



„Ez lehet a magyar felsőoktatás történetének a legnagyobb változása”

Hunyady György, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának dékánja

E: Milyen módon kapcsolódik a munkássága a pedagógus képzéshez?

Hunyady György: Az ELTE ma többek között arról nevezetes, hogy létrehozott egy pedagógiai és pszichológiai kart. Ennek a folyamatába én is bekapcsolódhattam, és lettem a kar „alapító dékánja”. Jelenleg ebben a minőségben is hódolhatok régi szenvedélyemnek, vagyis a pedagógusképzés rendszerével foglalkozhatok.

Már korábban is kapcsolatba kerültem a pedagógusképzéssel, amikor a rendszerváltás idején, 1989–92 között végbement egy nagy szabású bölcsész-reform. Ebben az időszakban olyan változásokat próbáltunk végrehajtani, mint például a kreditrendszer bevezetése, a többszintű képzés, vagy a tanárképzésnek mint egy speciális többlet-stúdiumnak az elhelyezése a bölcsészképzés rendszerében. Az volt a cél, hogy a tanárképzés ne kényszerű eleme legyen a bölcsészképzésnek, hanem önálló, saját vállaláson nyugvó plusz stúdium. Vagyis megpróbáltuk megváltoztatni a tanárképzés státusát. Mert annak előtte, aki a bölcsészkarra belépett, az legalábbis formálisan azt vállalta, hogy kétszakos tanár lesz. Holott az embereknek a nyolcvan százaléka ezt az első perctől nem gondolta komolyan. Vagyis nagyon jelentős arányban ezt csak formális engedménynek tartották. Aztán külön engedélyek alapján lerakták a másik szakot, vagy elhagyták a tanárképzést, ha már komolyabb eredményeket értek el. Ezt próbáltuk – többek között – átalakítani. Kiindulópontunk az volt, hogy aki tanár akar lenni, az többletet vállal, plusz terheket vesz magára, és kitüntetés, hogy tanár lehet. Értékrendi fordulatot akartunk elérni.

Ezek bátor, kezdeményező kedvű, felszabadult reformok voltak, amelyek annak idején beleütöttek az oktatási kormányzat ellenállásába. Pontosabban ezek a kezdeményezések a hatályos felsőoktatási törvénybe ütköztek. Ebből adódtak is viták és kellemetlenségek, vagyis volt egy hosszú, tulajdonképpen éveken keresztül zajló huzakodás. Végül lényeges vonatkozásokban elvesztettük azt a küzdelmet, hogy négy (BA) plusz kettő (MA) évben, kétszintű rendszerben történjen a bölcsészképzés. Úgy gondoltuk, hogy a négy plusz kettőben meg lehetne őrizni azt, ami a hagyományos képzésben jó, és két éves volumenben rá lehetne építeni a mesterképzés megújító többletét.

E: Eszerint négy év alatt lehetne tanári diplomát vagy bármilyen diplomát szerezni?

H. Gy.: Egy alapképzési diplomát. Ez nem a tanárképzésre vonatkozott sajátosan, hanem az egész bölcsészképzésre. Azt hittük egyébként akkoriban, mi naiv reform-emberek, hogy a hallgatók tele vannak tudásvágygal, és eddig a megkötött kétszakos rendszer ezt a törekvésüket korlátozta. Az első tanulmányi és vizsgaszabályzatunk azt szabta meg, hogy senkinek nem lehet háromnál több szakja. Mi akkor komolyan azt gondoltuk, hogy a hallgatókat meg kell fékezni azon az úton, hogy ne négy vagy öt szakjuk legyen. Ezt a szabályzatot olyan emberek gyártották, akik ilyen ambiciózus fajták, mint pl. Nádasy Ádám, Papp Lajos és hasonlók egyéniségek. Erre kiderült, hogy amint a hallgatók rájöttek arra, hogy ily módon egy szakon is lehet diplomát szerezni, a következő években már a bölcsészhallgatók hetven százaléka egyszakos lett. Ez a mi szándékainkkal kifejezetten ellentétben állt, mégis erről híresült el a bölcsészettudományi képzési terület. Az egymást váltó kormányok vergődtek abban a nehéz helyzetben, hogy a bölcsészek egyszakosak, de könnyűszerrel nem lehetett visszatuszkolni őket a kétszakosság állapotába.

E: A tanárképzés szerkezetének megváltoztatása hogy működött?

H. Gy.: Ez a várt pszichológiai hatást hozta. Korábban tényleg az volt az elegáns ember a bölcsész karon, aki nem volt tanár szakos. Tehát ő volt a bölcsész, a komoly ember, aki kivívta az adminisztrációval és a tananyag-kötöttséggel szemben, hogy ő valakivé vált. Reformjaink nyomán viszont egészen megváltozott a tanárképzés. Nem közvetlenül a színvonala és a tartalma, mert az valószínűleg nem változott azonnal forradalmian, de a társadalmi megítélése, vonzereje és szerepe valóban megváltozott. Attól kezdve, hogy az ide tartozó tárgyakat csak lehetőségként kínáltuk és extrának számítottak, nem lehet beférni a termekbe, vasszorgalommal járnak oda az emberek, és valóban nagyobb a pedagógiai elkötelezettségük azoknak, akik ezen az úton járnak. Ez kétségtelen tény. Ami egyébként visszahat magára az oktatásra is, mert ez hallgatói érdeklődést sugároz, ami természetesen befolyásolja az oktatót magát. Bejött annak idején, mondjuk az én oktatóm az őskorban, az üres tanterembe, ahol hárman sakkoztak, akkor nyilvánvalóan kisebb volt az őt inspiráló közeg ereje, mint most, amikor tényleg, nem lehet a termekbe beférni. Tehát itt van módosító szerepe az új szerkezetnek, amit már az elmúlt tíz évben igyekeztünk kiaknázni.

Visszatérve még erre az ősrreformra, nem az volt a helyzet, hogy néhányan, mint a géniusok válogatott csapata, előre láttuk a bolognai folyamatot. Ami hibának minősülhet, hogy elkapkodtuk a dolgot, túl hamar csináltuk meg, kiválva az összes többi bölcsészkar és társintézmények közül, tehát nem jó ütemben csináltuk. De azt előre lehetett látni, hogy nem lehet megkötni az embereket, hogy eleve megszabott szakok keretei között moco-rogiának, nem kell fenntartani a korábban ideológiai elemekkel is megtűzdelt, kötött tanulmányi rendet, hanem szabad választást kell engedni, és ennek meg lesznek a konzekvenciái. Előre lehetett látni, hogy az angolszász felsőoktatás szisztémája, és alapvonásai nálunk is meg fognak jelenni. Volt egy ilyen dilemmánk, hogy ezt ki kell-e várni. Nádasy Ádám bon mot-ja volt, hogy nem kell kivárni, amíg az utolsó európai, mondjuk a grazi egyetem is áttér az angolszász rendszerre és akkor jövünk mi, hanem előre látva azt, hogy ott mi van, és mi jön át Európába, esetleg megelőzhetjük őket. A mi propozíciónk annak idején az volt, hogy előzzük meg őket, egyszer az életben.

E: Miért váltott ez ki ellenállást?

H. Gy.: Bizonyos értelemben a rosszul értelmezett nemzeti büszkeséget sértette, ha ez megvalósul, holott ez a poroszba oltott orosz szisztéma, ami nálunk működött, sem volt sokkal nemzetibb, mint a logikus építkezés során átvenni szándékozott angol-amerikai változat. De hát ez akkor egészében nem sikerült és a lendületünk átmenetileg alábbhagyott. De tudja, hogy működik, a híres pszichológiai hatás, a Zeigarnik-effektus, miszerint, amit az ember nem fejez be, az adja a legerőteljesebb emléket, és ez motiválja az embert a későbbiekben. Tehát a befejezetlen reform-kezdeményezés nyilván később is munkált többünkben, bennem is.

E: Ezután megrekedtek a reform-lépések?

H. Gy.: Nem teljesen, mert a kredit-jellegű és szakos bölcsész-rendszert már nem lehetett visszaforgatni. A tanegységes, szabadon szerveződő szisztémában a bölcsész maga dönti el, hogy milyen tárgyat választ, milyen sorrendben teszi ezt. Az egyszakosságot az egymást váltó kormányok nem tudtak megszüntetni, jóllehet, ezért büntető normatívákkal sújtották a bölcsészkarokat. Tulajdonképpen egy állóharc alakult ki. Bizonyos dolgokat sikerült átvinni. Példának itt van az egységes tanárképzés, ami beszélgetésünk tárgyának fontos eleme. Végül is megszületett egy alku a merőben különböző bölcsész és természettudományos tanárképzés között. Annak idején még Honti Máriaának a közizgazgatási



államtitkársága alatt sikerült valahogy közös nevezőre hozni ezt a két egymásnak fenekedő tábor. Akkor a vitatkozó partnerek Kiss Ádám professzor, a későbbi felsőoktatási helyettes államtitkár és én voltunk. Ő természettudományos dékán volt, én meg a bölcsészettudományi képzési munkálatok képviselője, de végül megalkudtunk ebben a híres 111/1997-es, egységes tanárképzésre vonatkozó kormányrendeletben. Ez tulajdonképpen fontos előrelépés volt, mert miközben a TTK-n megmaradt a kötött kétszakos rendszer, a bölcsészeknél pedig a szabadon választható (esetenként egyszakosságra épülő) tanárképzési rendszer, abban meg tudtunk állapodni, hogy akárhol tanul a hallgató, van egy pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani szelvénye a képzésnek, ami közös, és ezt neveztük tanárképzési komponensnek. Ez a főiskolákra is vonatkozott, és komoly áttörés volt, mert a különböző szintű, rendű, rangú, és különböző kontextusba illeszkedő tanárképzések végül is volt egy közös eleme, egy közös struktúrája, amelyet szokatlan mélységben szabályozott a képzési követelmény, egészen addig, hogy mekkora csoportnagyság lehet például egy önismereti csoportban, ami e képzésben ugyancsak szerepet kapott. Ez egy érdekes rendelkezés volt, és tulajdonképpen 1997 óta megmásíthatatlan szabálya a tanárképzésnek. Hogy aztán ezt ki milyen mértékben hajtotta végre, ez egyrészt nyilván függött a jó szándéktól, másrészt a pénzügyi körülmények sem voltak optimálisak. De végül is ez azóta is a leglényegesebb kapaszkodó mindannyiunk számára.

E: Ebben az időszakban Ön mindvégig tanárképzési szakértőnek számított?

H. Gy.: Részt vettem a reformokban az előzmények jogán. 1998-ban, belépésekor Pokorni miniszter úr töprengeni kezdett azon, hogy talán az egész 111-es szabályt célszerű lenne átalakítani, kiiktatni, megreformálni, és akkor folytak dinamikus megbeszélések erről. Debrecenben volt egy jó légkörű, élénk vita, és ebben végül sikerült őt meggyőzni. Ez személyes érdeme egyébként, hogy meggyőzhető volt. Véleményem szerint ez egy miniszter esetében nagyon pozitív vonás. Tehát sikerült meggyőzni őt arról, hogy lehet, hogy ez a rendelkezés nem tökéletes, és lehet, hogy nincsenek meg a pénzügyi feltételei, de ennek ellenére, mégis jó, hogyha megmarad. És fennmaradt 1998 és 2002 között. Aztán mellé nőttek a többiek. Egyfelől a kredit-rendszer bevezetése, aztán a többszintű képzésre vonatkozó bolognai megállapodás, amelyet éppen az előbb említett Kiss Ádám írt alá, a magyar kormány nevében. Tehát fokozatosan előrehaladtak az ügyek.

E: Hogy jött létre a tanárképző kar?

H. Gy.: A Pszichológiai Intézet, amelyet vezettem, a Bölcsészettudományi Kar része volt. Ez volt hosszú-hosszú időn keresztül az országban az egyetlen pszichológiai oktatóhely. Óriásiak voltak ekkor a karok. A bölcsészettudományi kar akkora volt, mint egy teljes vidéki egyetem az integráció előtt. Ez irányítási szempontból sem optimális, mert nagyon heterogén. Több érv szólt amellett, hogy a bölcsészettudományi karból váljon ki két képződmény. Az egyik lett a Társadalomtudományi Kar, a másik pedig a Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Mi, pszichológusok boldogan egyesültünk szakmai testvéreinkkel, a pedagógia szak és szakterület képviselőivel, és hozzánk került a művelődésszervezés is, amelyet ma elegánsan az andragógia szakterületének nevezünk, sőt kaptunk egy testnevelési részleget is. Most ebben a szerkezetben foglal helyet a Tanárképzési Koordinációs Központ. Ez nem idegen a korábbi reformjaink gondolatától, mert ahhoz, hogy a bölcsész alapképzéshez képest a tanárképzés valami plusz legyen sajátos arculattal, tulajdonképpen az a szervezeti megoldás is hozzátartozott, hogy az egyetem része legyen egy tanárképzési összefogó egység. Ez a Tanárképzési Koordinációs Központ nem olyan intézet, amelynek saját tanárai lennének, hanem ez egy koordináló-inspiráló szervezeti keret, közvetlen kapcsolatban a pedagógiai-pszichológiai szakterület művelőivel és az

iskolákkal, amelyeken a gyakorlatokat létrehozza, szervezi, sőt reményeink szerint majd a minőségbiztosítást is nyújtja. Amikor létrejött ez a kar, a tanárképzésnek egyfajta felelőse bukkant fel az ELTE szervezeti keretében, amely új, és talán szükséges is a magyar felsőoktatásban. A magunk részéről, ezt a még nem igazán kipróbált változatot fontosnak, és előrevivőnek gondoljuk és tapasztaljuk. A mostani helyzet azonban még több vonatkozásban eléggé kaotikus. A főiskola célzottan pedagógusképzést folytat, és ennek megfelelően gyakorlat-közelibb is talán, mint az egyetem, ugyanakkor kötött szakpárokkal dolgozik. Ez, bár esetenként már föllazult, még mindig két szak elvégzésében jelöli meg egy diploma előfeltételét, és még itt van a két malomban őrlő bölcsész és természettudományos terület is az egyetemeken.

E: Ez minden egyetemen így van, vagy csak az ELTE-n?

H. Gy.: Ez minden egyetemen így van. A bölcsész-rendszert mi reformáltuk. Ez kisu-gárzott Szegedre, Debrecenbe, mindenhová. De a TTK-k megmaradtak masszív és méltóságteljes módon olyanok, amilyenek voltak, két szakos képzéssel. Ott az a probléma, hogy ők eleve úgy gondolják, hogy a tanár-jelölt az más, mint a tudós-jelölt, és más is kell neki tanítani, más volumenben. Tehát mondjuk, ha biológia-kémia szakra vesznek föl valakit, annak 18 éves korában eldől a sorsa, akkor belőle tanár lesz, míg a társa, aki feltehetően annyiban tér el tőle, hogy több pontot szerzett a felvételi vizsgán, vagy nem eltökélten a gyermekek felé orientálódik, inkább elméleti problémák iránt, az meg megy biológusnak. A kettő között gyakorlatilag nem nagyon van átjárás. Tehát 18 éves korban eldől, ki lehet tanár, ki nem. Ha egész őszinték vagyunk, diszciplináris szempontból a tanár lényegesen kevesebbet kap, mint aki kutató szakra megy.

E: Ez miért problematikus?

H. Gy.: Nem biztos, hogy ez a helyes útja a természettudományos felkészítésnek. Én itt is hajlanék arra, hogy a tanárképzés legyen egyfajta többlet. Az ismerősebb bölcsész területen maradvá, ha valaki történelemtanár akar lenni, akkor annak a történelem tudománya ne legyen kevesebb, soványabb, esetlegesebb, mint annak, aki nem akar tanár lenni, hanem egy bizonyos fázisig kapja meg ugyanazt, és amikor eldöntötte bent az egyetemen, a stúdiumok folyamán, hogy ő tanár lesz, akkor specializálódjon. De a közös előmenetel, a közös intellektuális merítés lehetőségét meg kellene tartani, és bizony az lenne jó, hogy ha már viszonylag kevesebb tanárra van szükség, akkor ezek legyenek jó minőségű emberek, tehát a jobbak jussanak be a tanári specializációba. Ezt a TTK-s rendszer nem tudja biztosítani. Nem akarom a kontraszelekció szót használni, mert az rosszízű. De tulajdonképpen az történik, hogy felkészültségi szint, ill. felvételi mutatók eredménye alapján besorolják a hallgatót vagy kutatónak, vagy tanárnak, és az oktatásban erős különbséget tesznek. Hozzá tartozik a TTK-s rendszer megítéléséhez, hogy ma a kutatói pálya tömegek elhelyezkedésére nem nagyon kínál lehetőséget, hogyha szomorúan szembenézünk a helyzettel. Mert korábban fejlődő egyetemi és szép számú akadémiai kutatóintézet várta a kutató jelölteket. Most azonban sok hely nem várja őket. Tehát van egy ilyen érdekes visszacsapás, hogy az egyszakosan kiképzett biológus egyszer csak, mint érett ember, arra a felismerésre jut, hogy neki tulajdonképpen a közoktatásban lenne a helye, és akkor helyben szalatóval elvégez valami kiegészítő képzést, és egy szakos természettudományos oktatóvá válik. Szakmailag igazán jól felkészült, bizonyos értelemben a tudós tanár típusát jeleníti meg, de ez a pótlólagos megoldás elvben teljesen idegen a TTK-s rendszertől. Ez az élet kényszere a TTK-n. Ez feltűnően emlékeztet a bölcsész szisztémára. Tehát most ilyen heterogén a helyzet.



E: A bölcsészkarai változás a tananyagot is érintette?

H. Gy.: Egy ilyen hihetetlen nagy rendszernek természetesen van egyfajta tehetetlensége. A szerkezeti változástól a tananyag nem alakul át, és ettől még személy szerint a képzésben közreműködők sem fognak alapvetően megváltozni. Lényegében most is ugyanazok az emberek tanítják a TTK-sokat és a bölcsészeket szakmai és különböző pedagógiai és pszichológiai stúdiumokra. Tehát az egyik oldalon jelentkező élenkülés nem jár szükségszerűen együtt a másik oldalon mutatkozó kínálattal, tehát különböző, ambivalens hatások érhetik a hallgatókat. Ugyanakkor a 111-es kormányrendelet megítélésem szerint előre lépés volt abból a szempontból is, hogy nem teremtett rossz arányokat a pszichológia és a pedagógia számára és között. A pszichológiát fölhozta a korábbiakhoz képest a pedagógia mellé. Talán nem a szakmai sovinizmus mondatja velem, hogy ez fontos, mert a pszichológia a realitásokhoz erősebben kötődő diszciplína, ráadásul kísérleti tudomány. Nem baj, hogy a szerepe felerősödött. Ezen belül megjelentek olyan, hogy úgy mondjam, modernebb módszertani fejleményekre reagáló, módszer-specifikus órák a tanárképzésen belül, például az önismereti metódus, amelyek a pedagógus jelöltek tudatosságát és személyiségükkel való bánni tudását segítik, tehát a jogszabály számos új lehetőséget nyitott a pedagógusképzésen belül. Természetesen ez csak egy olvasható jogszabály, ami csak keret, amit az intézmények saját erejük szerint váltottak valóra. Pl. az önismereti csoportnak is csak meghatározott összefüggésben van értelme. Mert ha önmagát megismeri a pedagógusjelölt, az nagyon szép, kellemes és hasznos dolog lehet a személyiség fejlődése szempontjából. De hogy ennek szakmai haszna is legyen, az nyilván a képzési rendszer egészében realizálódik. Viszont számos szakember kell a megfelelő szinten, hogy ezt a felkészítést érdemben és előrevivő módon hajtsa végre. Minthogy azonban ez a fejlesztés nem társult, anyagi támogatással, a meglévő szabályozáshoz képest elégtelen az emberi erőforrás.

E: Mi a helyzet a szakmai gyakorlatokkal?

H. Gy.: A tantárgyi gyakorlatokhoz, ill. a pedagógiai gyakorlatokhoz a tárca valami nagyon szerény kis összeget biztosított. Mivel nagy hallgatói tömegről van szó, ez már jelentett olyan fejlesztési lehetőséget, hogy – legalábbis az ELTE-n – számos fiatal szakembert tudtunk bevonni a képzésbe. Valamint a szervezeti fordulat nálunk lehetővé tette, hogy most már szorgalmasan és szisztematikusan építsük az iskolákkal való kapcsolatot. Mert ha a 111-es kormányrendelet előír különböző oktatási, megfigyelési, pedagógiai jellegű gyakorlatot, de nincs szervezett kapcsolat a közoktatási intézmények és az egyetem között, akkor az csupán egy előírás marad, akkor nem kamatozik igazán a képzésben. Mindenki hoz egy papírt, úgymond egyéni pedagógiai gyakorlatáról, hogy járt az iskolában, és akkor ez ki van pipálva. Mi most megpróbáljuk ezt tényleg szervezni, kiépíteni, közvetlenebb kapcsolatot teremteni nemcsak a gyakorlóiskolákkal (amelyek az ELTE-nek fontos erőforrásai lehetnének. Hiszen ki tudná jobban felkészíteni a tanárjelöltet, mint a vezetőtanárok, akik egy óriási, nem igazán jól kihasznált szellemi kapacitást képviselnek), és más iskolákkal is, amelyek viszont életteli közeget tudnak nyújtani, ahol a pedagógus jelölt igazán próbára teheti önmagát. Másfél év azonban még nem hozhat komoly változást. Az iskola maga, a pedagógustársadalom, a felsőoktatási intézmények, ezek külön-külön és együtt mind konzervatív rendszerek. Itt másfél év még semmi. Nem mérhető még a változás, csak valami elindult.

E: Hogyan illeszkednek ezek a változások a közoktatás igényeihez?

H. Gy.: Időközben megváltozott a közoktatás is. Egyrészt az iskolák szerkezete variábilissá vált, annak a tiszta rendszernek, hogy alsó tagozat, felső tagozat, középiskola, vége

van, ehelyett egy nagyon változatos képzési kínálat van a közoktatásban. Ennek megfelelően már nem lehet azt mondani, hogy a felsőoktatási intézmény célzottan képezzen valamire, hanem föl kell készülni egy oktatási piacra, és azon kell elhelyezkednie a végzett embernek. Többek között ez is hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusi professziók közül két markáns típus körvonalazódjon: legyen tanító, aki esetenként fölmegegy a hatodik osztályig, és legyen tanár, aki ötödiktől az érettségiig fejti ki tevékenységét. Nem célszerű művilleg specializálni a tanárokat a tíztől tizennégy éves korra, a másikat meg a tizenégytől tizennyolcig tartó szakaszra, mivel az egész szisztéma megváltozott. Tehát szerkezeti változás van a közoktatásban, ami az igények változásával is együtt jár. Emellett van két értelemben vett demográfiai változás is a közoktatásban. Az egyik az, hogy kevés a gyerek. Ez önmagában véve is fontos, meghatározó tényező, mert azt jelenti, hogy kevesebb pedagógus kiképzésére van szükség. Ez vissza kell, hogy hasson a felsőoktatási rendszerre, és megnyitja (ha optimisták vagyunk és a bajból jót akarunk kihozni) a minőségi képzés lehetőségét. Tehát ha nem akarunk tömegeket kiképezni, mert nincs mire, akkor legyen minőségi azoknak a felkészítése, akiket a tanári pályára képesítünk. Tehát ez fölerősítheti a minőségigényt. És azon kevesek, mármint a gyerekek, akik iskolakötelesek és járnak iskolába, azok az ambiciózus jogi szabályozás szerint is töremkednek föl a középiskolába, ami viszont megváltoztatja, a középiskola tanulói-nak a természetrajzát. A korábbiakhoz képest más igényű, másra kell felkészíteni, más kapacitásokkal, más kilátásokkal jön, tehát meg kell változtatni a tanári mesterség lényegét, a kimeneti követelményrendszert, a kompetenciákat. Tehát ezer változás van a közoktatásban, amit a pedagógusképzésnek meg kell célozni, és közben, ezzel párhuzamosan változik a felsőoktatás rendszere. Ha tetszik, ez termékeny, ha nem tetszik, akkor zűrzavaros állapot. Nálunk ebben a helyzetben következett be a bolognai fordulat vagy fejlemény, ami elhúzódik, mármint a folyamat kibontakozása, és ugyanakkor sürgető. Megkötöttek a megállapodások, az európai oktatási miniszterek találkoznak, és egyre szenvedélyesebben akarják átalakítani a felsőoktatást. Ez egy egészen záros határidőn belül teljesen át kell, hogy rendeződjön ahhoz, hogy 2006-ra valóban az legyen, amire az ország kötelezettséget vállalt, és nálunk is a bolognai szisztéma működjön. Ez nem igazán szerencsés, mert ahhoz vezet, hogy kapkodó, összerendezetlen, átgondolatlan lépések sorjázhatnak, de ez szinte elkerülhetetlen ilyen körülmények között. Ennek ellenére meg kell csinálni, és hiszem, hogy ez a magyar felsőoktatás történetének legnagyobb változása lehet. Ahhoz fogható változás, amely a főiskolai-egyetemi dichotómiáról átrendezi a rendszert két szintű képzésre, más célokkal, más jelleggel, más struktúrával, ilyen még nem volt. Ezt rövid időn belül megtenni nem könnyű, és a pénzügyi erők kivonásával (mert erről is szó van) megcsinálni szinte lehetetlen.

E: Közben elvonások történnének?

H. Gy.: Hát igen, azt senki nem állíthatja, hogy egyre növekvő ráfordítás segíti a felsőoktatás reformját. Több alkalommal, már nyilvánosság előtt is megfogalmaztam fenntartásaimat, amikor az oktatási tárca vezetői elmondták, hogy úgy akarják segíteni a bolognai folyamatot, hogy az egyetemi képzés első három évében főiskolai, vagy legalábbis az egyetemi és főiskolai normatíva közti anyagi támogatást alkalmaznak. Valljuk be őszintén, ez a kedvcsinálásnak egy teljesen egyedülálló módja. Volt alkalmam a minisztérium vezetőinek nagyobb nyilvánosság előtt is elmondani, hogy ez történeti tanulságokat kínál folyamat-menedzselésben. És mivel a menedzsereket a világ minden pontján esettanulmányok formájában készítik föl, ez egy egyedülálló eset lesz, amit minden ilyen reform-implementációval kapcsolatban tanítani fognak. Itt ugyanis egy nagy lép-



tekű reform alkalmával csökkenteni fogják az anyagi támogatást. Ilyen még nem volt, és valószínűleg nem is lesz. Ez egy olyan kedvezőtlen körülmény, ami feltehetően nem az oktatási tárca belső szándékából fakad. Ők ötletesen megpróbálnak azzal a pénzzel gazdálkodni, ami hozzáférhető. Valószínűleg a mindenkori kormányok megfelelő figyelve hiányzik a magyar felsőoktatás továbbépítéséhez. A bolognai folyamat jelenlegi két legsúlyosabb problémája tehát az időbeni feszítettség, valamint az, hogy nincsenek meg hozzá az optimális anyagi feltételek, amelyek egy ilyen hihetetlen léptékű átalakuláshoz szükségesek.

E: Mi lesz ennek az átalakulásnak a lényege?

H. Gy.: A bolognai folyamatnak az elsőrendű követelménye az, hogy többszintű legyen a képzés: alapképzés és mesterképzés, amelyek flexibilis tanulmány szervezésen nyugszanak. Tehát a hallgató a maga által választott úton haladhat, nagyobbak a mozgási lehetőségek. Kreditekben számolunk, és le lehet írni a kredit-mennyiségüket ezeknek a szinteknek. Hogy hol megy be a hallgató és mire veszik őt föl, ez a bolognai rendszerrel kapcsolatos első kérdés, és ebben elég éles nézetkülönbségek voltak és talán vannak ma is. A másik kérdés az, hogy milyen úton járjon a jelölt, amíg érett pedagógus lesz belőle, mit célunk meg? Bízunk benne, hogy abban nagyobb az egyetértés, hogy mik a kimeneti követelmények, milyen kompetenciákkal kell rendelkezni azoknak, akik elvégzik a stúdiumokat. Viszonylag nagy az egyetértés abban, hogy a kikerülő pedagógusnak, a szakmai diszciplínájához kell érteni, de ezenkívül a gyerekekkel való foglalatosság minden fortélyához is kell érteni, gyakorlati, emberi kapcsolatteremtő készségekkel kell rendelkeznie. Ha ebből indulunk ki, ez már egy olyan feladatsort jelöl ki, ami elsődlegesen a közoktatáshoz, a közoktatás intézményeihez kapcsolódik, és új logikát diktál a pedagógusképzésnek.

Eddig egy tradicionálisabb építkezési mód volt jellemző, most a cél, a funkció oldaláról kellene közelíteni. Ehhez vannak nemzetközi tapasztalatok alapján is leírható kapaszkodók. De az oda vezető út kérdéses. Itt több változat képzelhető el. A bolognai szisztémára való első rátekintés azt diktálhatja, hogy aki pedagógus akar lenni, az három évig kap egy alapozást, és mester szinten különböző utakra tér: óvopedagógus lesz, tanító lesz, tanár lesz. Ez az egyik elgondolás. Ez szakítana az eddigi hagyományokkal, megvalósítaná a közös alapozást, amely növelné a szakmák közötti átjárhatóságot. A CSEFT munkabizottsági javaslat, ami ennek a kormányzati időszaknak a szakmai előkészítő anyagaként vált ismertté, lényegében ezt tartalmazta. De ez az elgondolás elég heves ellenállást váltott ki. Talán azért is, mert minden pozitívumával együtt ez egy valódi forradalmi átalakulás lenne. Eddig ugyanis különböző volt az óvónők, a tanítók és a tanárok útja. Szó nem volt a tanárképzésben arról, hogy a hallgató pedagógus jelöltként lépjen be, és később döntsön arról, ezen belül milyen irányban folytassa a tanulmányait. A CSEFT-féle modellben tulajdonképpen kettős lenne a változás. Az egyik az, hogy a tanítóság és óvopedagógusság egyetemi szintre tudna emelkedni, ami megfelelne annak a jelszónak is, hogy ne legyen zsákutcás jellegű a képzés. A másik pedig az, hogy a szaktárgy oktatására való képzés időben korlátozódna, hiszen általános pedagógiai felkészítésbe iktatódná, és a tanári mesterképzés is a pedagógiai tudást mélyítené el. Azért is érzékeny ez a kérdés, mert mindenki mondja, hogy a tanárnak kétszakosnak kell lenni, tehát az első három évben az eluralkodó pedagógiai stúdiumok mellett nemcsak kémiát tanulna, hanem mondjuk biológiát is, hogy kémia-biológia szakos legyen, ami az emelt szintű érettségi igényeit is tekintetbe véve nem egy könnyen megoldható feladat, még akkor sem, hogyha középiskolában nagyon jó volt az illető kémiából és biológiából. Ez volt a CSEFT-ellenes egyetemi föllépések egyik fő motívuma, pontosabban az, hogy ez

a változás nem ígéri azt a diszciplináris színvonalat, amit remélni szeretnénk. Ez volt az egyik fő motívum.

A másik az volt, hogy a tanítóképzés jelenleg négy éves. Ha mondjuk bachelor szinten betagozzuk a három éves szakaszba, elveszíti a negyedik évét, amit a rendszerváltás időszakában nagy nehezen megszerzett, és elveszíti a gyakorlati felkészítés lehetőségét. Marad a szikár elméleti képzés, tehát tönkretettük a tanítóképzést. Felemelhetjük mester-szintre, de nem biztos, hogy feltétlenül szüksége van öt éves képzésre. Lehet, hogy ebben az esetben valamilyen értelemben túlképzett lesz. Ha pedig esetleg mindkét szinten kiengedünk tanítót, tehát három év után is a szegény torzót, és öt év után is a túlképzettet, akkor egy tantestületben ott lesznek a „kétféle tanítók”, ami nem biztos, hogy szerencsés megoldás. Tehát többféle aggály fogalmazódott meg.

A viták eredménye az ELTE megfogalmazott koncepciójával is összhangban az lett, hogy a tanítóképzés maradjon négy éves, még akkor is, hogyha a bolognai rendszerben ez kirívónak tűnik, de hát elfogadottan működik, ne zavarjuk meg, ha lehet. Ugyanakkor ne legyen zsákutcás jellegű a képzés, hanem onnan is lehessen továbblépni pedagógia-mester szakon.

A tanárképzésben pedig azt hangsúlyoztuk, és ez megfelel a bölcsező tapasztalatnak, hogy ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen, jó tudományos alapképzettség kell valamilyen diszciplína területén. Tehát a tanár-jelölt egy tudományban megmártózott ember legyen, méghozzá alapos felkészüléssel. Ne kontraszelektált figura legyen, hanem egy jól felkészített ember, aki tudományos módon tud gondolkodni. Ez a tudományos gondolkodás és elmélyültség élvezzen előnyt kezdetben, akár még a kétszakosság ideáljával szemben is. Tehát valamit tudjon jól, amihez viszonylag könnyű fölvenni mást is. Ha valaki pl. jó biológus, akkor emellett a kémia egy jó kiegészítő, de nagyon fontos, hogy legalább egy diszciplína területén igazán tudományos felkészítésben vegyen részt. Ha ez így van, ha ez egy fontos előfeltétel, akkor az ő bachelor szintje tulajdonképpen nem kell, és nem is szabad, hogy eltérjen a többi biológusétól. Akkor el kell jutni egy olyan állapotba, hogy a leendő tanár – a lényegét tekintve – megtanulja mindazt, amit a biológus jelöl általában. Nem szabad 18 éves korban valahova bezárni őt, hanem el kell érnie a bachelor-t, a hároméves kompakt szintet.

Ha viszont biológusi alapképzettségét tekintve jól felkészült szakember lesz, akkor mesterszinten már célzottan, kifejezetten az iskolának szóló tanári felkészítésben részesüljön, és ne az legyen fontos most már, hogy a biológiának minden fortélyát tanulja. Persze, legyen biológia is a képzésben, de akkor már kifejezetten a tanár-mesterség legyen előtérben. A tanárképzés pedig egyértelműen gyakorlat-orientált, az iskolai igényeket figyelembevevő felkészítés legyen. Hosszú viták után nagyjából ez került be az augusztus végén kiadott, bolognai alapképzés szerkezetét szabályozó rendeletbe.

Tehát a tanárságot nem lehet az alapképzésben elérni. Aki tanárságra készülődik, annak lehetnek előjelei a pályáján, de az alapidplomája ezt nem tanúsíthatja, ő az alapképzettsége jogán még nem mehet el tanítani. A tanárképzés mester-fokozaton, célzottan, és az eddigittől merőben más tartalommal és jelleggel fog megjelenni ebben a konstrukcióban. Amikor ebben megállapodtunk, akkor hozta létre a tárca a Nemzeti Bolognai Bizottság mellett a pedagógusképzési albizottságát. Ez elég későn volt már, és egy kicsit a rendelet előkészítésének is a végső stádiumában, meg a törvényelőkészítésnek is az utolsó hónapjaiban.

A tanárképzés esetében úgy szól az alapképzési rendelet 11. §-a, hogy aki tanár akar lenni, az az alapképzésben részesül egy minimum 110 kredites, vagy 120 kredites sza-



kos felkészítésben, és választ magának egy 10 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai stúdiomot. Arra is van mód, és az intézménynek azt is föl kell kínálni ezen személyek számára, hogy – egy másik szak megalapozásához – 50 kredit értékben szükséges felkészültséget szerezhessenek. Tehát a tanárjelöltek tanulmányi struktúrája úgy néz ki, hogy van egy erőteljes diszciplináris törzs, van egy megkövetelt pedagógiai-pszichológiai modul, és van egy szabadon választott modul, amellyel egy másik szakot is megalapozhatnak. Így szól a rendelet.

Ez így rendben is van. De ha őszinték vagyunk, akkor azért van egy zavarba ejtő hiátus. Mert ha valaki úgy gondolja, hogy ő tanár akar lenni, akkor ennek az alapképzési rendeletnek a nyomán ma nem tudjuk meg és nem is tudjuk megmondani, hogy a mester-képzésben mi történik vele. Ez szinte tarthatatlan helyzet, tehát a bologna-reform pedagógusképzési albizottságának most ezen kell dolgoznia: A közelmúltban éppen azt céloztuk meg, hogy hónapokon belül elő kell készíteni a mesterképzés általános kereteire és szabályaira vonatkozó kormányrendeletet, mert e nélkül a helyzet az oktatók és a hallgatók számára egyaránt tisztázatlan.

Mert az lehetetlen, hogy van egy ilyen léptékű átalakítás, és csak az első három évnek van átalakuló szabályozása. Nyilvánvalóan az lett volna ésszerű, hogy a kimenet felőli szabályozás logikája szerint elsőként azt vizsgáljuk, hogy milyen mestereket akarunk képezni, és akkor abból deriváljuk, hogy milyen alapképzés szükségeltetik ehhez. Ehelyett az idő nyomásban, miután a fő motívum az volt, hogy a rendszerbe belépő fiataloknak meg lehessen mondani, hogy milyen szakokra mehetnek be, az első szakaszra koncentráltunk. Vagyis előbb kidolgoztuk az épület alját, anélkül, hogy meg lett volna tervezve az épület felső szintje.

E: Mikor lépnek be a fiatalok az új rendszerbe?

H. Gy.: 2005-ben már a kísérleti képzésbe így lépegetnek be, és 2006-ban már mindenki így fog belépni. De azt mondja a hatályos felsőoktatási törvény, hogy két évvel előtte meg kell mondani, milyen szakra lehet felvételt nyerni. Jó lett volna, ha a mesterszintű képzésről már abban a fázisban többet tudnunk mondani, de ha már ez nem következett be, a tanárképzés esetében biztos, hogy egy előrehozott jogszabály-alkotásra van szükség, hogy a mesterképzés jellegére fény derüljön. Van egy olyan elgondolásunk, mármint azoknak, akik ebben a folyamatban aktívan részt veszünk, hogy 120+30 kredit lesz, ami a tanári mester-képzésére rendelkezésre áll. Ennek a 120 kreditnek az egyszerű felépítése az lehetne, hogy kétszakos felkészítést nyújt: lenne egy pedagógiai-pszichológiai blokk, ami 40 kredit, és a két szakra szintén jutna 40–40 kredit, ezen felül reményünk szerint 30 kredit értékben van a gyakorlati képzés, ami a tanárképzés vonatkozásban, még minden modulhoz arányosan hozzáadódhat. Szóval ez a szakasz három egyenlő blokkból épülne föl, amiből az egyik általános jellegű pedagógiai-pszichológiai stúdium, a másik kettő pedig a kétszakos kimenetet biztosítja.

Természetesen ennek sajátos minőséget kell képviselnie. Ez nem egyenes folytatása az alapképzésnek. Az a biológia, amit itt tanul a hallgató, az már az iskolának szól, az a tananyagszerű biológia, amit ő az iskolában hasznosít. Vagyis ez egy új értelemben vett szakmódszertan, ami gyakorlat-orientált. Itt a biológia már az iskolát és a tanári hivatást célzó minőségben jelenik meg.

Ebben az esetben biológiából a felkészítés meghaladja a hagyományos egyetemi volument, tehát több kreditet kap, mint amit eddig egy-egy szakon kapott. Ilyen értelemben teljesül az, hogy a tanárjelölt egy diszciplinából kellően elmélyült legyen. A másiktól sem marad el a korábbi főiskolai felkészítés mögött, de ez a felkészítés valamivel sápad-

tabb lesz. Én ezt a modellt nem tartom rossz konstrukciónak, mivel a szintek elvét és a szakok szempontját kombinálná. Szerintem ez nem rossz kompromisszum, mert megőrzi a kétszakos tanárképzést, ha nem is szimmetrikusan.

Ugyanakkor ez a megoldás a TTK-s gárdát egyfajta kétségbeeséssel tölti el. Nem tudom miért, valószínűleg nagyon sok motívuma lehet ennek, például a különböző szervezeti egységek közötti osztozkodás szempontja is. Ők azt szeretnék, hogy a struktúra teljesen szimmetrikus legyen. De ez a szimmetria csak oly módon lenne megvalósítható, ha mester-szinten a kisebbik szakjából bepótolná a hallgató mindazt a diszciplináris tudást, ami a alapdiplomát adó első szakon megvan. De ez szerintem egy fogalmi nonszensz. A mesterképzés magasabb szint, azt nem lehet az alapképzés pótlására felhasználni. Teljesen értelmetlen, hogy valaki egy kevésbé művelt területen kiegészítő ismeretekre tegyen szert a mesterképzésben, és ezáltal váljon tanárrá. Ráadásul ebben teljesen elsikkadna az a szempont, hogy a mesterképzésnek más minőségnek, és tanári szempontúnak, iskola orientálnak kell lennie.

E: Erről még folyik a vita?

H. Gy.: Ez egy érlelődő koncepció. Mi éppen a múlt héten kodifikáltuk a javaslatunkat. A másik érdekessége ennek a megoldásnak, az lenne, hogy nem feltétlenül két diszciplináris jellegű, hagyományos iskolai tantárgy oktatására való felkészítés lenne a kétszakosság kimenete, hanem ezek egyike új jelleget is ölthetne.

Elképzelhető, hogy egy tantárgy idegen nyelvű oktatását tenné lehetővé a választható alternatíva, tehát pl. a két szak a biológia és a biológia idegen nyelven lenne. Ez egy teljesen korszerűnek tűnő kombináció, tekintettel a kétnyelvű iskolákra. Ugyanakkor nem igaz, hogy a pedagógusok felkészítése és alkalmazása nemzeti körletben képzelhető el. Ez itthon nem különösen jól fizetett mesterség, de ezzel a képzéssel nyugodtan lehet majd valaki Ausztriában vagy Franciaországban is biológiatanár. Ezen kapva kapnának a magyar pedagógus jelöltek. Elképzelhető, hogy valaki például biológia szakos, és van angol alapozó szakja 50 kredit értékben, és mester szinten a biológia és biológia angol nyelven című kétszakosságra tesz szert. Szerintem ez egy korszerű, európai jellegű képzési konstrukció.

Egy további lehetőség az, hogy legyen elérhető a képzésben a NAT-hoz illeszkedő műveltségterületi szak is. Lehetne egy diszciplináris szak, mint a biológia, de ugyanez az ember a mester képzés szintjén a természettudományi stúdiumot is felvehetné, ami őt rugalmasabban használhatóvá tenné az iskolai közegben. Én ezt nagyon jó iránynak tartom, munkaerőpiaci szempontból is, és együttal egy érdekes, izgalmas kísérleti terepnek is gondolom.

És mondjuk harmadikként az is fölmerülhet, hogy a szakos kimenethez van egy sor módszertani jellegű pedagógiai stúdium, például a drámapedagógia. Ez eddig csak a szakirányú továbbképzési szakokon szerepelt, tehát az egyetemi felkészítés után. Ezeket az így kimunkált szakirányú modulokat be lehetne vonni a mesterképzésbe, és mondjuk lehetne valaki magyar szakos tanár és drámapedagógus.

Ma ilyen elképzeléseink vannak. De már az elmondottakból kitűnik, hogy ez még egy abszolút vita-állapot, amit viszonylag hamar le kellene zárni, mert elengedhetetlenül szükség van a szabályozásra. Talán az elmondottakból az is kiderült, hogy mindennek, ellenpontja vagy ellenállási góca a tradicionális, teljesen szimmetrikus kétszakos képzési struktúra, amelynek a TTK-sok a barátai. De más ellenzői is vannak, a radikális pedagógiai reformerek, akik szeretnék teljesen átformálni az egész folyamatot, és kezdettől fogva a pedagógiai mesterségekre helyezni a hangsúlyt. Ők a diszciplináris ele-



met másodlagos tölteléknek tekintenek a felkészítésben. E két véglet között keres a NBB Pedagógusképzési Albizottsága józan és konstruktív megoldást.

E: Hogyan változik meg az elképzelések szerint a felvételi rendszer?

H. Gy.: 2005-től új felvételi szisztéma lesz, gyakorlatilag a középiskolai eredmények alapján lehet bejutni a felsőoktatásba. Ennek megfelelően a pedagógusjelölt megy tanítónak vagy biológusnak, ahol alapképzésben részesül. A jelentkezőket úgy szűrik, mint a többi, aszerint, hogy a képzőintézmény kapacitás kereteibe befér-e vagy nem. A tanár-jelölt az alapképzés folyamán válik ki. A tanári mesterszakra való felvételnél a szűrés, az orientáció, az önbeállítás, a felkészülés és kedvcsinálás eszköze az alapképzésben elérhető tíz pedagógiai-pszichológiai kredit. Tehát ez arra szolgálna, hogy a hallgató ezt a területet jobban megismerje, ráhangolódjon, tudja, hogy miről van egyáltalán szó, ne csak gyermeki attitűddel közelítsen hozzá, kapjon az egész ismeretrendszerrel valamilyen képet, és ismerje meg önmagát ebben a vonatkozásban. Aki nem igazán képes gyerek-csoporttal bánni, és úgy érzi, hogy ez nem is fog neki menni, az ettől eltántorodjon. Tehát ez a szűrésnek, az orientálásnak és a ráhangolódásnak lenne a terepe. Ez óriási váltás ahhoz képest, hogy ma nem tudjuk megmondani, hogy milyen alapon szűrjük a tanár jelöltek. Tíz kredit persze nem sok, de ha ahhoz viszonyítunk, hogy most tulajdonképpen egy felvételi beszélgetés alapján döntjük el 18 éves korban a jelöltek sorsát, ez egy óriási előrelépés lenne.

Az interjút Havas Eszter készítette

