

TANÁRKÉPZÉS ÉS A BOLOGNA-FOLYAMAT

BÁRMILYEN LOGIKUSNAK TŰNIK IS a tanárképzés változásait a Bologna-folyamatként ismert történések kontextusában áttekinteni, az elemzést lehetővé tevő források jellemzően nem e szerint a logika szerint szerveződnek. Indulásként talán érdemes ennek okain eltöprengenünk.

A Bologna-folyamat alapvetően nemzetközi oktatáspolitikai történések sorát jelent, szakpolitikuskok, szakértők találkozóival, deklarációkkal, nemzeti oktatáspolitikai intézkedésekkel, szakmai vitákkal és eseményekkel írható le. Dátumokhoz, pontokba foglalt célokhoz, projektekhez, a célok teljesülésének nyomon követéséhez, adatok gyűjtéséhez, elemzéséhez és persze a folyamatok kritikus értelmezéséhez kapcsolódik. Ily módon ez a történet inkább lineáris folyamatként, célok és megvalósulások összevetéseként nemzetközi, európai történetként követhető nyomon. Ez a történet természetesen érinti a szakpolitikákat (például a tanárképzés) változásait is, ám azok alapvetően többféle időrendben, eltérő nemzeti, kulturális és történeti hagyományokhoz kötődő módon, eltérő társadalmi-gazdasági közegekben, sokféle szálon, és ciklikussággal legalább oly mértékben, mint linearitással jellemezhető módon alakulnak. A két történéssorozat szereplői csak részben fedik egymást, de egymáshoz mért jelentőségük mindenképpen eltérően alakul a két folyamatban. Az előbbi alapvetően nemzetközi és nemzeti szintű szakértők (brüsszeli és hazai eurobürokraták), elemzők és politikusok uralják, de erős benne a hangja a folyamatokat kritikusan elemző szakértelmiségnek is. A tanárképzés változásai viszont olyan nemzeti folyamatokban alakulnak, amelyekben ugyan egyre erősebb az előbbi történések hatása, ám amelyek attól hol kevésbé, hol inkább függetlenül, más nemzeti hatások (például az intézményi meghatározottságoknak, a pedagógus munkaerő-piacnak, a felsőoktatási költségvetési prioritásoknak, a hazai demográfiai folyamatoknak, a használói igényeknek stb.) erősebb befolyása alatt állnak. Ezek a nemzeti sajátosságok természetesen befolyásolják az eurobürokráciát, ám nyilván meglehetősen áttételes módon, a nemzetközi politikai-gazdasági erőviszonyok, és feltehetőleg egyéb szituatív tényezők függvényében is.

Ha a két folyamat összefüggéseit kutatjuk, érdemes talán előbb tisztázni, honnan közelítünk témánkhoz. Azt kívánjuk-e vizsgálni, hogy hogyan teljesülnek a bolognai célok az európai tanárképzésben, vagy azt kutatjuk, hogy a tanárképzés mai európai rendszereire hogyan hatnak a Bologna-folyamatnak nevezett változások. Az előbbi talán egyszerűbbnek tűnhet, hiszen világosan megfogalmazott célkitűzésekről van szó, melyek teljesüléséről több-kevesebb információ felhalmozódott, és többé-kevésbé (inkább persze kevésbé) kikereshetők azok az adatok, amelyek a

pedagógusképzés területeire vonatkoznak. Ebben a megközelítésben olyan kérdésekre kereshetünk például választ, hogy milyen statisztikai trendek mutathatók ki a különböző bolognai célok megvalósításában, az európai országokban, kimutathatók-e ország-csoportok szerinti jellegzetességek, vagy hogy az adatgyűjtési technikák mely célok teljesülésének nyomon követését teszik lehetővé inkább, melyeket kevésbé. Szerző alapvetően három kiadvány (*Higher education...2009; Key Data...2007; Focus...2007*) adatainak felhasználásával bemerészkedik erre a területre is, és megkísérel néhány, az adatok kínálta tanulságot megfogalmazni.

Izgalmasabbnak tűnik azonban a másik megközelítés: annak a kutatása, hogy a nemzetközi elképzelések és folyamatok milyen irányban inspirálják a tanárképzési rendszerek átalakulásait. Ebben a megközelítésben inkább csak egy-két perspektivikusnak, érdekesnek tűnő szál feltárására törekszem, vállalva az „alulról” történő megközelítést, némi magyarországi tanárképzési tapasztalat birtokában, és a képzés fejlesztése iránti elkötelezettséggel. A tanulmány nem alapos áttekintésre, értékelésre vállalkozik tehát – ez messze meghaladja szerzője kompetenciáit – csupán arra, hogy témánkban megfogalmazzon néhány továbbgondolásra, megvitatásra talán alkalmas kérdést, gondolatot.

Pedagógusképzési rendszerek a bolognai úton

A hagyományosan az Európai Felsőoktatási Rendszerek Harmonizációjáról szóló, négy európai ország (az Egyesült Királyság, Franciaország, Németország és Olaszország) miniszterei által 1988-ban elfogadott Sorbonne-i nyilatkozat óta nyilvántartott Bologna-folyamat során az európai politikusok a harmonizáció számos értékét és célkitűzését fogalmazták meg, illetve finomították (*Higher Education...2009:13–16*). A folyamatnak nevet adó 1999-es Bolognai Nyilatkozatban (amelyet már 29 ország – köztük hazánk is – aláírt), hat főbb célt találunk. Ezek: egy könnyen érthető és összehasonlítható képzési rendszer bevezetése az európai polgárok elhelyezkedésének lehetőségei, valamint az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének elősegítése érdekében; alapvetően két fő képzési cikluson alapuló képzés megteremtése; a kreditrendszer bevezetése; a hallgatók, az oktatók és a kutatók mobilitásának támogatása; az európai együttműködés elősegítése a minőségbiztosítás terén, és végül; az európai tartalmak megjelenítésének elősegítése a felsőoktatásban. A kezdetek óta csupán bő egy évtized telt el, a célok és a hangsúlyok is folyamatosan finomodnak, alakulnak, sőt a folyamat résztvevői is változnak (mára már 46 országot tartanak nyilván a csatlakozók között), az európai információs, statisztikai szervezetek pedig nagy erőfeszítéseket tesznek azért, hogy a folyamatról pontos képet, széleskörű és könnyen elérhető információt nyújtsanak az európai polgárok számára. Az alábbiakban két olyan területen mért változási tendenciákra térünk ki (a képzési struktúra átalakulására, illetve a hallgatói mobilitás alakulására), ahol a pedagógusképzésre vonatkozó összehasonlító adatok is elérhetők és értelmezhetők.



A képzési struktúrák átalakulásai

Az Eurydice 2009-es, 46 országra kiterjedő adatgyűjtése alapján, a kiadvány szerzői megállapítják, hogy a háromciklusú képzést lényegében minden országban bevezették, a legtöbb intézményre és képzésre kiterjedően. Csupán három ország (Andorra, Belgium németül beszélő közösségei és Svédország) maradt ki belőle (*Higher Education...2009*). A legtöbb országban olyan képzések, mint például az orvosi, a mérnöki vagy építészeti, kimaradt ebből a struktúrából. Az alapszinten (BA képzés) 19 országban a 180 kredites (3 éves) formát vezették be, míg 11 országban a 240 kredites (4 éves) programot. Mesterszinten (MA) 29 országban a 120 kredites (2 éves) program a domináns. A leggyakoribb modell tehát a 180+120 kredites (3+2 éves). 17 országban ez a domináns, 22 országban pedig, ahol nincs egységes modell, szintén használják. A szerzők szerint nyilvánvaló, hogy a Bologna-folyamat indította konvergencia egyáltalán nem hoz létre egységes struktúrákat Európában, még a szintek szerint sem. Ráadásul, sok helyütt a Bolognai Nyilatkozatot megelőzően már megindult a szerkezeti átalakulás folyamata, nem mindig a majdani közösségi elképzelések irányában.

Egy korábbi, a 2006/07-es tanév adatait feldolgozó kiadvány (*Focus...2007*) a főbb tendenciák kiemelése mellett országonként is bemutatja a felsőoktatási rendszerekben zajló, a Bologna-folyamat célkitűzéseinek megvalósítása irányába tett lépéseket. Ez az áttekintés lehetővé teszi, hogy a korrekten elemzett tendenciák mellett saját kérdéseket is feltegyünk, például a tanárképzés változásaira összpontosítsunk, vagy éppen arra keressünk választ, hogy magában a változásokban, a felsőoktatási politikákban tapasztalhatók-e jellegzetes különbségek, sajátos megoldások az egyes országokban, ország-típusokban.

Mielőtt néhány jellegzetes strukturális megoldást bemutatnánk, érdemes röviden kitérni arra, hogy maga a tanári szakma nem egységes. Legalább két nagy csoportja van: az elemi iskolai osztálytanítói (akiknek a képzése sok helyütt az iskola előtti – óvodapedagógusi képzéssel mutat erősebb hasonlóságot) és a szaktanári. Hogy ez utóbbi nagy csoport képzése hagyományosan elkülönül-e az iskolafokozatok szerint (alsó középfokra – azaz a magyar felső tagozatnak megfelelő – illetve a felső középfokra – azaz a hazai középiskolai fokozatra – felkészítő jelleggel), az országonként meglehetősen eltérő. Ezekről a lényegi különbségektől eltekintve,¹ jelenleg csak arra figyelünk, hogy az új struktúrákba hogyan illesztették be ezt a képzést, illetve ezeket a képzéseket. Ez lényegében annak kérdése, hogy az egyes országokban hogyan birkóztak meg azzal a problémával, hogy az európai felsőoktatás rendszerben a lineáris építkezés – azaz a gyakorlatiasabb célú képzésre épülő elméleti képzés – alapvetően nem otthonos, hiszen itt inkább duális rendszerben, egymás mellett épült ki a két szektor, egy egyetemi és egy főiskolai. A kétciklusú képzésre való áttérés tehát minden szakmában a képzés elméleti vagy gyakorlati jellegének, ezen elemek egymásra épülésének újragondolását igényelte az egyes

¹ Erről részletesebben lásd például Szabó László Tamás könyvét az európai tanárképzésről (*Szabó 1998*).

országokban. Ezek a nemzeti viták a tanári szakmáról való gondolkodás izgalmas dokumentumai lehetnek, amelyekről forrásaink persze nem szólnak. Most csak a „végeredményt” tekinthetjük át, meglehetősen leegyszerűsítéssel.

Volt, ahol persze nem kellett felülvizsgálni a korábbi képzést ebből a szempontból. Hiszen az Egyesült Királyság felsőoktatási rendszere alapvetően lineáris építkezésű. A tanárképzés BA szinten folyik, négy éves, és természetesen folytatni lehet a mesterfokozaton. Úgy tűnik, néhány európai ország viszont nem vállalkozott döntésre. Ausztria például kivette a tanárképzést a közös szabályozásból, arra külön rendelkezéseket hozott. A képzés tanárképző akadémiákon – forrásunk szerint 2007-től pedagógiai főiskolákon folyik, három éves időtartamban. Hasonlónak tűnik a francia megoldás, amelyik nem számolta fel a tanárképzés korábbi reformját, az továbbra is külön képzőintézményeken folyik (Instituts Universitaires de Formation des Maitres – IUFM), amelyeket az egyetemekhez szándékoznak integrálni. Egységes maradt a képzés Svédországban is (3–5,5 éves időtartamban), ám Svédország egészében véve messze van attól, hogy áttérjen a háromciklusú képzésre. Egyedi a finn példa abban, hogy a pedagógusképzés egésze mesterképzésben folyik – igaz, ez is korábbi döntés eredménye, azé, hogy egyetemi szintre emelték. Az áttekintett országok többsége a képzés egy részét BA szintre delegálta (3 vagy 4 éves formában), más részét viszont a mesterfokozatra. Abban persze eltérés mutatkozik, hogy mely iskolafokozaton tanító szaktanárok képzése végül is hová került. Németországban például az alsó középfokon tanítóké az alapfokra, Magyarországon viszont a mesterképzésbe.

A Tanárképzési Politikák Európai Hálózata (European Network of Teacher Education – ENTEP) egy tisztségviselőjének beszámolója szerint, az óvodapedagógusi képzés az EU tagországainak több mint kétharmadában felsőfokon történik, többnyire alapszinten, 3–4 éves időtartamban. Az elemi iskolai tanítóktól mindennütt felsőoktatási diplomát követelnek meg, ami a legtöbb esetben alapképzési diploma, amit 3–5 év alatt lehet megszerezni. A szaktanároknak is felsőoktatási diplomát kell szerezniük, ami általában alapképzést, valamint erre épülő tanári szakmai képesítést követel meg. Néhány országban a szaktanár-képzés mesterfokon zajlik. A képzés 4–6,5 évig zajlik (*Dimitropoulos 2008*).

Kérdés viszont, hogy hogyan értelmezhetők ezek a döntések. A hazai vitákban sokszor összemosódik a szintek és a színvonal kérdése. Sokan hajlamosak például a tanárképzés megújításának a zálogát abban látni, hogy a képzés kutatóegyetemen valósuljon meg, és ehhez éppen a finn tanárképzés nyújtja a hivatkozási alapot. Bár bizonyára sokat tanulhatunk a finn tanárképzéstől, kijózanító hatású a finn Simola tanulmánya, aki le kíván számolni azzal a legendával, hogy a PISA-vizsgálatok nagyszerű eredményeit a finn tanárképzés unikális jellegével hozzák összefüggésbe (*Simola 2005*). A szerző bemutatja, hogy a finn tanulók magas színvonalú és meglehetősen egyenletes eredményei leginkább annak tulajdoníthatók, hogy a problémásabb tanulókat speciális iskolákba és osztályokba utalják, a meglehetősen homogén osztálytermekben pedig alapvetően tradicionális, tanárközpontú oktatás folyik. A



politikailag és pedagógiailag is progresszív komprehenzív reformokat politikailag és pedagógiailag is konzervatív tanárság hajtja végre, nagyfokú társadalmi bizalom és politikai támogatottság mellett, amit a finn politikai paletta meglehetősen féloldalsága, a politikai baloldal gyakorlati hiánya is lehetővé tesz.

A strukturális változások megértéséhez izgalmas kiegészítést jelenthet a turkui egyetem két kutatójának vizsgálata, akik a változásokat a „kimeneti oldal” felől közelítették meg: 10 európai ország 25 000 végzős hallgatóját kérdezték le az általuk végzett képzésről (*Kivinen & Nurmi 2003*). Bár az adatok csak 10 országra terjednek ki, és meglehetősen régiek (1994 és 1995-re vonatkoznak), a vizsgálat kérdései és eredményei jól rávilágítanak a strukturák mögött hullámzó valóságos folyamatokra. A végzés szintjét tekintve óriási különbségek vannak az országok között. Míg Angliában a végzősök 90%-a az alapképzésben végzett, a kontinentális Európában a mesterképzés a jellemző. A legtöbb alapképzésben végzetet Svédországban, Spanyolországban és Franciaországban találtak (a válaszolók kb. harmada). Németországban és Norvégiában 10% körül volt az arányuk, míg Olaszországban, Ausztriában, Hollandiában és Finnországban egyetlen ilyen végzőst sem találtak. Ez nyilván az új struktúra bevezetésének nemzeti különbségeiből adódik, ám arra hívja fel a figyelmet, hogy a strukturák kialakításán túl, fontos lenne a tényleges folyamatok követése is. Egy másik izgalmas kérdés, amit vizsgáltak, az volt, hogy vajon az egyes szakmák képzési hasonlóságai dominánsabbak, vagy a nemzeti felsőoktatási rendszerek sajátosságai. Az adatok alapján azt állapítják meg, hogy az egyes szakmákon belül nagy eltérések vannak (a képzés hossza, jellege szerint), és ezt sokkal inkább a nemzeti rendszerek sajátosságai határozzák meg. Az egyes szakmai képzések súlya között is óriási eltérések vannak az országok között, míg például az oktatás (tanárképzés) Finnországban és Ausztriában a legnépesebb képzések között vannak, Olaszországban és Norvégiában marginális jelentőségűek.

A Bologna-folyamat nemzeti végrehajtásait elemző Eurydice kiadványnak talán izgalmasabb az a szála, amely a megvalósítás módjait írja le (*Focus ... 2007*). Bár az ilyesfajta szakmapolitikai elemzéseknek nyilván nem elegendő forrását jelentik az alapvetően statisztikai jellegű nemzetközi kiadványok, ám az Eurydice fent említett kötete az egyes nemzeti rendszerek bemutatásában kitér a folyamat állomásainak bemutatására, valamint arra, hogy a folyamat ösztönzésére és ellenőrzésére milyen eszközöket vetettek be nemzeti szinten. Ezeknek az információknak az összefoglaló értelmezése talán a „látható” elemeknél (pl. a strukturális megoldások különbözőségeinél) is jobban érzékeltetheti a Bologna-folyamat végrehajtásának nemzeti eltéréseit.

Az átalakulás politikái

E területen fontos különbségek mutatkoznak a nyugat- és részben észak-európai, valamint a közép-kelet-európai országok között. A határvonalak persze nem élesek, de az eltérések érzékeltetéséhez érdemes sarkítottabban fogalmazni. Az Egyesült Királyságot nem tekintve (ahol a lineáris építkezés a hagyományos), Nyugat-

Európa felsőoktatási rendszereiben a két- vagy háromciklusú képzés már a Bologna-folyamatot megelőzően is megjelent, hiszen a felsőoktatási intézmények, hagyományosan erős autonómiájuk következtében, kísérletezhettek új képzési formák bevezetésével. Ezek a hazai tapasztalatok természetesen felhasználhatók a jelenlegi változásokban. Egy másik fontos különbség, hogy bár a Bologna-folyamat megvalósítását itt is nemzeti törvények, jogi szabályozás jelölik ki, ezek jellege egyrészt többnyire eltérő a közép-kelet európai szabályozástól, másrészt pedig csupán egy gazdagabb eszköztár elemeként – talán nem is mindig legfontosabb elemeként – jelennek meg. Németországban például már egy 1998-as kerettörvény lehetővé tette a kétciklusú képzés bevezetését, azaz nem előírta azt, kötelező jelleggel, hanem utat nyitott az intézményi kísérletezés számára.² A kétciklusú képzés bevezetését elrendelő törvényeket (2004, illetve 2005) Finnországban és Norvégiában is megelőzte kormányzati fejlesztési tervek készítése, amelyek voltaképpen a hazai felsőoktatás minőségi fejlesztésének folyamatába illesztették be a bolognai célkitűzéseket. A fokozatosság elvének követése mellett, mindkét kormány komoly finanszírozási eszközöket rendelt a megvalósításhoz. Franciaországban a kétciklusú képzés 2006-os bevezetését négy éves egyezkedés előzte meg a felsőoktatási intézményekkel. Az információáramlás, segítség, tanácsadás, a folyamatok monitorozása és értékelése mindenütt jellemzőnek tekinthető. Kivételes esetnek tűnik Hollandia, ahol a háromciklusú képzés bevezetéséről szóló döntés után az egyetemi képzések gyorsan kétciklusúvá váltak, a főiskolai képzések pedig vagy megszűntek, vagy alapképzéssé alakultak. Igény esetén ezekben az intézményekben – miniszteri hozzájárulással – mesterképzéseket is indíthatnak. A vizsgált dokumentum szerint, minthogy a strukturális változások és a kreditrendszer is gyorsan kialakult, nem volt szükség a folyamatot ösztönző támogatások bevezetésére.

A közép-kelet európai országok általában nem rendelkeztek tapasztalattal a kétciklusú képzéssel kapcsolatban, bár a lengyel (és a volt államszocialista országok közül a lett és a litván) beszámoló szerint az egyetemi képzésben, a kilencvenes években már megjelent ez a forma, és tudjuk, Magyarországon is voltak ilyen kísérletek. A Bologna-folyamatot megjelenítő törvények előíró jellegűek, és minden intézményre kiterjednek kötelező jelleggel. Kivételnek tekinthető a lengyel szabályozás, ahol a 2005-ben hozott törvény csak lehetővé teszi a kétciklusú képzés bevezetését, de nem követeli azt meg. A nyugati rendszerekben megszokott ösztönzők általában itt hiányoznak. A bolgár leírás e téren markánsan fogalmaz: ösztönző rendszereket nem vezettek be, hiszen törvény kötelezi a felsőoktatási intézményeket a megvalósításra. Csehországban viszont egy fejlesztési program szerint zajlik az átalakítás, és a felsőoktatási intézmények saját fejlesztési projektjeikkel pályázhatnak támogatásért. A magyar, valamint a szlovén átalakulásban is megjelennek az ösztönzők. A balti államok és Lengyelország nem alkalmaz pénzügyi ösztönzést, a román és a szlovák adatokban pedig nem esik szó a kérdésről. Még kevesebb szó esik az anya-

² A német tanárképzés Bologna rendszerű alakulásáról lásd *Brezsnyánszky & Virág 2004.*



gokban a folyamatok rendszeres nyomon követéséről, monitorozásáról, értékeléséről és visszacsatolásáról.

Ezek az információk – és persze a folyamatok alaposabb oktatáspolitikai elemzése – valószínűleg segíthet annak megértésében, előrejelzésében, hogy hogyan épülnek be a Bologna-folyamat céljai az egyes nemzeti rendszerekbe. A közép-kelet európai országokban például valószínűleg erősebb érzelmi viszonyulást vált ki a kevésbé előkészített és kevésbé differenciált megközelítés, a felsőoktatási közbeszédet és gondolkodást jobban uralja a téma, mint az organikusabb fejlődés mellett. Erre utalnak az olyan elemzések, mint például a horvátországi átalakulások pozitív megközelítésű elemzése, amelyben a Bologna-folyamat a felsőoktatás modernizációjának útjaként jelenik meg (*Orosz 2008*), vagy éppen az a tanulmány, amely a 2005–2007 közötti napi- és hetilapok cikkeinek és felsőoktatási szakemberekkel készített interjúknak az elemzésével tekinti át a Bologna-folyamat magyarországi fogadtatását (*Pusztai & Szabó 2008*). Az utóbbi erősen kritikus viszonyulásról, a folyamatok szinte krízisszerű átéléséről tudósít a magyarországi szak- és közvéleményben.

Hallgatói mobilitás

A Bologna-folyamatban megfogalmazott célok és alapelvek közül valószínűleg a hallgatók, oktatók és kutatók mobilitásának a célja a leginkább elfogadott. Ugyanakkor a szakirodalomban nagy az egyetértés abban, hogy számszerűségében nem következett be jelentős növekedés e téren. A Bologna-folyamattal kapcsolatban a járvány metaforáját emlegető portugál szerzők például, az Erasmus és a Tempus programokban résztvevő európai diákok adataira hivatkozva 2004-ben megállapítják, hogy a kítűzött 10%-os hallgatói mobilitási arányt az Európai Unióban nem sikerült elérni – azt az arányt, ami egyébként a külföldön tanuló 17. századi európai diákok aránya volt (*Amaral & Magalhães 2004*).

Az európai felsőoktatás kulcsadatait tartalmazó, 2007-es Eurydice-kiadvány szerint 2004-ben a teljes európai diákság 2,2%-a töltött legalább egy évet egy másik európai ország felsőoktatási rendszerében (*Key Data 2007*). Ciprus, Liechtenstein és Izland hallgatóit kivételes helyzet jellemzi, a hazai felsőoktatási rendszer szűkös lehetőségei miatt ezekben az országokban sok a külföldön tanuló diák. Az elemzett időszakban a legkevésbé mobilnak a spanyol, a lengyel és az Egyesült Királyságban élő diákok bizonyultak, akiknek kb. 1,2%-a tanult külföldön. Legmobilabbak a bolgár, az ír, a görög, a máltai és a szlovák diákok voltak (7–10%). A magyar diákok aránya 1998–2004 között 1,5–1,8% között mozgott. A fogadó országok között 2004-ben Belgium (7,1%), Németország (5,7%), Ausztria (12,5%) és az Egyesült Királyság (5,1%) vezetett. Litvánia, Lengyelország, Románia és Törökország viszont az európai diákok kevesebb, mint 0,5%-át vonzotta. A mobilitás a képzés harmadik ciklusában, a doktori képzésben a legmagasabb. Tudományterületek szerint a legtöbb (11) országban a diákok többsége a bölcsészettudományok, valamint az egészségügy terén volt mobil. Ausztriában például, a bölcsész diákok 25,5%-a volt

külföldi. Néhány országban (Belgium, Magyarország, Szlovákia, Norvégia) a mezőgazdasági és állatorvosi területen fogadják a legtöbb külföldi diákot, másutt (Dánia és az Egyesült Királyság) a műszaki területen, megint másutt (Málta, Portugália, Finnország) a társadalom-, üzleti tudományok és a jog területén. A tanárképzés és a neveléstudomány területén tanulók sehol sem állnak az élen.

Pedagógusképzés és Bologna üzenetei

A Bologna-folyamat valójában nem egységes, uniformizált módon zajlik Európában. Keretei meglehetősen tágak ahhoz, hogy azokat az egyes nemzeti rendszerekben sokféleképpen értelmezzék, hogy a különböző országok adott törekvései, hagyományai, adott feltételei formálják meghatározó módon. A témával foglalkozó kritikai jellegű szakirodalmakból mégis úgy tűnik, a nemzeti felsőoktatási intézmények sok oktatója, kutatója erőteljes homogenizálási törekvésként éli át ezt a folyamatot. A már említett turkui kutatók figyelmeztetnek arra, hogy milyen hatalmas szimbolikus ereje van a közös Európai Felsőoktatási Térség jövőképének (*Kivinen & Nurmi 2003*). Csak az Európai Uniónak van látható felsőoktatás-politikája – állítják a Bologna-folyamatot járványként megjelenítő portugál szerzők (*Amaral & Magalhães 2004*). Ugyanakkor nem hiszik, hogy a felsőoktatási rendszerekben tapasztalható tendenciákat kizárólagosan a nemzetközi változások, a globalizáció jelenségeiből meg lehetne érteni, mint ahogyan a nemzeti sajátosságokból sem. Úgy tűnik, nem kerülhető meg Bologna üzeneteinek értő olvasása.

Összehasonlíthatóság, átláthatóság, standardizáció

Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat kinyilvánította, hogy cél egy könnyen értelmezhető és összehasonlítható felsőoktatási rendszer kialakítása. Amaral és Magalhães szerint, nincs bizonyíték arra, hogy a globalizált gazdaságban e nélkül problémát okozna a munkáltatóknak az alkalmazottak felvétele és elbocsátása. Az összehasonlíthatóság másrészt, szerintük, nem növeli a hallgatói mobilitást, de az európai felsőoktatási intézmények vonzerejét sem, részben a nyelvi sokszínűség miatt. Nem szándékolt hatása, a felsőoktatási rendszerek elbürokratizálódása, a versenyelvűség erősödése viszont jól érzékelhető veszélyt jelent (*Amaral & Magalhães 2004*). A bergeni egyetem társadalomtudományi kutatója, Ivar Bleiklie szerint paradigmaváltás zajlik a felsőoktatási rendszerek szerveződésében (*Bleiklie 2005*). A nyugat-európai felsőoktatási rendszerek egymáshoz kapcsolódása a specializálódás elve szerint ment végbe (tanárképző intézmények, műszaki főiskolák, kutatóegyetemek stb.), és ez a funkcionális, organikus szerveződés napjainkban, a felsőoktatás tömegessé válásával, gyors növekedésével, az intézményi integrációs szerveződés, a hierarchizálódás irányába mozdította el a rendszert. A funkcionális, organikus szerveződésben az intézmények célja a specializáció kifejlesztése volt, ami a funkciók világos elkülönítésén alapult, míg a hierarchikus szerveződés mellett a cél a verseny. Így ebben a szerveződésben az intézmény helyét a rangsorrend jelöli ki, és



ez minden intézményt az akadémikus elismertség megszerzésére ösztönöz. A szerző – aki tanulmányában egyébként nem is utal a Bologna-folyamatra, azaz, úgy tűnik, inkább a felsőoktatás tömegessé válásával hozza összefüggésbe a változást – úgy látja, hogy a közeljövőben ez a folyamat tovább folytatódik, és a funkcionális specializáció mindenütt átadja a helyét egy hierarchikus, horizontálisan egyre inkább átláthatóvá váló rendszernek.

A standardizáció, átláthatóság elve az egyes képzési területeken, így a tanárképzésben is megjelenik, legmarkánsabban a képzés kimeneti elvárásainak (*learning outcomes*) megfogalmazásában. A szakmai kompetenciák bevezetése az európai tanárképzési reformok, változások egyik sikertörténete, nemzetközi szinten és az egyes nemzeti történetekben egyaránt. Reynolds, a tanári szakmai kompetenciák kimunkálásának, gyakorlati alkalmazásának a területén mintaadónak számító angol tanárképzési reformot elemző cikkében bemutatja, hogy mindez annak ellenére történik, hogy sem a szakmai kompetenciák, sem a mérésükre alkalmas nemzeti standardok kimunkálását nem előzte meg a tanári munka komoly funkcionális elemzése, hogy nem világos, mit értenek azokon kidolgozói, és hogyan interpretálják azokat a tanárképzők (*Reynolds 1999*). Ráadásul, az üzleti világból átvett fogalmat általában olyan munkakörökben használják, ahol a teljesítmények mérésére viszonylag könnyen lehet eszközöket kidolgozni, a tanári munka pedig egyáltalán nem tartozik ebbe a körbe. A szerző szerint az oktatásban a standardok inkább szimbolikus, mintsem magyarázó jellegűek. Kialakításuknak hosszú távú jelentősége van. Segítségével a tanítást olyan eljárásrendszerbe, leíró jellegű keretbe lehet elhelyezni, amely feltételezi, hogy a „jó gyakorlat” megismerhető, megtanulható, és mindez emeli az iskolai munka színvonalát. A standardok így a szakmai kommunikáció fontos eszközeivé is válnak. Mindez kapcsolódik a Bologna-folyamat másik fontos „üzenetéhez” is.

A tanulmányok relevanciája, a „gyakorlatias egyetemek”

Ulrich Teichler elemzése szerint, bár az eredeti Bolognai Nyilatkozatban nem jelenik meg hangsúlyosan a felsőoktatás és a munka világa közötti erősebb kapcsolat kiépítésének célja, a markánsan megfogalmazott célok, köztük is leginkább a minőség biztosításának kívánalma, valamint éppen az előzőekben tárgyalt kimeneti elvárások egyre erősödő szerepe a képzésben, mára mégis felerősítette a releváns tudással kapcsolatos elvárásokat, vitákat az átalakuló európai felsőoktatási térségben (*Teichler 2009*). Mindez azonban – szerinte – nem új jelenség. A német felsőoktatással kapcsolatos vitákban például, a hetvenes évek második fele óta gyakran előtérbe kerülnek a „túlképzéssel”, a diplomás munkanélküliséggel kapcsolatos problémák. Mindez, a Bologna-folyamat által is felerősítve, jelzi, hogy a tömeges felsőoktatás időszakában már komolyan kell venni azt, hogy az egyetemeknek nemcsak a korosztály 10–15%-át kell felkészíteniük a magas szellemi képességet kívánó munkakörökre, a többieket pedig kibuktatni a rendszerből, vagy képzésüket „más intézményekre” bízni. Szükségessé vált, hogy az egyetemek is diverzifikálják kép-

zési programjaikat, például azzal, hogy valóban kiszolgálják klienseiket a képzés két egymástól elkülönülő szintjén.

A jyvässkyläi egyetem szerzőhármasa ezt az új egyetemet „gyakorlatias egyetemnek” nevezi (*Tynjala et al 2003*). Az egyetem neveléstudományi kutatóintézetének munkatársait az foglalkoztatja, hogy mit jelent mindez az oktatás és a kutatás számára, hogyan kell újradefiniálni a működését, immár nem az autonóm humboldti egyetem ideája szerint, hanem az akadémiai és a piaci világ kapcsolatrendszerében. Hiszen nemcsak több diákjuk van az egyetemeknek, hanem mások is. A végzetek többféle típusa kerül ki, akiknek a munkaerő-piac különböző szegmenseiben kell a helyüket megállni. Mindez komplexebbé teszi az egyetemi oktatók munkáját, akiknek a tudásról, tanulásról vallott nézeteiket ki kell egészíteniük, meg kell ismerkedniük különböző tanuláselméletekkel (szituatív, aktivitás, részvételi stb. tanuláselméletekkel), az oktatás új módszereivel, az oktatásszervezés új formáival. El kell felejteniük az elméleti és gyakorlati tudás megkülönböztetését és szétválasztását, kulcsot kell találniuk a szakmai tudás (expert knowledge) fejlesztéséhez, a problémamegoldó pedagógiához.

Európai végzős diákok képzési tapasztalatait feldolgozó, már említett munkájában Kivinen és Nurmi beszámol arról, hogy a képzőintézmények háromtípusú etosz valamelyikével jellemezhetők: szakmai, gyakorlatias jellegű; akadémikus, elméleti orientációjú; valamint iskolás (*Kivinen & Nurmi 2003*). Az egyes országokat vizsgálva, úgy látják, hogy a gyakorlatias képzés viszonylag erős Svédországban és Angliában, a spanyol egyetemek inkább iskolások, míg a német, a norvég és a dán erősen akadémikus jellegű. Tudományterületek szerint is mutatkoznak eltérések, így a tanárképzés, oktatásügyi és az egészségügyi képzés inkább gyakorlatias jellegű, a jog és a bölcsészet inkább akadémikus. Ugyanakkor, adataik szerint, az országok sajátosságai erősebben hatnak, például a legkevésbé szakmai területek is sokkal gyakorlatiasabbak Svédországban és Angliában, mint a leginkább gyakorlati jellegűek Olaszországban. A hallgatói értékelés is sokatmondó: az angol felsőoktatást kivételesen jónak ítélték meg, és az északi országok is inkább jó, mint rossz minősítést kaptak.

Következtetések

Fenyegetést vagy megoldást jelentenek az európai felsőoktatási rendszerek számára a Bologna-folyamatban megfogalmazott célok és alapelvek, és a végrehajtásuk érdekében tett lépések? Egyetlen járható út a bolognai, vagy elvetendő zsákutca? Múló neoliberais vízió, vagy a tömegessé vált felsőoktatás új, huszonegyedik századi, nemzetközi modellje? Elvezet a tanárképzés minőségi átalakulásához, vagy éppen attól térít el?

A válaszok (és a kérdések) sokféleségébe éppen csak bepillantottunk. Az azonban egyértelműnek látszik, hogy olyan folyamatról van szó, amely politikai deklarációkban, politikai törekvésekben és mindennapos folyamatokban, egyedi, személyes döntéseken keresztül is alakul, nem csekély mértékben a tömegesre duzzadt hallga-



tói döntéseken át. Tekinthesük egyfajta jövőképpnek, amely határozott állításokkal és célokkal írható le, amely állítások kétségbe vonhatók, és amely célok ellentmondásosan teljesülnek. A fentiekből azonban inkább az olvasható ki, hogy a Bologna-folyamat egyfajta színvonalas kihívást jelent, amelyhez valószínűleg nemzeti és intézményi szinten, képzési területeken is érdemes kreatív módon viszonyulni, hiszen (nem tudni, milyen mértékben, de) ezek a viszonyulások is alakítják a folyamatot. Úgy tűnik a bolognai célokat nem érdemes szorgalmasan, ám gondolatlanul végrehajtani, de lustán és gondolatlanul lelazsálni sem.

Ma Magyarországon nincs tanárihiány, de ez nem indokolja, hogy ne legyen tanárképzési politika. Úgy tűnik, éppen a Bologna-folyamat hívott életre az utóbbi években olyan testületeket, érdekszövetségeket, szakmai szerveződések és intézményeket, amelyek ennek a politikának a kimunkálói lehetnek. Az Európai Felsőoktatási Térség víziója és a tömeges felsőoktatási rendszerek, köztük a tanárképzések az átalakulásai ehhez sokféle tanulsággal szolgálhatnak.

NAGYMÁRIA

IRODALOM

- AMARAL, ALBERTO & MAGALHÃES, ANTÓNIO (2004) Epidemology and the Bologna Saga. *Higher Education*, Vol. 48. No. 1. pp. 79–100.
- BLEIKLIE, IVAR (2005) Organizing Higher Education in a Knowledge Society. *Higher Education in a Knowledge Society*. Vol. 49. No. 1. pp. 31–59.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ & VIRÁG IRÉN (2004) Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*, No. 3. pp. 415–430.
- DIMITROPOULOS, APOSTOLIS (2008) The Bologna process and teacher education structures in Europe: Creating a European Teacher Education Area. In: *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.
- Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process (2007). Eurydice.
- Higher Education in Europe 2009. Developments in the Bologna Process (2009), Eurydice.
- Key Data on Higher Education in Europe (2007), Eurydice.
- KIVINEN, OSMO & JOUNI NURMI (2003) Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans? Higher Education and Work: A Comparison of Ten Countries. *Comparative Education*, Vol. 39. No. 1. pp. 83–103.
- OROSZ, ANNA (2008) The Bologna Process in Croatia. *European Education*, Vol. 40. No. 2. pp. 66–84.
- PUSZTAI GABRIELLA & SZABÓ PÉTER CS. (2008) The Bologna Process as a Trojan Horse. Restructuring Higher Education in Hungary. *European Education*, Vol. 40. No. 2. pp. 85–103.
- REYNOLDS, MARGARET (1999) Standards and Professional Practice: The TTA and Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47. No. 3. pp. 247–260.
- SIMOLA, HANNU (2005) The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, Vol. 41. No. 4. pp. 455–470.
- SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998) *Tanárképzés Európában*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- TEICHLER, ULRICH (2009) The Professional Relevance of Study. In: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA (eds) *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Kiadó. pp. 256–267.
- TYNJALA, PAIVI (et al) (2003) Pedagogical Perspectives on the Relationships between Higher Education and Working Life. *Higher Education*, Vol. 46. No. 2. pp. 147–166.