

amihez ez a dokumentum igen jelentős segítséget nyújthat. Az összehasonlító elemzés segíthet megérteni, hogy a különböző oktatáspolitikai irányzatok és oktatási gyakorlatok mögött milyen filozófiák, elvek és motivációs hátterek vannak, mitől lesz sikeres a tanári munka, mi a hatékony működés kulcsa, hogyan értelmezhető és adaptálható a jó gyakorlat a hazai oktatási rendszer keretei között.

(OECD: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD, 2009. 305 p. [Elérhető innen: www.oecd.org/publishing/corrigenda])

Dobos Ágota



AZ OKTATÁS ÉS A TANÁRKÉPZÉS

21. SZÁZADI KIHÍVÁSAI

A Brian Hudson és Peter Zgaga szerkesztette *Tanárképzési politika Európában (Teacher Education Policy in Europe)* című tanulmánykötet az azonos nevű nemzetközi együttműködési fórum 2008-as konferenciáján elhangzott előadások anyagaiból közül válogatást. A konferencia a helyzetfelmérés és tapasztalatsere mellett célul tűzte ki azt is, hogy a helyi, nemzeti, valamint európai szintű tanárképzést érintő oktatáspolitikákra is hatást gyakoroljon, így a közölt írások többnyire túllépnek az egyszerű elemzésen, és javaslatokat fogalmaznak meg fejlesztésre, oktatáspolitikákra, a tanárképzés átalakítására vonatkozóan. A kötetben szereplő 18 tanulmány több aktuális problémát is felvet, az oktatás/nevelés célját, tanári szakma presztízsét is érintve.

A tanulmányok közös vonása, hogy európai uniós nézőpontból közelítenek a tanárképzés és tágabban az oktatás kérdéséhez, és bár többféle aspektusból, de a szerzők azt vizsgálják, hogy az egységesülő európai oktatási térség hogyan befolyásolja az egyes tagállamok nemzeti oktatási rendszereit, és ezen belül a tanárképzést, valamint, hogy milyen változások szükségesek az európai uniós dokumentumokban megfogalmazott célok eléréséhez, és mely tényezők hatnak ezek ellenében.

A nemzetköziesedési folyamatokban rejlő nehézségekre és ellentmondásokra a kötet több szerzője is felhívja a figyelmet. Marco Snoek, Ursula

Uzerli és Michael Schratz tanulmánya (*Developing Teacher Education Policies through Peer Learning*) az európaizálódás jelenlegi vizsgálatában kulcskérdésnek számító problémát vet fel, és azt feszegeti, hogy nemzetközi szintű közpolitikák, javaslatok hogyan hatnak a tagállami szintre. Ebből a szempontból az oktatás kérdése azért is különösen érdekes, mivel tagállami hatáskörbe tartozik, az Európai Unió csupán általános célokat és ajánlásokat fogalmaz meg, végrehajtásuk azonban nem kötelező. Támogatási programok révén ugyanakkor közvetetten ezen a területen is történnek próbálkozások a tagállami szabályozások befolyásolására, az egységesülés elősegítésére az ún. nyitott koordinációs módszer (*Open Method of Coordination*) segítségével, mely lehetőséget biztosít az államok között a tapasztalatok megosztására, az egymástól való tanulásra.

Snoek, Uzerli és Schratz a társaktól való tanulás lehetőségeit öt tematikus konferencia tanulságainak öt tematikus konferencia tanulságainak összegzése révén méri fel, melyek során a résztvevők (1) a folyamatok tanulása, (2) az iskola mint tanulási közeg, (3) a szakképző intézmények és a vállalatok közötti kapcsolatok, (4) a kulturálisan sokszínű közegben való oktatásra való felkészítés, valamint (5) a tanárképző intézetek és az iskolák közötti kapcsolatok kérdéseit vitatták meg. A találkozó tanulsága, hogy annak ellenére, hogy a résztvevők konszenzusra juthattak egymás tapasztalatait hallgatva, az eredmények tagállami közpolitikákba való beépítését más tényezők is befolyásolják: például a konkrét politikai kontextus, a változásra való igény az egyes tagállamokban, valamint az, hogy mekkora befolyással rendelkezik az a személy, aki a nemzetközi találkozóon részt vett.

Emellett, az egyes tagállamok eltérő érdekekkel rendelkezhetnek az oktatáspolitikai irányokat illetően is, melyek ugyancsak az oktatási térség egységesülésének ellenében hatnak. Pavel Zgaga (*Mobility and the European Dimension in Teacher Education*) szerint ennek egyik elsődleges oka az oktatási rendszerek erős nemzeti jellege, ezen belül pedig az oktatásnak – a pedagógusoknak – a nemzeti identitás újratermelésében játszott szerepe. A tanárképzési programok lehetőségeit legfőképp e nemzeti–nemzetközi/európai érdekkellentétben elfoglalt pozíció, valamint a terület adott tagállamban elért presztízse határozza meg. Az érdekkellentétek, illetve a különböző helyi feltételek és tapasztalatok következményeképp elkerülhetetlen, hogy ugyanazon ajánlá-



sokat különbözőképpen értelmezzék és vezessék be az egyes tagállamok. A cselekvések nyomán két nagy csoport rajzolódik ki: a proaktívak – akik élnék a reform lehetőségével, és elsőként hajtják végre azt –, illetve azok, akik a reformokat csak akkor vezetik be, amikor azok már elkerülhetetlené válnak.

Az érdekérvényesítő-/lobbierő gyengességének oka lehet a tanári szakma alacsony presztízse is. Zgaga úgy látja, hogy mivel a tanárképzés a felsőoktatás keretei között a többi egyetemi diszciplínához képest viszonylag fiatal, és néhány esetben csak kiegészítő ágként működik más tudományágak mellett, így érdekérvényesítő ereje is kisebb. Ezzel szemben Sheelagh Drudy (*Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe?*) a tanári szakma presztízsveszteségét a tanári szerepekről szóló diskurzusok elemzése nyomán azzal indokolja, hogy a nevelési, gondoskodási funkciót – mely az oktatásnak lényegi része – fokozatosan kiszorítja egy nemzetközi diskurzus, mely teljesítménylvségre épít, az új menedzserializmus módszereit viszi be az oktatásba is. Ezt az oktatáspolitikai dokumentumokban fellelhető nyelvezet erősíti az a tény is, hogy a tanárképzés része a felsőoktatásnak, mely ugyancsak pontos indikátorokat használ a teljesítmény mérésére és az elszámoltatásra. Drudy a bemutatott diskurzusok közötti alapvető ellentétet ragadja meg: míg az egyik az oktatástól a társadalmi kohéziót, addig a másik a teljesítményt kéri számon. Javaslatai szerint a két funkciót egyidejűleg kell ellátni: a gyerek iránti gondoskodást és a teljesítménylvséget egyidejűleg számon lehet kérni a pedagóguson. Mivel a teljesítménylvséget eluralkodott, így javaslatai szerint jelenleg az oktatás etikai és gondoskodó/nevelő szerepét szükséges erősíteni.

Drudy leírását az oktatás teljesítmény-centrikussá válásáról Nikos Papadakis tanulmánya (*“The future ain’t what it used to be”. EU Education Policy and the Teacher’s Role: Sketching the Political Background of a Paradigm Shift*) helyezheti tágabb kontextusba, mely szerint az oktatás teljesítménylvségének és a gazdasági/munkaerő-piaci folyamatokba való szorosabb integrációjának egyik oka, hogy az állam fokozatosan kisebb szerepet vállal az oktatásirányításban, az mindinkább piaci alapokra helyeződik: célja a versenyképes munkaerő képzése. Európai uniós dokumentumok nyelvezetéből következtet arra is, hogy a társadalmi kohézió és a szociális célkitűzések mellékesek a gazdasági eredmények mel-

lett, csupán a gazdasági fejlődés következményeként jelennek meg.

A munkaerőpiachoz való közeledés mellett Andy Ash és Lesley Burgess (*Transition and Translation: Increasing Teacher Mobility and Extending the European Dimension of Education*) az állam kisebb szerepvállalásából vezeti le azt is, hogy angliai iskolák erősen szegregáltak. Szerintük az állami támogatás csökkenése az oktatási intézmények piaci alapon való működéséhez vezetett, melyben a szabad iskolaválasztás az egyik alapelem, és ez okozza a szegregációt.

A nemzetköziesedési/európaizálódási folyamat során tehát megváltoznak az oktatás tartalmával szemben támasztott elvárások. Zdenka Gadušová, Eva Malá és Lubomír Zelenický tanulmánya (*New Competencies in Slovak Teacher Training Programmes*) szerint így új készségek fejlesztésére van szükség – elsőként a tanárképzésben –, melyek segítségével a leendő oktatók a munkavállalás során is hasznosítható képést tudnak nyújtani. Az elemzés az oktatás információközvetítő szerepe mellett tehát a készségfejlesztést hangsúlyozza, és a problémamegoldás, információ-feldolgozás, egyéni tanulási módszerek elsajátításának szükségességét, valamint az európai identitás kialakulásához a multikulturális környezetben szerzett tapasztalat jelentőségét emeli ki. A megfogalmazott javaslatok szerint biztosítani kellene a tanárképzésbe való belépés és az onnan való kilépés lehetőségét a különböző oktatási szinteken, és az oktatás minőségének javítása érdekében a szelekció kritériumait mind a tanárképzésbe való belépéskor, mind pedig a munkaerő-piaci elhelyezkedés során pontosabban kellene meghatározni.

Milyen kellene legyen a 21. századi tanár? Dragana Bjekić, Lidija Zlatić és Gordana Čaprić tanulmánya (*Research [Evaluation] Procedures of the Pre-Service and In-Service Education of Communication Competent Teachers*) az eddig tárgyalt tulajdonságok mellett egy továbbival egészíti ki az ideális tanár képét, és pedig a kommunikációs készséggel, mely a szerbiai helyzet elemzése nyomán a tanárképzés elhanyagolt területének tűnik. Érvelésük szerint a kommunikáció-oktatást kevésbé elméleti, mint inkább gyakorlati vonatkozásaiban kell bevezetni a tanárképzésbe. A kommunikációs készségek mérésére egy többszintű értékelési módszert is bemutatnak, mely önértékelés, a (beszélgető)partner értékelése, valamint egy harmadik (megfigyelő) személy értékelése alapján áll össze.

A formális tanulás során elsajátítható, a tanárképzés részeként megjelenő követelmények mellett Eila Heikkilä (*Professional Development of Educationalists, in the Perspective of European Lifelong Learning Programmes 2007–2013*) a pedagógusok szakmai fejlődéséhez fontosnak tartja a nemzetközi mobilitási programokban való részvételt is, mely a pedagógusokat olyan tudáshoz juttathatja, ami hagyományos „hazai” kerektek közt nem elérhető (pl. nemzetközi környezet megismerése). Eila Heikkilä az így informális tanulás révén elsajátított készségeket a képesítés részévé tenné, ezáltal ösztönözve a nemzetközi programokban való részvételt is.

A mobilitás és az európai dimenziók tárgyalása mellett a tanulmányok egy másik csoportja az oktatás és a kutatás összefüggéseit vizsgálja. Három tanulmány szerzői Hannele Niemi, Janez Vogrinc és Janez Krek, valamint Jens Rasmussen bár különböző tapasztalatok és bizonyítékok alapján, de amellet érvelnek, hogy a tanári végzettség megszerzése ne legyen lehetséges kutatási feladatok ellátása, kutatásban szerzett tapasztalat nélkül. A kutatás tanárképzésbe való beépítését és hasznát azonban különbözőképpen látják: Hannele Niemi szerint a képzés mindenekelőtt módszertani alapokat kell nyújtson abból a gyakorlati célból, hogy a pedagógusok meg tudják ítélni egy szakmájukhoz tartozó, adott kutatási eredmény megfelelőségét/helyességét (*Advancing Research into and during Teacher Education*). Vogrinc és Krek elképzelése szerint a kutatást a pedagógusok saját teljesítményük értékelésére és fejlesztésére is használhatnák (*Quality Assurance, Action Research and the Concept of a Reflective Practitioner*), Jens Rasmussen pedig a kutatási kötelezettségeket a releváns szakmai tapasztalatszerzés elősegítése céljából illeszteni be a tanárképzésbe (*Nordic Teacher Education Programmes in a Period of Transition: The End of a Well-established and Long Tradition of 'Seminarium'-based Education?*). A kutatás és oktatás összefüggéseinek egy másik aspektusát: a tanárképzés területén folyó kutatások főbb típusait horvátországi példán Vlasta Vizek Vidović és Vlatka Damović mutatja be (*Researching Teacher Education and Teacher Practice: The Croatian Perspective*).

A tanulmányok egyharmadik csoportjának zadéka esettanulmány-jellegűkben, ország-, vagy intézmény-specifikus tapasztalatok megosztásában rejlik. Eve Eisenschmidt és Erika Löfström az észtországi tanárképzés minőségének javítására irányuló intézkedések fogadtatását elem-

zi, Inger Erixon Arreman és Magnus Strömgren egy svédországi egyetem tanárképző szakot végzett hallgatóinak elhelyezkedési lehetőségeit és a munkáltatók elégedettségét vizsgálja, Alajdin Abazi, Veronika Kareva, Zamir Dika és Heather Henshaw tanulmánya pedig egy 2001-es macedóniai egyetem alapításáról és az ott bevezetett folyamatos oktatói értékelés módozatairól számol be azzal a céllal, hogy az oktatás minőségének javítását elősegítse egy sikeresnek ítélt projekt bemutatásával. Angela Cara a Moldovai Köztársaságban végbemenő oktatási reform fontosabb dokumentumait, céljait mutatja be, anélkül hogy a megvalósítás részleteire kitérne, Brian Hudson pedig az oktatásban használt kommunikációs technológiák használatának lehetőségeit fejtegeti.

Egy negyedik csoportba sorolhatjuk azt az elméleti jellegű írást, mely Habermas kommunikatív cselekvés elméletének terminológiáját próbálja az oktatási folyamatok elemzésére alkalmazni, ez azonban kimerül az elmélet ismertetésében és kérdések felvetésében, így nem követi a kötet többi részére jellemző gyakorlati, közpolitikai szemléletet.

A kötetet a 2008-as, második TEPE (Teacher Education Policy in Europe) konferencia nyomán a tanárképzés fejlesztése céljából meghatározott ajánlások és következtetések zárják. A szerzők két javaslatot fogalmaznak meg a tanárképzésben érintett szereplőknek és intézményeknek: egyrészt az oktatás hírnevének, a tanári pálya presztízsének emelését minden európai országban, másrészt pedig a kutatók, szakpolitikuskok és oktatók közötti nemzetközi tapasztalatcserék támogatását, mely elősegíti az egymástól való tanulást.

A javaslatoknak megfelelően – annak ellenére, hogy néhány esetben módszertani hiányosságokkal is találkozhatunk – a könyv legnagyobb értéke abban rejlik, hogy a tanárképzést, oktatást érintő nemzetközi tapasztalatokat, esettanulmányokat, jó gyakorlatokat tesz az érdeklődők számára elérhetővé.

(Hudson, Brian & Zgaga, Pavel [eds]: *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå, Faculty of Teacher Education, 2008, Umeå. 412 p.)

Petres Andrea

