



kell eltartani. Ez egyszerűen képtelenség, ilyen nincs. Nincs aki megfizesse ezt a dolgot. Tehát ilyenkor át kell rendezni a rendszert. Ugyancsak át kell rendezni a rendszert, amikor megváltozik a funkciója. Ameddig a középiskola az adott korosztály gyerekeinek 15 százalékát vagy 20 százalékát fogadta be, addig olyan volt, amilyen. De amikor minden gyereknek 18 éves koráig iskolába kell járni, akkor ezt nem lehet ugyanúgy fenntartani, mert egyszerűen nem működik. Ugyanez van a felsőoktatással is. Mert miközben a minőséget féltik, senkinek nem jut eszébe, hogy csökkentsék a hallgatói létszámot, mert akkor csökkenteni kellene az infrastruktúrát is. Tehát miközben nagyon szeretnék, hogy csak nagyon kiváló, nagyon okos, nagyon felkészült és borzasztó nagy tanulási dinamikával rendelkező hallgatók jöjjenek a felsőoktatásba (mert ugye ez a legjobb, az ember ilyenkor csak bedobja a kalapját és mindenki tanul), eközben azért beengedik a nem ilyen hallgatókat is, mert egyébként nem lenne indoka annak, hogy ők maguk ott legyenek. Természetesen úgy lenne jó, ha 10 százaléknyi hallgató lenne, mi meg ugyanennyien lennénk hozzá. Ezt én értem, csak ezt a társadalom nem hajlandó finanszírozni.

E: A felsőoktatásban folyamatosan nő a létszám?

M. O.: Egyelőre folyamatosan nő, arányában még nőni fog, de létszámában nem fog már nőni. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy egyre több olyan gyerek lesz bent a felsőoktatásban, akiről 60 évvel ezelőtt a középiskola sem akart tudni. Ezért a felsőoktatás egész működésének át kell alakulnia. Ezért nagyon fontos, hogy ebben az első három évben hogyan és miképpen alakul a képzés. Ez nem lehet klasszikus felsőoktatási képzés, úgy ahogy annak idején elképzelték, hogy odanyomnak embertelen mennyiségű tananyagot, és aztán jöjjenek és vizsgázzanak. Ez csak egy olyan képzés lehet, amely erőteljesen gyakorlati orientáltságú, hiszen olyan diplomát kell kapni a 3 év után, amivel a hallgató el tud menni dolgozni. Nem egy fél vagy negyed történelem-diplomával kell rendelkeznie, mert azzal nem tud elhelyezkedni. Ezeket a szakterületeken is olyan képzettséget kell adni, amelyek hasznosíthatók. Ez azt feltételezi, hogy egyfelől a tudásnak alkalmazkodóképesnek kell lenni, hiszen ezek között a képzettségek között egyre több olyan lesz, amire lehet, hogy 3–4–5 évig szükség van, de aztán már nem kell. Azaz gyorsan kell tudni változtatni. A pénzügy területén, vagy a közgazdaságtan területén sok olyan állami képzés van, amiről tudjuk, hogy 2–3 év múlva már kezdhetné előlről a hallgató, mert elavul, amit tanult, de ugyanígy van a technika területén, vagy az informatika területén. Tehát ez már nem az a klasszikus felsőoktatás, ahol a világ végéig érvényes, amit megtanítunk.

Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette

„Ez a mindent felforgatni látszó reform egy csomó kövületet érintetlenül hagyott”

Breznyszászky László, a Debreceni Egyetem docense

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Breznyszászky László: Én egy örök darab vagyok ezen a tanszéken, a Debreceni Egyetem neveléstudományi tanszékén. 1970-ben végeztem pedagógia szakot, történelemmel párosítva. Az első két évet kivéve ezen a helyen dolgozom egyfolytában. Ebből adódóan saját szakos hallgatók, tanárjelölt hallgatók sok évfolyamával volt találkozásom, és részben a szakmai, részben a szakmai közéleti területen is belekeveredtem mindenféle ügybe.

E: Hogyan alakult a szakmai pályája?

B. L.: Tanárként kezdtem, de inkább csak óraadóként töltöttem hosszabb időt középiskolában. Úgy alakult a sorsom, hogy végzés után két évet Németországban dolgoztam a jénai egyetemen. Az még félig-meddig tanulásnak volt nevezhető. Szakmailag inkább a nevelés elmélete, illetve pályám jelentős részén a pedagógia története érdekelt. A kilencvenes években kerültem közel a tanárképzés egyetemi ügyeihez. Akkor szerveződött az egyetemen a tanárképzés szakgazdájának nevezhető Tanárképzési Kollégium, aminek a vezetésére felkérést kaptam, és a mai napig az elnöke vagyok. A Kollégium többféle helyi változást hozott a tanárképzés rendjében. A tudományos karrierem úgy alakult, hogy a hetvenes évek végén egyetemi doktor címet szereztem, 1994-ben lettem PhD doktor, és 99-ben habilitáltam.

E: Hogy jellemezné a mai tanár-jelölteket? Milyen motivációk jellemzik őket

B. L.: Valószínű, hogy a hallgatói motivációkban jelentős eltérések vannak. Hallom, és magam is tapasztalom, hogy a hallgatói motiváció csökken. De az összevetés csalóka, mert pl. amikor én hallgató voltam, egyszerűen nem nagyon volt más választási lehetőség. Akár TT-kásnak, akár bölcsésznek jelentkezett valaki, az szinte automatikusan azt jelentette, hogy tanárjelölt hallgatónak kellett lennie. Ezen belül persze voltak jól motívált fiatalok, de voltak, akik csak jobb híján vállalták ezt a pályát, ezt a tanulmányi utat. A természettudományi karon hamarabb voltak kutatói szakok vagy alkalmazott tudományos szakok, de én már a hetvenes évek közepétől tapasztaltam, hogy a vegyész és matematikus hallgatók egy része elkezdte bombázni a rektorátust, hogy ők ugyan miért nem lehetnek tanárok. Tehát ez a „ráépülő” modell igényként már korábban is jelentkezett. Magam is több matematikus, vegyész és fizikus hallgatói csoportban tanítottam olyanokat, akik tanárok is szerettek volna lenni. Ez azonban nem csak a nagy betűs elhivatottság számlájára írható, hanem körülbelül a nyolcvanas években megjelent az a szemlélet, hogy minél több „jogosítványt” kell begyűjteni. Akkor még mindenki úgy gondolta, hogy megtalálja a maga állását, és el tud helyezkedni, de azért a hallgatók elég jól átlátták, hogy sokkal nagyobb az esélyük, ha többféle helyen hasznosítható diplomával rendelkeznek. Ma is tudok olyan matematikus hallgatóról, aki tanár lett, és totálisan felvállalta ezt a szerepet. De voltak olyanok is, akik szakfordító, informatikus képzettség mellett még a tanári modul is elvégezték. Ezt a rendszer megengedte. A kilencvenes évek elejétől kezdve hivatalosan is választhatóvá vált a tanári mesterség. Ettől sokan azt várták, hogy végre megoldódik az a probléma, hogy túl széles az áteresztő csatorna a felsőoktatásban, s majd ezután határozottabb profilt ölt, és valóban csak azok fogják fölvenni a tanári mesterséget, akik tényleg úgy gondolják, hogy a tanári pályán szeretnének elhelyezkedni. De tapasztalatból nagyon jól tudjuk, hogy a végzetetteknek több mint a fele soha nem is próbálkozik azzal, hogy valóban tanári állást keressen, kivéve az elhelyezkedési kényszer egykori, rövid időszakát. Most a hallgatók szabadon választhatják, legalábbis a bölcsészkaron, szakjukat. Először valóban úgy nézett ki, hogy ezt teljesen szabadon megtehetik, később mégis szigorodtak a feltételek. Belevittek olyan követelményeket, hogy egy szakkal nem lehet kimenni, ahhoz legalább még a tanári modul kell. Szóval a rendszer kicsit visszabilent a korábbihoz közeli állapotba: a hallgatók egy jelentős része megint csak racionális belátások alapján választja a tanárszakot. Most is érvényes, hogy a hallgatók többféle jogosítvány megszerzésére törekednek. 1996/97-ben, amikor az első ilyen jellegű megkérdezést tartottuk a bölcsészhallgatóknál, akkor kiderült, hogy ők leginkább arra a szempontra fogékonyak, hogy a tanári modul segítheti az elhelyezkedésüket. Tehát bizonyos előrelátással, biztonságos módon kívánják a



tanulmányait megválasztani. Kevésbé volt szó sajnos arról, hogy ezt a hivatástudat jegyében tennék. Szóval a „hivatástudat” fénye egy kicsit megkopott. Ma szikárabb megfontolások játszanak szerepet. Ugyanakkor a kilencvenes években borzalmasan feldúsult a létszám, főleg a BTK-n. Valójában ekkor vált hihetetlenül tömegessé a tanári pálya. Pontos adatokat csak utólag tudunk erről. Magam is többször próbálkoztam utánajárni, de a nyilvántartási rendszer olyan, hogy egyszerűen nem lehet kiolvasni belőle azt, hogy az egy karon tanuló hallgatók közül mennyi a tanárjelölt. Ez oktatásszervezési és más egyéb szempontból is komoly probléma. Mert a hallgató egy karnak a jelöltje, ahol anyakönyvezik, immatrikulálják, de ebben nincs külön utalás arra, hogy tanárjelöltnek is bejelentkezik. Tehát nem lehet megmondani, hogy X karon Z szakon vagy területen hány tanárjelölt hallgató folytatja a tanulmányait. Ez a tanárképzésben érintett tanszék egyik problémája. A gyakorlatok szervezése még nehezebben kiszámítható. Tehát csak becslést lehet adni a tanárjelöltekről. Korábban 80–90 százalék körül voltak a tudományegyetemi karokon végzetek körében. Ma ez az arány lényegesen alacsonyabb, ugyanakkor a létszám magasabb.

E: A létszámok mindenhol magasak?

B. L.: A bölcsészkarok vonzzák a legtöbb tanárjelölt hallgatót. A csökkenés az óvó- és tanítóképzésben inkább mutatkozik, mint a tanárképzésben. A tanárképzésben belül a bölcsészeten emelkedett leginkább a létszám az utóbbi években. Egyelőre még kiszámíthatatlan, hogy az új szerkezetű képzés szelekciós rendszere ezt miként fogja szabályozni, vagyis a master-fokozatra hányad részük mehet tovább. Az egész tervezetnek az egyik leginkább homályos pontja, hogy minek az alapján történik majd a szelekció. Az előzetes anyagokban vannak 40 százalékos becslések, amelyek globálisan mutatják, hogy egy ilyen tömeges területen ezt hogyan fogja az oktatáspolitikai szabályozni, de nem világos, hogy mire bízják a kiválogatást, szelekciót. Az egykori Kossuth Egyetem kémia-épületét, amit a hatvanas években építettek a szájhagyomány szerint kétszer ekkorra tervezték. A hruscsovi időszakban ennek az volt az ideológiája, hogy évenként több száz vegyészre lesz majd szükség. Ma pedig alig van kémia szakos hallgató, vagyis nagy és magas szintű a kapacitás ahhoz képest, amennyi a hallgató. Bizonyos fokig tehát létkérdés is egyes szakterületeken a tanárképzés megtartása, ahol van oktatói gárda, infrastruktúra, sok minden, és az oktatási feladatuk egy része a tanárjelölt hallgatók szakmai felkészítése. Vagyis az a kérdés, hogy lesz-e elég hallgatójuk, hogy a hallgató létszámmal együtt mennyi pénzt és erőt fognak áldozni ezeknek a szakoknak, karoknak a fenntartására. Ez bizonyos helyeken már most is egzisztenciális problémát jelent. Persze azt sem felejtethetjük el, hogy a pusztán „megélhetési tanárképzés” nem lehet felsőoktatási cél és megoldás.

E: Eszerint alig van már hivatástudatuk a mai tanár szakos diákoknak?

B. L.: Nem, ezt nem így értettem. Természetesen van, de nem nagyon tűnik ki a válaszaikból. Vannak elkötelezett hallgatók, de ezt nem tudjuk érzékelni a tömegképzés miatt. Kollokváló, szigorlatozó hallgatók vannak, és nem tudjuk, hogy a gyakorlatokat hivatástudatból csinálják-e vagy pedig racionális diplomaszerezési megfontolásból. A tanárképzésnek – sajnos – ezen túl nincs intézményes tere, apparátusa arra, hogy az árnyaltabb hallgatói motivációkat kezelje.

E: Sokaknál egyszerűen az számít, hogy diplomát szerezzenek, és ide könnyű bejutni?

B. L.: Ma már nem nagy probléma valahova bejutni. Borzasztóan kiszélesedtek a lehetőségek, és egyre kevésbé számít a felvételi teljesítmény. Ismerjük a felvételi liciteket, azt a kettős érdekelttségét, hogy az intézménynek színvonalas hallgatója legyen, és hogy egyáltalán hallgatója legyen. Ezt sok esetben csak kompromisszumok árán tudják biztosíta-

ni. Annak érdekében, hogy ne a másik intézmény vigye el a diákot, szabályos licit folyik a felvételi határokkal. Nem akarom eltúlozni, de bizonyos szakokon hosszú idő óta az a gyakorlat, hogy a diák beadja az ívet, és aztán ott is tartják. Majd pedig jön a panasz, hogy talán mégse fogja bírni. Summa summarum az egyetemeken már nem a régi értelemben vett akadémiai képzés folyik, hanem erősen tömeges képzés. Ez nemcsak a tanárképzés problémája.

E: A végzős hallgatók közül kevesen helyezkednek el a tanári pályán?

B. L.: Az állásbörzéken pár éve még fantasztikus ajánlatokat tettek a divatos szakokon végzett tanároknak. Ez azért most már nem megy, de egyébként sem a tanárokat szokták toborozni. Azt gondolom, hogy ez a diplomások között egy nagyon diszpreferált helyzetű csoport. Ráadásul a hallgatók elég tájékozottak ahhoz, hogy tudják, ez a pálya egyre nehezebb. Tehát az a modell, hogy az iskolába be kell menni megfelelő szakmai tudással, és „le kell adni az anyagot”, már nemigen működik. Az iskolákban szabályosan meg kell küzdeni azért, hogy egyáltalán szóhoz jusson a tanár. Ezt úgy nagyjából tudják a hallgatók is. Itt most egy különlegesen izgalmas helyzet lesz. A kevésbé népszerű területek és települések számára eddig a tanárképző főiskolák képezték a tanárjelölteket, tehát a felső tagozatos tanárokat. A Bologna típusú tanárképzés az ötödik osztálytól a leghátrányosabb helyzetű iskolák magyartanárait vagy matematikatanárait is a master szintű képzésben fogja produkálni. Pontosabban ötödik-hatodik osztályban taníthatnak tanítók is, de tédiktől egyetemet végzett „mester tanárok” fognak idővel dolgozni.

E: Milyen súllyal szerepel a tanárképzésben a levelező képzés?

B. L.: A bölcsész és TT-kás karok népes levelező társaságokkal rendelkeznek. Ez tökéletesen beilleszkedik abba a folyamatba, amely szerint az iskolák belülről pótolják ki a tantestület hiányosságait. Tehát sokkal szívesebben küldenek el saját munkatársakat kiegészítő képzésre, minthogy új munkaerőt keressenek. Ehhez hozzájárul a tanárok egyéni ambíciója is. Egy továbbképzés státusemelő, fizetésemelő. Elképzelhető, hogy egy darabig ez a tovább- vagy átképzési mód meg fogja akadályozni a fiatal generációknak a munkába állási lehetőségét. Én azonban nem tartom teljesen kizártnak, hogy ha a rendszer szűkre szabja a master felé való átmenetet, akkor előbb-utóbb megjelenik a hiányzó magyar- és egyéb szakos tanár, hisz a végzősök fele talán továbbra sem akar elmenni erre a területre. Ez érdekes helyzetet teremthet, előfordulhat, hogy a javító szándék hiányt fog termelni ott, ahol a túlképzés sok évtizedes hagyománnyal rendelkezik. Hogy mennyi embert fog visszahívni más területről vagy az aktív állományból, ezt nem tudom megbecsülni. De ezt nem tartom valószínűnek, mert aki az utóbbi 15 évben megtalálta a helyét máshol, az nehezen fog visszamenni egy olyan pályára, ahonnan egyszer már elmenekült. Nem tartom valószínűnek, hogy például a biztosítótügynökök meggondolják magukat, és újra magyartanárnak jelentkeznek.

E: Hogy néz ki most a tanárjelöltek gyakorlati felkészítése? Azt hallani a pályakezdő tanároktól, hogy amikor először bekerülnek az iskolába, az olyan, mintha mélyvízbe dobnák őket.

B. L.: Igen, ez a jól leírt gyakorlati sok élménye. Azt hiszem, ez azokat is eléri, akik rendesen végigcsinálják a gyakorlatokat a képzés keretén belül. De lényegében minden pályán így van, amikor az embert a korábban megszokott diák-státus helyett munkaerőként kezdik kezelni. Nyilván könnyebb azoknak, akik többgenerációs tanári családból származnak, mert ott vannak olyan családi tapasztalatok, amelyek segíthetnek a pálya kezdetén. A friss pedagógus generáció – egyébként elég hosszú idő óta – nem nagyon tud a saját diák-élményeire támaszkodva boldogulni a munkahelyén. Az iskolák nagyon különbözőek, de a mai pályakezdő tanár nem nagyon teheti meg, hogy a 10 évvel ezelőtti



diákélményeiből próbálja felépíteni a maga diák- és tanárképét. Felgyorsult az idő. Ezt persze sok más tényező is meghatározza, például, hogy milyen a közeg, ill. az iskolatípus, ahova a jelölt kerül, és milyen szerepet vállal az adott iskola. Tudjuk jól, hogy a meghosszabbított tankötelezettség miatt a tizenévesek nagy része nem ambicionálja az érettségi megszerzését és a továbbtanulást. A mi hallgatóink egy jelentős részének már ez is sokk. Ők azt gondolják, hogy ugyanolyan ambiciózus diákokkal fognak majd találkozni, mint amilyenek ők voltak annakidején. Azt gondolják, hogy a középiskolások érettségiznek, és egyetemre akarnak jönni. Azzal, hogy szélesre tárulnak a közép- és a felsőoktatás kapui, inkább sokszínűvé válik a diákság. Igyekszem előre fölhívni a figyelmüket, hogy milyen nagyok a különbségek, mégis gyakran riadtnak reagálnak, amikor elmesélik, mekkora változásokat észleltek a fiataloknál, az iskoláskorúak szemléletében.

E: Konkrétan hogy néz ki a gyakorlati képzés?

B. L.: A gyakorlati képzésnek az 1998-as tanévtől kezdve Magyarországon egységesnek kell lennie. Az intézményi programok persze különböző kurzusokat ajánlanak, de a 111-es rendeletben megfogalmazott követelmény és az ebből adódó tantárgyi struktúra jellegzetesen a pedagógiai, pszichológiai, az egyszerűség kedvéért neveléstudományi ihletésű tárgyak körét írja le, valamint a szak módszertant és a gyakorlatok arányait. Egy tanárszak tanári mesterség moduljára 40 kredit jut. Ezek természetesen elméleti és gyakorlati tárgyak együttesen. A mi rendszerünkben 23 kredit a pszichológiai és pedagógiai alapozás, szakonként van még 7–7 kredit szak módszertani kollégium, és ahol úgy gondolják, ott saját szaktudományos keretükből ezt kiegészíthetik. Összességében a 111-es rendelet szerint egy szak esetén 600 óra jön ki, két szak esetén pedig 765 óra. A tanítási gyakorlat ebből egy szak esetén 150 óra, újabb szaknál plusz 45 óra. A tanítási gyakorlat a képzés záró szakaszában teljesíthető, a többit pedig az hallgató maga ütemezi. A mi rendszerünkben alacsony a kényszerrendezettség, tehát meglehetősen szabadon kombinálhatnak a hallgatók. Amellett, hogy kollokviumok, gyakorlati jegyek vannak, a 111-es rendeletnek megfelelően két nagyobb vizsgát kell tenniük: a komplex pszichológiai és didaktikai szigorlatot, illetve a képesítő vizsgát. Képesítő vizsgára az mehet, aki az előzetes tanulmányi követelményeket teljesítette, a gyakorlatokat sikeresen elvégezte, és a tanári szakdolgozatot megírta. Nagyjából ezek a követelmények. Elvileg ugyanez a módja annak, ahogyan a főiskolákon és egyetemeken jelenleg a tanárokat képezik. Persze a tantárgyak tartalmát illetően nagyon színes a világ. Az intézményi sajátosságok miatt átjelentkező hallgatók esetében nem túlságosan egyszerű megmondani, hogy ezt vagy azt teljesítik-e vagy sem. Tehát mindez egy meglehetősen liberalizált formában valósul meg. Mi úgy építettük fel a tantervünket, hogy jelentős pedagógiai-pszichológiai kurzusok vannak, a neveléstudományi tárgyak kötelezően elvégzendő magját a didaktika adja. Ezek mellett vannak választható tárgyak, amelyek között oktatásszociológiai, szociálpedagógiai, illetve iskolaelméleti és történeti kurzusok szerepelnek. A szak módszertanokat a szaktudományos terület határozza meg. Itt csak arra vigyáztunk, hogy a szükséges mennyiség megszerezhető legyen. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert korábban indokolatlanul nagy különbségek voltak. Tehát például a természettudományi szakok esetében a szak módszertannak elég nagy súlya volt óraszámban is, viszonylag kis csoportokban tartották, tehát eléggé komolyan vették. A nyelvszakokat leszámítva, a többi bölcsész szaknál, finoman szólva, elnagyolt szak módszertani követelmények és megoldások léteztek. Az intézményen belüli koordinációval ezt sikerült fölfelé nivellálva kiegyenlíteni. Szervezetileg ez úgy néz ki, hogy a pszichológiai intézet adja a lélektani kötődésű tárgyak programját és tanárait, a neveléstudományi tanszék pedig a didaktikai és a választható pedagógiai

tárgyakat. Mivel a didaktika áll a középpontban, ezt évekig csak úgy tudtuk megoldani, hogy a gyakorlati jellegű szemináriumok vezetésére, középiskolai tanárokat kértünk föl, és mentorálás vagy tutorálás mellett vontunk be őket a képzésbe.

E: Milyenek a gyakorló iskolák?

B. L.: Debrecennek három gyakorló iskolája van. Egy gyakorló gimnázium, egy gyakorló általános iskola és egy olyan általános iskola, amelyben a Kölcsey Református Tanítóképző tanítójelöltjei gyakorolnak. Jogilag ez az iskola is a Debreceni Egyetemhez tartozik, de az intézmény mégsem az egyetemi tanárképzést szolgálja. Ez a megoldás barátságos megállapodás alapján született. A gyakorlatok jelentős része partneriskolákban folyik. A gyakorló iskolák hosszú ideig, a létszám meg a tantárgyrendszer miatt, úgyszólván problémamentesen el tudták végezni a gyakorlólétezés funkcióját. Amikor azonban nőtték a keretszámok, majd a NAT is megjelent a közoktatás egén, és a helyi programok színes világgá tették az iskolákat, amit az egyetemi szakok rendje alig követett, azóta ez a kapacitás és terep nem elegendő. Tehát először inkább csak a hallgatói létszám miatt szóltatt meg az egyetem más debreceni iskolákat és adott ott is vezetőtanári megbízásokat. Később viszont olyan szakok is megjelentek az egyetemen, amelyeknek a gyakorló iskolákban nincsen tantervi helye, pl. egyes nyelvszakok esetében. Tehát a hallgatók majdnem fele partneriskolában tölti a gyakorlatát. Ezenkívül, a mi egyetemünk ragaszkodik hozzá, hogy ún. vidéki gyakorlatot is folytassanak a tanárjelöltek, tehát nem debreceni székhelyű iskolákban töltsenek el 60 órát. Ez azt jelenti, hogy a tágabb régió iskoláival próbálkozunk. Erre utaltam akkor, amikor azt mondtam, hogy aki tisztességesen végigcsinálja a gyakorlatát, az megtapasztalhatja, hogy sokféle diákkategória és többféle iskolai program létezik. Nem azért, mintha a gyakorló iskolák nem lennének jó gyakorlati terepek, éppen ellenkezőleg, de szerencsés, ha valaki többféle tapasztalat birtokában kezdi a pályáját. Számos olyan hallgató van, aki nagyon jó élményekkel jön vissza a vidéki gyakorlatról, a különbséget érzékelve. Egyesek úgy érzik, nagy önállósággal járó feladatokat bíznak rájuk. Ha úgy tetszik, bedobják őket a mélyvízbe, miközben nem túl szoroson fogják a kezüket. Ilyen módon közel kerülnek a szakma nehezebb pillanataihoz. Erről még megbízható vizsgálatok alig születtek. A tanítási gyakorlatnak egyébként többféle változata létezik. Vannak olyan egyetemek, ahol a gyakorló iskolákat nem tartják kívánatosnak, mert őket tekintik a rossz értelemben vett hagyományos, konzervatív megoldásnak, és inkább külső terepre küldik a hallgatókat. A mi egyetemünknek az a tanárképzési filozófiája, hogy a diák egy határozottabb, lehetőleg gyakorló iskolai vezetés után menjen az egyetemtől távolabbi gyakorló terepre. És ha ezen a pályán helyezkedik el, akkor már közvetlen segítség nélkül is végezheti a munkáját. Ez egyébként a gyakorlati tanárképzés egész rendszerének a hiányosságát is érinti. Mert a pályakezdőket végképp elereszti a felsőoktatás. Tehát a munkahelyi tutorálás csak véletlenszerűen valósul meg. Ha a befogadó tantestület ezt a feladatot komolyan veszi, akkor ők esetleg önként elvégzik. Pedig a kezdők hozzáértő támogatása sokat javíthatna az első élmények feldolgozásában, segíthetné a pályán maradáshoz és a pozitív kiválogatódáshoz.

E: Térjünk át a bolognai átalakulás témájára. Milyen formában kapcsolódott be ebbe a reformba?

B. L.: Több szempontból érintett vagyok. Egyrészt az egyetemen elég hosszú ideje vagyok a Tanárképzési Kollégiumnak az elnöke, amely 1993/94-től működik, és eredetileg a tanárképzési rektorhelyettes tanácsadó testülete volt. Elég nagy önállósággal működünk, és sok kezdeménnyel élünk. Amikor egyáltalán felmerült a Bologna gondolat, akkor kezdett el igazán foglalkoztatni bennünket, hogy mi lesz az új helyzetben a kép-



zés sorsa. Emellett lassan két éve, hogy az Országos Köznevelési Tanácsnak az egyetem által delegált tagja vagyok. Ezen belül van egy Pedagógusképzési Bizottság, amelynek az elnökévé választottak. Gyakran kerül az OKNT-ben is terítékre a tanárképzés, és a bolognai átalakulás itt is fontos problémaként jelentkezik. 2004 őszén meghívtak a Nemzeti Bologna Bizottság pedagógusképzési albizottságába. Ez a Hunyady akadémikus vezette albizottság, amelynek a tanári master fokozat kidolgozása a feladata. Majdnem kifejejtettem, hogy a MAB szakbizottságában is hosszabb ideje jelen vagyok, ahol pedagógusképzési akkreditációs ügyekről tárgyalunk. Tehát többszörös az érintettségem. Kicsit mindegyik más szempontot jelent, de van közös és általános szempontjuk. Emiatt elég sok időt töltök a problémával.

E: Hol tart most a bolognai átalakítás?

B. L.: A Bologna-folyamattal kapcsolatban most látszik leginkább, hogy bizony volt itt néhány elvesztegetett esztendő. Tehát a Nyilatkozat aláírása és a felsőoktatási törvény átdolgozása között volt egy pár elszalasztott lehetőség, amivel sem a felsőoktatás, sem a kormányzat, sem senki nem élt igazán. Tehát mi egyszerűen kimaradtunk abból, ami például Németországban vagy Ausztriában évek óta folyik, ahol már ott tartanak, hogy nemsokára végeznek olyan hallgatók, akik a kísérleti kétciklusú vagy master típusú tanárképzésben részesültek. Ez az egyik probléma. A másik az, hogy amikor igazából lendületet kaptak a tervezetések, akkor kiderült, hogy ez egy példászerűen rosszul definiált és vezérelt folyamat. Következésképpen mindenki egy kicsit úgy érzi, hogy kimaradt a dologból, meg nem hallgattak rá, meg mások diktáltak stb. Tehát sokféle vélemény jelenik meg, sőt én azt látom, hogy az utóbbi évben az egyetemi szakmai csoportok, saját kockázatukat fölismerve önszerveződnek. Ugyanakkor folyik a felsőoktatási törvénytervezet kidolgozása háttérmunkákban, de ezek mintha nem igazán találkoznának, vagy nagyon sokszor csak konfrontálódva találkoznak. Valószínűleg mindenki úgy éli meg, hogy a másik ellene tervezget, és próbálja az elképzeléseit rákényszeríteni. Már a viták kezdetén határozottan felmerült az az igény, hogy nem lehetne-e kivonni a tanárképzést a kétciklusú képzésből, annak érdekében, hogy megőrizze az ötéves folyamatos rendjét. Amikor kiderült, hogy nem lehet a Bolognából kimaradni, az is világossá vált, hogy a duális képzés nem tartható fenn. Köztudott, de ritkán emlegetett, hogy hosszú ideje kizorítódsí folyik ezen a területen. Azt hiszem, ekkor forrósodott föl a dolog. Kezdte mindenki tervezgetni a maga módján, hogyan lehetne a saját javára megoldani. Először az alapképzési szakaszt kellett körvonalazni. A masterrel kapcsolatban egyelőre víziók vannak csupán. Ebből következően ez a vaktában történő alulról építkezés, ami házépítésnél talán beválik, nem biztos, hogy ebben a rendszerben is jól fog működni. Máris vannak olyan döntések, amik miatt egyre hevesebbé válik a kreditekért folyó küzdelem. Az augusztus végén megjelent, az alapképzésre vonatkozó kormányrendelet például leírja, hogy legalább 110 kreditet kell egy szaktól összegyűjteni. Ez úgyszólván áthágathatatlan akadályává vált annak, hogy két egyenértékű szakos tanárképzés beleférjen a két ciklus 300 kreditjébe. Mert egyebeket is be kell tenni, a tanári mesterség szintén teret kíván hódítani. Megváltozott a helyzet az iskolák számára is, módosultak a közoktatási igények vagy direktívák, és akörül is vannak viták, hogy milyen pedagógusokat, tanárokat igényel a közoktatás. Ez nyilvánvalóan azt jelenti, hogy az alaptantervhez és a pedagógiai programokhoz közelítő, iskolaadekvát, növekvő volumenű tanári modulnak, és tágasabb gyakorlati időszaknak kellene szerepelnie a képzésben. Ez viszont két magas kredit-számú szak beillesztését tulajdonképpen lehetetlenné teszi. A természettudományi karokkal való egyezkedésnek ez a legnehezebb pontja.

E: Eszerint meg fog szűnni a kétszakos képzés?

B. L.: Nem fog megszűnni, de folyik a harc a master fokozatért. Ez egy kicsit olyan, mint ha egy egyre szűkülő csatornába kellene párban bemenni, de nem lehet, mert szűkülnek a folyosók. Talán szerencsésebb lett volna egy elfogadhatóbb koncepciót megvitatni, amelybe nemcsak az alapképzést, hanem a master képzést, illetve a doktori képzést is belekalkulálták volna, ami egy újabb szűkítő csatorna. Van egy olyan feltevés, éppen ezeknek a vitáknak a kapcsán, hogy a csatlakozó országokban a felsőoktatási reformokat valószínűleg nem lehet ugyanúgy végigvinni, mint az „idősebb” EU-tagországokban. Az alaphelyzet ugyanis más. A tervezett alapképzési szakasz, amely a tömegképzés szellemében szerveződik, és inkább egy közműveltséget gyarapító képzésnek felel meg, nem azt a tudományos kapacitást kívánja, mint az eddigi folytatott képzés. A létező kapacitásnak viszont kelet-európai okokból, nincs méltó munkája, feladata, nincsenek vállalati kutatások, alig vannak nemzeti pályakezdőtől az akadémikusig föl lehet építeni egy egyetemi tudományos karriert. Ezt a hagyományos egyetem nálunk is aránylag jól szolgálta. De mi történik, ha pl. a kutató vegyészképzés nem lesz olyan volumenű, mint amilyen a képző kapacitás, vagy az irodalom-, és történelemszakképzés, egyáltalán a master és a doktori képzés nem lesz olyan mértékű, mint amilyen a hozzá tartozó kiváló szakember gárda? Az ún. kis szakokról ne is beszéljünk. Tehát azt gondolom, hogy annyiban sem előkészített ez a reform, hogy nem ad egérutat, ill. tisztességes visszavonulási lehetőséget azok számára, akik nem vállalkoznak a tömegképzésre, mert nem erre szánták az életüket, vagy nem is érdemes erre használni azt, amit tudnak. Sőt talán nem is értenek hozzá. Tehát egy olyan helyzet áll elő, mintha középiskolai tanárokkal akarnánk hirtelenjében megoldani az írás-olvasás tanítását. Valószínűleg bizonyos dolgokban nagyon jó segítséget tudnának nyújtani ezeknek a kicsiknek a középiskolai tanárok is, de írni-olvasni nem tudnák megtanítani őket, mert ahhoz a tanítók értenek. Azt gondolom, hogy egy átfogó tudománypolitikai, felsőoktatás-politikai koncepciónak vagy konszenzusnak kellett volna mindenekelőtt létrejönnie. Ez azonban a politikai megosztottság, meg egyebek miatt ebben az ügyben is elmaradt. A finanszírozási rendszer az intézményeket a sok hallgatóban teszi érdekeltté, azért gondolom, hogy az egész folyamat ütközőpontjává fognak válni mindazok a szakok, ahová a hallgatók tömegeit akarják, tudják bevinni. A tanárképzés jellegzetes terep lehet erre. Nekem az a határozott meggyőződés, hogy a tanári mesterség továbbra sem terapeutát, animátort vagy egyebet jelent kizárólag, hanem többszörös szakmai kompetenciával rendelkező diplomást, aki transzformálni tudja a tudását és bánni tud azokkal a diákokkal, akiknek a fejlesztését rábízták. A Bologna ugyanakkor, vagy legalábbis a tanári master gondolata, természetesen kihívás a tanári mesterség nem szaktudományokhoz kötött területe számára is. Hiszen ebben hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességben valóban jobban ki tudja képezni. Tehát ne csupán a történelmet ismerje a történelemtanár, hanem valóban tudja más is tenni, minthogy elmondja a tankönyv vagy más egyéb források anyagát. Arról beszélek, amit tradicionális tanári szerepnek szoktunk nevezni. Arról, hogy határozottabb karakterben jelenhessen meg ez a pedagógiai cselekvést, mesterséget profi módon képviselő szakember. Ehhez a tanári master nagy lehetőséget kínál. Igen ám, csak az előbb említettek miatt a tanári masternek a 120 kreditje, előre láthatóan kisebb-nagyobb csatatérre fog válni. Mind emellé bejelentkezik az a tényező is, amely a közoktatás új tartalmi szabályozásából adódódik, vagyis a NAT igénye. Van



olyan elképzelés, amely szerint a tanárképzésben a NAT szerinti szakosodásnak kellene megjelennie. Tehát elképzelhető lenne bizonyos szakok esetében, hogy ez a 120 kredit ne szójon semmi másról, mint a tanári tudásról és a műveltségi területekről. Jelenleg a Bologna Albizottságban elég komoly viták vannak erről. Láthatóvá váltak azok a most már kreditekben kifejezett modell-variációk, amelyek elég nagy távolságra vannak egymástól. Természettudományos, bölcsész, NAT-típusú, és vannak még talán kissé halványabban megfogalmazott egyéb elképzelések is, amelyek nyugat-európai példákat kívánnak követni. Létezik továbbá a gyakorlati képzést a felsőoktatási kompetencián kívülre helyező elképzelés. Mindebből nyilvánvalóan egy elfogadható utat, szabályozást kell kitalálni. Én legalábbis bízom benne, hogy összehámozhatók a szaktudományos, a közoktatási és a tanári mesterség elsajátításának a szempontjai.

E: Az első három év, a bachelor szakasz, milyen pedagógusi munkára fog jogosítani?

B. L.: Az a baj, hogy ennek nincsenek elfogadható hazai hagyományai, semmiféle tekintetben. Azt gondolom, hogy a tanárképzést az egyetemi szféra leginkább úgy kezeli, hogy az a továbbra is az öt éves képzés egyik részecskéje lesz. A tanárképzés abban teljesen tanácstalan, hogy hogyan lehetne az első három évhez szakmai jellegű képzettségeket, kimenetet hozzáilleszteni. Tehát a magyar szakos tudásra egy olyan szakmai kompetenciát illeszteni, amellyel munkavállalóként ki lehet lépni az első ciklusból. Mi a pedagógia szak kapcsán elég sokat vívódtunk azon, hogy mit lehetne kezdeni azokkal, akik csak három évig lesznek az egyetemen, milyen útlevelet lehetne adni nekik annak érdekében, hogy megtalálják a helyüket valahol egyfajta pedagógiai tájékozottsággal, félfelsőfokú képzettséggel az iskola világában. Sajnos nem volt nagyon dús a fantáziánk. Két okból sem. Egyrészt az ún. pedagógiai asszisztensképzést OKJ-s szinten már, ahogy manapság mondják, „lenyúlták”. Egyetem közelébe se kell menni ahhoz, hogy ilyen asszisztensi oklevelet kapjon valaki. Ez az egyik probléma. A másik probléma, ami túlmutat a mi szakunkon az, hogy ki fogja őket alkalmazni? Mire fogják őket használni? Tehát nincsenek meg azok a státusok, megfinanszírozható feladatok, amelyek rájuk várának a közoktatásban, nevelésügyben. Szerintem ez lehet az új „képesítés nélküli” pedagógus-generáció. Mert ugyan lesz papírja, de nem lesz jogosítványa, különösen arra nem, hogy az osztály elé lépjen. Viszont jóval olcsóbb lesz, mint a master tanár. Ettől féltem a közoktatást. Mivel egyre szűkösebb az iskolafenntartók iskolára fordítható forrása, ki fogják találni a „félkész” pedagógusok foglalkoztatását. Ne feledkezzünk meg a még olcsóbb megoldásról sem, hiszen egyesek bizonyos vállalkozásoktól szerzik meg az asszisztensi oklevelet, s nekik hivatalosan is kevesebbet kell fizetni. Tehát ez sincs a pálya és a közoktatás szempontjából végiggondolva. Hogy őszinte legyek, egy csomó laikus tervről van szó. Én sokra becsülöm a saját kapacitásunkat, a munkacsoportot, még inkább a többi szakma jeles tudós képviselőit, az oktatáspolitikusokról nem is beszélve, de hogy a hároméves – a köznyelv szerint „félbehagyott” – egyetemi tanulmányokkal mit lehet kezdeni a piacon, és hogy mit is jelent ebben a tekintetben a „piac”, ezt ők legalább annyira nem tudják, mint mi.

E: Ha mindez ennyire bizonytalan, akkor miért nem maradtatott ki a tanárképzést a Bologna folyamatból?

B. L.: Ez már régen eldőlt. Amikor az alapszakok tervezésébe belefogtunk, addigra ez eldöntött kérdéssé vált. A 252-es rendelet véglegessé tette azt a táblázatszerűen összefoglalt szakkánont, amivel az egyetemek, főiskolák arra pályázhatnak, hogy kidolgozzák az alapszakjaikat. Az előző félévben ennek több változata született, szakmák kerültek át egészen más helyekre. Az viszont látszik ezen a véglegesnek tekinthető táblázaton, hogy

duplázások és egyebek is vannak. Majd menet közben fog teljesen világossá válni, hogy X menedzser meg Z menedzser, az ugyanaz, de mégis egészen más képzési ágba fogják a jogosítványát kiadni. Nem tudom, hogyan fogja ezt feldolgozni a rendszer. Elég kampányszerűen ment a munka. Azt a bizonyos pályázati keretet, amelyben ezt a kooperációt megtervezték, az összes érdekelt intézmény képviselőjéből szervezett csoport hozta létre. Ami ugyan nagyon kooperatív eszme, de csak eszme. Mi például hiába képviseltük a pedagógia szak számára az összes érdekelt felsőoktatási intézményt, nem voltak ott azok, akiknek mi potenciális konkurensei vagyunk. Ezért mondom, hogy majd ha a MAB-on, meg mindenén átjutnak ezek a tervek, akkor fogjuk világosan látni, hogy a rendszerben hol vannak lyukak vagy ismétlések. Ezért állítom, hogy éveket vesztegettünk el, amikor modell-kísérleteket végezhattünk volna, amelyek alapján végig lehetett volna gondolni, hol lesznek ütközések, és milyen ellensúlyokat érdemes benne hagyni a rendszerben. Néhány konferenciára is szükség lett volna ez ügyben. Én azt látom, és most már egyre több helyről hallok, hogy ez egy „magyar Bologna” lesz. Tehát olyan lesz, mint minden, amit eltoltunk eddig országosan. Nyilvánvaló, hogy lesz német Bologna, lesz osztrák Bologna, de itt nálunk a rálegyintő gesztus azt jelenti, hogy ez egyáltalán nem olyan, amilyennek lennie kell. Ezt is elpancsoltuk, ezt is eltoltuk, ahogy szoktuk. És akkor tényleg jogos a szkepszis, hogy minek kellett az egész? Az, ami volt, nem biztos, hogy rosszabb.

E: Főiskola és egyetem között mi lesz a különbség, azon kívül, hogy az előbbiben nem lesz harmadik ciklus?

B. L.: Nemcsak a harmadik, már a második ciklusnál elválik a két intézmény egymástól. Tehát az ötödik, de még inkább a hetedik iskolai évfolyamtól, a tanár csak master képzésű lehet. A főiskoláknak jó ideig kevésbé lesz esélyük, hogy ezen a területen master szintű képzést tudjanak folytatni. Tehát az első három évre vonatkozóan megvannak a kvalitásaik, a mester fokú képzésre jelenleg viszont csak az egyetemek kellően felkészültek.

E: De azért a főiskolákon is lesz master képzés?

B. L.: Nyilvánvalóan lesz, és tudom, hogy ezt nagyon is ambicionálják a főiskolák. Valószínűleg úgy lesz, hogy egy-egy szakon sikerül. Aztán később fogják ezt a hídfőállást szélesíteni.

E: Abol ez nem sikerül, ott csak hároméves képzés lesz?

B. L.: Igen. Ebből megint sokféle taktika adódhat. Lehet területi konkurenciában gondolkodni, de lehet területi megállapodásokban is. Ha egy régiónak a főiskolája és egyeteme előre végiggondolja, hogy mik a reális sanszok a főiskola és az egyetem számára, akkor erre a helyzetre sikeres megoldásokat lehet találni. Én úgy érzem, hogy vannak főiskolák, amelyek meg akarják őrizni a tanárképzést, legalábbis ebben a kelet-magyarországi régióban. Ismerek főiskolákat, korábban 100 százalékos tanár- meg pedagógusképzéssel, de ez már messze a múlté, mert nagyobbik hányadukban már nem pedagógusokat képeznek. Tehát lesz olyan intézmény, amely azt mondja, hogy ez neki nem is éri meg. A mostani trend azonban inkább az, hogy megpróbálják a képzésüket egyetemi szintűvé kiépíteni, legalább néhány szakon, és ebben biztosan szövetségesre fognak találni. Én egyébként azt látom reálisnak, hogy ennyi felsőoktatási intézmény, még ebben az integrált változatban sem lesz szükséges a tanárképzéshez.

E: És a tanítóképzés?

B. L.: A tanítóképzésről el kell mondani, hogy az egy ismeretlen nagy ugrás. Úgy vonódott ki a Bolognából, hogy észre sem vettük. Már ezt megelőzően úgy lett négyéves, hogy senki más nem lehetett négyéves. Ez nyilván politikai döntés volt, semmi más.



Szakmailag persze hatalmas érdekek sorakoztathatók föl a döntés mellett. Természetesen a tanárképző főiskoláknak borzolja az idegeit a jelenlegi helyzet, de valamiért róluk megfeledkeztek. Erről sem volt szakmai konszenzuson alapuló döntés. Pedig komoly vita tárgya lehetne. Nem akarok találgatni, de azt megkockáztatom, hogy ez a döntés a 6+6-os iskolaszervezeti modell híveinek a „húzása” volt. Az egyetemek és a főiskolák között jelenleg ugyanis van egy többé-kevésbé nyílt konkurencia-harc, van egy ki-bejárás a minisztériumba, egymásnak adják a kilincset a rektorok, dékánok, nagy a nyüzsgés. Holott a főiskolai tanárképzés létalapját tulajdonképpen a tanítóképzés vitte el. Az 5–6. osztályt a főiskolák gyakorlatilag elvesztették, mert itt tanítói képzettséggel is lehet dolgozni, 7-től viszont csak master képzettséggel lehet majd tanítani.

E: Akkor végül is, egyetemi szinten, tartalmilag nemigen változik semmi, csak papíron lesz 3+2?

B. L.: Hát azért ezt túlzás lenne állítani. Ami szerintem a tanári mesterséget illeti, itt muszáj, hogy legyenek változások, pontosan ezért gondolom, hogy új lehetőségek előtt állunk. Ennek tartalmilag és a feladat mennyiségét illetően is mutatkoznia kell. Most nem a hallgatók, hanem a kurzusok számára gondolok. Úgy vélem, ennek a területnek nagyobb szerepet kell kapnia. Ugyanakkor a diszciplináris alapozásban, tehát a tanári mesterséghez vezető területen is kellenek változások. Ezek el is indultak már, más szakokat ajánlanak föl, bizonyos fajta tömörítéseket és új megoldásokat. Azt látom, hogy vannak a szakmák között egyezkedések annak érdekében, hogy ezt a bizonyos 110 kreditet pl. egyenértékes szakoknál, a természettudományi tárgyak esetében úgy alakítsák ki, hogy a közös elemekből gazdálkodjanak, ami belső átstrukturálódást jelent, és a kreditek jobb hasznosíthatóságát. Ez a szakmai testületek találékonyságán múlik. Már eddig is sokféle megoldás született, és sok egyéb lesz még. A történelem szak leágazásaként pl. el tudják képzelni a könyvtáros, levéltáros képzést, és nyilvánvaló, hogy máshol is ki fogják találni a leágazási lehetőségeket. Én el tudtam volna képzelni olyan megoldást, ami külföldi példát követ, de ehhez idejében meg kellett volna nyerni másokat, vagy legalább meg kellett volna vitatni az elképzeléseket. A németországi tanárképzésben többféle változat van. Én azt látnám szívesen, hogyha az ún. Kernfach szisztémát, tehát nemcsak a fő- és mellékszak szisztémát, hanem a „mag”-tantervű modellt is átgondoltuk volna. Akkor könnyebben elképzelhető lenne, hogy a master szakmailag kiegészíthető legyen, hogy ne az az illúzió hajtja az oktatókat, hogy mindenből „teljeset” adjanak. Mellesleg melyik szakmának a teljes vertikuma sajátítható el a képzési idő alatt? Egyiknek sem. Tehát nyilván az a vertikum fontos, ami az adott egyetemen, karon, tanszéken megvalósítható. Mindemellett vannak olyan életben lévő, de erős megkötések, amilyen pl. a diákok szabad szakválasztása, a szakpárosítások szabadsága. Vannak olyan víziók is, amelyek szerint az igazi Bologna az lenne, amikor szabadon be lehet lépni egy egyetemre, és aztán csak megfelelő számú kreditet kell összeszerezni. De biztos, hogy így nem fog működni. Egyrészt az ún. integrált egyetemek messze nem integráltak ilyen szempontból, másrészt ez ellenkezik azzal az elképzeléssel, hogy a hallgatónak piacképes szakmai tudást kell nyújtani. A „szabad egyetem” elképzelése nagyon jól működött a 19. század végén, és a 20. század elején, de ma erre nincs lehetőség. Legfeljebb a legjobb helyzetű családok engedhetik meg maguknak azt, hogy gyermekük éveig tanuljon, és addig járjon az egyetemre, ameddig akar. Ez csak az ő számukra járható út. Lehet, hogy másoknak is csábító perspektíva, de a gyakorlatban nem megengedhető. Lesz egy olyan rétege a magyar társadalomnak, amely megszerezte az érettségét, nekiindul a világnak, és akkor hagyja abba a tanulást, amikor akarja. De Bologna nálunk nem erről szól, hanem arról,

hogya a beiratkozott diák három év alatt olyan diplomát és szakmát szerezzen, amellyel el tudja tartani magát.

E: A tanítóképzőkön kívül kimaradtak mások is a reformból?

B. L.: Igen, az orvosi és a jogászképzést is kivonták Bologna alól.

E: A jogászoknak ez hogyan sikerült?

B. L.: Fogalmam sincs, nyilván jobban lobbiztak. Végül is megértem, mert jogászközből így is túltermelés van, s ha félidőben egy újabb képzettséget bocsátanak ki, akkor semmi esélyük nem lesz arra, hogy a végzetek munkát találjanak. A jogász szakma is csak részben olyan, amely a világpiacon értékesíthető lenne. De valójában nem tudom, hogyan születtek ezek a döntések. Ha ott lehetett ilyen racionális döntéseket hozni, akkor a tanárképzésben is lehetett volna hamarabb és több alternatívát mérlegelni. Végül is ez a mindent felforgatni látszó reform egy csomó kövületet érintetlenül hagyott.

E: Például?

B. L.: Például azt a kérdést, hogy az oktatási piacnak valóban két szakos tanárookra van-e szüksége. Én igyekeztem utánanézni ennek, de a statisztikákból ez nem olvasható ki. Nem lehet megmondani, hogy milyen a szakos összetétele a pályán lévőknek. A régi centralizált világban, minden évkönyv-jellegű kiadványban volt egy statisztika arról, hogy milyen a szakos ellátottság. Jelenleg a tanári fölkészítés finanszírozása alacsonyabb a többinél, jóllehet kétszakos képzés folyik. Azt gondolom, hogy egy igazi nagy reformnál illett volna ilyen kérdéseket is felszínre hozni. Miért jogos az, hogy egy egyszakos jogász, vagy egy egyszakos közgazdász képzésnek a finanszírozása többszöröse a szigorúan kétszakos tanárképzésnek? A magyar szakosok pl. azt mondják, hogy az ő képzésük nem kétszakos, hanem három. Nem elég, hogy irodalmár, nem elég, hogy nyelvész, még legalább finnugor vagy valami más toldaléknak is lennie kell hozzá, és ennek egy messze alulfinanszírozott keretben kell megvalósulnia. Én egy igazi felsőoktatási reformtól elvártam volna, hogy ezeket az igazságtalanságokat megszünteti. Például arányaiban miért kevésbé finanszírozott az óvóképzés, mint a tanítóképzés, vagy a tanítóképzés, mint a tanárképzés? És miért magasabb a régészek és még nem tudom kik képzésének a személyi költsége, mint a tanároké? Azt gyanítom, hogy itt még mindig a bázisszemlélet érvényesül. Ha nemcsak európai nyomásra menne ez az egész játék, hanem a felsőoktatásnak egy igazi, jól tervezett modernizációja lenne a cél, és ez nemcsak a takarékosági szempontokat szolgálná, akkor ezeket a szempontokat is végig kellett volna vitatni. Talán nem is csak a Bolognai Nyilatkozat startpisztolyától, hanem hamarabb el lehetett volna kezdeni, már a rendszerváltás után. Ez akkor talán még ment volna, de most már nem lehet szóba hozni, hiszen most már mindenki az állásait védi. Egy forráselvonásos reform egyébként is nonszensz, nem tudom, sikerült-e valaha is a világon. Egyelőre még itt sem sikerült. Eddigi pályafutásom alatt több reformretorikát hallgattam végig, és nyugodtan mondhatom, hogy eddig még nem hallottam olyan tervet, amely úgy javítana meg egy nagy rendszert, hogy közben a többletfeladatok ellenére pénzt vonna el belőle. Talán ebből adódik, hogy sokan határozottan arról beszélnek, hogy itt nem is reformról van szó, hanem a rendszer lebutításáról. Nagyon heves ellenérvek tolnak fel az emberekben. Ettől függetlenül úgy vélem, hogy a tanárképzési szakmának elvileg most van modernizációs esélye, de komolyan mondom, hogy eddig még nem találkoztam senkivel, aki részleteiben tudná, hogy tulajdonképpen milyen is lesz a tanári master.

Az interjút Tomasz Gábor készítette