

A magyar felsőoktatás 25 évéről

Személyes történet, az egyéni szerepvállalás
példáival átszöve

Hunyady György

■ A magyar felsőoktatás nagy utat tett az elmúlt negyed században, ám ezzel együtt is sok tekintetben az átmenetiség állapotában volt és maradt. Az utóbbi évek fordulatai személy szerint is elbizonytalanítanak abban, hogy közös munkánkkal merre is tartunk, bizonyos vonatkozásban (lásd rögtön a számomra oly fontos tanárképzést) nem kanyarodunk-e vissza a kiindulópontokhoz. Ugyanakkor természetesen nem vitatható, hogy többszörös nekilendüléssel a magyar felsőoktatás alapvető vonásai változtak meg az elmúlt 25 évben. A társadalmi-kulturális közeg is, az intézményrendszer és oktatói-hallgatói szereplői is annyira mások, hogy az elmúlt állapotokat visszaállítani legfeljebb szándék lehet, de reménytelen volna. Az emberöltőnyi idő történéseit a szűkebb-tágabb szakterületemet illetően itt most a személyes tapasztalatok nézőpontjából tekintem át – futólag. ■

Bölcsész reform a rendszerváltás sodrásában

A nosztalgia pozitívabbá színezheti, de a 80-as 90-es évek fordulóján a magyar felsőoktatás, a szigorú és tendenciózus szabályozottság állapotából lassan kikeveredve, erjedt és instabil volt, sok tekintetben megérett az alapvető változtatásra. A nyolcvanas években lettem tudományos dékánhelyettes az ELTE Bölcsészettudományi Karán, s a '86-87-ben az Egyesült Államokban töltött éveim után visszatérhettem ebbe a szolid kari vezetői pozícióba. A tudományszervezési feladatok mellett-fölött a rendszerváltás idején mind aktuálisabbá váló reform-munkálatok összefogására is megbízást kaptam. Azóta is emlékezetes számomra a BTK egykori Reformbizottsága, amelyben művelt, széles látókörű, a múltat és az európai kilátásokat jól ismerő emberek folytattak konstruktív és szakszerű eszmecsere-t. Ekkor még békésen, jó szellemben, még ha később többen a legkülönbözőbb politikai pártok szellemi exponensei lettek is. 1990 derekán került sor a dékánválasztásra, és attól kezdődően mind elkötelezettebb érdeklődéssel vettem részt a magyar – humán – felsőoktatás alakításában.

A rendszerváltás idején az ELTE BTK és a BME között élénk együttműködés volt, felbuzdulás a nemzetközi kapcsolatok kiépítésében és a felsőoktatás intézményrendszerének – külföldi tapasztalatokon is alapuló – megújításában. Ebben a kulcsszereplő Lajos Tamás, a BME rektorhelyettese volt, akinek sokrétű tevékenységét csak egyetlen anekdotikus

elemmel tudnám illusztrálni: a régiót felkaroló európai pályázati rendszer létrehozásában oly kezdeményező módon vett részt, hogy magának a TEMPUS névnek is ő volt – mint a betűróvidítések bajnoka – a névadója. Viszonylag hosszú időn keresztül ő és Fábri György (mint a bölcsészhallgatók radikalizálódó taborának, majd a hallgatói önkormányzatok országos szerveződésének inspirátora és vezetője) társa voltam abban, hogy gyökeres reformokat indítsunk a felsőoktatásban. Ennek több területen volt előzménye, így elsősorban Zalai Ernő jóvoltából az egykori Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen az oktatásszervezés terén, illetve velünk párhuzamosan, összehangolatlanul, de egy ritmusban haladt a szegedi egyetem is az alapvető változtatásokban.

A reformok mindannyiunk számára – a diákoknak, a korábbi Reformbizottságnak és a fiatalabb oktatók aktív körének – többet jelentettek pusztán intézményi átszervezéseknél, az ideológiai kötöttségtől való szabadulásnál. A képzés, az egyetemen belüli kapcsolatok, az egyetem működésének teljes megújítását tűztük ki célul. A korábban hosszan munkált rendszer-lazító tantervi irányelvek helyett egy merőben új rendszert kezdeményeztünk, és próbáltunk tétéles szabályokkal és gyakorlati működéssel megvalósítani. Az indokolatlan beiskolázási korlátok, tanulmányi megkötések, merev oktatásszervezés, rugalmatlan intézményi felépítés helyett a tanszabadság, a tanulmányok és az oktatás rugalmas szervezése, az autonóm szakterületi és kari vezetés felé orientálódtunk. Ma sem tudnám ezt jobban összefoglalni, mint tettem ezt '90-ben a dékáni programomban (Hunyady–Papp, 1992. 13-14.):

A magyar felsőoktatás most feltehetően egy olyan léptékű, ám merőben más irányú változás előtt áll, mint amilyenén utoljára a 40-es évek végén esett át. Ennek a felismerésnek a jegyében kezdtük meg a bölcsészkar reformmunkálatokat még 1988-ban, az ún. „tantervi irányelvek” címszava alatt, majd folytattuk egy egyre differenciálódó kari bizottságrendszerben az intézményi autonómia jegyében...

A változások immár feltartóztathatatlanok, miközben örködnünk kell sok mindenen: hogy az eredeti célok el ne halványuljanak, hogy a kar működőképes maradjon, sőt rendezettebb legyen, hogy a nézőpontok és érdekek demokratikus érvényesítésére mód nyíljon. Természetesen nem véletlen, hogy a nagy számban felkutatott dékánjelöltek rendre elhárítják a feladatot: a megújító változásokat szorongató, zaklatott, zavaros körülmények között kell(ene) végigvinni. Ennek nyomasztó súlyát, felelősségét magam is átérzem, ugyanakkor meggyőződésem, hogy szigorú logikája van a megoldandó feladatoknak, bárki legyen is a dékán:

1. Az alapképzés strukturális átalakítása

Ahogy ebben meg is állapodtunk, nyitnunk kell az egyszakosság felé, s ezzel együtt újra kell gondolnunk az ún. általános képzést. Választhatóságot kell biztosítanunk, különösen a képzés későbbi szakaszain, több lépcső esetében a magasabb szinten.

2. A tanárképzés függetlenítése és megújítása

Egyfelől ez a feltétele a képzés „felszabadításának” a bölcsészeti tudományok szakjain, másfelől ez az egyéni vállalás és felelősség, igényesség és gyakorlatiasság garanciája a tanárjelöltek körében.

3. A posztgraduális képzés rendszerének kiépítése

Az egyetemhez világszerte hozzátartozó funkció visszahódítása, a tudományszakokat átfogó rendszerének (tudományos követelményeinek, oktatási módszereinek, a Graduate School szervezetének) kialakítása, s egy mobil asszisztensi réteg egyetemi bevezetése.

4. Az egyetemi fokozatok szerepének rendezése

Diplomaegyenértékűség nemzetközi egyeztetése, s erre tekintettel közös tantervfejlesztés. Az egyetemi doktorátus szintnövelése a PhD mértékére, a konzekvenciák levonása az MTA-TMB viszonylatában.

5. A képzés nemzetközi kapcsolatrendszerének működtetése

Aktív bekapcsolódása TEMPUS európai, most alakuló rendszerébe, az MTA-Soros és más alapítványok lehetőségeinek kiaknázása vendégtanárok és hallgatók hazai fogadására és külföldi oktatásra, tanulmányok folytatására. Idegennyelvű képzés meghonosítása.

6. A teljesítmény, a minőség szervpontjának érvényesítése

Mind a hallgatók, mind az oktatók értékelésében, ösztönzésében, szelekciójában minőség-elveket kell követnünk. Ennek intézményes megjelenítése a megújítandó vizsgaszabályzat, az oktatói munka véleményezésének rendje, a véglegesítés és nyugdíjazás kritériumrendszere. Szolgálja a teljesítményt a „sabbatical” bevezetése is.

7. A demokratikus testületi szellem felélesztése

Az áldemokratikus formalizmusok (többszörös képviselő, túl sok és túlméretezett testület, osztott felelősség) felülvizsgálandóak. Szapora rotáció, felelős vezetés és szakapparátus, testületi iránymutatás és ellenőrzés szükséges. Ebben a keretben kívánatos a hallgatók és fiatal oktatók szélesebb körének aktivizálása...

Ha ezt a programot sok vita, elkerülhetetlen konfrontáció, mindenre kiterjedő újraszabályozás és rengeteg munka révén jórészt valóra váltottuk, az nem egy egyszemélyes vállalkozás, hanem kifejezetten csapatmunka volt. Ebben a dékánnak szorosan együtt kellett működnie és meg kellett küzdenie a kari autonómiát büszkén felvállaló, működőképes létszámúvá faragott Kari Tanáccsal, amelynek stílusára kétségtelenül – akkor érhetően, visszatekintve kissé groteszk módon – rányomta a bélyegét a parlamentarizmus újrábredése Magyarországon. Kiváló felkészültségű emberek szellemes és vehemens formában tulajdonképpen parlamentet játszottak az ELTE bölcsészkarán. Helyetteseim mellett, akik utóbb a maguk területén mind jeles professzorok lettek, két fundamentális alakja lett a kari reformoknak: az oktatás és tanulmányi ügyek újraszabályozásában vezető szerepet játszó Nádasy Ádám és Papp Lajos. Mint nyelvészek a logikus elemzés és levezetés terén remekeltek, és miközben a nyelvészet két merőben különböző iskoláját testesítették meg, ragyogóan működtek együtt a tanulmányi rendszer új alapjainak lerakásában és finom részleteinek kicsiszolásában.

A rendszerváltás éveiben a magyar felsőoktatás irányában közvetlen amerikai érdeklődés és ráhatás mutatkozott. Transzatlanti elemzések születtek rólunk és világbanki projektek

futottak, amelyek például nagy befolyást gyakoroltak arra, hogy az első Orbán-kormány idején lezajlott az un. intézmény-integráció: magyarán, egymástól nem túl távol eső intézményeket szervezetenként összevontak, és így nagyobb képzőhelyek álltak elő. Ekkor került sor a kreditrendszer bevezetésére is, és e kettő együtt elvben nagyobb mozgásteret nyithatott volna a magyar hallgatók számára, de az oktatási szervezet és érdekviszonyok miatt ez valójában nem következett be. Ehhez képest a korai bölcsészkar reform koncepciója, szabályozása és megkezdett gyakorlata a maga szűkebb terén lényegesen merészebb lépés volt előre. Egyrészt feloldott bizonyos kötöttségeket (a szakpárok összeczártságát, a merev tanulmányi út tantervi kijelölését, bevezetve a tanegységek rugalmasan rendezhető rendszerét, lényegesen csökkentve a tanulmányi terheket és óralátogatási kötelezettségeket). Másrészt egymásra épülő képzési ciklusok kiépítésével foglalkoztam (a négy év alatt megszerzhető alapidplomára épülő kétéves mesterképzéssel és a diszciplináris diplomaszerezéshez szabadon társítható tanárképzéssel). Természetesen mind a miniszteriális főhatóságnál, mind a fontolva haladó társkaroknál, de saját karunk professzori gárdáján belül is mutatkozott ellenállás a radikálisnak tűnő változtatásokkal szemben. Amelyek ugyanakkor – még ha sok mindenre kiterjedtek is – az intézmény pedagógiai atmoszféráját néhány hónap, egy-két év alatt átformálni nem tudták. A sok oldalról érkező bírálatok egyik éles hangja volt a későbbiekben a Népszabadságnál bevált ifjú publicista, Inotai Edit kritikus írása, mely a formális, de lényegét tekintve hatástalan amerikanizálással vádolta meg a bölcsészreformot. (Hunyady–Papp, 1992. 231-233.)

Érdeemes ennek kapcsán felidézni az előbb már méltatott Nádasdy Ádám érvelő válaszát, ami nem nélkülözött ez alkalommal sem némi játékosságot, amikor az amerikai rokonítást eltagadta és ezzel szemben arra fektette a hangsúlyt, hogy reformjaink az 1948 előtti Magyarország normáit állították helyre. (Hunyady–Papp, 1992. 235-238.)

Nagy az érdeklődés és sok a félreértés az ELTE Bölcsészettudományi Karán bevezetett új tanulmányi renddel kapcsolatban. Mi, a kar polgárai is szeretnénk mérlegre tenni a változásokat: csak felfordulást okoztunk-e, vagy a gyökeres átalakulásnak (azaz a reformnak) is megteremtettük-e legalábbis a lehetőségét? ...

Inotai Edit megállapításai egyértelműen lesújtóak a bölcsészkarra nézve. A kritikával nem lehet vitatkozni. Elismerem: a karon nem mindnyájan állunk hivatásunk magaslatán. Ám az ilyen bajokon (ha valóban ennyire súlyosak) nem lehet gyors „reformokkal” segíteni. Évek kellene, hogy a szemlélet megváltozzék, hogy az inkompetens tanárok elmenjenek, hogy a poros tantervek és tananyagok felfrissüljenek.

Mármost ami a bölcsészkar tantárgypolitikáját illeti, arról már szívesen vitatkozom a cikkíróval, hiszen itt elvek csaphatnak össze. Szerinte „a jelenhez sokkal közelebb álló, gyakorlatiasabb ismereteket” kellene oktatnunk. Ebben nem vagyok biztos. Az európai bölcsészeti karok mindenütt (foglalkoznak) barokk költőkkel, mássalhangzótorlódásokat, La Tène kori leleteket, feminista regényelemzést, patrisztikát vagy éppen angol szövegolvasást tanítanak. Nem tévesztendő össze a külügyes vagy diplomataképző főiskolákkal, ahol a szerző által számonkért politikai, gazdasági alapismereteket tanítanak, és megismertetik a hallgatót „az adott nyelvterület” színházi, kulturális (?) vagy sajtóbeli sajtósságaival. Az USA-ban – írja a cikk – „észrevették, hogy a biztos fellépés legalább

olyan fontos, mint a tárgyi tudás”. Hát lehet. Talán ezért szemléli olyan feszengve az amerikai felsőoktatást Európa?

Sajátos, hogy újításainkat milyen sokan értelmezik úgy, hogy az ELTE BTK az amerikai egyetemi modellt igyekszik másolni. Pedig a kettő csak annyira hasonlít egymásra, mint mondjuk a nyúl és a teknőc: valóban sok közös vonásuk van, hiszen mindkettő állat. De itt a hasonlóságok nagyjából abba is maradnak. A pesti bölcsészkar ma is alapvetően aszerint működik, ahogyan az elmúlt száz-százötven évben, és ha utána is külföldi példát, akkor az inkább a bécsi egyetemé, mely hozzánk hagyományban, kulturális környezetben s a hallgatók anyagát tekintve igen hasonlít.

Ennél, a reformjaink célját és jellegét firtató pengeváltásnál sokkal érdektelenebb, silányabb és hamisabb támadások is érték a 25 év sok konfliktusát megelőlegező bölcsészreformjainkat álhallgatói álbejelentésektől, miniszteriális feddésen át egyetemvezetői elhatárolódáson keresztül magának a karnak a Professzori Tanácsában túlnyomóvá váló fenntartásokig. Még Csurka István is megszólalt. Az eseménytörténet abban végződött, hogy a kar tanácsa 1992 májusában demonstratív lemondott, mert az egyetem rektora korlátozta vezető-választási szabadságát (innen az ELTE SzMSz-ben pár hónappal később helyet kapó „lex Hunyady”: az ELTE-n a dékánválasztás a karok belügye és ebbe az egyetem vezetése be nem avatkozhat...).

Visszatekintve erre a két évre ma is úgy gondolom, hogy az ELTE BTK úttörő szerepet vállalt, és az lett volna igazán meglepő, ha töretlen lendülettel végig tudott volna menni a megkezdett úton. Voltak – szerintem egy felvilágosult és demokratikus államban fel nem adható – illúzióink azzal kapcsolatban, hogy minél tágabbra kell nyitni az egyetem kapuit, a meglévő oktatási kapacitást maximálisan ki kell aknázni a társadalmi-kulturális emelkedés céljától vezettetve. Voltak túlon túl optimistának bizonyult várakozásaink azzal kapcsolatban, hogy a felszabadító tanulmányi rendet a hallgatók mohó tudásvágygal fogják kihasználni, épp ezért felülről kell a választható szakok számát limitálni. A valóságban viszont ekkor és innen datálható az egyszakosság elterjedése a humán-, majd a természet-tudományos felsőoktatásban, és azt sem állíthatjuk teljes biztonsággal, hogy a kötelező óraterhek csökkentése megtérült a felfokozott munkaintenzitásban. A tanegységrendszer (mint a kredit-szisztéma nulladik változata) viszonylag könnyen tanulható volt a hallgatók számára, viszont értetlenséggel találkozott az oktatók vezető rétegében. A szabadabb tanulmány szervezést mi sem – mint ahogy az egymást váltó felsőoktatási kormányzatok sem – kapcsoltuk össze azzal a motivációval, hogy a hallgatóknak kell fizetni a tanulási lehetőségért, a választott stúdiumokért (ami más szociális kontextusban, de természetes hajtóerőként működik az angolszász felsőoktatásban).

Nyilvánvaló volt, hogy a rendkívül differenciált tanszéki struktúra és a népes professzori kar „érdeksérelemként” élte meg a flexibilis és így bizonytalanságot hozó tanulmányi rendszert, azt azonban nem lehetett előre látni, hogy ez az önvédelem érdekes módon a többciklusú képzés tervével szemben tetőződik. Mi a szabályzatok részletező, konkrét szintjén kidolgoztunk egy 4+2 éves szisztémát, ami – mai nézetem szerint is – értelmesebb lett volna a bolognai tagolásnál, azonban ezt a 90-es években öntevékenyen nem engedték megvalósítani. Furcsa módon a hagyományos szakosság, a tantervi kötöttség, a fennálló tanszéki struktúra már ekkor – és a későbbiekben hosszú távon, egészen a Professzorok

Batthyányi Köréig – úgy tűnik fel, mint őrizni érdemes hagyomány, nota bene mint a felsőoktatásunk nemzeti jellegzetessége, noha tulajdonképpen a német-osztrák felsőoktatás sztálinosított származéka volt. Mi akkor – nyíltan – azt a kérdést tettük fel magunknak, hogy meg kell-e várnunk, amíg az öntevékenységre és az ezzel járó személyes felelősségre építő normák egy kulturális lejtőn lassan elgyűrűznek az osztrák-magyar határig, és majd a „grazi modellt” kell követnünk, vagy látva az euroatlanti fejlődés irányát, lehetünk-e, legyünk-e lokálisan kezdeményezők.

A rendszerváltást követő évtizedek bizonyították, hogy a fejlődés, a bekövetkező változások irányában nem tévedtünk. Néhány dologban azonban tévedésbe estünk: egyrészt az irányítás, a szabályozás, a megszervezés erejét túlbecsültük a beidegződött tananyag, a tanári mentalitás és a szervezeti érdekviszonyok szívósságához képest. Másrészt evidenciaként kezeltük, hogy a fejlődésirányt átlátva azzal az egyetemi és az azt övező társadalom azonosulni akar és tud, nem tekinti azt idegennek, inadekvátnak, értékromboló divatszertűségnek, beleértve a felsőoktatás kiterjesztésének szükségességét és a kitáguló munkaerőpiac önszabályozását. Harmadrészt nem voltunk kellően tekintettel a társadalmi-gazdasági átalakulás korlátaira és veszteségeire: a gazdasági produktivitás visszaesett, a társadalom anyagi teherbíró képessége mindinkább megoszlott és az állami ráfordítások költségvetési határokba ütköztek – mindez a felsőoktatás működését és perspektíváit a vártnál jobban beárnyékolta.

Tanárképzés átalakítása a bolognai reformban

A bolognai rendszer hazai bevezetése sok tekintetben megerősítette a rendszerváltáskor indult kezdeményezéseket. Összességében – megítélésem szerint – jó irányt jelölt ki azzal a céllal, hogy a magyar felsőoktatás illeszkedjen az euro-amerikai térség intézményrendszerébe, hallgatóink együttműködésre és versenyre képes és kész partnerei legyenek külföldi társaiknak, és ezzel a világ-jártassággal és e felkészültség öntudatával kötődjenek hazánkhoz. Ez volt a céloom saját tudományterületemen is, ahol mindent megtettem, hogy a szociálpszichológia oktatása mindennemű összehasonlítást kiálló szinten folyjék az ELTE-n és az általunk támogatott, szaporodó számú társintézményben. A pszichológia szakos képzés megfelelő helyet vívott ki magának, aminek folyománya és támasza, hogy immár évtizedek óta folyik e területen angol nyelvű képzés a növekvő számú külföldi hallgatók számára.

Több – családi és munkahelyi – tényező is erősítette személyes érdeklődésemet az iskola világa, és azt a pszichológia aktív részvételével szolgáló pedagógusképzés iránt. A tanárképzés intézményi, szervezeti, szerkezeti és tartalmi reformja a bölcsészkar – idézett – megújításában gyökerezett, és erőt meríthetett a bölcsész- és természettudományi képesítési követelmények kidolgozása kapcsán megszületett 111/1997-es szabályozó rendeletből, amely megteremtette a tanárképzés átfogó és egységes rendjét. Kiss Ádám professzor volt a partnerem abban a korai egyetemi kezdeményezésben, amely a főiskolai tanárképzés integrálására irányult, és ugyanő volt a partnerem, mint a természettudományi képesítési követelmények kidolgozásának országos koordinátora, amikor szakmailag előkészítettük e rendeletet az Oktatási Minisztérium számára. A heterogén hagyományok védelme és a rendszerbeállítással viaskodó

autonómia-törekvések az első Orbán-kormány idején megingatták ezt a rendeletet is, ám Pokorni Zoltánban, mint miniszterben, volt annyi megfontoltság és óvatosság, hogy nem zilálta szét a tanárképzés közös tartalmait és lazán átfogó kereteit (ebben alighanem jótékonyan közrejátszott, hogy Honti Mária volt ekkoriban a fő szakmai tanácsadója, akinek államtitkársága idején hoztuk tető alá a ma már minden oldalról megbecsült jogszabályt). Nagy volt a tétje a nyilvános megvitatásnak, hiszen ezzel a rendelettel, saját rendszerrel rendelkező egységként mutatkozott (és maradt meg) a tanárképzés.

Az újabb konfrontáció Magyar Bálint minisztersége idején vette kezdetét, akinek – általam névvel azóta sem azonosított – tanácsadói az Európai Unióhoz való felzárkózás címén egy radikális fordulatot kezdeményeztek a pedagógusképzésben: ennek közös gyökerét a pedagógus kompetenciák kialakításában, a mindenekelőtt gyakorlati jellegű pedagógiai stúdiókban jelölték meg, másodlagosnak tekintve a közvetítendő ismeretanyagra való diszciplináris felkészítést. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara, amelynek alapító dékánja lehettem 2003-ban, élére állt az egyetemi és országos ellenállásnak, az ekkor körvonalazott „ELTE-modell” különbséget tett a szemléletében, tartalmában és tartamában megújított tanítóképzés és a többciklusú képzésben megújítandó egységes tanárképzés között, elengedhetetlennek ítélve ez utóbbi diszciplináris megalapozását. Metszően éles volt akkori fellépésünk, az egyetemi vitanap nyitó előadásából idézem (Hunyady, 2010.):

Ez a szakértői anyag az ún. bolognai folyamat hazai kivitelezését tűzi ki célul. Ezt a folyamatot pedig mechanikusan úgy értelmezi, hogy mind az óvó-és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben létre kell hozni és egymásra kell építeni két képzési ciklust: a hároméves BA és a kétéves MA képzési szintet.

A „Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez” a pedagógushivatást és ennek megfelelően a pedagógusképzést alapvetően egységesnek tekinti. E hivatás szempontjából a prototipikus számára az óvopedagógus és a tanító, s nem a tanár.

Az ELTE-modellt a legtömörebben úgy jellemezhetjük, hogy egyaránt jelentőséget tulajdonít a pedagógusképzés pedagógiai-pszichológiai és diszciplináris összetevőjének, s ezek sajátos, egymástól különböző egyensúlyával számol a tanítóképzésben és a tanárképzésben. Tudatosan, fogalmilag is és szervezetileg is különválasztja a tanítóképzést és a tanárképzést. Arra hajlik, hogy mindkettőnek meglegyen a maga igényes formája, egységes szintje. Eszerint a tanítóképzés négyéves, a bolognai szisztémában BA kimenettel zárul. A kétszakos tanárképzés minimálisan öt-, öt és fél-, hatéves, és kimenete MA, MSc.

A bolognai rendszer formai, szerkezeti jellemzőit a kormányzat és a felsőoktatási autonómiát képviselő főiskolai-egyetemi vezetés a pedagógusképzés területén nem rugalmatlan merevséggel érvényesítette. Markáns kivétel volt az alapképzés négyéves időtartamának elfogadása a tanítóképzés (az ekkor még vele differenciálatlan egységben kezelt óvóképzés) területén. Ez megőrizte – az ELTE által javasolt megoldást elfogadva – a tanítóképzés kiérlelt, gyakorlatorientált és műveltségterületekre kibomló rendszerét, ugyanakkor biztosította ezen a területen is azt a többletet, hogy a végzett tanító- és óvopedagógusok (sőt említésszerűen a gyógy-pedagógusok) szakmai útja ne legyen zsákutcás, hanem tovább vezessen, át a pedagógiai

mesterképzésen. Ugyancsak pozitív eltérést jelentett a bolognai szerkezeti sémától a gyakorlati képzés azon megerősítése, amely a tanári mesterképzés négy félévéhez – utóbb – további gyakorlati tanulmányokat, időt és kreditmennyiséget biztosított. Ennek a megoldásnak a felvetése és hatékony képviselője Medgyes Péter államtitkár nevéhez köthető, aki a kormányzati szerepvállalása előtt az angol nyelvtanár képzésben nemzetközi kitekintésű és nemzetközi elismerést kiváltó tapasztalatokat szerzett.

A tanárképzés erősebb intézményi koordinációja együtt a közoktatási funkció tudatosításának és a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok szerepének megerősítésével szervezeti és presztízs feszültségeket idézett elő. Mind az ELTE-n, mind országosan – különösen a természettudományok területén – erősnek bizonyult a kötődés a '60-as, '70-es évek képzési rendjéhez és annak szervezeti viszonyaihoz: a vonzó emlék az elhelyezési renchez idomuló szimmetrikusan kétszakos, a kutatóképzéstől elválasztott és kötött tantervű képzés, amelyben még a szakdidaktika is, de az általános pedagógiai-pszichológiai stúdiumok különösen csak kiegészítő és alárendelt szerepet játszanak (a maguk látni vélt verbalizmusával). A természettudományos tanárképzés közreműködői 2009-2010-ben határozott hangon szólaltak meg, hogy területükön az érdeklődő és elköteleződő hallgatók számának drámai megfogyatkozása a formát öltő bolognai tanárképzési rendszer kritikai felülvizsgálatát igényli. Ez a csőd-jelző, sürgető fellépés visszhangra talált más tanárképzési területeken is, beleértve a bölcsészettudományi karok jórészt, noha itt volt a többciklusú tanárképzésnek hagyománya és kötődött hozzá érdek. 2010-ben a kormányváltás idején mind a köztársasági elnök szakértői (a „Szárny és teher” bölcsei), mind az új kormányzati erők oktatáspolitikusai több-kevesebb vehemenciával arról nyilatkoztak, hogy ugyan nem kerül sor az európai csatlakozás szellemében kigondolt és a felsőoktatás viszonyait felkavaró bolognai rendszer elvetésére, de sajátosan a tanárképzésben az osztatlan képzés visszaállítása látszik indokoltnak.

Azt nem mondhatjuk, hogy a tanárképzés többciklusú rendszerének koncepciójával, szabályozásával és gyakorlati bevezetésével szembeni ellenállás kizárólag „a természettudományos oldal” önmentő, öngigazoló és önérvényesítő fellépéséből adódik. A felsőoktatás szemléletváltással, szerkezetváltással és működési váltásával egybekötött, nagyléptékű átalakításának (nem jelentéktelen) része ez, és bizony az lenne csoda, ha azonnal lelkes támogatókra talált volna azokban, akik idegenkednek a nagy átalakítás piacra kacsintó funkcionalista jellegétől, gyakorlatias mentalitásától, a képzés rendjét és az intézményes viszonyokat átszabó, rombolva építő hatásától. Ezt átlátni, gondolatilag megemészteni sem sikerült, de a napi gyakorlatot felkavaró változásai mögött a megfontolt kormányzás erélyét és következetességét sem lehetett töretlenül érzékelni. Az idegenkedés különösképpen alkalmas megjelölése a bolognai átalakításhoz fűződő viszonyulásnak, mert mindennek együtt van egy kívülről jött, az európai együttműködés követelményeiből levezetett, a német-országi kulturális befolyási övezetben megörökölt és megélt tradícióktól eltérő jellege is, rendszeridegen törekvéseket és tapasztalatokat képvisel, amikor eltömegesíti az elitintézményeket és megélhetésük megkeresésére sarkallja őket a demokratikus piacgazdaság szellemében. A kultúrtörténeti hatások-ellenhatások dinamikájából következik, hogy felcsaphat és fel is csap a reformok társadalmi-hangulati ellenhulláma, és nem csoda, ha ez át is tör az oktatás-nevelés tradíciókhoz erősen kötődő, rendet-rendszert követelő, ám sokszorosan felzaklatott területén...

Hol tartunk ma?

A szakmai, a felsőoktatás egyes területeit érintő történések mögött fontos látni, hogy a számos praktikus célt is megfogalmazó bolognai reform kiindulópontja olyan generális beállítódás, amely egyfelől a tudás és tanulás társadalmi szerepét honorálta, másfelől a mozgást és mozgékonytágot a gazdaságban és a szellemi fejlődésben (egymásra is vetítve e kettőt) felértékelte. Az előbbiből következik számszerűen a tankötelezettség életkori megemlése és a felsőoktatás (alapvetően az első ciklusának) a megnyitása a korosztály mind nagyobb hányada előtt. Az utóbbiból következik a munkaerőpiacok európai összenyitása és a munkaerő áramoltatása, de az is, hogy a hallgatóság képzőintézményen belül és képzőintézmények között, szakon belül és szakok között (önerejéből és saját felelősségére) szabadon kövessen ki magának tanulmányi utat. Ennek a – mondjuk így – filozófiának jól megfelelt a tanárképzés a hazai bolognai rendszerben.

Nem kell hosszan érvelnem arról, hogy 2014-re ezektől az eszményektől (és értelemszerűen, a mindenkori eszményekben benne rejlő illúzióktól) az oktatásügy kormányzata és intézményrendszere messze eltávolodott. A tanárképzésben a 135 fokos fordulat (nagyjából ennyire taksálom a visszafordulást) lépésről-lépésre, egyeztetéseken átnyomulva, tulajdonképpen diplomatikusan ment végbe. Hoffmann Rózsa anti-reformjának ez a béketűrő stílusa fakadhatott annak tudatából, hogy a megosztott felsőoktatásban a pedagógia és pszichológia szakembergárdájának a jó (jobb) része a bolognai rendszerű tanárképzés mellett kötelezte el magát, de abból is, hogy helyén való megőrizni e rendszerből a kardinális elemeket a lineáris, kétszakos, általános és középiskolai felkészítésre szétbontott tanárképzés restaurációja keretében is.

Megmaradt a szétbontott tanárképzés egységesen egyetemi mester-szintje, fennmaradt, sőt egyértelműen gyarapodott a tanárképzés iskolai-gyakorlati komponense, és nem hal el a szándék, hogy a képzőintézményekben a széttagolt tanárképzésnek legyen koordinációra és országos kooperációra képes gazdája (a tanárképző központ). Ugyanakkor volumenében és súlyában egyaránt lefokozták a képzés pedagógiai-pszichológiai komponensét a diszciplínáris összetevőkhöz képest, és visszahozták a felsőfokú tanulmányok kezdetétől induló osztatlan képzést, amelynek választását külsődleges anyagi motívumokkal és az alapképzésre következő belső szűrés kiiktatásával ösztönzik. Ez a szisztéma szakismeretek továbbadására képez és eltekint attól, hogy a tanári pályára olyanok lépjenek, akik a tanulmányi munkában társaikkal versenyképesek és a felsőoktatásban kiérlelt saját döntésük alapján köteleződnek el ezen hivatás mellett. Őszintén sajnálom, hogy nem lett módunk végigvinni és próbára tenni a tanárképzés bolognai rendszerét. Befelejtetlensége azonban – a pszichológusok által jól ismert Zeigarnik-effektus jegyében – jó ideig elevenen fogja tartani emlékét és a benne rejlő esélyek reményét a pedagógus-képzők körében.

Azt is láthatjuk azonban, hogy ez a háromnegyed-fordulat a tanárképzésben egy intézkedésláncnak csak a kezdete: az osztatlan tanárképzés visszaállítása megingatja az alap- és mesterképzés ciklusainak értelmét a tudományegyetemi szakokon általában és a többciklusú képzés angolszász modelljétől való eltávolodás minden bizonnyal általános kormányzati irányvétel tükröz. Elhatárolódás a tömegek előtt megnyitott felsőoktatástól, a teljesítményre

és felelős egyéni döntésekre építő belső szelekciótól és a flexibilis képzés és az időben és térben kiterjedő munkaerő-piac spontán egymásra-találásának reményétől.

Azt nem állítom, hogy a rendszerváltást követően és különösen a kétezres években nem léptek fél a felsőoktatásban – az irányítatlanságból, hektikus reformokból adódó – kaotikus jelenségek. Ezekhez képest jeles és jelentős ígérete a legújabb felsőoktatás politikának, hogy a felsőoktatási képzést gazdasági szempontból is célirányossá fogja tenni, és ennek jegyében preferenciát fog élvezni a beszabályozott, kézben tartott közoktatás pedagógusainak kiképzése, hogy a felsőoktatás számára elérhető (állami és igénybevevői) forrásokat racionálisan kezelik és hatékonyan kiaknázzák, amihez a szakok, szakirányok kívülről-felülről kezdeményezett szelekciója is hozzátartozik. Mindez azonban visszavesz a felsőoktatásnak a rendszerváltás óta élvezett szabadságából, a belső kezdeményezés terét behatárolja, és a hallgatók számára sem a szuverenitás légkörét biztosítja. Márpedig a magam részéről úgy vélem, hogy ezek fontos és fejlesztendő értékek, amelyek jelentőségét csak növeli, hogy sem előzményei, sem a többnyire szorongató körülmények nem könnyítik meg érvényesülésük útját.

Hivatkozások

- Hunyady Gy. – Papp L. (szerk.) (1992): *A bölcsészkar reform bevezetése*. ELTE BTK, Budapest.
- Hunyady Gy. (szerk.) (2010): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai, 2003–2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 19-24.