

ÚJ MEGKÖZELÍTÉSEK A FELSŐOKTATÁSI TANULÁSBAN ÉS TANÍTÁSBAN

HRUBOS ILDIKÓ

Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

Beérkezett: 2023. november 25., elfogadva: 2024. február 1.

Miközben a fejlett országokban a felsőoktatás expanziója, a nagy hallgatói létszámnövekedés közvetlenül és igen erősen érintette a tanulással és a tanítással összefüggő tartalmi és módszertani kérdéseket, ezeket évtizedekig elsősorban a strukturális átalakulással, a diverzifikációval kapcsolatban vizsgálták a kutatók. A 2010-es években nemcsak új erőre kapott a kutatási irány, hanem elvileg is más megközelítések jelentek meg. Ebben nagy szerepük volt a hallgatók követeléseinek, aminek hatására a hallgatóközpontú tanulás kérdése kiemelt figyelmet kapott. Az európai felsőoktatási térségben a Bologna-folyamathoz illesztve intézményesedett a téma, amely egyre nagyobb teret nyert az Európai Egyetemi Szövetség és az Európai Hallgatói Szövetség vizsgálódásaiban, törekvéseiben és a miniszteri konferenciákon.

Kulcsszavak: hallgatóközpontú tanulás, Bologna-kapcsolódás, nemzetközi felsőoktatási tanításrangsor, európai egyetemi szövetségek

NEW APPROACHES TO HIGHER EDUCATION LEARNING AND TEACHING

While the expansion of higher education in developed countries and the large increase in student numbers directly and strongly affected the content and methodological issues related to learning and teaching, for decades researchers investigated this subject primarily in relation to structural transformation and diversification. In the 2010s, not only did the research direction gain new strength, but in principle other approaches also appeared. The students' claim played a big role in this, as result of which the issue of student-centered learning received special attention. In the European Higher Education Area, the topic became institutionalized in line with the Bologna process, which gained more and more space in the investigations, efforts of the European University Association and the European Student Association, and at the ministerial conferences.

Keywords: student-centered learning, Bologna implementation, international higher education teaching ranking, European university alliances

Levelező szerző: Prof. dr. Hrubos Ildikó, 1115 Budapest, Bartók Béla út 98–102. E ép. 803.
E-mail: ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

Bevezetés

A hallgatók kollektív beleszólása az egyetemek vezetésébe, működtetésébe a 20. században először 1968-ban merült fel jelentős erővel. Európában elsősorban a Párizsi Egyetem hallgatói léptek fel kifejezett tematikával, programmal. Az egyetemi struktúrától kezdve a vezető testületekben való részvételig, az oktatás tartalmi kérdésitől az infrastruktúra elégtelenségéig terjedtek a követeléseik. Egy általánosabb szinten felléptek az elitizmus ellen, követelték, hogy a felsőoktatás legyen nyitott mindenki számára. (Overwiev 2015) Mozgalmuk nagy hatással volt a fejlett világban a felsőoktatás intézményrendszerének további sorsára, szinte mindenütt történtek komolyabb változtatások ennek következtében.

A következő évtizedek a nagy hallgatói létszámexpánzió kezelésével teltek el. A tömegessé válás jelensége együtt járt az egész rendszer diverzifikálódásával, a hallgatók és tanárok összetételétől a munkaerőpiaci igényekig. Az 1999-ben megindított Bologna-folyamat alapvetően azt célozta meg, hogy az európai felsőoktatás megújuljon, kezelni tudja a további hallgatói létszámnövekedést, nemzetközi értelemben versenyképesebbé váljon, aminek egyik fontos eleme az átjárhatóság a hallgatók és munkatársak számára az egyes intézmények, országok között. A Bologna-implemen-táció alkalmat adott arra, hogy a hallgatók szerepét megvitassák, újrafogalmazzák a folyamatban érintettek. Jellemző a helyzetre, hogy 1999-ben nem hívták meg a hallgatók képviselőit az alakuló miniszteri konferenciára, ők viszont a színre léptek, és kiharcolták, hogy teljes jogú tagjai legyenek a történések irányításának, a reform bevezetésének (2001-től már ilyen szerepet töltenek be).

Az első tízéves szakaszban a figyelem a strukturális kérdésekre, a szabályozásokra, az ún. Bologna-eszközökre (a többszintű képzés, a minőségbiztosítás, a mérési, értékelési rendszerek, nemzetközi mobilitás) irányult. A 2008-tól kezdődő pénzügyi-gazdasági világválság súlyosan érintette a felsőoktatást is. A finanszírozási nehézségek küzdelmessé tették a működést, csökkent az intézményi autonómia, a végzett hallgatók elhelyezkedése addig nem tapasztalt nehézségekbe ütközött, ami korrekciókat igényelt. Ennek nevében pedig a második évtized legnagyobb kihívása a reform „finomhangolása”, a társadalom igényeivel való szembenézés lett.

Ebben a környezetben vált meglepő gyorsasággal egyre erősebbé az a törekvés, amely az ún. hallgatóközpontú felsőoktatás megteremtését vállalta fel.

A tanulmány ezt a jelenséget kívánja bemutatni, feltárni, tehát a 2010-es évek európai fejleményeivel foglalkozik, kiterjesztve az érdeklődést a 2023-as évig. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen változások történtek a felsőoktatás intézményrendszerében ezen bonyolult folyamat során, amely nem egyszerűen bizonyos szabályozások és gyakorlatok megváltoztatását, új oktatási módszerek bevezetését jelenti, hanem a felsőoktatás, az egyes intézmények teljes ökoszisztémájának átépítését.

Alapvetően három típusú adatforrásra, szakmai forrásra támaszkodik, amelyek a Bologna-implemen-táció fejleményeit követik. A folyamat keretében az elsődleges mérőföldkövek az ún. miniszteri találkozók, amelyekre az első évtizedben kétévenként, a másodikban háromévenként, a jelenlegi, harmadik dekádban pedig négyévenként került, illetve kerül sor. A folyamatot irányító testület a Nemzetközi Bologna Bizottság (Bologna Fallow-up Group – BFUG), amely a nemzeti Bologna-testületek beszámolóí alapján állítja össze a jelentést az előző időszak fejleményeiről. A miniszteri értekezlet a jelentés vitája alapján kommunikét bocsát ki, amelyben az eredmények értékelése mellett meghatározza a következő szakasz fő feladatait. Ez tehát az információk első csoportja, ami a kormányzati szint állásfoglalását képviseli.

A második csoport az intézményi szintet jelenti. Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) az egyetemektől és a nemzeti rektori konferenciáktól gyűjt be informá-

ciókat, és ennek alapján állítja össze a Trends Report sorozatot. A harmadik szint pedig az Európai Hallgatói Szövetség (European Student's Union – ESU) által összeállított értékelések sorozata: Bologna a hallgatók szemével (Bologna with Student's Eyeses). A Szövetség a nemzeti hallgatói szövetségektől kéri be az információkat.

A tanulmányban ezt követi egy rövid kitekintés a világ más régióira. Itt az a kérdés, hogy mennyiben a nyugati világ specialitása a hallgatóközpontú tanulás témájának előtérbe kerülése, vagy pedig a globalizálódó felsőoktatásban mindenütt felmerül, bár eltérő hangsúlyokkal, eltérő megközelítésekkel.

A hallgatóközpontú tanulás gondolatának intézményesülése a 2010-es években

A hallgatók szerepének kérdése, a tanítás és tanulás témája valamilyen formában kezdettől fogva szerepet kapott a Bologna-folyamatban, de valójában csak a 2009-es miniszteri konferencián, Leuvenben került az érdeklődés előterébe. A Kommunikációban a következő évtized prioritásaként önálló pontban szerepel a hallgatóközpontú tanulás és tanítás missziója (amely ebben a formában korábban nem jelent meg a Bologna-dokumentumokban). A miniszterek az új típusú szemlélet elterjedésétől remélték, hogy a hallgatók fokozott mértékben lesznek kompetens munkavállalók a gyorsan változó munkaerőpiacon, és aktív, felelős polgárokká válnak. (*Communiqué... 2009: 13*) A műfajnak megfelelően a Kommunikáció szűkszavú és óvatos, hiszen az érdekeltek már akkor tudták vagy sejtették, hogy valójában jóval többről van szó.

Mindenesetre ennek hatására az Európai Bizottság a Life-Long-Learning program keretében elindított egy új programot „Itt az ideje egy új paradigmának az oktatásban: a hallgatóközpontú tanulás” címmel. A megfogalmazás figyelemre méltó. A szakmai anyagokban és a hivatalos dokumentumokban két változatban szerepel a téma megjelölése: az előbbi formában, illetve a hallgatóközpontú tanulás és tanítás formában. Továbbá a sorrend is különböző: tanulás és tanítás vagy pedig tanítás és tanulás. Mindez nem a „véletlen műve”, hanem a hangsúlyok változásának, a szerzők eltérő megközelítésének jelzése. 2009-től a tanulás kerül az első helyre. A projekt megvalósítója az ESU és a Tanári Szövetségek Nemzetközi Szervezete (Education International – EI). A 2000-es évben futó program feladata az volt, hogy a sokat emlegetett és vitatott, sokféle értelmezésben megjelenő témában rendet vágjon. A szakirodalom feldolgozása, az elméleti megalapozás után megkísérelje megfogalmazni a konkrét elemeit, a téma ismertségét, továbbá értékelje az eddigi tapasztalatokat, majd adjon javaslatokat a gyakorlatban használható megoldásokra. A kivételesen gyors munkáról több kiadványban és a Bukarestben tartott projektkonferencián számoltak be (*Student Centred Learning. An Insight 2010; Student Centred Learning. Survey... 2010*).

A szakirodalom tanulságai alapján a téma elméleti gyökerét Jean Piaget tanuláselméletéből, valamint a 20. század közepétől kibontakozó konstruktivizmusból és a transzformatív tanulás elméletéből eredeztetik, annak felsőoktatási értelmezésében. A következő munkadefiníciót fogalmazták meg. A hallgatóközpontú tanulás (a továbbiakban HKT) egy gondolkodásmódot és kultúrát képvisel valamely felsőoktatási intézményben. Jellemzője az innovatív hozzáállás, olyan oktatási módszerek alkalmazása, amelyek célja a tanulás elősegítése a tanárokkal és más hallgatókkal való kommunikációban. A hallgatókat komolyan veszik, aktív résztvevőként kezelik saját tanulásukban, olyan készségek átadásával, mint a problémamegoldó és kritikai készségek, a reflektív gondolkodás. A projekt során kiinduló munkadefiníció alapgondolata, hogy a passzív tanulást az aktív váltja fel, a mély tanulásra és megértésre kerül a hangsúly. A hallgatók esetében megnövekszik a felelősség és az elszámoltathatóság, egyúttal az autonómia érzése. Kölcsönös megbecsülés és reflektív megközelítés érvényesül a hallgatók és a tanárok között. (*Student Centred Learning. Toolkit... 2010: 5*)

Kiindulásként a következő alapelveket állították össze. A HKT lényegi eleme a rugalmas tanulási utak megvalósítása, a megfogalmazott tanulási eredmények figyelembevételével. A hallgatók részt vesznek a tantervek kialakításában, a tanári kar folyamatosan konzultál velük. Az individuális tanulól kerül a fókuszba, valamint a „tanulás megtanulása”. Az értékelés a portfólió modellt követi (holisztikus megközelítésben). A tanulási folyamat interaktív, a hallgatók egymástól is tanulnak. (*Student Centred Learning. Toolkit... 2010: 2*)

Kérdés, hogy a HKT milyen elemei ismertek egyáltalán a gyakorlatban, hogyan értelmezik ezeket a hallgatók és a tanárok. Survey vizsgálatot végeztek erről az ESU és az EI tagszervezetei körében. Rákérdeztek arra is, hogy milyen nemzeti szakpolitikák érvényesülnek a témában és milyen hatékonysággal, illetve, hogy milyen akadályai vannak az új megközelítés elterjedésének.

A válaszok alapján az a kép bontakozik ki, hogy két megközelítés létezik. Az egyik a hallgatóra fókuszál mint autonóm, gondolkodó polgárra, a másik pedig a módszerekre: a tanításról áthelyeződik a hangsúly a tanulásra. A tanár attitűdje megváltozik, demokratikusabb lesz, a hallgató nagy szabadságot kap saját tanulmányi útjának megtervezésében. A kiscsoportos foglalkozások dominálnak. A nemzeti szakpolitikák általában támogatják a folyamatot, de ez nem elég hatékony, elsősorban szabályok megalkotásában merül ki. A változás több akadályba ütközik. A tanárok munkakörülményei nem megfelelőek, nagyok a csoportlétszámok, a tanárok nem eléggé kooperálnak a hallgatókkal (egyébként is csak egyes elemeiben támogatják a folyamatot), nem kielégítő a pénzügyi támogatás, a téma kutatása pedig nem igazán intenzív. Még hiányzik további aktorok (pl. a munkaadók) bevonása a folyamatba. (*Student Centred Learning. Survey... 2010*)

Milyen előnyök várhatók a HKT bevezetésétől a főbb szereplők esetében a survey vélemények alapján? A hallgatók szempontjából alapvető előny, hogy az intézmény fokozottan veszi figyelembe az igényeiket, erősödik a függetlenségük (egyben a felelősségük), az intézmény akadémiai közösség részének tekinthetik magukat, mindezzel erősödik a motivációjuk a tanulásra.

A hallgatók javuló motivációja egyúttal pozitív fejlemény a tanárok számára is. Elősegíti a tömeges és igen diverz összetételű hallgatóság jobb kezelését. A munkavégzés feltételei javulhatnak, nagyobb lesz az autonómiájuk a módszerek megválasztásában, érdekesebb lesz maga a tanári munka. A tágabb társadalmi környezet is számíthat előnyös hatásokra. Emelkedik az oktatás minősége, hatékonyabb lesz a hallgatók felkészítése az életen át tartó tanulásra, csökken a lemorzsolódás, és végül is javul a tanári foglalkozás presztízse. A felsőoktatási intézményben „laposabb” lesz a szervezeti hierarchia, amitől javulhat a működés hatékonysága.

A téma szakmai vitái során tovább bővültek az ismeretek, kibontakoztak a finomabb összefüggések. Nyilván ezek bátorították fel a projekt résztvevőit, hogy összeállítsanak az intézmények számára egy ellenőrző kérdéssort (kilenc tématerületen összesen 45 kérdéssel), amelynek alkalmazásával követhetik a bevezetés folyamatának állását. (*Student Centred Learning. Toolkit... 2010: 13–16*) Konkrét feladatokat fogalmaztak meg a gondolkodásmód megváltoztatásához a bevezetés különböző területeit illetően. Végül összeállítottak egy listát a legtöbbször felmerülő előítéletekről, tévhitekről (egyúttal a cáfolatukról). (*Student Centred Learning. Toolkit... 2010: 61–64*) A projekt és a bukaresti projektzáró konferencia tehát magas labdát dobott az európai felsőoktatásnak.

A HKT ügye és a Bologna-implementáció

A 2012-es Miniszteri Konferencia (Bukarest) előkészítő anyagai között megjelent a „Bologna a hallgatók szemével” sorozat aktuális kötete (ESU kötet). Ebben már önálló fejezetet kapott a hallgatóközpontú tanulás témája, jórészt a fentiekben tárgyalt 2010-es projekt eredményeire építve, egyúttal megállapítva, hogy az ügyet először célkitűzésként megjelölő Leuven-konferencia óta

nem sok előrelépés történt, tehát hosszú folyamatban kell gondolkodni a megvalósítást illetően. (*Bologna with... 2012*)

Az anyag legfontosabb eleme, hogy rámutat, a HKT törekvés jól illeszkedik a Bologna-reform alapvető gondolatvilágához. A már jól ismert és folyamatosan értékelt, ún. Bologna-eszközök – némi kiegészítéssel – a HKT megvalósításának eszközei is, legalábbis a szabályozások eszköztára szempontjából.

Először is a kreditrendszert kell említeni, ami a legkorábban létrehozott eszköz volt. Az ECTS a különböző kurzusok és modulok tanulási eredményének igazolását szolgálja. Ez teszi lehetővé a mobilitást az intézmények, szakok, programok között, tehát a hallgatói tanulási pályafutás rugalmasságának alapvető eszköze. A hallgatók számára döntő fontossággal bír, hogy a munkaráfordításuk alapján állapítsák meg, nem pedig a kontakt órákból kiindulva.

A tanulási eredmények előtérbe helyezése egy későbbi lépés volt, utóbb döntő elemmé vált (vagyis az, hogy a hallgató mit fog tudni, mit lesz képes elvégezni az adott tanulási tevékenység eredményeként). (A témával részletesen foglalkozik a kötetben Derényi András tanulmánya.) A HKT szempontjából evidens, hogy a hallgatókkal való konzultáció alapján történjen meg a megállapítása, figyelembe véve a differenciált összetételt.

Az előzetes tanulmányokat el kell ismerni, amennyiben azok relevánsak a tanulási eredmények szempontjából. Nincs monopóliuma az intézménynek. Mi több, a nem formális keretek között szerzett kompetenciákat is el kell ismerni. A sokféle hallgatói élethelyzet szempontjából ezek döntő kérdések.

A nemzetközi mobilitás elősegítése Bologna elsődleges céljai közé tartozott és ma is az. A HKT szempontjából is kiemelkedő a jelentősége, a szakmai lehetőségek mellett más kultúrák megismerése, a nyelvtudás fejlesztése és az önállóvá válás tekintetében is. Akkor sikeres, ha rugalmasan és észszerűen kezelik a külföldön szerzett teljesítmények elismertetését.

A társadalmi dimenzió figyelemmel kísérése a hallgatók első követelése közé tartozott a Bologna-reform bevezetése során, és relevanciája máig is érvényes. A hátrányos anyagi vagy műveltségi szintű környezetből érkezők speciális támogatást igényelnek. Lehetővé kell tenni a munka melletti tanulást. A gyenge középiskolában végzetteknek, illetve azon hallgatóknak, akiknek nehézséget jelent az önálló döntések alapján történő tanulás, speciális segítséget kell adni.

Az egész életen át tartó tanulás folyamatosan követett és támogatott téma a Bologna-folyamatban. A HKT annyival megy tovább, hogy az arra való felkészítést a felsőoktatási intézmények minden hallgatója számára alapvető feladatnak tartja. Itt értelemszerűen kiemelkedik az önálló döntések, az egyéni életutak szempontrendszerének figyelembevétele.

Végül, de nem utolsósorban említendő a minőségbiztosítás ügye, hiszen az a felsőoktatási intézmény működésének minden alapvető elemét érinti. Követhetővé, ellenőrizhetővé teszi a rendszereket, amivel megalapozza azt a bizalmat, amelyre az Európai Felsőoktatási Térség léte épül. (*Bologna with... 2012*)

Az összehangolt minőségbiztosítás alapvető dokumentumát mondhatni már a kezdet kezdetén, 2005-ben fogadták el a tagországok (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). A 2012-es Miniszteri Konferencia (Bukarest) olyan határozatot hozott, hogy az időközben lezajlott változások, a szerzett tapasztalatok alapján szükség van az ESG korrekciójára. Elsősorban a hallgatói populáció erős differenciálódása és a felsőoktatás misszióinak bővülése váltotta ki ezt az igényt, valamint szerepet játszott a fokozottan hallgatóközpontú tanulásra és tanításra való törekvések erősödése is. (*Bucharest... 2012*) Az új változat 2015-re készült el (a Jereváni Miniszteri Konferenciára). Témánk szempontjából jelentős elem, hogy a belső minőségbiztosítás fejezet szövegébe bekerült egy új paragrafus: 1.3. Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés (két alpontra: A tantervek tervezése és működése, a hallga-

tók eredményeinek és előmenetelének értékelése). Ezek alapján az intézményeknek biztosítaniuk kell, hogy képzési programjaik úgy működjenek, hogy az bátorítsa a hallgatókat a tanulási folyamat kialakításában való aktív részvételre, továbbá, hogy az értékelésük is reflektáljon erre a megközelítésre. (*Standards and... 2015: 12*)

Az új ESG elfogadása után a 2015-ös évet tekinthetjük fordulatlaknak, hiszen az alapvető szabályzatba bekerült a megfelelő követelményegyüttes (és ezt a szabályzatot a felsőoktatási rendszerek és az egyes intézmények is kötelesek követni). De nyilvánvaló, hogy mindez nem elég, a tanulással kapcsolatos szemléletet kellene gyökeresen átalakítani. (*Gover–Loukkola–Peterbauer 2019*)

Új szempontok, új hangsúlyok

A hallgatók középpontba helyezése első látásra a tanárok szerepének elhalványulásához vezet, egyúttal a munkaterhelésük feltételezett növekedésének veszélyét veti fel. Valójában éppen növeli az értéküket, egyúttal a felelősségüket. A 21. század egyetemi világa elsősorban a kutatási eredményekre alapozza munkatársai értékelését, karrierútját. Az HKT szemlélet és gyakorlat egyértelműen az oktatási tevékenységet díjazza elsősorban. Az EUA 2018 survey során a felsőoktatási intézmények arról számoltak be, hogy a legkülönbözőbb javaslatok születtek a tanári tevékenység, kiválóság elismerésére, jutalmazására. Egyúttal új hangsúly került a tanárok akadémiai, szakmai támogatására, a mindig sokat emlegetett tanártovábbképzésekre. Megfogalmazódott a kutatásalapú tanulás gondolata, kísérletek indultak a gyakorlati megvalósításra. Ez a módszer segítheti a tanárt oktatási és kutatási ambícióinak összekapcsolásában, közelítésében, a hallgatóknak pedig teret ad az önálló gondolkodás, a kreativitás kibontakozásához. (*Gaebel–Zhang 2018*) (A témával részletesen foglalkozik a kötetben Sass Judit tanulmánya.)

Az oktatási módszerek fejlesztése nagy sebességre kapcsolt, ami vitákat is gerjesztett. Ebben a folyamatban kiemelkedő jelentőségű az információs-technológiai fejlődés, amely a felsőoktatási intézmények egész működését áthatotta, benne az oktatástechnikát, valójában a tanulás és a tanítás, az intézményműködtetés minden elemét. A módszerek fejlesztése, a működtetés eredményeinek követése, a tanácsadás, továbbképzés és más kapcsolódó feladatok ellátására a felsőoktatási intézmények jelentős része önálló egységeket, módszertani központokat hozott létre, amelyek folyamatosan intézményesültek, erősödtek (országonként eltérő szerepekkel, státusszal, elnevezéssel). Magasan kvalifikált munkatársaik készek az intézmény saját működésének vizsgálatára, információk gyűjtésére és elemzésére, javaslatok tételére. Az EUA 2015 survey szerint a felsőoktatási intézmények 65%-ában már működött ilyen központ. (*Sursock 2015*) (A módszertani központok magyarországi kiépítésével részletesen foglalkozik a kötetben Bodnár Éva tanulmánya.)

Ezek a fejlemények mind szerepet játszhatnak – mintegy előfeltételként – a HKT megvalósításában, miközben közvetlenül nem annak a nevében léptek fel. Így ellentmondásos helyzetek is előállhattak. Jó példa erre a digitalizálás, amely a rugalmasság és a hozzáférhetőség szempontjából döntő jelentőségű, miközben az online oktatási formák, legalábbis az első megközelítési szinten a HKT ellen hathatnak. Tehát ennél többre van szükség, teljes ökoszisztémában való gondolkodásra.

Céltott kutatások, európai szintű konzultációk

A tanítás témájának megnövekedett jelentőségét jelzi, hogy az egyik kiemelkedő nemzetközi rangsorkészítő műhely, a Times Higher Education Europe (THE) 2017-től évente állít össze rangsort kifejezetten a felsőoktatási intézmények oktatási kiválósága alapján. Négy területen összesen 14 indikátor alapján méri a teljesítményt. Bár a rangsorkészítők nem említik a HKT fogalmát, az

indikátorok jó része közvetlen kapcsolatban van vele. Például olyan kérdésekről van szó, mint hogy az intézmény mennyire támogatja a hallgatók kritikai gondolkodását, mennyire figyel a reflexióikra, mennyire készíti fel őket a jövőbeli munkahelyen történő helytállásra, a tanítási órák milyen mértékben jelentenek kihívást számukra. (*Methodology... 2019*)

2018-ban, a Párizsban tartott miniszteri konferencia előkészítő anyagaiban meglehetősen türelmetlenség és elégedetlenség fogalmazódott meg a Bologna-célok (és ezen belül a HKT feladatok) megvalósításának lassúsága miatt. A helyzet hátterében a migrációs hullám következményei is álltak – a hallgatók összetétele a korábbinál is differenciáltabbá vált. A konferencián elfogadott kommuniké önálló fejezetet szánt a HKT ügyének. (*Paris Ministerial... 2018*)

A BFUG akcióba lépett, létrehozott egy tanácsadó testületet kifejezetten a tanulás és tanítás területére (Advisory Group on Learning and Teaching). A 2018–2020 közötti működése alapján rögzítették azokat az alapelveket és javaslatokat a kormányzatok számára, amelyekkel támogatniuk kellene a már többször megfogalmazott célokat. (*Advisory... 2020*) A vizsgálódás folytatására létrehoztak egy munkacsoportot (Working Group on Learning and Teaching) a 2021–2024-es periódusra. (*Terms... 2020*) Kiindulópontjuk a 2020-ban Rómában online formában megrendezett miniszteri konferencia állásfoglalása volt. A kommuniké kiemelten foglalkozott a HKT megvalósításának kérdésével. Új elemként tárgyalta a kisebb csoportokban történő tanulás és tanítás témáját, és állást foglalt egy egészen konkrét ügyben. Szorgalmazta a mikrodiplomák rendszerének kiépítését, azzal a céllal, hogy az fokozza a felsőoktatási rendszerek rugalmasságát, adjon hatékony lehetőséget az egész életen át tartó tanulásra – ennyiben jól illeszkedik a HKT törekvésekhez. (*Rome... 2020*) A munkacsoport survey jellegű és más vizsgálatokat is végez, és eredményeivel előkészíti a 2024-ben Tiranában rendezendő miniszteri konferenciát. (*Learning... 2023*)

Időben párhuzamosan az EUA is munkához látott. 2015–2019 között működött egy konzultációs fóruma, amely nemzetközi együttműködést kezdeményezett a tanítás témájában (European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching – Effect program). (*A hallgatóbarát... 2015*) Ennek talaján bontakozott ki egy 2017 óta évente megrendezett sorozat, az Európai Tanulási és Tanítási Fórum.

A globális dimenzió

2021-ben a Routledge Kiadó megjelentetett egy kézikönyvet, amely összefoglalja a HKT témában világszerte született, szisztematikusan feldolgozott alapvető tudásanyagot (*The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*). A 663 oldalas kötet három megközelítésből vizsgálja a témát: egyrészt az elméleti keretek felrajzolásából, másrészt a gyakorlati folyamatok bemutatásából egy-egy régió szintjén, illetve néhány konkrét területen, végül intézményi esettanulmányok bemutatásával jut el az empirikus szintig. A 71 szerző döntő többsége az angolszász világból és a kontinentális Európából kerül ki, és jelentősebb számban vannak még jelen ázsiaiak. A két szerkesztő az előbbi térséget képviseli (Sabine Hoidn a Szentgalleni Egyetem tanára, a menedzsment és a felsőoktatás-kutatás területén, továbbá a HKT-laboratórium vezetője, valamint Manja Klemencic, a Harvard Egyetem tanára, szakterülete a szociológia és a neveléstudomány). Akadémiai gyökereik és szakmai irányultságuk jelzi alapvető kérdésfeltevésük jellegét. Az angolszász és a kontinentális európai elméletekből, az adott térségekben lejátszódó folyamatokból indulnak ki, és a többi régióban történeteket azokhoz viszonyítva értelmezik – ki-mondatlanul, akarva-akaratlan.

Ezúttal elkerülhetetlen a definíciós kísérlet. A szerkesztők abból indulnak ki, hogy a témát sokféleképpen értelmezik a világban az aktorok. Kevésbé kutatott, szegényesen meghatározott, gyakran félreértett vagy félremagyarázott, félszívvvel fogadott jelenségről van szó.

Definíciójuk a következő. A HKT ernyő fogalom a különböző pedagógiai koncepciók megközelítése, technikák fölött, amelynek fókuszában a hallgató és annak tanulási tevékenysége áll. A cél az, hogy létrejöjjön a mélyebb tanulási folyamat, aminek eredményeként a hallgatóban megjelenik az életen át tartó tanulás természetes igénye. A mélyebb tanulás akkor valósul meg, ha a hallgató szelektálni tudja a releváns információkat, képes azokat koherens struktúrába szervezni és integrálni a már meglévő tudásba. Erre nincs egyetlen formula, mely minden tanulási és tanítási szituációban és mindig érvényes, hanem különböző módszerek kombinációjára van szükség, amelyet a szakterület, a hallgatók jellemzői és az intézményi kontextus határoz meg. A tanár szerepe továbbra is döntő, de új megközelítésben. A hallgatóközpontú osztályteremtől azonban el kell jutni a hallgatóközpontú ökoszisztémához. Ezt nemzetközi, nemzeti és intézményi politikák alakítják. Alapvetőek az intézményi értékek, normák, de a szélesebb politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális környezet is. A tantervektől a minőségbiztosításig, az intézményi kormányzástól az adminisztrációig a felsőoktatási struktúra és kultúra egészét kell koherensen átalakítani. (Hoidn–Klemencic 2021: 1–13)

Ennek az összetett célnak az elérését segítő a hatalmas kötet végén a szerkesztők bemutatnak egy, a folyamat követésének eszközül szánt keretrendszert, a mérést szolgáló indikátorok rendszerét. Ambíciójuk szerint az ezekkel jellemzett folyamatok együtt, szinergiában képesek a várt hatás elérését szolgálni. Öt komponenset fogalmaznak meg, amelyek mindegyikéhez 10-15 indikátor tartozik. Végül még hasznos gyakorlati tanácsokat is megfogalmaznak mindezen feladatok ellátásához. (Hoidn–Klemencic 2021: 626–650)

Hatalmas ismeretanyagot vonultatnak fel a kötet azon tanulmányai, amelyek a világ különböző régióiban zajló folyamatokat írják le. Általában elmondható, hogy érzékelhető a küzdelem a HKT bevezetéséért, eltérő eredményekkel és ellenállásokkal (nyilván azokról a területekről nem készült beszámoló vagy esettanulmány, ahol lényegében nincs ilyen dokumentálható törekvés). Szám szerint viszonylag kevés tanulmány készült az ázsiai régióról, mégis ezt a témát érdemes kiemelni jelen írás keretében. Hatalmas és igen nagy népességszámú országokról van itt szó, amelyek közül több is gyors gazdasági növekedésével, a felsőoktatás területén pedig látványos expanzióval, jobbnál jobb teljesítményekkel tűnik ki. Ugyanakkor a nyugati kultúrától alapjaiban eltérő gyökerekkel rendelkeznek, amelyekben más a tanár szerepe a társadalomban, más az oktatás funkciója.

Ügyszólván mindenütt nemzeti programok kezdődtek a felsőoktatás reformjára (Kínában és Japánban már az 1990-es évektől). A cél a teljesítmény fokozása, a globális versenyben való jó szereplés. Kérdés, hogy ez milyen mértékben épül a vizsgacentrikus és erősen tanárközpontú ázsiai hagyományokra, és mennyire mondható HKT-elvetet követőnek. A „konfucianus talpazatú” oktatási rendszerekkel rendelkező országokban ez nehezen megy, de ott is megpróbálnak olyan új elemeket beépíteni, amelyek akár harmonizálhatnak is a tradicionális modellel. A „csendes, passzív” és a „verbális, aktív” tanulás összekapcsolása (a konfucianus és a konstruktivisták pedagógiai elvek együttes követése) látszik a megoldásnak, ami gigantikus intellektuális és gyakorlati feladat. (Nem mellesleg valószínű, hogy a globalizálódó világ fenntartásának a kulcsa is ez a kölcsönös tanulás.) Szingapúr különleges példa. A jól ismert bámulatos sikerek mellett a HKT területén is viszonylag jó eredményeket értek el. Az itt kiépített nyugati egyetemek, campusok erőteljes hatása nyilvánvaló (és hozzájárul a többféle kulturális, vallási hététerű lakosság jelenléte is), a döntő elem azonban az, hogy 1997-től a teljes oktatási rendszer reformjára került sor (alapvetően nyugatias szellemben). (Lee 2021: 581–597)

A kérdésnek van egy másik, a szakirodalomban és a gyakorlatban kevésbé tárgyalt oldala is. Az ausztrál tanulmány azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy hogyan lehetne eredményesebben kezelni a nagyszámú külföldi (döntően kínai) hallgató oktatását, akik egy más stílusú oktatási rendszerből lépnek be az egyetemeikre. Kutatásaik és kísérleteik eredményei alapján arra jutottak, hogy ezeknek a hallgatóknak valamiféle hibrid megoldást kell felajánlani, tehát éppen épí-

teni kell az ő hozott kultúrájukra, beépítve azt a mai ausztrál modellbe, mivel igazolhatóan így érnek el igazán jó eredményeket. Mire is gondolnak? A HKT a külföldi hallgatókra is érvényes, ők képviselik a diverzifikált hallgatói populáció egy szegmensét, amelynek igényeit ki kell elégíteni. (Pham–Pham 2021: 171–185)

Végezetül

A HKT rendkívül összetett jelenség, nehéz definiálni, és még nehezebb mérni. Egy sajátos kultúráról van szó. A viták alapján mára az ökoszisztéma fogalom vált elfogadottá a szakirodalomban.

Nem tévesztendő össze azzal a változással, amely a felsőoktatás – némi leegyszerűsítéssel szólva – piacivá válása kapcsán az intézmény, a hallgató, a tanár és a támogató stáb szerepében bekövetkezett (és máig sok vitát vált ki). A HKT modellben a hallgató nem fogyasztó (akinek a kegyeit keresik), a tanár és a támogató stáb, illetve az egész intézmény pedig nem szolgáltató. Egy magasabb intellektuális szinten történő együttműködésről van szó, amelynek mibenlétét megérteni és a gyakorlatban megvalósítani a jövő nagy feladata.

Már a felsőoktatás piacosodása kapcsán releváns kérdés volt a tanár akadémiai szabadságának korlátozása. Vajon mit tud erről mondani a HKT? A kritikusok egyik legerősebb ellenérve éppen ez, mivel szerintük itt már nemcsak az akadémiai szabadság sérül, hanem a tanár saját kompetenciája is megkérdőjeleződik. Mások azzal érvelnek, hogy a HKT lényegének elfogadása esetén éppen erősödhet az akadémiai szabadság, hiszen nemcsak a hallgatók kapnak lehetőséget az egyéni utak követésére, hanem a tanárok is. A személyiség értéke előtérbe kerül, a tanár presztízse kifejezetten nő.

A fentiekből az is következik, hogy a projekt megvalósításának nyilvánvalóan feltétele a közoktatás és a tanárképzés hasonló értelemben történő átalakítása és az egyébként is folyó reformokkal konzisztens lépések követése. Jelenleg alapvetően felülről lefelé építkező reformról van szó, de a sikerhez ennek találkozni kell egy erős alulról (az intézmények és a stáb szintjéről) kezdeményezett változtatási igénnyel és szándékkal, ami még csak kevéssé jellemző.

A folyamat elindításában döntő szerepet játszó hallgatók pedig türelmetlenek. Az ESU 2020-as értékelése szerint a HKT kultúra kiépítése lassan, országonként igen nagy különbségekkel halad (valójában a Bologna-implementáció is sok hiányossággal valósul meg). Úgy látják, hogy a nemzeti szinten történeteket alig tudja befolyásolni a BFUG. Javasolják, hogy a hallgatói részvételt a felsőoktatással kapcsolatos rendszerszintű és intézményi szintű döntésekben erősítsék meg, mivel az időnként és helyenként veszített erejéből. További javaslatuk, hogy a HKT kérdést egyértelműbben kapcsolják össze a diákjólét témájával és a Bologna-folyamatban már „hagyományos” szociális dimenzióval, amely a hallgatói összetétel, a társadalmi különbségek folyamatait követi. (Bologna with... 2020)

Az EUA Trends jelentése már 2018-ban megállapította, hogy az egyetemek 86%-ának van tanulási és tanítási stratégiája, ezen belül 86% esetében a nemzetközi cserék, a nemzetközi kooperáció keretében zajló tevékenységek állnak az első helyen. Ebben pedig egyre nagyobb szerepet játszanak a különböző egyetemi szövetségek. (Gaebel–Zhang 2018) Vélhetően ez, no meg a fentiekben jelzett hallgatói türelmetlenség is közrejátszott abban, hogy az Európai Bizottság 2019-ben beindította az Európai Egyetemek programot az Európai Egyetemi Szövetségek (European University Alliances) rendszerének létrehozására. A szövetségektől azt lehet remélni, hogy magas szintű nemzetközi együttműködés terepei lesznek (az egyetemek maguk választják meg partnereiket, vélhetően már korábban sikeres együttműködés után) és következetesen meg fogják valósítani a Bologna-célokat, amelyek között már a HKT/HKTT megvalósítása is szerepel (Európai Egyetemi Szövetségek 2022). 2023-ban 50 ilyen szövetség működött 430 egyetem, köztük a jelentősebb magyarországi egyetemek részvételével, 35 országban. A tervek szerint 2024-re 60-ra növekszik a szövetségek szá-

ma, 500 egyetemmel (*European University Initiatives* 2023). A szövetségek megkapják az Európai Egyetem elnevezést és státuszt. Minden jel szerint ezek az intézmények alkotják majd az európai egyetemek „krémjét”.

IRODALOM

- A hallgatóbarát felsőoktatásért*. ELTE PPK (2015) <https://www.elte.hu/content/a-hallgato-barat-felsook-tatasert.t.12665>
- Advisory Group2 on Learning and Teaching*. Final Report BFUG (2020) https://ehea2020rome.it/storage/uploads/0479534b-a889-4fd9-9d15-64b49e6ee768/AG2_Learning_and_Teaching_Final_Report.pdf
- Bologna with student's eyes*. (2012) European Student's Union. <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/BWSE2012-online1.pdf>
- Bologna with Student's Eyes*. (2020) European Student's Union. <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2021/03/0037-Bologna-Publication-2021-WEB3.pdf>
- Bucharest Communiqué* (2012) EHEA Ministerial Conference (2012). https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for High Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April (2009) https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_09_675
- GAEBEL, M. & ZHANG, T. (2018) *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. <https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Európai Egyetemi Szövetségek* (European Universities) (2022) https://erasmusplusz.hu/erasmus_centralizalt_palyazatok/europai-egyetemi-szovetsegek-european-universities
- European University Initiatives*. European Commission (2023) <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/funding>
- GOVER, A. – LOUKKOLA, T. & PETERBAUER, H. (2019) *Student-centred learning: Approaches to quality assurance. Report*. European University Association. https://www.eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf
- HOIDN, S. & KLEMENCIC, M. (2021, eds) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London, New York, Routledge.
- Learning and Teaching Thematic Peer Groups*. EUA (2023) <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html>
- LEE, M. N. (2021) Student-centered philosophy and policy developments in Asian higher education. In: S. HOIDN – M. KLEMENCIC (eds) *The Routledge International Handbook of Student-centered Learning and Teaching in Higher Education*. London, New York, Routledge. pp. 581–597.
- Methodology for the Times Higher Education Europe Teaching Rankings* (2019) https://www.timeshigher-education.com/sites/default/files/the_europe_teaching_rankings_2019_methodology_with_pwc_opinion_final_signed_the.pdf
- Paris Ministerial Communiqué* (2018) *European Higher Education Area*. https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- PHAM, T. – PHAM, L. H. (2021) *Enhancing Asian students' engagement by incorporation Asian intellectual and pedagogical resources in teaching and learning*. In: S. HOIDN – M. KLEMENCIC (eds) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London, New York, Routledge. pp. 171–185.
- Rome Ministerial Communiqué*. ANNEX III. EHEA (2020) https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (2015) Brussels. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Student Centred Learning. An Insight Into Theory and Practice.* Bucharest, ESU, EI. (2010) <https://esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf>
- Student Centred Learning. Survey analysis: Time for student centred learning* (2010) Bucharest, ESU, EI. https://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/2010_T4SCL_Survey_analysis_565154.pdf
- Student-centred learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions* (2010) Brussels, ESU, EI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf>
- SURSOCK, A. (2015) *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities.* <https://eua.eu/downloads/publications/trends%202015%20learning%20and%20teaching%20in%20european%20universities.pdf>
- Terms of References of Working Group on Learning and Teaching.* Bologna Follow up Group (2020) [https://www.ehea.info/Upload/WG_L&T_PT_AD_TORs%20\(2\).pdf](https://www.ehea.info/Upload/WG_L&T_PT_AD_TORs%20(2).pdf)

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)