
INTERJÚ

Csákó Mihály, az ELTE TáTK Szociológia Intézetének docense
(2003-tól a Tuning-projekten belül az Európa tanulmányokért felelős szakterületi csoport munkájában vesz részt)

Educatio: A Bologna-nyilatkozat megszületése óta számos projekt indult be az EU-s tagállamok felsőoktatási szakembereinek a részvételével, melyek célja a Bologna-folyamat nemzeti szintű implementációjának elősegítése. Ezek között kiemelkedő jelentőségű az Európai Kreditátviteli és Akkumulációs Rendszer (ECTS), az oklevélmelléklet (Diploma Supplement), a Joint Quality Initiative szakmai csoportja által elkészített szintelírások a felsőfokú képzés három szintjére (Bachelor, Master, PhD) és az ún. Tuning-projekt, melyben maguk a felsőoktatási intézmények vállalták, hogy a különböző szakterületek számára gyakorlati segítséget nyújtanak a Bologna-folyamathoz való csatlakozásban. Ezek közül a Tuning-projekt az, amelyet közelebbről is megismerhettél. Mikor és hogyan indult ez a vállalkozás, és kikből áll a szakmai team?

Csákó Mihály: Az már az östörténet része, hogy mikor indult. A negyedik szakasza megy jelenleg ennek a projektnek, és mindegyik szakasz két éves volt. A helyzet az, hogy a Tuning-projekt eredetileg úgy indult, hogy akkor még Magyarország hivatalosan nem volt benne. Ez egy spontán kezdeményezése volt az európai felsőoktatási intézményeknek, s természetesen, mint a legtöbb spontán kezdeményezés, voltak olyan kezdeményezők, akik benne voltak egyben s másban már korábban is. A lényeg az, hogy a Groningeni Egyetem és az Deustoi Egyetem fogott össze, mint szervező és koordinátor, és hívott meg más felsőoktatási intézményeket arra, hogy „Tuning European higher education” – vagyis a „finom hangolást” végezzék el. A „finom hangolás” az igazából azt jelentette, hogy a Bolognai folyamathoz kapcsolódjon ez a projekt, s ezen belül egy olyan eljárást próbáljon meg kialakítani, ami mindenütt alkalmazható, és amely a „kompetencia” fogalmára épül. Tehát: egy kompetencia-alapú oktatástervezési módszert. Most persze én ezt ennyi év után mondom, visszatekintve, de hát ez a dolog lényege.

Kiválasztottak néhány szakterületet arra, hogy kipróbálják a módszert, és ezek eléggé változatosak voltak. Ilyenek, mint gazdaságtan, földtan, biológia, matematika, történelem, neveléstudomány, tehát voltak természettudományok és társadalomtudományok egyaránt. Magyar szempontból úgy kell elképzelni ezt a dolgot, mint amikor képzési követelményeket határozunk meg, vagy próbálunk megfogalmazni, hogy ezekből majd miniszteri rendelet legyen, amely szakalapítást mond ki, s ehhez meghatározza a szakképzési követelményeit. A kiindulópont az volt, hogy határozzuk meg azokat a kompetenciákat,



amelyekkel azoknak a személyeknek kéne rendelkezniük – elképzeléseink szerint –, akik bizonyos típusú diplomákkal rendelkeznek. A bizonyos típusú diploma egy BA vagy MA szintű diploma a kiválasztott szakokon. Elsősorban a BA-re gondoltak akkor, amikor a projekt indult, aztán ez egy picit lazult. A későbbi szakaszokban a munkacsoport már egyaránt kísérletet tett BA és MA szintű meghatározásokra.

Kérdeztél a stábra is, hogy kik a résztvevők. Hát ezt elég nehéz megmondani, mert a lista igen hosszú. Ha jól emlékszem, legalább 115, vagy még több európai felsőoktatási intézmény képviselői vesznek részt benne, ami lényegében azt jelenti, hogy szinte mindenhol van résztvevő. Egy-egy szakterületi csoport olyan 20 fő körüli létszámmal működik.

E.: A magyar résztvevők a koncepció kidolgozásában is részt vettek?

Cs. M.: Mindent a szakterületi csoportok dolgoznak ki, az első pillanattól kezdve. A szakterületi csoportok legelső munkája – amit az első szakaszban hét csoport már teljesített, de mi, mivel később kezdtük, ennek is csak a második szakaszban kezdtünk neki – az volt, hogy határozzák meg azokat a kompetenciákat, amelyek szerintük az adott területen való működéshez szükségesek. Ehhez el kell képzelni valamilyen alapon, hogy mit is fognak csinálni azok az emberek, akik ilyen diplomával rendelkeznek. A lehetséges tevékenységekben vajon mi mindenre lehet szükségük, és ezeket hogyan lehet megfogalmazni.

E.: S ez kiterjedt mind a két területre, az általános és a speciális kompetenciákra egyaránt?

Cs. M.: Kiterjedt, mégpedig úgy, hogy minden egyes szakterületi csoport mind a két kompetenciaterületről nyilatkozott, és felsorolt egy sor kompetenciát, mind általánosat, mind pedig szakjellegűt.

E.: Hány kompetencia tartozott egy-egy listába?

Cs. M.: 22, 24, 27 kompetenciát soroltak fel általában, amit végül a húszhoz közel, 21–22 körül rögzítettek, de igazából nincsen egy szigorú standard, hogy ennyinek vagy annyinak kell lenni, ez attól függ, hogy melyik területen mennyit látnak jónak.

E.: A 21–22 kompetenciából álló lista már egy összegzése a különböző szakterületeken létrehozott kompetencialistáknak, vagy minden területre van egy-egy különálló lista?

Cs. M.: Minden területre van két lista, egy általános, meg egy konkrét szakterületi kompetencia-lista, és ezeket nem összesíti senki. Azért az eljáráshoz hozzátartozik – nehogy csak a tudósok gondoljanak ki mindent teljes fegyverzetben, mert hátha nem jól ismerik a világot – egy olyan munkaszakasz is, amelyben a kialakított listákat „társadalmi vitára” kellett bocsátani. Ez a gyakorlatban úgy történt, hogy egy kérdőívvel meg kellett keresni egy csomó más egyetemi embert az adott szakon, meg más területek, pl. a gazdasági szféra szakembereit, intézményeket, munkáltatókat, itt közintézmények is lehettek, és kikérni a véleményüket, hogy valamilyen eljárás szerint pontozzák a listán szereplő kompetenciákat. Utána ezt az eredményt az egész projekt számára központilag feldolgozták, számítógépen mindenféle eloszlásokat és skálákat mutattak be, s így megpróbálták finomítani a listát, aminek túl nagy volt a szórása, azt kidobták, az egészet továbbgondolták stb. stb.

E.: A projekt hivatalos honlapján találtam olyan beszámolókat, amelyekből számomra úgy tűnt ki, hogy nemcsak egy-egy szakterület listájáról készült elemzés, hanem egy összesített listáról is.

Cs. M.: Az a helyzet, hogy egyes szakértők írtak erről általános tanulmányokat, és előadásokat is tartottak, de maga a munka szakterületi csoportokban folyt. Kivéve a számí-

tógépes feldolgozást, mert az együtt történt. A listákat azonban szakterületi csoportonként határozták meg, tudniillik abból indultak ki, hogy az általános kompetenciák nem azzal függenek össze, hogy mit várunk el úgy általában egy diplomás embertől, hanem arról van szó, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyeket elvárunk attól, aki geológus lesz, vagy attól, aki Európához fog érteni. Persze itt lehetnek kapcsolódási pontok, mert ha azt mondjuk, például, hogy elvárjuk, hogy idegennyelv-tudással is rendelkezék a diplomázó, akkor felteszem, hogy ez mind a két szakterületre igaz lesz, de elképzelhető az is, hogy a nyelvekre vonatkozóan egyes területeken lesz valamilyen megkötés, s ettől ez még nem nagyon tekinthető akkor sem szakjellegű kompetenciának, hanem általánosnak. A szakterületi csoportoknak tehát azt mondták, hogy csak azokra a kompetenciákra legyünk tekintettel, amelyek az adott szakterülethez tartoznak, akár általánosról van szó, akár szakjellegűről.

E.: Akkor hogyan kell azt értelmezni, hogy az általános kompetenciát az is jellemezheti, hogy transzferálható?

Cs. M.: Ez azért igaz, mert ezeknek még így is sokkal nagyobb a más szakterületekkel közös részhalmozuk – hogy matematikailag fogalmazzam a dolgot. Sokkal inkább átfedésben vannak, mint a szakjellegű kompetenciák. Bár, tulajdonképpen még a szakjellegűek is átfedésbe kerülhetnek. Elégé nyilvánvaló, hogy pl. az Európa tanulmányok szakterületnek a szakjellegű kompetenciái részben átfednek a történelemmel, a földrajzzal, de biztos, hogy lesznek olyanok, amelyek átfednek a pedagógiával is. De az általános kompetenciák átfedése még ennél is nagyobb mértékű. Ennek ellenére összesítés nem készült, legalábbis nem volt erre törekvés sem a projekt vezetésében, sem az egyes csoportokban.

E.: A saját szakcsoportokban milyen eredmények születtek?

Cs. M.: Az Európa tanulmányok nagyon hátrányos helyzetből indult, mert ennek nincsen egységes hagyománya Európában. Lehet, hogy máshol van, de Európában nincsen egységes hagyománya. Azt lehet mondani, hogy a történettudomány terén bár lehetnek a nemzeti megközelítésekben eltérések (nyilván elég, ha csak arra utalunk, hogy a magyar történetészek a környező országok történéseivel egy csomó kérdésben nehezen értenek egyet, nehezen tudnak dűlőre jutni), ettől még a történelemtudománynak, mint ilyennek van azért egyfajta hagyománya, a geológiának úgyszintén van. Még a gazdaságtudomány, az üzleti tudomány (a business studies) is olyan, amelynek megvan a maga törzsnézete, hagyománya. Az Európa tanulmányok ügyében ilyen nincsen. Itt létezik egy olyan európai hagyomány, amely az Európa tanulmányokat úgy tekinti, mint egyfajta antropológiai-etnológiai megközelítést, hasonlóan az Afrika tanulmányokhoz, Keleti tanulmányokhoz stb., amelyek már szokásosak voltak a korábbi időkben is. Így például, Angliában létezik sok évtizede European Studies ebben a fajtában. Na most, különösen az újonnan jöttek, akiket ide engedtek be, elsősorban az iránt voltak fogékonyak, hogy az Európa tanulmányokon valami olyasmit értsenek, amit most honosítanak meg, vagyis ők az Európához való újracsatlakozás, mint az Unióhoz való újracsatlakozás, az uniós ismeretek dominanciáját szeretnék látni. Úgyhogy ezeket a megközelítésbeli eltéréseket eléggé nehéz összehangolni. De az igazság az, hogy a Tuning-módszer lényegéhez az is hozzátartozik, hogy nem kívánták ezeket összehangolni. Nem cél az, hogy ugyanazt tanítsák az egyetemeken. Nem cél az, hogy az etnológiai megközelítést felváltsák egy intézmény-centrikus vagy pragmatikus megközelítéssel. Az a cél, hogy valahogy közelítsék azt, hogy mi mindenre jó egy ilyen diploma, mi mindent lehet vele csinálni, és ebben legyen valamiféle egyez-



ség. Ez nyilvánvalóan valamiféle összehangolása a különböző intézményeknek, csak nem azon a módon, hogy tantárgyszinten meg akarnák határozni, hogy mit tartalmazzon az adott tárgy, hanem csak eljárásjellegű. Abban már lehetnek különbségek, hogy melyek azok az oktatási formák, amelyek fejleszthetők, s ezekből melyek használatosak, és milyen néven, milyen címen használatosak a különböző országokban. Különbségek lehetnek a módszerben is: bizonyos dolgokat meg lehet ismerni úgy is, hogy valaki meghallgat egy előadást, és meg lehet ismerni ugyanazt a dolgot úgy is, hogy valaki szemináriumon vagy laborban vesz részt vagy külső intézményhez küldik, és ott gyakorol. Egy elemző készséget valamilyen területen meg lehet úgy is szerezni, hogy háromfős teameket alakítanak ki a hallgatókból, akik valamilyen projekten együtt dolgoznak, és lehet úgy is, hogy egyéni feladatokat adnak, házi dolgozatokat, vagy bármi mást. Tehát: nagyon különböző módszereken, nagyon különböző tartalmakon elképzelhetők azonos kompetenciák.

E.: Ebből a szempontból az Európa tanulmányok nagyon jól példázhatja, hogy hogyan működik ez a módszer.

Cs. M.: Hát, be kell vallanom, hogy nem tudom. Nem tudom, mégpedig azért, mert nagyon különbözőek azok a képzések, amelyek ehhez a területhez tartoznak. Ez a módszer akkor lenne jól használható, ha valamit most kezdenének el, de mivel a legtöbb esetben valamilyen formában már régóta futó programok vannak, nagyon valószínű, hogy sok esetben csak más leírásban teszik papírra a meglévőt, de igazából nem nagyon változik az, ami a tényleges tevékenység.

E.: Vagyis, ezen a területen éppen senki sem érdekelt abban, hogy a már létező rendszeren változtasson?

Cs. M.: Tudjuk, hogy az emberek általában nagyon nehezen változtatnak, s a tanárok messze nem kivételek ebből a szempontból. Hogy kompetenciákkal írják le a képzési követelményeket, vagy másképpen, az ebben a tekintetben nem jelent változást. Ami az Európa tanulmányokat illeti, ott adódott volna egy lehetőség, amit ki is használtunk valamennyire. Az, hogy kapcsolatok szövődtek, és ezeket nem mondom, hogy olyan nagyon ébren tartjuk, de lehetne, és lenne is bizonyos értelme.

Mindenesetre a következő lépés az egész projekt szempontjából az volt, hogy a projekt vezetői, szervezői, mozdítói valamiképpen összefoglalták az eddigi tapasztalatokat, ami egy újabb kötetben olvasható, majd nyitottak a nagyvilág felé, ami azt jelenti, hogy ezt a módszert az Unió, mint exportterméket, terjeszti Latin-Amerikában. Indult egy projekt, amelynek már az a címe, hogy „Tuning Latin American Higher Education”.

E.: Volt ez a bizonyos konzultációs szakasz, ami azt jelentette, hogy egy-egy szakterületen belül különböző csoportokat (friss diplomásokat, oktatókat, munkáltatókat) megkértek arra, hogy a kompetenciákat rangsorolják, ill. értékeljék. Az Európa tanulmányok esetében – gondolom – már lezajlott ez a tesztelés?

Cs. M.: Lezajlott, csak nem volt sikeres.

E.: Már milyen értelemben?

Cs. M.: Azért nem volt sikeres ez az Európa tanulmányok esetében, mert van néhány hely, ahol van ilyen szak, és van néhány hely, ahol csak tervezik, vagy csinálnak. Például Magyarországon van ugyan egy-két hely, ahol valamiféle Európa tanulmányokat tanítanak, de Európa tanulmányok szak nem létezik. Senki nem tudott Európa tanulmányokat alapítani azért, mert a MAB egy másik európai elvhez ragaszkodva (ahhoz, hogy minél kevesebb

szak legyen), azt mondta, hogy ez hatvan százalékban azonos valami mással, nevezetesen a Közgáz által megalapított nemzetközi tanulmányokkal. Na most, kétségtelen, hogy ebben jelentős átfedés van különösen azért, mert annak a követelményeit úgy fogalmazták meg, hogy a legáltalánosabb legyen, és úgy is fogadták el, tehát így jelent meg a rendeletben. De ez azt jelenti, hogy most, ha tegyük fel Magyarországon tényleg fejlett etnológia vagy antropológia lenne, nem lehetne Afrika-tanulmányokat vagy Európa tanulmányokat vagy Északi tanulmányokat, meg Keleti tanulmányokat, vagy akármilyen tanulmányokat csinálni, mint szakot, azért, mert van Nemzetközi tanulmányok szak. Ez az én szememben ugyan nonszensz, de ez a tényleges helyzet. Szóval, Magyarországon ilyen szak nincs. Magyarországon olyan van, hogy Nemzetközi tanulmányok szak valamilyen specializációval, s akkor benne van annak a specializációnak a nevében az „Európa”. Ezért ezzel kapcsolatban nem fogok tudni mondani semmit, csak annyit tudok mondani, hogy akit ez érdekel, az menjen fel a <http://tuning.unideusto.org> honlapra, és ott megtalálhatja az információkat, a szövegek publikusak, a kötetek olvashatók. De ez a megjegyzésem egyúttal arra is rávilágít, hogy ezek a bizonyos szakterületi csoportok meglehetősen izolált-ságban dolgoztak egymástól. Engem ugyan sok minden érdekelt volna, de soha nem értünk rá egymáshoz átmenni, egymással valamilyen módon konzultálni, erre legfeljebb a vacsoraasztal fölött volt lehetőség. Általában csütörtöktől szombat estig tartottak a csoportmegbeszélések, s akkor ez tényleg nagyon sűrű program volt.

E.: Akkor most nagyjából összegezném. Ezek szerint: az Európa tanulmányok területén maguk a kompetencia-listák elkészültek, de a tesztelés folyamatosan zajlik, és szó nincs arról, hogy egy végleges lista a rendelkezésére állna bárkinek is, hogy ennek segítségével összehasonlítást tegyen?

Cs. M.: Azt mondanám, hogy mivel ezek olyan eredmények, amelyeket egy jelentős támogatottságú európai projektben létrehozta, és ezért ötletadók, irányadók lehetnek, de semmiképpen nem kötelezők, ezért véglegesnek sem tekinthetők. Én elküldtem jó néhány kedves kollégának, ismerősnek annak idején ezt a bizonyos felkérést, hogy vegyen részt ebben az értékelő munkában. Ebből sikerült 1,0 választ kapnom Magyarországról. Úgyhogy mindmáig nem tudom, és most már nem is fogom soha sem megtudni, hogy ez annak köszönhető-e, hogy a kedves barátok, ismerősök, kollégák annyira nem értek rá, avagy annak köszönhető, hogy azt gondolták: már megint mit ugrál ez az ember, és miért gondolja azt, hogy nekünk is időt kell szánunk az ő dolgára. Magyarországon minden előfordulhat, nem haragudhatunk érte. De, mindenesetre, ez nem előny. Van azért összefogás is: például, a Nemzetközi tanulmányok szaknál a BA-szintű és MA-szintű konzorciumok létrehozásában elég jelentős volt az együttműködés. De akkor olyan kényszerhelyzet volt, amelyben voltak közös, vagy legalábbis mindenki által akceptálható érdekek. Ahhoz, hogy egy minden kötelezettség nélküli európai projektben az éppen ott ülő kedves kolléga kérdésre válaszoljunk, ahhoz azért olyan rendkívüli érdekek éppen nem fűződnek.

E.: Ugyanakkor voltak olyan területek, ahol már többé-kevésbé lezártnak tekinthető ez a bizonyos konzultációs szakasz, és az erről szóló beszámolót olvasván egy érdekes adatra bukkantam. Voltak a leírt kompetenciák között olyanok, amelyekben eléggé eltért az egyetemi oktatók és a munkáltatók, ill. munkavállalók véleménye. Pl.: az egyetemi oktatók az általános műveltségnek, a szaktudásnak, a kreativitásnak és a kritikai attitűdnek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint a friss diplomások vagy a munkáltatók, viszont a jó kommunikációs technika, a döntésképeség és a számítógépes ismeretek esetében pont fordí-



tott volt a helyzet. Nyilvánvaló, hogy a szintleírások megalkotásakor, vagy a kompetencia-listák rögzítésekor döntést kell majd hozni, hogy melyik csoport értékelését veszik alapul: a munkáltatókét és munkavállalókéét vagy az egyetemi oktatókéét. Erről folytak-e érdemi viták a munkacsoportokon belül?

Cs. M.: Nem, a projekten belül nem. Ezzel az eredménnyel meg lehetett ismerkedni, de nem volt arra mód, hogy a projekten belül erről bármiféle vita folyjék – legalább is személyes találkozókon. És azt mondanám, hogy ez nem teljesen véletlen, mert sokkal inkább helye van ennek a disszemináció szakaszában, vagyis amikor egy projekt eredményeit terjesztik. Magyarországon is rendeztek már két-három olyan konferenciát, amit a Tuning-projekt és a Tempus közösen szervezett, és ahol további felsőoktatási intézmények, vállalatok és szervezetek meghívottjai vettek részt. Ezekre a találkozókon sokkal inkább mód van arra, hogy ezt ütköztessék. De mivel most nincsen olyan kötelezettség, hogy valamit be kéne vezetni, ennek nyomán át kéne alakítani, hanem egyszerűen egy olyan alkalmazásról van szó, ami a helyi viszonyokat a legmesszebbmenőkig figyelembe veheti, ezért ki lehet alakítani azt a módot, ahogy megismerhetik az intézmények itthon helyben, és más országban adott helyen azt, hogy milyen igénnyel lép fel a gazdasági, intézményi, munkáltatói szféra, s azt, hogy ezt mennyire lehet, mennyire kell figyelembe venni.

E.: Ezzel megint aláhúztad, hogy végső soron nem úgy működik a Tuning, mint egy referenciakeret, hanem ez valójában egy módszertani eszköztár, ami a curriculumok létrehozásánál, minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásánál, vagy bármilyen tartalmi kérdésben segítséget nyújthat.

Cs. M.: Igen, lényegében erről van szó. Mint minden nagy projektnél, különösen, ami az eredményét tekintve ennyire nem határozott körvonalú, mindig felmerül persze az, hogy mi mennyibe kerül, és megéri-e. Mert hogy azért erre a Tuning-projektre rengeteget fordítottak, irdatlan nagy volumenű projekt, 160 körüli ember állandó utaztatása, szállása négycsillagos hotelekben nem kis összegbe került. Néhányan kezdetben kifogásoltuk is, hogy miért kell nekünk mindenáron négycsillagos hotel, és miért nem lehet olcsóbban megszállni. De aztán több országban több szervezővel beszéltem, és kiderült, hogy nem azért, mert Európa direktben támogatni akarná bármelyik szállodaláncot, hanem egyszerűen azért, mert mihelyt egy csillagot leveszünk ebből, akkor rögtön nem lesz annyi terem, nem lesz annyi hangosítás, nem lesz annyi eszköz, még hozzá kell bérelni, utaztatást kell szervezni, tehát egy csomó olyan költség merül fel helyette, amit egyszerűbb megoldani, ha olyan helyen van a rendezvény, ahol minden kéznél van. Na most, erre tényleg nagyon sok pénz elmegy, s nem hiszem, hogy valaha is meg lehet tudni, hogy ez megéri, vagy nem éri meg. Ez az én fejemben azzal jön össze, hogy hazai kutatási gyakorlatomból nyomon kísérhettem a számítógépek megjelenésétől fogva az iskolai számítógépes fejlesztés menetét, s tudom, hogy annyi pénzt még semmibe nem fektettek be Magyarországon az oktatás területén, mint ezekbe a fejlesztésekbe. De senki nem fogja tudni megmondani, hogy ez megérte vagy nem érte meg. Hogy azért jelentek-e meg bizonyos gondolatok a tanárok és a későbbi tanulók fejében, mert ennyi pénzt befektettek, vagy azért, mert egyébként is annyira terjedt az életben a számítástechnika.

E.: A Tuning-projekt eredményeiről szólva azért abban kételkedem, hogy sokáig megmaradhatnának a szabad felhasználás szintjén. 2006-ban deklarálták már, hogy a Tuning-projekt eredményét, mint más, a Bologna-folyamathoz kapcsolódó projekt eredményét is, az

Európai Képesítési Keretrendszerbe integrálni kell, márpedig az EKKR referenciakeretként definiálja önmagát.

Cs. M.: Igen, ez kétségtelenül így van, de azt kell, hogy mondjam, hogy ezek másodlagos hatások, a Tuningban ez eredetileg nincsen benne. Az összes ilyen tevékenységben persze benne van. Nyilvánvaló, hogy attól, hogy Európa mindenhol a „kompetenciától” hangos, a legkülönbözőbb kormányok és oktatásügyi hivatalok csak azokat a szövegeket fogadják el, amelyekben azt látják, hogy „kompetencia”. Feltéve, hogy fel akarnak sorakozni Európa mellett. Lesznek persze olyanok is, akik ebben nem lesznek ennyire alkalmazkodók, mert el tudom képzelni, hogy – mondjuk – egy olyan hagyományokra tekintő ország, mint Anglia, valamennyire persze terjeszteni fogja a „kompetencia ígését”, de nyilván nem olyan vehemenciával, mint például Magyarország, amely sokkal inkább szeretne ott lenni, mint amennyire ott van. Anglia meg azt mondhatja, hogy majd csak idejönnek, ha akarnak, ha meg nem akarnak, akkor ott maradnak.

E.: Ebből az erős alkalmazkodási vágyból azonban az is következhet, hogy idővel azok a koncepciók kerülnek felülre, amelyek valamiféle előíró jelleggel gondolkodnak ezekről a kezdeményezésekről. Ezt látom már lassan érvényesülni egyébként a Tuning-projekten belül is. Ahogy a Tuning, például, az ECTS-t újraértelmezi, is ezt mutatja. Az ECTS e szerint már nemcsak egy olyan rendszer, amely könnyebbé teszi az egyetemisták mobilitását, hanem az egyes tanulmányi szinteken azt is segít meghatározni, hogy milyen ütemben, ill. milyen módon juthat valaki a szint teljesítéséhez szükséges ismeretek vagy képességek birtokába. Ennek érdekében azonban az egyes tanegységekhez vagy kurzusokhoz majd nemcsak kreditszámokat kell hozzárendelni, hanem meg kell határozni azokat a kompetenciákat is, amelyek fejlesztését az adott kurzus felvállalja.

Cs. M.: Erre azt tudom mondani, hogy ez természetesen így van, de ez a már korábbiakban elmondottakból is kitűnt. Igazából a dolog lényege, hogy nagyon sokféle kurzus lehet, de abban kell megegyezni, mondja az alapelv, hogy az adott szakon milyen kompetenciákat kellene kifejleszteni. Na most, ez nyilván azt jelenti, hogy miután meghatároztam a kompetencialistát az adott szakhoz, és ebben egyetértésre jutottunk valahogyan, akkor már ki-ki meg tudja határozni, hogy ezeket a kompetenciákat hogyan lehet kifejleszteni. Lehet-e hozzá előadásokat használni, lehet-e szemináriumokat, lehet-e gyakorlatokat, műhelygyakorlatokat, labort stb., és akkor azt fogjuk látni, hogy egy meglehetősen széles skálát lehet. Ebből aztán mindenki megcsinálja a maga tantervét, amelyek nagyon különbözőek lehetnek, de a tantervbe bekerülő gyakorlatnak megvan az a funkcionális eleme, hogy ott kell lennie a célnak, hogy milyen kompetenciát fejleszt általa. Mert olyan tárgy, ami semmire nem szolgál, az nyilván nem lenne elegendően gazdaságos.

E.: A humboldti egyetem szellemében, ha már a hagyományokról is beszéltünk, a kérdés azért nem teljesen így tevődne fel.

Cs. M.: Ez nem a humboldti egyetem.

E.: Szóval úgy gondolod, hogy ennek a világnak vége?

Cs. M.: Nem. Úgy gondolom, hogy annak a világnak nincs teljesen vége. Ez a téma túlmegegy a Tuning-projekten, természetesen, de az a véleményem, hogy annak a világnak abban az értelemben nincs vége, hogy mindaddig, amíg a társadalom valamiképpen a tudományt, mint ilyet, elfogadja, és fontosnak tartja mint a legfontosabb ismeretszerzési módot, és amíg ez visszaigazolódik (természetesen itt lehetnek destruktív folyamatok, amivel ezt az



egészet tönkreteszik), de amíg ezt elfogadják, addig a humboldti egyetem magvát képező eszmének mindenképpen van jövője. Mégpedig azért, mert valahol, valamilyen szinten egy humboldti típusú ismeretszerzési módnak élnie kell, másképp a dolog nem működik. Azt, hogy most pillanatnyilag tért hódít egy másféle elképzelés, az csak azt jelenti, hogy a társadalom egészét a célracionális lebonyolítás, a technika sokkal inkább birtokba veszi, megragadja. Ezek megint olyan dolgok, amelyekről sokkal részletesebben lehetne vitatkozni, s nem is tudom, hogy merjek-e itt most ilyen kérdéseket felvetni, de ugye a társadalomtudományok oldaláról mi, a társadalomtudományok művelői sokszor tiltakoztunk az ellen, hogy ne hogy itt valamilyen szociotechnikusi szerepkörbe kerüljünk, mert a társadalomtudomány „nem olyan”. De azért valamennyire tudomásul kellett azt is venni, hogy practice persze olyan. A világ pontosan afelé megy, hogy igen, manipuláció van és lesz, és egyre fejlettebb lesz, és az hogy időnként a politikai ága jön be, időnként meg a kereskedelmi ága jön be, teljesen mindegy, a lényeg az, hogy azokat az ismereteket, hogy az emberek mitől hogyan mozognak, és különösen, hogy mitől hogyan mozognak tömegesen, tanítanunk kell. Tudomásul kell venni, hogy a társadalomtudományok azáltal igazolódnak most, hogy betagolódnak a praktikusán használható ismeretek közé. Ez pedig azt jelenti, hogy a természettudományos, műszaki tudományos, társadalomtudományos ismeretek mind arra valók, hogy az élethez tartozó eszközöket, eseményeket, embereket valamilyen szabályozó keretek között lehessen tartani, mozgásukat befolyásolni, és így tovább. Ha pedig ez így van, akkor azt kell, hogy mondjam, hogy a tudományra egy ilyen társadalomnak abszolúte szüksége van, és mivel a tudományt nem csak terjeszteni, hanem megszülni, nem csak alkalmazni, hanem kivajúdni is kell, ezért a humboldti eszmét nem lehet nélkülözni.

E.: Sz ez a kétféle értékrend a gyakorlatban hogyan fér majd meg egymás mellett?

Cs. M.: Nyugodtan elképzelhető egy erősebb polarizáció, polarizálódás egy tömegesedés és egy elitesedés felé, amikor azt mondjuk, hogy kérem tisztelettel, most ugyan a népek 70 százalékanak lesz diplomája, de attól ezek még végrehajtó feladatok lesznek, amelyek persze sok apró önálló döntéssel járnak, nap mint nap, hiszen a jövő kiszámíthatatlan, s alkalmazkodni kell a megváltozott körülményekhez. És jó lenne, ha mindenki tisztességesen megélné, miért is ne. De végül is azok, akik a tudományt csinálják, azok is megmaradnak, kevesen, csak nem a diploma szintjén, hanem odébb. S ehhez még hozzátartozik az, hogy a tudománycsinálás is nagyüzemi jellegűvé vált, és szépen leválnak a kitalálásról azok az elemek, amelyek rutinmunkaként elvégezhetők – ez egyébként egy nagyon hosszú folyamat, ami már Edisonnál is megjelent. De akkor is meg kell maradnia valamilyen szinten a szabad gondolkodásnak, mert másképp a dolog összeomlik.

E.: Köszönöm szépen a beszélgetést!

Gönczi Éva, a Collegium Budapest programigazgatója

(2002 és 2005 között az Európai Képesítési Keretrendszer előkészítő bizottságának tagja volt)

Educatio: Az Educatio jelen számában számos olyan oktatáspolitikai, ill. szakmai koncepcióról tájékozódhat az olvasó, amelyek célja az európai képesítések átláthatóvá és összehasonlíthatóvá tétele. Az átláthatóságot és átjárhatóságot biztosító eszközök egyike az ún. Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, angolul EQF), mely az egész életen át tartó tanulás jegyében az alapképzéstől a PhD-tanulmányokig nyolc képzési szinten írja le az elvárható ismeretek, készségek és kompetenciák jellemzőit. Az EKKR tervezetének kidolgozásáért felelős bizottságban, mint delegált szakértő, tevőlegesen is részt vettél, ezért az első kérdésem az lenne, hogy kikből állt ez a szakmai team, és mi volt a feladata?

Gönczi Éva: Ez egy tervezet-előkészítő bizottság volt. Az előkészítésnek volt egy olyan korai szakasza, ahol főként az Európai Bizottsággal korábban együtt dolgozó szakértői gárdából verbuválódtak a szakértők. Ezek közé tartoztam én is. Ez volt az a szakértői csapat, amely 2005 nyarára az első tervezetet elkészítette. Ennek az előkészítő bizottságnak nagyon érdekes volt az összetétele. Arra figyelt az Európai Bizottság, hogy az oktatás és a képzés különböző területei képviselve legyenek, de azért azt tudni kell, hogy az előkészítő szakasz célja igazából egy konzultáció volt, amely még nem járt jogi következményekkel. Ezért nem kellett még vigyázni arra, hogy megfelelő súllyal szerepeljen minden felhasználói kör és az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogramot aláíró valamennyi állam. Az előkészítő bizottság inkább egy szakmai közösség volt, akik az EKKR első változatának megfogalmazásán dolgoztak. Ezt az első tervezetet bocsátotta 2005 nyarán konzultációra az Európai Bizottság. Egyébként ennek az előkészítő munkálatnak is voltak előzményei. Mind a felsőoktatás, mind a szakképzés európai irányelvei a Bolognai, illetve a Copenhágai folyamat keretében számos olyan elemet tartalmaznak, amelyekben már megfogalmazódott egy ilyen, az oktatás és képzés egészét átfogó referencia keret lehetősége.

Az Európai Bizottság célja az volt, hogy legyen egy olyan eszköz az európai oktatási és képzési rendszerek összehasonlíthatóságára, amely – mint ahogy ezt magáról állítja – egy nyolc szintből álló, külső referenciakeret, amelyhez képest kell leírnia minden tagállamnak a saját képzési-oktatási rendszerét. Azt láttam a bizottságon belüli munkálatok során, s azon munkálatok során is, amelyek Magyarországon elindultak, hogy nagyon sok még a nyitott kérdés az EKKR-rel kapcsolatban. Európai szinten ezek egy része az új változatban már letisztult, a hazai kapcsolódás nyilván csak ezután vet fel konkrét kérdéseket.

E.: 2005 júliusa és decembere között zajlottak az európai szintű egyeztetések. Mely intézmények vagy szervezetek voltak a résztvevői ennek a nemzetközi konzultációnak, és milyen formában zajlott a szakmai egyeztetés?

G. É.: 2005 nyarán, amikor az első tervezet elkészült, a Bizottság elég világosan körülírta, hogy melyek azok a nemzeti szintű konzultációs folyamatok, amelyeket elvárnak ahhoz, hogy komolyan vegyék az illető tagállam véleményét. Tehát: ajánlásokat tettek a tagállamoknak arra, hogy mely szervezeteket kellene bevonni, de hogy ez milyen formában történjen, és pontosan mely szervezeteket érintsen, az teljes egészében a tagállamok belügyébe tartozott. A Bizottság azt mindenképpen ajánlotta, hogy a lehető legszélesebb körben ismertessék a dokumentumot.



Így Magyarországon tulajdonképpen valamennyi érintett tárcát bevontunk. Létrejött egy koordinációs bizottság. Ennek tagjai gondoskodtak arról, hogy a területükhöz tartozó csaknem minden érintett szervezet véleményét kikérjék. Ezek között nyilvánvalóan ott volt az összes oktatásban és képzésben érintett szervezet, képviselve volt a felsőoktatás, a szakképzés, a közoktatás és felnőttképzés. (Zárójelben jegyezném meg, hogy ez a koordinációs munka akkoriban még egy picit könnyebb volt, tekintettel arra, hogy a felsőoktatás és a szakképzés ugyanahhoz a tárcához tartozott. Nem, mintha ez több tárca esetében lehetetlen lenne, csak az egyeztetések kicsit nehezebbek.) Nagyon fontos volt a konzultáció során, hogy az érintettek, az angolban „stakeholder”-nek nevezett csoportok, vagyis mindazok, akik a felhasználói lesznek ezeknek a képzéseknek, mint pl. a hallgatói szervezetek vagy a munkáltatói szervezetek, nagyobb beleszólást kapjanak abba, hogy akár a szakképzésben, akár a felsőoktatásban a kiadott képzések mit tartalmaznak, mire képzünk, mire használható az adott diploma vagy szakképzés. A felhasználói szervezetek bevonása ezekbe a folyamatokba korábban nem volt jellemző, vagy legalábbis ilyen nagyságrendben még biztos, hogy nem valósult meg. Nagyon érdekes véleményeket kapott az Európai Bizottság és a magyar koordinációs bizottság is. Az egyes nemzeti bizottságok feladata volt, hogy a véleményeket sűrítve megfogalmazzák, majd elküldjék az Európai Bizottság számára.

E.: Melyek voltak azok a kérdések, amelyekben erősen eltért egymástól az egyes országok véleménye?

G. É.: Azt gondolom, hogy itt azért zét kell választanunk egymástól, hogy az európai szintű szakmai bizottságban melyek voltak a fő vitakérdések, s melyek voltak a magyar konzultáció során felmerült problémák. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján a magyar egyeztetésnek van egy saját honlapja, ahol megtalálható az összegző dokumentum, amelyet elkészítettünk és benyújtottunk az Európai Bizottság felé.

Az európai viták során az egyik legnagyobb kérdés az volt, hogy ahhoz, hogy ez a dokumentum igazán elérje a célját, vagyis hogy a képzési keretrendszer egyszer mint közös referenciakeret működjön Európában, olyan megfogalmazásra van szükség, amivel mindenki egyetért. Azt is mondják, hogy az EKKR csak egy „fordító szerkezet” lenne, „translation device”, de ahhoz, hogy ekként működjön, úgy kellene megfogalmaznia az egyes szintek jellemzőit, az ún. deskriptorokat, hogy azok mindenki számára elfogadhatóak legyenek. Az európai tagállamok oktatási-képzési rendszerei nagyon sokszínűek, ami az országok belügyébe tartozó terület, így olyan megfogalmazást adni az egyes képzési szintekről, amely egyrészt még nem üres, tehát megfelelő jelentéssel és üzenettel bír, szakmailag hiteles, ugyanakkor mindenki számára elfogadható, hát fogalmazzunk úgy, hogy elég nagy kihívás.

E.: Ez volt az én benyomásom is, amikor elolvastam a szintleírásokat. Mivel az EKKR nyolc szintje a képzések egész skálájára kiterjed az alapfokú oktatástól kezdve a felnőtt- és szakoktatáson át a PhD-képzésig, sőt a célok között szerepel az is, hogy a nem formális, ill. informális tanulás eredményeinek beszámításához is megpróbál valamilyen támpontot adni, szinte szükségszerűen csak olyan általános kategóriákat, leírásokat tartalmazhat, amelyek szabadon megtölthetők tartalommal.

G. É.: Ezzel tökéletesen egyetértek, de azt gondolom, hogy ez szándékos. Az eredeti tervezet lényegesen szofisztikáltabb, bonyolultabb volt, részletesebben fogalmazta meg az

egyek szintek kimeneti jellemzőit. Ennél fogva nagyon sok tagállamban ezt a részt érte a legtöbb kritika, mondván, hogy a leírás nem értelmezhető vagy elfogadhatatlan. Ez aztán elindított egy olyan folyamatot, hogy mivel mindenki másképp értelmezte, mindenki hozzá is akart tenni valamit, meg akarta változtatni. Az teljesen nyilvánvaló volt, hogy ez 32 ország között lehetetlen. Azt gondolom, hogy annak, hogy ez a keretrendszer leegyszerűsödött, nagyon sok előnye van. A leegyszerűsítés nagyon sokat enyhített azon a fenyegetésen is, amit a tagállamok éreztek az egész kezdeményezéssel kapcsolatban, hogy ennek valamiféle előíró jellege lesz, elő akarják írni, hogy valaki milyen képesítéseket adjon ki. De erről szó sincs. Ha azt akarom, hogy ez hídként működjön, és minden képesítésnek valamiféle fordító eszköze legyen Európában, akkor az EKRR-nek megfelelően általánosnak és absztraktnak kell lennie. Ez máshogy nem működik. Hogyha közelebbről megvizsgáljuk a különböző szinteket, főként a jellemzésükre alkalmazott kategóriákat, mint a „tudás”, „készségek”, „kompetencia”, valójában mi mindent jelentenek, akkor ezeknek az elemeknek számos, egymástól gyökeresen eltérő értelmezése lehetséges. A „kompetencia” szónak, például, olyan súlyos jelentéstömege van, hogy ezt szinte lehetetlen pontosan definiálni egy ilyen általános leírásnál. És nyilvánvaló, hogy a „kompetencia” már messze nem csak szakmai fogalom, politikai fogalom is. A szintleírások megfogalmazásánál tehát nagyon kellett arra vigyázni, hogy a dokumentum olyan deskriptorokat tartalmazzon, amelyek az oktatás és képzés különböző szintjein a formális, nem formális és informális tanulásnak a képzési rendszerbe való beemelése szempontjából, és az összehasonlíthatóság szempontjából mindenki számára értelmezhető és elfogadható legyenek. A tagállamok túl szofisztikáltak tartották a leírásokat, számos helyen a szakképzés olyan megfogalmazásokat hiányolt, amelyek a szakképzésben bevett fogalmak, és a felsőoktatás is hasonló hiányokat jelzett – bár ez egy külön kérdés, mert erről még ma is vita van, hogy a felsőoktatás számára mennyire elfogadható ez a dokumentum.

S még egy dolog, ha már az informális tanulás szóba került, ami egyébként az egyik legfontosabb kérdés: a dokumentum „szektorokat” emleget. A különböző szektorokban történő oktatás és képzés Magyarországon is nagyon sok vitát váltott ki, nem is értették először, hogy miről van szó. Itt arról van szó, hogy a formális képzési rendszeren kívül számos olyan oktatás és képzés folyik ma már a világban, nemzetközi szinten is, amelyeket valamilyen módon be kellene emelni az oktatási-képzési rendszerbe. Teljesen nyilvánvaló az Európai Uniónak az a szándéka, hogy szeretné, ha egy ilyen keretrendszer ezekre is vonatkozna.

E.: Itt csak a képzésekről van szó, vagy az egyéni úton megszerzett bármilyen tudásról?

G. É.: Nem gondolom, hogy önmagában ez a dokumentum meg fogja változtatni az „oktatásról” vagy „képzésről” alkotott eddigi elképzeléseinket, de ez amúgy is folyamatosan változik, ezen fogalmak jelentései folyamatosan tágulnak. Az EKRR ennek a fajta rugalmasságnak is az egyik eszköze kíván lenni. Maga az a gondolat, amely számos egyéb oktatáspolitikai célkitűzésnek is eszköze lehet, hogy a képesítéseket kimeneti jellemzőkkel látja el, ezekhez külső referencia szinteket rendel, elősegítheti ezt a gondolkodásbeli változást, egyfajta paradigma váltást. A kimeneti jellemzők, ez a bizonyos „learning outcomes” az, ami az egész elképzelés gerincét alkotja. Ezt mi fordítottuk többféleképpen, ezért itt van némi zavar. Külön kellene majd beszélni arról, hogy egy egységes terminológiát, a magyar nyelvben elfogadható fogalomrendszert kellene teremteni, mert különben nem fogjuk tudni, hogy miről beszélünk. De visszatérve az eredeti kérdéshez: ezek a bizonyos



„tanulási kimenetek” vagy „tanulási eredmények”, illetve az a tény, hogy a képezéseket ezekben kell megfogalmazni, mindenképpen a produktumra, a teljesítményre helyezi a hangsúlyt. Arra hogy tulajdképpen mindegy, hogy én hogyan jutottam el egy adott képzés megszerzéséhez, a tanulás nagyon sokféle módon, nagyon sokféle kontextusban történhet, a lényeg az, hogy én bizonyos ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal rendelkezem, amelyekről számot tudok adni. Ezt nagyon erősen hangsúlyozza az Európai Képesítési Keretrendszer az egész életen át tartó tanulás jegyében. Vagyis: a kimeneti leírások mindenféle képzésre és oktatásra érvényesek, tekintet nélkül arra, hogy ez valamilyen formális keretek között, oktatási-képzési intézményben történik, hogy milyen típusú az az intézmény, hogy hol van, ki működteti, és sorolhatnánk, hogy mi minden van ebben a kontextusban. Valamint a munkahelyen történő tanulás is beletartozik. Amikor azt mondjuk, hogy valakinek a tapasztalatait is be kellene számítani, s el kellene ismerni valamiféle bizonyítvánnyal. Élete során mindenki hihetetlen mennyiségű tapasztalatot tud szerezni többféle szakmában is.

E.: A dokumentumban van ugyanakkor arra is utalás, hogy nem csak a munkahelyen, hanem az egyéb, privát jellegű tevékenységek során megszerzett ismereteket is beszámíthatóvá kellene tenni. Képzelnék el pl. azt a helyzetet, hogy valaki informális úton megszerzett ismeretek és kompetenciák beszámítását kéri, mondjuk a gyermekgondozás, gyermeknevelés területén, arra hivatkozva, hogy egy háromgyermekes családnál babsitter volt több éven át napi nyolc órás munkaidőben. Valószínűleg erre sokan azt mondanák, hogy a kérés jogos. Probléma csak akkor merülhet fel, ha el kell döntenünk, hogy ez a tudás vajon többet vagy kevesebbet ér, mintha ugyanaz a személy a saját gyermeke felnevelése során szerzett tapasztalatait szerette volna beszámítani. S mennyiben módosítja az ítéletünket, ha kiderül, hogy az illetőnek nem egy gyermeke volt, hanem három, viszont a nagymama is ugyanabban a házában lakott, aki képzett pedagógus? Az informális úton megszerzett ismeretek elismerésével tehát több probléma is lehet: Az egyéni tanulási utak variációs gazdagsága miatt kérdéses, hogy lehet-e egyáltalán standardizálni az elbírálást. Illetve az is kérdéses, hogy miképpen biztosítható az „átláthatóság” a nélkül, hogy a magánélet intim szférájába is behatolnánk, vagy maximálisan a bizalomra épülne az értékelés.

G. É.: Azt gondolom, hogy nem szabad végletekben gondolkodni. Ez egy nagyon érdekes példa, és nagyon jellemző. Azért mondom, hogy nem szabad végletekben gondolkodni, mert ez egy nagyon lassú folyamat, de nyilvánvaló, hogy melyek az irányok. Azonban mire odáig eljutunk, amiről beszélsz, elég sok év fog eltelni. De a dokumentum bizonyos értelemben választ ad már most néhány kérdésre: Az a tény, hogy tanulási kimenetekben fogalmazódnak meg a képezések, már önmagában válasz a jövőre nézve. Tudom, hogy ez egyelőre nem ilyen egyszerű, hiszen arról van szó, hogy egy olyan intézményrendszert is létre kell hozni, amely validálja ezeket a tudásokat, készségeket, kompetenciákat. A validációs rendszer arra való, hogy elismeri, hogy az adott készségeket, kompetenciákat az érintett személy valóban megszerezte. Tehát, ha le tudom írni (márpedig le tudom írni!), hogy pl. a gyermekgondozásban a különböző szintű képezésekhez milyen tudásra, készségekre, kompetenciákra van szükség, és utána az illető bizonyítani tudja, hogy ezekkel rendelkezik, akkor azt kell mondanom, hogy ebből a szempontból valóban majdnem mindegy, hogy ő ezt a tudást milyen úton szerezte meg. Ennek csak az a feltétele, hogy az elvárt tudást, kompetenciákat az érintett képezések átláthatóan, precízen és szakszerűen, tanulási kimenetekben meg tudják fogalmazni – akkor ez megadja a választ. Tehát: ha az

illető be tudja bizonyítani, hogy a megfelelő ismeretekkel, kompetenciákkal rendelkezik, akkor meg merem kockáztatni, hogy a háromgyermekes anyának a saját gyermeke mellett szerzett tapasztalatai legalább annyira relevánsak, mint ha ezt a tudást valamilyen formális módon szerezte volna meg. Az is nyilvánvaló, hogy ha a három gyermeke ellenére bizonyos ismeretekkel nem rendelkezik, amelyek a képesítés megszerzéséhez szükségesek, akkor ezt meg kell hozzá szereznie.

E.: Úgy tűnik, hogy az általam felvetett probléma valóban még a jövő zenéje. Az EKKR ugyanakkor a minőségbiztosítás szempontjából is referenciakeretként szeretne működni. Hogyan fogja ezt a szerepét betölteni?

G. É.: Minden államnak rendelkeznie kell saját minőségbiztosítási rendszerrel, amely megmutatja, hogy a nemzeti képzési rendszer szintjei az EKKR szintjeihez milyen módon kapcsolódnak. Nagyon jónak tartom, hogy az EKKR egy metakeret, világos leírásokkal. A képesítések ehhez képest nagyon komplex dolgok. Maguknak a képesítéseknek a komplexitását azonban a nemzeti rendszereknek kell leírniuk.

E.: Az EKKR tehát tartalmi kérdésekbe egyáltalán nem akar beavatkozni?

G. É.: Nagyon szerencsétlennek tartanám, ha az EKKR igazából belemenne tartalmi kérdésekbe. Úgy érzem hogy itt egy valódi konszenzus jött létre, ami szakmailag vállalható. Ugyanakkor ebben nem képesítések szerepelnek, a képesítések csak a nemzeti rendszerekben belül értelmezhetők. A minőségbiztosításnak ezért elsősorban a nemzeti rendszerekben belül van jelentősége, európai szinten pedig az általam is említett bizalomnak van nagy szerepe. Fontos, hogy elhiggyem azt, hogy az, amit nemzeti szinten leírtak, valóban igaz, de ehhez egy transzparens folyamaton kell keresztül mennie ennek a „linknek”, összekapcsolásnak. Hogy elhitesse, ha valaki azt állítja, hogy az általa megszerzett képesítés az EKKR-nek ezen vagy azon a szintjén van. Ez csak akkor lehetséges, ha a besorolás egy olyan folyamat keretében történt, amelyet megfelelő minőségbiztosítással támasztottak alá.

E.: Egy másik általános probléma, amelyet a szintleírásokkal kapcsolatban fel szoktak hozni, hogy nem szükségszerű, hogy valaki a megszerzett tudás, készségek és kompetenciák alapján ugyanazon a szinten álljon. Számomra is úgy tűnik, mintha ezekkel az individuális különbségekkel nem számolna a koncepció, miközben alapelvei között kiemeli az egyéni tanulási utak tiszteletben tartását.

G. É.: Ezek nagyon hosszú beszélgetések voltak. De itt is hangsúlyoznám, hogy ez olyan fajta politikai dokumentum, ami konszenzuson alapszik. Az az érdekes ebben, hogy nemzeti szinten is létre kell jönnie egy ilyen konszenzusnak, ami a képesítések besorolását és tartalmi jellemzőit illeti. Természetesen az ugyanarra a szintre besorolható képesítések is nagyon különbözőek. S nem mondhatom, hogy az azonos szintre besorolt két képesítésnél a hármas tagolásból (tudás, készségek, kompetenciák) a két leírásnak egyformán kell tartalmaznia mind a három elemet. Ezek a belső arányok – attól függően, hogy az illető, például, hol szerezte a képesítését – nagyon különbözhetnek. Ennek ellenére meg kell hozni azt a döntést, hogy melyik szintre sorolható be az adott képesítés, s ehhez kell egy nemzeti hatóság, amely a végén azt mondja, hogy: osztottunk-szoroztunk, meghallgattunk mindenkit, és úgy döntöttünk, hogy ezt a képzést ide vagy oda soroljuk. Ehhez a leírásoknak világosnak és átláthatónak kell lenniük, és egy következetes rendszert kell alkotniuk. Tehát minden azon múlik, hogy a tanulási kimeneteket meg tudom-e úgy fo-



galmazni, hogy ez mindenki számára orientáló legyen. Ehhez kell egy törzs szakértői gárda minden országban, akik ebben segítséget tudnak nyújtani.

A felsőoktatásban, például, ez egy hihetetlenül ismeretlen dolog volt. Mindannyian tudjuk, hogy a felsőoktatásban korábban a tanterv, mint olyan, gyakran úgy épült fel, hogy összeült x oktató, és mindenki megmondta, hogy mit akar oktatni. Az fel sem merült senkiben, hogy a dolgot meg is lehet fordítani, és a tetejéről lefelé kellene azon elgondolkozni, hogy pl. egy hároméves x szakos diploma mit fog tartalmazni, hova kell elérkeznie annak, aki ezt az oklevelet megkapja, s a tantervet eszerint kell majd elkészíteni. Ez egy borzasztó nagy paradigmaváltás igazából az egész kontinensen, és én ebben látom az EKKR legnagyobb jelentőségét. Egy olyan paradigmaváltás, amely a kimenetekre, a felhasználóra, és ilyen értelemben a hallgatóra, ill. a diákra helyezi a hangsúlyt. Ez a folyamat remélhetőleg hatással lesz magára a képzésre, a tantervekre, az alkalmazott metodikákra, az értékelési rendszerre.

E.: Apropó, felhasználók. Kanyarodjunk akkor most vissza egy korábbi kérdéshez. Fiatal felnőtt tanítványaim gyakran számolnak be arról, hogy az állásinterjúknál a nyelvtudás formális igazolása nem sokat ér. Ha a beszélgetés során nem tudnak zökkenőmentesen angolra vagy németre váltani, akkor a munkaadót nem befolyásolják a nyelvtudást igazoló dokumentumok a döntéshozásban. Ahogy a nyelvvizsga bizonyítványok sem kötelezik semmire a munkáltatókat (talán az állami szféra kivételével), nyilván nem fogják automatikusan figyelembe venni az Európai Képesítési Keretrendszer vagy az Europass nyújtotta információkat sem. Mivel lehetne a munkáltatókat megnyerni a képesítési keretrendszer ügyének?

G. É.: Amikor Európai Képesítési Keretrendszerrel beszélünk, vagy általában a képesítési keretrendszerekről, akkor valami olyasmiről van szó, amit az oktatási-képzési rendszerek európai szintű összehasonlíthatósága céljából „kölcsonvettek” olyan országoktól, amelyek ilyen típusú keretrendszerrel már hosszú évek óta rendelkeznek (ezek főként az angolszász országok). Ezt azért mondom, mert minden országnak megvolt a saját célrendszere, amikor létrehozott egy ilyen képesítési keretrendszert, amely illeszkedett a különböző nemzeti stratégiákba, s ezek általában az oktatási és képzési rendszerrel szemben megfogalmazott elvárásokra vonatkoztak. Például ilyen célkitűzés volt Skóciában a szakképzés megújítása.

Ezt azért kell különösen kihangsúlyozni, mert a tanulmányi kimenetekben megfogalmazott képesítési jellemzők azt a célt is szolgálják, hogy a munkáltatók elvárásaihoz közelebb hozzák a képzést és az oktatást, hogy a megszerzett képesítés használható legyen. Ez már arra vonatkozik, amit konkrétan kérdeztél, ugyanis ez nemcsak a nyelvtanításban kérdés. Például a munkacsoport is úgy dolgozott európai szinten, s Magyarországon is a kísérleti projekteknek azt tanácsoltuk, hogy a jellemzők kidolgozásánál vonják be a munkáltatókat is. Ha a képzés eredménye messze van a munkáltatói elvárásoktól, akkor eleve nem csináltunk semmit. Nagyon nehéz kérdés persze, hogy ez az „itt és most”-ra vonatkozik-e, vagy van-e valamilyen víziónk arról, hogy milyen munkaerőpiacon, milyen munkáltatói igényeket is mikor szeretnénk kielégíteni. Ez egy nagyon érdekes és nagyon összetett kérdés, ami a képzés és oktatás kapcsán gyakran ma gyakran merül. Én azt gondolom, hogy itt sem szabad leegyszerűsíteni, és végletekben gondolkodni. Az azonban kétségtelen tény, és az európai munkaerőpiac alakulása, ill. az európai munkáltatók elvárásai is ezt tükrözik, hogy jogos az a kívánság, hogy az oktatás és képzés valamivel nagyobb összhangban legyen a munkáltatók és a gazdaság igényeivel, s a Lisszaboni Folyamatnak ez egy nagyon

fontos eleme. Érdemes megjegyezni, hogy a nyelvoktatáson belül is lezajlott egy hasonló folyamat, amelynek eredménye az Európai Nyelvi Referencia Keret. Tehát mindenhol, így a felsőoktatásban is, megkezdődött egy elmozdulás.

E.: Az nem is volt kérdés, hogy a munkáltatók bevonása, különösen a szakképzés területén, rendkívül fontos. Viszont itt az EKKR egyeztetési folyamatában a munkáltatók viszonylag alacsony érdeklődését látom tükröződni azokban az adatokban, amelyeket a hivatalos dokumentumokban találtam. A tervezetre 120 visszajelzés érkezett összesen 31 európai országból, melyek között csak 8%-ban voltak a munkáltatók képviselve, szemben a nemzeti és regionális hatóságokkal, akik a válaszadók 35%-át tették ki, vagy az oktatási és civil szervezetekkel, akik 23%-ban részesedtek. A szkeptikusok erre azt mondhatnák, hogy a számok igen beszédesek, és figyelmeztetnek arra, hogy szélesebb támogatottság híján a vállalkozás sikere veszélyben forog. Osztod ezt a véleményt?

G. É.: A számok tényleg beszédesek. Ennek a hazai konzultációban is volt némi jele, és tudnék tanulságokat mondani a munkáltatók bevonásáról. Azonban én úgy hiszem, hogy az elején tartunk még egy folyamatnak, és azt gondolom, hogy ez egy tanulási folyamat is egyben. Én nem lennék ebben olyan pesszimista. Nem mondom, hogy a munkáltatók tömegével és lelkesen üdvözölték az Európai Képesítési Keretrendszer. Ez visszavezet arra a kérdésre is, hogy miért kell egyszerűnek lennie ennek a rendszernek. A munkáltatót a képzéssel kapcsolatos olyan típusú részletek, hogy a „kompetenciának” milyen szakmai szintű megfogalmazása jelenik meg egy dokumentumban, nem igazán érdeklik. A munkáltató úgy gondolja nagyon sok esetben, hogy ő kész szakembereket szeretne kapni, akik bizonyos feladatok elvégzésére ott és akkor tökéletesen alkalmasak, és felkészültek (ugyanakkor persze nyitottak legyenek, könnyen tanuljanak stb.). Ez nem egy irreális elvárás, de azért a munkáltatóval is meg kell értetni, hogy neki is valamilyen inputot kell adnia ahhoz, hogy ezt megkönnyítsük a számára. Ezért mondom, hogy ez egy tanulási folyamat, és nem mindig könnyű megtalálni a munkáltatói képviselők között is azokat, akik erre az együttműködésre hajlandók. A nagyobb szervezeteknél is látjuk, ez pl. a magyarországi konzultációs folyamatnak is egyik tanulsága volt, hogy nem mindig egyszerű olyan munkatársakat találni, akik oktatási-képzési ügyekben járatosak, akiknek van affinitásuk ezekre, de velük folyamatosan kapcsolatot kell tartani, tájékoztatni kell őket, hogy hogyan alakulnak az oktatás-képzés területén a dolgok. Ez állandó kooperációt, konzultációt, és tanulást igényel. Valószínű, hogy a hazai megvalósítás során, amikor már konkrét képesítések leírásáról és besorolásáról lesz szó, nagyobb lesz az érdeklődés.

E.: Feltűnő volt még, hogy a jelentősebb válaszadói csoportok között egyáltalán nem szerepeltek a munkavállalók és a tanulók. Ennek mi volt az oka? Nem kérdezték meg őket, vagy nem válaszoltak?

G. É.: Én a tanulóknál elsősorban a felsőoktatásról tudok beszélni. A hallgatók bevonása biztos, hogy megtörtént, Magyarországon a HÖÖK, és Európában az ESIB, a felsőoktatási hallgatók európai szervezete véleményezte a tervezetet. Sőt, az utóbbiak véleménye elég markáns volt számos esetben. Mi Magyarországon megkerestünk munkavállalói szervezeteket is (pl. a konzultációban részt vett az Országos Érdekegyeztető Tanács, kormányzat, munkavállalói oldal, munkaadói oldal).

E.: Az Európai Képzési Keretrendszer csak egyike azon referenciakereteknek, amelyek segítségével az európai tagállamok oktatási rendszerei közötti átjárhatóságot biztosítani szeretnék.



Hogy itt csak egy-két ismertebb példát említek, a JQI csoport által elkészített ún. „dublinoi szintleírás”, a Tuning-projekt, a felsőoktatási és szakképzési kreditátviteli rendszer, az oklevélmelléklet rendszere, a KER stb., mind hasonló kezdeményezések. De mintha az EKKR kidolgozói egy keretrendszerek feletti keret megalkotásában gondolkodnának. Erre konkrét utalások vannak a tervezetben, illetve maga a „meta-keretrendszer” elnevezés is ezt fejezi ki. Jól értelmezem a szándékot?

G. É.: Ez az egyik legnehezebb pontja a dolognak. Én ezért örültem annak személy szerint, s azt gondolom, hogy ezzel nem vagyok egyedül, hogy az EKKR tervezet ilyen egyszerű, általános lett, és talán világos lett mindenkinek az az üzenet, hogy ez ebben a formában valóban egy metakeret. Azonban, ha túl sokféle keretrendszer lesz, bonyolult eszközrendszerrel (ilyen eszköz az EUROPASS, a kreditátviteli rendszer – a Tuning projekt inkább a felsőoktatási képzés kimeneteinek európai szintű összehangolását szolgálta egyes diszciplínákban), akkor félok, hogy a szegény állampolgár, akinek majd az EUROPASS bizonyítványában megjelölik, hogy az élete során megszerzett, ki tudja hányféle képesítése milyen keretnek, és hogyan felel meg, egyszerűen el fogja veszíteni a fonalat, nem beszélve azokról a munkáltatókról, akiknek ezt az információt szánták. Minden esetre az Európai Bizottság szerint, és ez nyilvánvaló nemcsak magából a dokumentumból, hanem abból is, hogy ez az európai jogalkotási folyamat jelenlegi szintjére eljutott, ez lesz majd az a metakeret, amelyhez végső soron minden tagállam képesítési rendszerének egyes szintjeit viszonyítani kell. Azonban ez alatt számos szint létezik. Azt látni kell, hogy bármennyire is szeretnénk, hogy legyen egyfajta szintek közötti átjárhatóság, azért az oktatási és képzési rendszerek egymástól eléggé elkülönülő szegmensekből állnak. Az EKKR minden országban, remélhetőleg, elindít egy olyan folyamatot, amely oldja majd ezt az elkülönülést, ami Magyarországon is nagyon jellemző, s hihetetlen, hogy ebben nem tudunk előre mozdulni, még az oktatási stratégiák tekintetében sem. Vagyis, hogy egész rendszerben kellene gondolkodni, és nem a különböző alrendszerekben. Ha az EKKR elindít egy olyan folyamatot, amely a rendszerszemlélet erősödéséhez vezet, azt kell mondanom, hogy a nemzeti képzési rendszerekre gyakorolt hatásai közül ez lehet az egyik legfontosabb.

Ugyanakkor vannak párhuzamosságok is: a felsőoktatásnak is van a Bolognai folyamat kapcsán egy európai szintű keretrendszere. Idén májusban a Londonban megrendezett miniszteri értekezleten azt kérték az aláíró államoktól (ami 45 országot jelent, akik nem mind az EU tagállamai, hanem a Bolognai Nyilatkozatot aláíró 45 állam), hogy a már Bergenben két éve elfogadott, az „Európai Felsőoktatási Térség Keretrendszere” címen jóváhagyott európai szintű felsőoktatási keretrendszerhez képest 2010-re dolgozzanak ki egy nemzeti felsőoktatási képesítési keretrendszert. Ez máris elég nagy zavart, tanácstalanságot vált ki azokban az államokban és felsőoktatási intézményekben, amelyek megkezdték egy ilyen rendszer kidolgozását. Kétségtelen azonban, hogy az EKKR felső szintjeivel, ha azok számos ponton el is térnek a Bolognai folyamatban leírt háromciklusú rendszer jellemzőitől, nem lehetetlen a megfeleltetés.

A szakképzés összehangolásánál más probléma van. Itt az a probléma, hogy a krediteket nem tudtuk egyformán definiálni. Már utaltam arra, hogy a hallgatók rendkívül markáns véleménnyel látták el az EKKR tervezetet, s az volt az egyik legnagyobb kritikájuk, amit egyébként sokan osztanak, hogy bár a kreditek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyes szintek egymásra épüljenek, és hogy átvihető legyen a különböző rendszerek között az adott képesítés, ugyanakkor a kreditek értelmezése a szakképzésben és a felsőok-

tatásban nagyon különböző. Az Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS) ma már széles körben elfogadott a felsőoktatásban, tudjuk, hogy ennek mi az alapja, a számítási módja, a szakképzésben azonban még csak folyamatban van egy teljesen más típusú rendszernek (ECVET) az előkészítése, és nehéz előre látni, hogy ezek egymáshoz hogyan fognak illeszkedni. Tehát, ha a kreditrendszert is az EKKR-hez akarják kapcsolni, oda még hosszú út vezet. Ami azonban már számomra is székszisre ad okot, az a 2009-es határidő, amit én irreálisnak találok, bár ha elolvassuk, hogy mi az, aminek 2009-re meg kell lennie az adott országban, lehet, hogy ez valamilyen módon mégiscsak korlátozza a fantáziánkat. De még így is nehezen tudom elképzelni, hogy mindez 2009-re kivitelezhető. Az kivitelezhető, hogy legyen egy nemzeti centrum, amely ennek a munkának a gazdája lesz, ha eddig nem lett volna. Mint említettem, az angolszász országokban ennek a képesítési keretrendszernek komoly hagyományai vannak, a Qualification Agency pl. egy olyan ügynökség vagy hatóság, amely szakmailag hiteles módon képesítésekkel, azoknak a nemzeti keretrendszerhez történő kapcsolásával, illetve minőségbiztosításával foglalkozik már hosszú évek óta. Ott, ahol ennek nincsenek hagyományai, létre kell hozni egy ilyen központot.

E.: Azért én ezt pontosítanám, hogy miről is szól ez a 2009-es határidő, mert nem biztos, hogy mindenki számára világos. Az ajánlástervezetben az áll, hogy a tagállamoknak nemzeti képesítési rendszereiket 2009-ig kell az EKKR-hez kapcsolniuk. Ez konkrétan mit jelent?

G. É.: Hát nem véletlen, hogy ez ilyen általánosan van megfogalmazva. Ugyanis, ha ez csak annyit jelent, hogy mechanikusan megpróbálok megmondani (ezt a játékot kísérletképpen már mindenkinek el kellett játszania a nemzeti konzultációs folyamatban is), hogy a Magyarországon megszerezhető, mondjuk OKJ-s szakképzések a nyolc szint melyikébe sorolhatók be, akkor sem könnyű a feladat. Ha a nemzeti rendszer szintjeit kell besorolni az EKKR nyolc szintjébe ez elég hosszú folyamat. Ez ugyanis azt jelenti, hogy az adott képesítési rendszernek, például a magyar rendszernek, van x szintje, és ezt az x szintet kell megfeleltetni a képesítési keretrendszer szerinti nyolc szintnek. Nem véletlenül mondom, hogy x, mert egyelőre nem tudjuk megmondani, hogy ilyen megközelítésben pontosan hány szint van, hiszen soha nem csináltuk végig ezt a folyamatot. A felsőoktatással könnyű dolgunk van, mert ott a Bologna megmondta, hogy három képzési szintje van, de ha elkezdünk csak egy kicsit visszamenni, akkor már vannak gondok. Nem jutottunk dűlőre, például, a felsőfokú szakképzés szabályozásában sem, s azt gondolom, hogy ez nagyon nagy zavar ma is. Ha valaki megnézi pl., hogy hány jogszabály vonatkozik a felsőfokú szakképzésre, akkor azt hiszem, ezen érdemes elgondolkodni. A felsőfokú szakképzés vagy rövid ciklusú képzés és a felsőfokú oktatás közötti átmenet egyébként számos országban még tisztázatlan. De innen lefelé haladva, az alacsonyabb képzési szinteken is sok a kérdőjel. Tehát, a válasz röviden: minden országnak meg kell mondania 2009-ig, hogy a saját oktatási-képzési rendszerének a szintjei az EKKR mely szintjeinek felelnek meg. Ugyanakkor nem szabad ilyen rövidtávra gondolkodni. Bár a jelenlegi Európai Bizottsági elképzelés szerint ez nem elvárás, a nemzeti szintek végiggondolása, az egyes képesítések szintek szerinti besorolása csak egy nemzeti képesítési keretrendszerben képzelhető el.

E.: De mindez feltételezi, hogy az oktatási és képzési rendszer egyes szegmenseinek képviselői az alapfokú képzéstől a felnőttoktatásig együttműködve, konszenzusos alapon végzi el ezt a besorolást.



G. É.: Hát, igen. Természetesen én is készíthetek egy papírt, amely a szintilleszkedést leírja, de nekem ezt transzparensten, megfelelő minőségbiztosítási folyamat keretében bizonyítanom is kell, és igazolnom kell, hogy ezzel minden érdekelt egyet ért. Ezt a szisztémát a felsőoktatás területéről vették át, be is vallják, hogy a felsőoktatási ajánlás ebből a szempontból remek példát mutat arra, hogy hogyan kapcsolódjon a nemzeti képesítési rendszer az európai képesítési keretrendszerekhez. Egy nagy különbséggel, s ezért vagyok szkeptikus igazán a 2009-es dátumot illetően: A felsőoktatás azt is előírja, hogy 2010-re nemzeti képesítési keretrendszert kell készíteni, amelynek az egyes szintjeit ugyanilyen kimeneti jellemzők szerint határozzák meg. Mint ez a londoni konferencián kiderült, nagyon sok országban ez a munka még csak éppen, hogy elkezdődött, pedig a felsőoktatásban csak a három ciklusról van szó. Azt, hogy 2009-re nagyjából ezt a besorolást minden ország megtegye az egész képzési rendszerre, én nem tartom reális célkitűzésnek. Nem baj viszont, ha ez elkezdődik. Ehhez legalábbis el kell szánnia magát az illető országnak, hogy a saját oktatási-képzési rendszerére kidolgozzon egy képesítési keretrendszert. Látni kell azonban, hogy pl. Skócia vagy Írország is csak hosszú évek alatt tudta ezt megvalósítani. Ez a folyamat Magyarországon is elkezdődött, remélhetőleg az Új Magyarország Fejlesztési Terv programjainak támogatásával.

E.: Magyarországon ki végzi ennek a munkának a koordinációját?

G. É.: Az Oktatási és Kulturális Minisztérium nemzetközi területe koordinálja ezt a munkát és alakult egy tárcaközi bizottság, amelyben a foglalkoztatásnak és a szakképzésnek, természetesen, nagyon jelentős szerepe van. A munkába bevonták a felhasználók képviselőit is. Tehát egy ígéretes folyamat kezdődött el. Az európai döntéshozatal azonban még nem zárult le. Az Európai Bizottság 2007 végére ígéri az Európai Parlament döntését.

E.: Köszönöm a beszélgetést!

(Az interjúkat Biró Zsuzsanna Hanna készítette)