritériumrendszerével. Árulkodóak

13 Molnár Gyöngyvér: A tudástranszfer, *Iskolakultúra* 2002/2., 65–74. o.

14 Három soros, kötött szótagszámú (5 – 7 – 5) japán versforma.

15 Szabó Gyula: Lemondott Maróth Miklós, *Index*, 2023. 04. 14., <https://www.msn.com/hu-hu/hirek/other/lemondott-mar%C3%B3th-mikl%C3%B3s/ar-AA19Rkbz?ocid=msedgntp&cvid=fd00be4f387a49c396ea2a3ce4be94be&ei=10>

e tekintetben a bibliográfiák is a rengeteg kereszthivatkozással, továbbá nehezen megfejthető jelzésrendszerükkel – vesszők, gondolatjelek helyett pontok, kettőspontok használata, vagy éppen a kettőspont helyett vessző, pont alkalmazása, szolgálaián átvéve az angolszász forrásjelölés metódusát, jöllehet ezeknek a jeleknek is megvan a magyar nyelvben a jelentésük, megvannak a funkcióik, amelyeknek figyelmen kívül hagyása nehezen értelmezhetővé teszi a közölt adathalmazt.)

Önismeret és önkontroll

Mint fentebb említettem, a tárgyalt kompetenciakurzusok kulcsfogalmai az önismeret és az önkontroll. Önismeret nélkül nincs önkontroll, s önkontroll nélkül nincs önismeret, a cél tehát végső soron ezek fejlesztése, készségszintre emelése, vagyis automatizmussá kondicionálása, spontán működésük elérése. Ahhoz, hogy kontrollálni tudjam, vajon a leírt mondataim azt jelentik-e, amit közölni szándékoztam, el kell tudni távolodni kicsit a szövegtől, és mozgósítani a szövegértelmezés készségét. A kurzus teljesítésére létrehozott írások esetében igen fontos a tanári visszajelzés, nem osztályzat formájában, hanem a problémás nyelvi megoldások jelzésével – nem javításával, pusztán kiemelésével, hogy az érintett maga keresse meg, illetve ismerje fel azok mibenlétét. (Már az is árulkodó, hogy a hallgató miként definiálja a munkáját. Ha „beadandó”-ként, akkor szinte biztos, hogy a motivációja nem gondolatközlés-közvetítés, hanem feladatteljesítés.)

A kontrollált beszéd kialakítása nehezebb, mivel belülről egészen másként hallja magát az ember, mint kívülről. A hallgatók első szembesülése felvételtől a hangszínükkel általában traumatikus élmény számukra. Ám mivel nemcsak önmaguk szembesülnek a hangfelvétellel, hanem a csoporttársak is elmondják, milyennek hallották, érzékelik egymás beszédét („tükröt tartva mintegy” a többieknek), az első furcsa, jobbára negatív élmény hamar oldódik, teret engedve a reális énkép kialakulásának (a visszajelzések sokszor pozitívabbak az önértékelésnél). A beszédsajátosságok tudatosítása – soha nem nevezzük beszédhibáknak a kívánatostól eltérő jegyeket (hadarás, motyogás, hangképzési problémák, nem megfelelő hangerő stb.) – az első lépés ahhoz, hogy a nem kívánt automatizmusokat képesek legyünk lebontani és helyettük a megfelelő automatizmusokat kialakítani. A beszéd kontrollálásának természetessé, magától értetődővé válásához hozzátartozik az azt kísérő mimika, gesztusok folyamatos ellenőrzése is – jobbára ezek is olyan motorikus jellemzők ugyanis, amelyekkel nincs tisztában az ember, amíg valaki fel nem hívja rájuk a figyelmet.¹⁶ (Nemcsak kínos, de figyelemelterelő is, amikor egy előadó szinte kényszeresen tekergeti a haját, rendezgeti az öltözékét stb. beszéd közben, szemlátomást nem tudva e kísérőjelenségekről.) A *Beszédtechnika* kurzus fontos hozadéka lehet ekként az egymásra reflektálás, a kritika segítő szándékú megfogalmazásának, illetve elviselésének gyakorlása.

Továbbá a felvételnépszerűsítés okozta izgalom a teljesítőképességet teszi próbára stresszhelyzetben,

16 Montágh Imre: *Figyelem vagy fégyelem?*, Kossuth Könyvkiadó, 1986

és mert minden nyilvános megszólalás jobbra némi stressz-szel jár, a hallgatók itt még tét nélkül gyakorolhatják annak leküzdését is.

Ezek az interaktív csoportos foglalkozások ugyanakkor nemcsak az önismeretet fejleszthetik, nem-csak az énkép reálishoz közelítésében lehet szerepük, hanem az egymás mélyebb megismerésében is, amikor például a hallgatók saját szövegeket hoznak felolvasásra. Olykor katartikus élményt jelentenek ezek a személyes megnyilvánulások, rácsodálkozást az addig nem ismert talentumra, a megkapó őszinteségre stb. Mindez természetesen hosszabb távú célja a tárgynak, közvetlen haszna például a szakdolgozat védésénél lehet érzékelhető. A hallgatók az alapképzés 3–3,5 éve alatt rengeteg prezentációt készítenek, megtanulják annak technikáját, tartalmi kritériumait, vizuális követelményeit, de hatásos előadására – amihez hozzátartozik a kontrollált beszéd, mimika és gesztikuláció, a megfelelő artikuláció, tempó, a szemkontaktus a közönséggel stb. – senki nem tanítja meg őket. Erre szolgált a már említett *Érvelés- és beszédtechnika* kurzus korábban, amiből utóbb *Érvelés és prezentáció* lett, kiiktatva a beszédtechnikát, majd úgy tűnik, maradt immár pusztán a *Prezentáció*, az imént említett hiányosságokkal.

Érvelés az *Érvelés* kurzus szükségessége mellett

Hatékony érvelésre az élet bármely területén folyamatosan szükség van, de maradjunk csak a felsőoktatás célkitűzéseinél: a végzős hallgatóknak nem pusztán a szakdolgozatban felállított hipotézisek igazolását (vagy éppen cáfolatát) kell meggyőzően megfogalmazniuk a szakdolgozatban és előadni annak védésén, de frissdiplomásként „el is kell tudniuk adni” magukat például egy állásinterjún, vagyis eredményesen érvelni alkalmazásuk vitathatatlan előnyei mellett.

A hatékony érvelés nem pusztán retorikai készséget, szónoki képességeket igényel, hiszen a mindennapokban számtalanszor kerülünk olyan helyzetbe, hogy álláspontunkat spontán kell megfogalmazni. De még ha mód van a felkészülésre egy polémiában (lásd: tudományos élet), akkor sem pusztán a saját érvek elősorolása a feladat, legalább olyan fontos, hogyan tud reagálni az ember a vitapartner(ek) érveire. És itt egy ugyancsak fontos pszichológiai fogalomra kell utalni, amely egyébként a mindennapi kommunikációban is elengedhetetlen: az empátiára. Ahhoz, hogy ne érjenek váratlanul, készületlenül a vitapartner felvetései, ellenvetései, bele kell tudnom helyezkedni az ő nézőpontjába, élethelyzetébe stb. – attól függően, mi a vita konkrét tárgya.

Felvetődhet persze a kérdés, hogy ugyan miért a felsőoktatásban kell erre kondicionálni a hallgatókat, hiszen az érettségivel elvileg eme készségeik fejlettségéről is „igazolásuk” van. Ez egyrészt nem így van, miként azt Leitner Veronika egy középiskolások körében végzett kutatással igazolta, mondván: „A vita és azon belül az érvelés mint ismeretanyag a jelenleg érvényben lévő tantervi tartalmaknak csupán csekély, elhanyagolható hányadát teszi ki. A jelenleg érvényben lévő NAT-ban, illetve a kerettantervekben a helyes vitakultúra elsajátítása kapcsán megfogalmazott

fejlesztési célok elérésére, megközelítésére a közoktatás gyakorlatában nagyon kevés lehetőség nyílik. [...] A kérdőívekből az derült ki, hogy a vizsgált középiskolások számára nehézséget jelent az érvek relevanciájának és megbízhatóságának a megítélése, illetve érvelés során nehezen vagy egyáltalán nem képesek elvonatkoztatni saját véleményüktől, az érzelmi befolyástól, a kiváltott indulatoktól.”¹⁷ Másrészt, mivel nem egy konkrét elsajátítandó tananyagról van szó – jóllehet az érvelés „mestersége” számos tudományterülettel van összefüggésben (formális és dialektikus logika, nyelvészet, pszichológia, retorika stb. – lásd Margitay Tihamér több mint 600 oldalas könyvét¹⁸) –, hanem képességről, amely készséggé fejleszthető, a felső-, de még a felnőttoktatásban is (a levelező tagozatos egyetemi hallgatók tán ide is sorolhatók) van tere, hiszen az egyetemi képzés nem pusztán szakemberképzést jelent. A végzetek a diplomával egyszersmind értelmiségiekké minősítetnek, ami elvileg feltételezi mindama készségek meglétét, amelyekről az eddigiekben szó esett, s amelyek adott esetben a *Szövegértés*, *Szövegalkotás*, *Érvelés- és Beszédtechnika* kurzusokkal felnőtt korban is fejleszthetők. Nem mindegy, hogy egy a gazdaságot, a közéletet, az állampolgárok mindennapi életét érintő döntés, de akár csak egy munkahelyi szabályozás előkészítése milyen körülmények között zajlik; hogy az abban résztvevők mennyire képesek belehelyezkedni az eltérő érdekek motiválta különböző szemléletmódokba. Az *Érvelés*-kurzus erre is kondicionálja a hallgatókat. Nem pusztán vitamódszerekkel, a polémiákban hatékonyan használható eszközökkel, érvelési metódusokkal próbálja felvértezni őket – gondolataik, érveik logikusan felépített, érthető előadására is inspirálva –, de például a manipulációs technikák megismertetésével egyszersmind arra is felkészíteni, hogy észre vegyék, ha akár vitapartnerként, akár állampolgárként manipulatív eszközöket vetnek be meggyőzésükre, döntéseik befolyásolására.

Az eddigiekben tárgyalt kurzusok által erősíthető anyanyelvi kompetenciák említett kulcsfogalmai, az önismeret, az önkontroll és az empátia mind összefüggenek a személyiség fejlődésével, amiről ma már tudjuk, nem zárul le a felnőtté válással. Ilyenformán a felsőfokú tanulmányok során sem csupán szakmai ismeretek elsajátításáról van szó akár a nappali, akár a jobbra idősebbek, a 30-as, 40-es korosztály által látogatott levelező tagozatos képzéseken, hanem személyiségformálásról, -formálódásról is. (Azért a szenvedő formula, mert a folyamat a hallgató szempontjából nem feltétlenül szándékos és tudatos, mégis megtörténik, megtörténhet a személyiség változása is, persze csak megfelelő tanár–diák együttműködés esetén.) Számos példa adódott erre az utóbbi években a Milton Friedman Egyetem (korábban Zsigmond Király Egyetem) Dr. Jászberényi József alapította és vezette Nyugdíjasok Óbudai Akadémiáján, ahol megesett, hogy a *Beszéd, érvelés, retorika* című kurzusomon kezdetben alig hallhatóan, félszegen rebegő, szóban nehezen megnyilvánuló 50+-os szenior hallgató két félév után ma már határozottan, jól artikulálva, összeszedetten és szívesen (!) beszél – és nem ő az egyetlen, akinek tartósan

17 Leitner Veronika: A vita helye a közoktatásban, *Anyanyelv-pedagógia*, XI. évfolyam, 2019/2., 83. o.

18 Margitay Tihamér: *Az érvelés mestersége*, Budapest, Tipotex, 2010

megváltozott a beszédmódja és ezzel együtt feltehetően az énképe is. Vagy a *Játék a nyelvvel – szövegalkotási gyakorlatok* című kurzuson olyan képességeiket fedezték fel a szenior hallgatók, amelyekkel korábban nem voltak tisztában. Megváltozott a szemléletmódjuk, és ez tudatosult is bennük. Mindezzel az önismeretük, az énképük is frissült, amiről pedig azt gondolnánk, hogy ebben az életkorban, Erikson meghatározásával a bölcsesség, az én teljességének szakaszában¹⁹ már nemigen módosul. Nemcsak élethosszig tartó tanulásról (*lifelong learning*) beszélhetünk tehát, hanem élethosszig tartó személyiségfejlődésről is (itt most csak a pozitív változásokra gondolva, hiszen súlyos traumák negatív személyiségjegyeket is kialakíthatnak, felszínre hozhatnak).

Mindebből az is következik – ami a felsőoktatással kapcsolatban ma már szinte teljesen kiszorult a tudományos és a közgondolkodásból is –, hogy az egyetemi, főiskolai képzés sem pusztán ismeret-adásvételi (merthogy a korszerű pedagógiában mindenképp kölcsönösséget feltételező) aktus, hanem az egyéniség fejlődésének, kibontakozásának egy fázisa, amelyben az oktató személyiségének, tehetségének, emberi és előadói kvalitásainak legalább akkora szerepe van, mint a tudásnak, amelyet megoszt hallgatóival. De ez már egy következő írás tárgya lehetne.

19 Erikson, Erik: *Az emberi fejlődés nyolc szakasza*, Osiris kiadó, 2002

Felhasznált irodalom

- Bakos Ferenc (szerk.) (1973): *Idegen szavak és kifejezések szótára*, Akadémiai Kiadó
- Erikson, Erik (2002): *Az emberi fejlődés nyolc szakasza*, Osiris Kiadó
- Hercz Mária – Koltói Lilla – Pap-Szigeti Róbert (2012): *Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás*, Felsőoktatási Műhely,
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás, *Iskolakultúra*, 2009/7-8.
- Leitner Veronika (2019): A vita helye a közoktatásban, *Anyanyelv-pedagógia*, XI. évfolyam, 2019/2.
- Margitay Tihamér (2010): *Az érvelés mestersége*, Budapest, Typotex
- Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer, *Iskolakultúra*, 2002/2.
- Montágh Imre (1986): *Figyelem vagy fegyelem?*, Kossuth Könyvkiadó
- Nagy József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*, Mozaik Oktatási stúdió, Szeged

Online hivatkozások

- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék, 2011, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iii_1__a_kompetencia_sz_jelentse.html
- Országos jelentés 2022 – Oktatási Hivatal, https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf
- Szabó Gyula (2023): Lemondott Maróth Miklós, *Index*, 2023. 04. 14., <https://www.msn.com/hu-hu/hirek/other/lemondott-mar%C3%B3th-mikl%C3%B3s/ar-AA19Rkbz?ocid=msedgntp&cvid=f00be4f387a49c396ea2a3ce4be94be&ei=10>
- Udvardi-Lakos Endre: *A kompetencia-kártya, avagy paradigmaváltás a gyakorlatban*, 9. o. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fkonyvtar.nive.hu%2Ffiles%2FA_kompetencia_kartya_avagy_paradigmavaltas_a_gyakorlatban.doc&wdOrigin=BROWSELINK

(Letöltések ideje: 2023. 07. 23.)