

EURÓPAI DIMENZIÓK A TANÁRKÉPZÉSBEN

A Z EURÓPAI INTEGRÁCIÓ HÁBORÚ UTÁNI TÖRTÉNETÉBEN mérőkövet jelentő Európai Gazdasági Közösség (1957) – meghatározó gazdasági érdekelttségéből fakadóan – semmiféle szabályozással nem élt a tagországok oktatásügyére vonatkozóan, s ez jellemezte az integrációt egészen a 70-es évek végéig. A 80-as évtizedtől kezdődően a tanárképzés és a tanári szakma iránti egyre fokozódó érdeklődés nyilvánult meg az Európai Közösség részéről, amely eleinte általában a munkaerőpiacra történő felkészítés tagországokbeli sajátosságai, konkrétan a szakképzés problematikája felé irányult.

A nagy horderejű eseményt témánk vonatkozásában az Európai Közösségek Bíróságának¹ (European Community Court of Justice) egy 1985 május 23-án hozott döntése jelenti, amelyben minősítési feltételeket határoztak meg valamennyi, a Közösség tagországaiban pedagógiát tanuló és tanárnak készülő fiatalra vonatkozó érvénnyel.

Azt azonban, hogy közösségi szintű politika kialakítása, főképp a kultúrát, az oktatást érintő területen mennyire érzékeny vállalkozás, az a körülmény jelzi, hogy egy, a Közösség középtávú törekvéseit megfogalmazó dokumentumban (*European Commission 1988a*) újfólag megerősítették az európai nemzetállamok autonómiáját a kultúrát érintő kérdésekben. S jöllehet a szóban forgó dokumentum az ún. európai dimenzió iskolai, tanügyi vonatkozásainak kérdéskörét is taglalja, igen óvatosan, körültekintően fogalmaz. Azaz hitet tesz amellett, hogy elsőrendű feladat a tagországok képzési, pedagógiai hagyományai gazdagságának, sokszínűségének megőrzése, miközben elengedhetetlennek tartja e közös örökség optimális felhasználását a jövőbeli nagyobb eredmények elérése érdekében. Határozottan elutasítja viszont az oktatási rendszerek bárminemű, differenciálatlan standardizálását, „kényszerharmonizálását”.

E tartalmi idézet olvasata, hogy (talán) lehetséges a tagországok oktatásának szerkezetét és szervezetét némileg összehangolni, lényegesen nehezebb vállalkozás azonban összehangolni olyan, mélyen a kultúra egészében és a hagyományokban gyökerező jelenségeket, mint az iskolai tudás(átadás) hagyományai (*McLean 1990*). Amíg az enciklopédizmussal jellemezhető iskolai hagyomány tipikus képviselőjének Francia-

1 Az Európai Közösségek Bírósága 15 bíróból áll, akiket a tagállamok jelölése alapján a miniszteri tanács nevez ki. Megbízatusuk hat évre szól és megújítható. A bíróság illetékessége kiterjed a tagállamok közötti, az Unió és a tagállamok közötti, a közösségi intézmények közötti, továbbá az Unió és fizikai vagy jogi személyek közötti jogvitákra, beleértve a közösségi alkalmazottak panaszait is. A nemzeti bíróságok által eléje terjesztett ügyekben jogértelmező előzetes állásfoglalást ad, véleményezi a nemzetközi megállapodásokat. Az alapító szerződések és más jogszabályok rendelkezéseit kizárólagos jogkörben, mindenkire nézve kötelezően értelmezheti. A bíróságnak nincs végrehajtó hatalma, de az esetek nagy többségében a tagállamok alávetik magukat döntéseinek.

ország tanügyét tartja, olyan vezérelvek primátusával, mint egyetemesség, racionalitás és hasznosság (ide sorolja még a többi európai neo-latin országot is), addig a humanizmust olyan domináns értékekkel, mint erkölcsösség és individualizmus a brit, az ír és a görög oktatási rendszerre tartja jellemzőnek. A naturalizmus a hivatkozott szerző értelmezése szerint az eddigi két kategória valamiféle kombinációja, súlyt helyezve a fiatalok erkölcsi és értelmi pallérozására, valamint a kreativitás és egyéniség fejlesztésére, s ekként Hollandia, Ausztria, Svájc, Németország és Dánia oktatási rendszerének működésére tartja jellemzőnek. Ha elfogadjuk a szerző értelmezését, akkor Magyarország tanügyi kultúrája eléggé egyértelműen e harmadik csoportba sorolható: még ha azt beleszámítjuk is, hogy az ismertetett kategorizálás nagyfokú absztrakció eredménye, s sokkal inkább az említett tanügyi rendszerek céljait és aspirációit jellemzi, mintsem a tanítás napi gyakorlatát, arra mindenképpen alkalmas, hogy érzékeltesse a kulturális hagyományok változatosságát. A szülők és a fiatalok, de maguk a tanárok is mintegy megtestesítői a kultúra e különböző konceptusainak, akár mint a kultúra közvetítői, akár mint annak befogadói.

Egy, tanárszakos hallgatók nemzetközi mobilitását vizsgáló tanulmány (Bruce 1991) alapmegállapítása, hogy a tanárképzésből általában hiányzik a nemzetközi együttműködés hagyománya, az oktatók gyakorta nyelvi nehézségekkel küszködnek, hiányosak a más országok tanügyéről és tanárképzéséről való ismereteik, s a tantervi különbségek sem könnyítik meg a hallgatók nemzetközi vándorlását, cseréjét.

A Közösség fejlődése, alakulása folyamat, amelyben a „közös piac” megteremtése után a magasabb fejlődési fázist a „kulturális különbségek egysége” felé elmozdulás jelenti. E folyamatban, amelynek „útjelzői” a különböző egyezmények, határozatok, ajánlások, nyilvánvalóan kitüntetett szerepe van az oktatásnak és a képzésnek. A dokumentumokban a képzés és a Közösség összekapcsolására egy laza körvonalú, kissé eufemisztikus csengésű fogalom szolgál, az: „európai dimenzió” megnevezés.

Az Európai Unió döntéshozó szerve, a Tanács² egy 1988-ban hozott határozatában (*European Commission 1988b*) szól arról, miféle célok felé törekvést fejez ki az „európai dimenzió” metaforája.

E célok a következők (tartalmi idézet):

- a fiatalokban egyfajta európai identitás érzésének erősítése, valamint az európai civilizáció és azon alapok értékeinek felmutatása számukra, amelyekre az európai népek jelenbeli fejlődésüket építeni szándékoznak, különös tekintettel olyan alapelvekre, mint demokrácia, társadalmi igazságosság és méltányosság, az emberi jogok tisztelete;
- a fiatalok felkészítése a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében, fejlesztésében való részvételre;

2 A Tanács az Európai Unió döntéshozó szerve, amelyben a tagállamok kormányainak képviselői vesznek részt és szavaznak az Unió jogszabályairól. A jogalkotás rendeletek (regulations), határozatok (decisions; resolutions), irányelvek (directives) alkotásával történik és ilyen formában teszik közzé (a csatlakozási dokumentumok kivételével) a megkötött nemzetközi szerződéseket is. Az ajánlások (recommendations) és vélemények (opinions) nem jogszabályértékű állásfoglalások.

- a Közösség létéből és működéséből származó előnyök és feladatok tudatosítása;
- a Közösségről illetve tagországai történelméről, társadalmáról, gazdaságáról, kultúrájáról való ismereteik gazdagítása.

Az integráció folyamatát jellemző és állomásait dokumentáló döntések, határozatok, javaslatok sorában kitüntetett figyelmet érdemel az Európai Bizottság³ memorandumja az egyetemi képzésről (*European Commission's Memorandum on University Education in the EC 1991*), mivel e dokumentum két helyen is foglalkozik explicit szövegezésben a tanárképzéssel és a tanári professzióval. Idézem:

„Mind az elemi iskolai, mind a középiskolai tanterveknek kell legyen egy európai dimenziója. Ez lényegében a Közösség perspektíváját jelenti, amelynek révén a tanulók sajátos tudást szerezhetnek arról a politikai, gazdasági, kulturális és társadalmi valóságról, amelyben felnövekednek, és azt is megtanulhatják, hogyan élhetnek együtt e perspektívában más európai állampolgárokkal. Az európai dimenzió szilárd alapját az Európáról való tapasztalatok alkotják. Ezért fontos, hogy a tanárok annak alapján tudják közvetíteni az európai dimenziót, hogy nekik maguknak módjuk legyen közvetlen tapasztalatokra hivatkozni. Amikor a tanárok közvetlenül rész vesznek Európa különböző országairól való tapasztalatokban, s módjuk van ezek értelmezésére, tudati reflexiójára, akkor hatékonyan hozzájárulnak különböző oktatási rendszerek, nevelési célok és filozófiák jobb megértéséhez. Egyúttal arra is mód nyílik, hogy új szakmai-kollegiális közösség teremtsék. Az oktatás-nevelés arra is esélyt teremt, hogy rugalmasabb, elfogadásra nyitottabb európai polgárokat hozzon közelebb egymáshoz.” (133. cikkely)

E „kihívásra” az egyik válasz az atlanti régióban (is) az interkulturális nevelés koncepciója. Ha érvényesnek fogadjuk el az összefüggést, amelynek értelmében a nevelési célok meghatározása bensőséges kapcsolatban áll jövőbeli társadalomképünkkel, azzal, hogy milyen társadalomban szeretnénk élni, akkor döntő jelentőségűvé válik az, hogy a multi-etnikumú társadalmak mennyiben képesek (akarják) az interkulturális nevelés szellemében nevelni a felnövekvő generációkat. Az interkulturális nevelést nem elméleti megfontolások, hanem az élet parancsoló imperatívuszai kényszerítették ki: a befogadó országoknak kellett valamit kezdeniük mind a letelepedett vendégmunkások, mind a különböző migrációs hullámokkal érkező, bizonytalan státusú emberek gyermekeivel. A migráció elkerülhetetlenül hatással van a többségi társadalom tagjaira: reagálásra, állásfoglalásra készíti őket, amelynek skálája az elfogadástól az elzárkózó „reteszélesen” át az indulatos elutasításig vagy akár az agresszióig terjedhet akár. Axiómának tekinthetjük e tárgyban, hogy a bevándorlók, kisebbségek még-

3 Az Európai Bizottság az Európai Unió végrehajtó szerve. 17 tagját a nemzeti kormányok nevezik ki, de azoktól függetlenül működnek. A nagyobb országok két-két, a kisebbek egy-egy tagot neveznek. Megbízatusuk négy évre szól és megújítható. A Bizottság megalakulásához az Európai Parlament jóváhagyása is szükséges. A tagok akár csak egy kormány miniszterei egy-egy meghatározott tevékenységi területért, illetve az e területekkel foglalkozó főigazgatóságokért felelősek. A Bizottság gondoskodik az alapszerződések előírásainak betartásáról, kidolgozza a közösségi jogszabálytervezeteket, s felülvizsgálja végrehajtásukat. A Bizottságon belül 23 főigazgatóság működik. Tevékenységi és hatáskörét illetően a Bizottság nagyjából egy nemzeti kormányhoz, a főigazgatóságok pedig az azon belül működő minisztériumokhoz hasonlíthatók.

oly sikeresnek tűnő beilleszkedése sem hagyja érintetlenül a környezetet. Talán nem túlzás ontológiai dimenzióról beszélni e kérdéskör kapcsán. Az alapvető létélmény, az ember tárgy nélküli szorongása okát-tárgyát lelheti a másik emberben. Az idegenben kiváltképp, ha annak „mássága” hangsúlyozottan, markánsan jelenik meg az észlelés számára. Ezért e jelenségkör iskolai, pedagógiai kezelésének esélyei össztársadalmi relevanciájúak, mivel a tét nem kisebb, mint a társadalom stabilitása, belső békéje.

Az interkulturális nevelés mint „hívószó” a 80-as évtizedben vált a pedagógiai, oktatáspolitikai retorika alapelemévé. Azóta nem szűnt meg a legkülönbébb természetű fenntartások, bírálatok célpontja lenni. Ezek egyike az, hogy a többségi társadalom tagjainak kisebbségekkel kapcsolatos attitűdjei olyan információkon, képzeteken alapulnak, amelyek az adott kisebbség származási országára vonatkoznak. Ezért döntő fontosságú, hogy a kisebbséget (etnikumot) megnevező címkének miféle konnotációja van a befogadó országban. E konnotációk hordozhatnak olyan kockázatot, hogy gátolhatják a megismerés szándékát, mivel az etnikai, nemzetiségi „címké” fel is menthet annak pszichikai kényelmetlensége alól, hogy a „konkrét” emberrel lépünk megismerő, kommunikatív viszonyba. A politológiai nézőpontú bírálat abban marasztalja el az interkulturális nevelés koncepcióját, hogy – úgymond – „pedagógizál” egy összetett, társadalmi, jogi megoldást igénylő jelenséget. Az interkulturális nevelés koncepciója – hangzik az újabb bírálat – voltaképpen támadás a domináns többség nemzeti kultúrájával szemben, s a maga eszközeivel a kisebbségnek a politikai hatalomba történő betagozódását munkálja (*Campani & Gundara 1991*). Végetül egy olyan nézet is megfogalmazódott, amelyik éppenséggel az interkulturális nevelés pozíciójából bírálja azt az ismeretelméletet és iskolai műveltségképet, amelyet – az egyszerűség kedvéért – európai kultúrának nevezünk. Ennek értelmében az emberi megismerést tárgyaló filozófiai elméletek körét indokolt lenne tágítani a keleti filozófiáknak a mindenségről, az emberről és az emberi megismerésről vallott felfogásával. Aminthogy az is kívánatos lenne, hogy oldódjék iskolai tanterveink, iskolai műveltségképünk Európa-központúsága, érvényre juttatva azokat a felismeréseket, amelyek kultúránk – úgymond – afroázsiai (egyiptomi, föníciai) gyökereire mutatnak rá (*Coulby 1993*). Valljuk meg: az Európa-szerzte fellobbanó etnocentrizmusok, az agresszióban kitörő idegengyűlölet, a szigorodó országhatárok, a bűnbakképzés aktíváló reflexei láttán szkeptikusak is lehetnénk akár az interkulturális nevelés esélyeit illetően. Meggyőződésem azonban, hogy – távlatosan – Európa számára sem adatik más út, mint komolyan venni az interkulturális nevelés eszméjét.

„A tanárok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek háttérben eltérő történeti és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi.” (134. cikkely)

A feladat mondhatni gigászi, hiszen soktényezős, nagy inerciájú rendszerek közelítését, összehangolását célozza. Éppen ez okból minősíthető kedvezőnek az Európai Unió e tárgyban meghozott döntéseinek, állásfoglalásainak józan, bölcs önmérséklet és a különbözőségek iránti megértést tanúsító, sürgetéstől, siettetéstől mentes hang-

vétele. Mindeközben a tagországok oktatási rendszereiben zajlanak az összehangolás irányába mutató történések (*Buchberger 1993*), s erőteljesen „animálja” a harmonizáció folyamatát a Tanárképzés Európai Szövetsége is. Nyilvánvaló, hogy e téren a nemzetközi találkozók, szakmai konferenciák mellett, melyek közvetlen információcsere kiváló alkalmai lehetnek, kitüntetett jelentőségűek a közös kutatási programok.

A Közösség szervei, konzultatív testületei (Tanács, kultuszminiszterek rendszeres tanácskozásai) jelentések és elemzések egész garmadájában taglalták a 80-as évtizedtől kezdődően a tanárok Unió szintű mobilitásának és integrációjának különféle (munkajogi, képzési, minősítési) aspektusait. A diákok csereutaztatását, mobilitását is részben nemzetközi programok (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students: ERASMUS), részben nyugat- és kelet-európai államok közötti kétoldalú szerződések segítették elő. Szakirodalmi jelzések vannak azonban arra is, hogy éppenséggel a tanárszakos hallgatók esetében, amikor a hallgatók tanulmányaik bizonyos részét adott külföldi országban végezték, e csereprogramok nem bizonyultak nagyon sikeresnek. Ez abban nyilvánult meg, hogy a hallgató eredeti intézménye nem ismerte el érvényesnek a külföldi egyetemen folytatott tanulmányokat. Ennek okát a hivatkozott forrás szerzője pontosan abban látja, hogy a harmonizáció még (?) nem következett be a minősítési követelményekben.

Nyilvánvaló, hogy a nemzetközi normákra modellált tanárképzés új követelményeket támaszt a létező képzési programokkal szemben, s valószínű, hogy e téren a jövő egy moduláris elven felépített tanárképzési curriculumé, amelyik rugalmassága révén kedvezőbb feltételeket teremt cseretanulmányok folytatásához (s egyúttal a képzés és a munka világa közötti átjárás lehetőségeit is megnöveli). A képzési programok harmonizálásának egy másik aspektusa magát a képzés tartalmát illetve a négy képzési terület (szaktudomány, tanári mesterség elméleti stúdiumai, szakmódszertan, iskolai/intézményi gyakorlat) időarányait is érinti. Egy további, hosszú távú vállalkozás lesz a tanárképzés minősítési követelményeiben valamiféle közelítést elérni. E vállalkozásnak esélye egyáltalán akkor van, ha maguk az egyes országok képzési programjai az eddigieknél jobban strukturáltak, mely igény ismét csak a moduláris elv alapján építkező program lehetőségeire irányítja a figyelmet. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy ha a másik, EU szinten domináns törekvés (a tanárképzés minőségének javítása) kívánalmát is tekintetbe vesszük, akkor ésszerűen ismét a továbbképzés kerül előtérbe, hiszen az iskolákban már bent lévő, működő tanári állomány pedagógiai-szakmai kultúrájának javítására ez az út kínálkozik.

1992/93 fordulója határhő az európai integráció történetében, mivel 1993 január elsején életbe lépett a közhasználatban „Maastrichti Szerződés” néven emlegetett okmány, amely az integráció új fejezetét nyitotta meg. A felsőoktatás – benne a tanárképzés – tágabb környezetét régiószintű makromozgások alkotják. E környezetben az atlanti térség egyetemeinek fejlődése – a mennyiségi expanzió már lezárult fázisa után – ez idő szerint a minőség és a globális méretű konvergálódás szakaszában van (*Róna-Tás 1993*). Régióink (s benne Magyarország) fejlődése abban a sajátos helyzetben van, hogy – a bizonyos értelemben kényszer-modernizáció nyomása alatt – egyi-

dejűleg kell szembesülnie a mennyiségi expanzió, a minőségi fejlesztés és a globális méretű konvergálódás követelményével (Kozma 1993). E környezeti feltételek közegeben mind az atlanti, mind a közép-kelet európai régióra jellemző tendenciák, hogy mindenütt napirenden van a tanárképzés rugalmasabb, adaptív szervezeti formáinak keresése, valamint, hogy a tanári professzió a „korlátozott szerepelvárás” felől a „ki-terjesztett tanári szerep” irányába fejlődik (Nagy 1994).

Az Európai Unió léte tény. Az ebből származó „euroharmonizációs” késztetések régióinkban modernizációs stratégiaként (kényszerként?) értelmeződnek. Bizonyos, hogy ez a késztetés változásokhoz vezet a tagországok képzési-tanárképzési rendszerében. Ám e változások mértékét, mélységét ma még nem lehet megállapítani. Egy valami megjósolható igen nagy valószínűséggel: a közös normákhoz történő igazodás némely tagország számára a tanárképzés korábbi követelményeinek szigorodását, emelkedését, más országok számára a követelmények oldódását, könnyebbé válását eredményezi majd. S az is bizonyos, hogy az érintett országokban a szakmai közvélemény mindenképpen (a laikus közvélemény esetleg) reagálni fog az „európai dimenzió” szlogennel összekapcsolódó fejleményekre.

Magyarországon, mint közismert, megkezdődött a felkészülés az Európai Unióhoz való csatlakozásra, jóllehet a belépés időpontjára vonatkozó optimista becslések is a jövő század első évtizedével számolnak (mindeközben a kormányzati szándékok e téren erőteljes „nyomulást” jeleznek). Ugyanakkor a közép-kelet európai régió számára szóló brüsszeli üzenet egyértelmű: az itteni országoknak akkor van esélyük a csatlakozásra, ha előbb közvetlen szomszédaikkal elrendezik ügyeiket. Ám ezzel együtt sem világos, hogy régióink számára képletesen szólva a „főlépcsőt” vagy a „cselédlépcsőt” szánják-e az Unió vezetői. Ha a kultúráról mint szerves egésztől gondolkodunk, akkor Magyarország számára e (reménybeli) csatlakozás igen bonyolult, izgalmas vállalkozásnak ígérkezik, tekintettel a szomszédos nemzetállamok területén élő magyar kisebbségekre.

A magyar közoktatási rendszer teljesítménye nemzetközi mércével (IEA) mérve is összességében megfelelőnek, némely műveltségi területen (természettudományok) kiemelkedően jónak minősül. Ezt az értékítéletet messzemenően dokumentálják a hivatkozott szervezet összehasonlító tantárgyi eredményvizsgálatait bemutató jelentések. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy a kedvező tendenciák hazai eredménymérések tükrében megtörni látszanak (*Monitor '93*).

Világos normák, egyértelmű támpontok hiányában nincsen módunk arra, hogy a hazai tanárképzés teljesítményét elhelyezzük egy nemzetközi skálán. Ezért sejtésünket nyilvánítjuk ki (e sejtés hátterében azonban egy kéthónapos hollandiai és egy kéthetes németországi vendégoktatói tapasztalat is meghúzódik) megkockáztatván a kijelentést, hogy összességében a hazai tanárképzés is kiállná a külföldi rendszerek teljesítményével való összehasonlítás próbáját.

Éppen ezért szakmánk egészének figyelnie kell arra, hogy a modernizációs nyomás hatására bekövetkezett (majdani) „euroharmonizáció” ne legyen (ne lehessen) sérelmes „gleichschaltolás” se a magyar közoktatás, se a magyar tanárképzés számára. Nem

lehetünk naívak: e téren a döntések során nyilvánvalóan olyan szempontok is közre játszanak, amelyek messze meghaladják illetékességünk körét. Ám az odafigyelés és szólás az „írástudók” kötelessége és felelőssége.

A Maastrichti Szerződés az integráció új fejezetét nyitotta meg, az Európai Unió léte által új feltételrendszer keretébe helyeződött a (nyugat)-európai régió fejlődése.

Európa másik, közép-keleti felében némileg kissé korábban a szovjet rendszer lebomlására, az egykori szatellit-államokban politikai rendszerváltásra került sor. Az itt zajló integrációs törekvések ellentmondásos folyamatok közegében, fellobbanó nacionalizmusok és etnocentrizmusok közepette történtek, történnek.

A felsőoktatás (s benne a tanárképzés) mennyiségi expanziója, tömegessé válása következtében erőteljes jelei vannak annak, hogy a képzési ágazat az ipari termelés technológiai folyamataira modellálódik. Ez főként egy olyan nyelvhasználatot, fogalmi apparátust jelent, amelyben az oktatáspolitikai az input-output fogalmaiban gondolkodik, a képzésről mint az „emberi erőforrás fejlesztéséről” beszél alapvetően olyan fogalmak használatával, mint minőségi kontroll, a hatékonyság emelése, standardizálás. A globalizálódás jelensége egyúttal a versengés fokozódását is eredményezi, ami közvetlenül az iskolai teljesítmény, közvetve a tanárképzés felértékelődése irányába hat.

A tanárképzés és tanári professzió felértékelődésének jeleként a fokozott állami és társadalmi érdeklődés ellentmondásos folyamatokat indított el. Egyfelől egyértelműen a tanári mesterség professzionalizálódását munkálta, amelynek jelei: a képzési szint emelkedése; az elméletigényes stúdiumok hangsúlyossá válása; törekvés a magasan kvalifikált diplomások megnyerésére e pálya számára; a pályakezdés, a beilleszkedés nehézségeinek oldását célzó eljárások intézményesülése; a szakmai karrier előmeneteli lehetőségeinek, belső differenciáltságának gazdagítása.

E szakmai fejlemények tendenciaszerűen jellemzőek az Európai Unió tanárképzésére, természetesen az egyes tagországok képzési rendszereiben szelektíven vannak jelen e fejlemények.

A hazai tanárképzési rendszer összességében hasonló tendenciákat követ, azzal a különbséggel, hogy a professzionalizálódás jeleként említett fejlemények közül nálunk még több szerepel ez idő szerint „hiánylistán”, mint a szerencsésebb, kiegyenlített fejlődési pályát bejáró atlanti térség országaiban.

A fejlemények sorában legnagyobb horderejű változásnak a tanárképzés egységesítését szorgalmazó elgondolást tartjuk. Anélkül, hogy bármiféle egyetemi sovinizmus mondatná, megalapozottan állíthatjuk, hogy a szaktudományi képzés a főiskolákon főképpen a feltételek szűkössége miatt gyengébb színvonalú, mint az egyetemeken. Ezért az egységes tanárképzést csak fokozatosan, a személyi és a tárgyi feltételek megteremtése után tartjuk lehetségesnek.

Mindkét régióra egyaránt jellemző tendencia, hogy mindenütt napirenden van a tanárképzés rugalmasabb, adaptív szervezeti formáinak keresése.

E fejlődés azonban ellentmondásos, mivel a vázolt trendekkel egyidejűleg olyan jelenségek is megjelentek a képzésben, mint az irányítói szemléletet, a bürokratikus

állami kontroll pozícióit megerősítő központi alaptantervek, amelyek (a decentralizált tanügy-igazgatású országokban) kétségtelenül a tanári szakma deprofesszionizálódásának jeleként is értelmezhetők.

A tanári szakma felértékelődése egyúttal azt is magával vonta, hogy növekedett az az igény, hogy a tanárok munkája, az iskolák belső élete nagyobb társadalmi nyilvánosságot kapjon. Ennek megnyilvánulása az iskola munkájának értékelésében olyan fogalmak megjelenése, mint elszámoltathatóság, intézményi átvilágítás.

Egyúttal a tanárképzés minőségéről való ítéletalkotás szempontrendszere is bővült. A korábbi, a pedagógia körén belül maradó kognitív-didaktikai értékszempontok mellett, velük egyenrangúan megjelentek a képzés gazdaságosságának, társadalmi relevanciájának (felhasználói igények), valamint a munkaerőpiac felől megfogalmazódó értékelés szempontjai.

A magyar tanárképzés a politikai rendszerváltást követően radikálisan megváltozott gazdasági és társadalmi rendszerkörnyezetben találta magát, s ugyanakkor az ország megváltozott orientációjából következően, az európai integrációból származó modernizációs kényszerek nyomása alól sem vonhatta ki magát. Az elemzések alapján úgy ítéltethető meg, hogy a hazai tanárképzés – összhangban a mértékadónak tekintett régió trendjeivel – tartalmi és intézményi szinten egyaránt adekvát válaszokkal reagált a kor kihívásaira.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

IRODALOM

- BRUCE, M. (1991) „Internationalizing” Teacher Education. *British Journal of Educational Studies* No. 2.
- BUCHHERGER, F. (1993) *Lehrerbildung u. Lehrerberuf, Themen u. Trends in internationalen Vergleich. Pädagogik und Schule in Ost und West* No. 3.
- CAMPANI, G. & GUNDARA, J. S. (1994) Overview of Intercultural Policies within the European Union. *European Journal of Educational Studies* No. 1.
- COULBY, D. (1993) Cultural and Epistemological Relativism and European Curricula. *European Journal of Intercultural Studies* No. 2.
- European Commission (1988a) *Education in the European Community. Medium-Term Perspectives 1988–1992*. Brussels.
- European Commission (1988b) *Resolution of the Council and the Ministers of Education within the Council of the European Dimension in Education*. Brussels.
- KOZMA TAMÁS (1993) Expansion in Higher Education: The Case of the East European Region. *Türku, EAIR Forum*.
- McLEAN, M. (1990) *Britain and a Single Market Europe: Prospects for a Common School Curriculum*. London.
- NAGY MÁRIA (1994) *Tanári szakma és professzionizálódás*. Bp., Országos Közoktatási Intézet.
- RÓNA-TAS ANDRÁS (1993) Az egyetemek értékelésének tapasztalatai és a hazai teendők. *Magyar Felsőoktatás* No. 3–4. Monitor '93. *Új Pedagógiai Szemle* 1994/7–8.