

szeretne, meg kell teremteni a magyarországi munkavállalás feltételeit (státusnövelés a felsőoktatásban, versenyképes bérek), hogy a milliókért kiképzett munkaerő ne csak külföldön kamatoztathassa tudását.

A kérdezés során tapasztalható volt a doktorjelöltek hiányos informáltsága, illetve világozóssá váltak az érdekképviselő zavarai is: a doktoranduszok érdekképviselőt gyakorlatilag intézményi szinten a kari HÖK látja el,³ országos szinten pedig a DOSz.⁴

Összegzés

Mivel Magyarországon alig 10 éve folyik doktori képzés, természetes, hogy keretei még formálódóban vannak. A jelenlegi képzési szabályok megfelelnek a Bolognai Folyamat háromciklusú rendszerének, tehát e tekintetben nem indokolt a doktori képzés gyökeres átalakítása. Jelenleg a doktori képzés két legnagyobb objektív problémája a magas lemorzsolódási arány, illetve a magánszektor és a külföldi munkalehetőségek elszívó ereje. Ezek a problémák elsősorban az állami ösztöndíjasokra vonatkoznak, mivel az ő esetükben tekintélyes mértékű állami beruházásról van szó. Ebben az esetben tehát a doktori képzés hatékonyságának javítása és vonzóvá tétele a legfőbb tennivaló. A doktori képzésben résztvevők szubjektív problémái főként anyagi jellegűek, emellett sokan panaszkodtak információhiányról és az intézményi érdekképviselő elégtelenségéről.

A felmérés egyik fontos tanulságaként kell említeni a valódi motiváció hiányát, amit sajnos az új felsőoktatási törvénytervezet sem képes orvosolni. Azzal ugyanis, hogy a novemberi tervezet a jövőben felvehető ösztöndíjas keretszámot 2000 főben jelölte meg – és ezt a márciusi törvénytervezet (53. § 4) sem pontosítja⁵ – elkezdődhet a doktori képzés presztízsének csökkenése és fennáll a „parkolópálya-szerep” veszélye.

Fináncz Judit

Ösztöndíjas tanárok a Civic Education Projectben

Kutatásom egy olyan egyedülálló kezdeményezés bemutatására irányul, amely segítséget jelentett fiatal oktatóknak a felsőoktatásban végzett munkájuk színvonalának emeléséhez, illetve hozzájárult ahhoz, hogy oktatói pályára kerüljenek. A Soros György által támogatott Civic Education Project (CEP) magyarországi tevékenységének kezdetén külföldi vendégoktatókat hozott az országba, majd a program célcsoportja módosult: 1997-től 2003-ig a külföldön tanult fiatal magyar oktatók ösztöndíjazása került előtérbe. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a programban nem „csupán” ösztöndíj-folyósítás történt, ezen túlmenően segítséget nyújtott oktatás-módszertani kérdésekben, támogatást adott az oktatáson túlmutató, ám ahhoz szorosan kapcsolódó programok megvalósításához (diákkonferenciák, kerekasztal-beszélgetések stb.) Az adatfelvételre 2002/2003 tanévben került sor. A volt ösztöndíjasokkal strukturált mélyinterjút készítettem pályaválasztásukról, tapasztalataikról, és jelenlegi helyzetükről.

3 A hallgatói önkormányzatok elsősorban a graduális képzésben tanulók érdekképviselői szervezetei, itt a doktoranduszok érdekei marginálisan jelennek meg.

4 Bár a közelmúltban törvény adta lehetőség nyílt intézményi vagy kari szintű doktori érdekképviselő létesítésére, ezzel – a szerző tudomása szerint – csak a Semmelweis Egyetemen élnek a doktorandusz hallgatók, a többi intézményben nem létezik külön érdekképviselő a doktori képzésben résztvevők számára.

5 A törvénytervezet együtt kezeli a doktori képzésre és a szakirányú továbbképzésre felvehető létszámkeretét.

A CEP preferenciáinak megfelelően zömmel társadalomtudományi végzettségűeket: bölcsészeket, szociológusokat, kulturális antropológusokat (összesen 13 fő), jogászokat (4 fő) és közgazdászokat (5 fő) találunk az ösztöndíjasok között (egyetlen biológus végzettségű fiatalember a kivétel).

Külföldi tanulmányok és a Közép-Európai Egyetemen (CEU) szerzett tapasztalatok

A CEP ösztöndíjasok többsége egyetemi tanulmányainak ideje alatt lehetőséget kapott arra, hogy legalább néhány hónapig megtapasztalja, milyen külföldön diáknak lenni. A külföldi, főként angolszász oktatásban eltöltött idő alapvető szemléletformálást jelentett számukra, és CEP-ösztöndíjasként már mint a hazai felsőoktatásban tevékenykedő oktatók szeretnék meghonosítani (ez a CEP egyik alapvető elvárása volt) a magyar egyetemeken is az ott megismert módszereket.

Az ösztöndíj elnyeréséhez a külföldi ösztöndíjjal egyenértékű súlya volt a CEU-n elvégzett egy vagy többéves kurzusnak. Ennek népszerűsége igen nagy volt a magyar hallgatók, főként a bölcsészek és társadalomtudománnyal foglalkozók körében. A CEU-szemeszterek hatása szemléletmód-alakulás tekintetében csekélyebb, mint a külföldön elvégzett egy-két, esetleg több szemeszteré, mivel – bár a képzés angol nyelven folyik –, a hallgatók „gondolkodásukban mégis kelet-közép-európaiak maradnak”, a hazaihoz hasonló beidegződésekkel, így a környezeti hatás nem olyan jelentős, mint egy külföldi tartózkodásé. Ugyanakkor az itt megszerzett ismeretek, kapcsolatok utat nyitnak a külföldi egyetemek felé: a CEU kurzusain való részvétel magas fokú angol nyelvismeretet, de főként nyelvhasználatot követel meg, ezért lehetővé teszi, hogy nyelvi akadályai ne legyenek egy külföldön megszerezhető minősítésnek. Azok, akik valamilyen CEU kurzuson részt vettek, a következőképpen vallanak erről:

„Olyan nagyon sok elképzelésem nem volt, bíztam abban, hogy a kulturális antropológiát tudom használni valamilyen kutatói ösztöndíjban, vagy egy olyan kutatóintézetben el tudok helyezkedni, ahol szükség van erre a tudásra. En nem akartam... elmenni egy multihoz, és csak az angolt használni... Tudtam, hogy a CEU-ra jövök tovább, mindig megvolt a következő lépés, olyan hosszan előre soha nem láttam, de a következő egy évem valahogy mindig biztosítva volt... Nekem nagyon tanulságos volt ez a CEU-s év, mert egyrészt azt kell megtanulni, hogy mit jelent tényleg komolyan dolgozni: rendszerességre szoktattak, hogy az órákra készülni kell, el kell olvasni dolgokat, véleményt kell tudni alkotni bizonyos dolgokról, kritikai olvasásra tanítottak meg, ami döbbenetes, hogy nekem ezt diploma után kellett megtanulni, egy év alatt.”

„A CEU tudáspótló, tehát jönnek az emberek 28 országból, különböző hátterekkel, és akkor az első szemeszterben felmossák az emberrel a padlót, táplálgatják bele az alapszakirodalmat. Nagyon sokunknál ez hiányzott, nem volt alapstruktúránk... Ami egy picit zavart, hogy egy év alatt nagyon nehéz átmenni ezen a szemléletváltáson, a munkaritmus-megszokáson, hogy az ember kutasson is...Nincs elég idő, hogy leüledjenek az ember gondolatai, hogy a saját gondolatait építse.”

„Nem is lehet összehasonlítani a magyar egyetemmel. Tényleg egy iderakott angolszász intézmény, itt az embernek ugyan egyszerre egy félévben csak 4–5 tantárgya van, de azt a tanárok lényegesen komolyabban veszik, a diákoktól is elvárják... Másrészt sokkal interaktívabb. Azért jó, hogy itt is nagyon sok a magyar, illetve kelet-európai tanár, és ők mégiscsak kelet-európaiak, az interaktív óravezetés nekik nem jön annyira zsigerből, mint az angoloknak vagy amerikaiaknak...”

A külföldi tapasztalatok és a hazai oktatás

A nyugati egyetemeken eltöltött idő kitörölhetetlen nyomot hagyott az ösztöndíjasokban. Más szellemiséggel, munkastílussal szembesültek, másként képzelik el a korszerű oktatást, mint ami hazánkban jellemző. Így emlékezik egy Amerikát megjáró ösztöndíjas:

„Amikor Amerikába kimentem... megtanultam, hogy mi az, hogy amerikai típusú képzés. ... Az első élmény az volt, hogy első héten gondoltam, bemegyek New York-ba nézelődni, nem kell itten annyira buzogni, csak jó magyaros tempóban. Amikor másodszor mentem, rögtön megkérdezte az előadó, hogy a múlt héten hol voltam? Tehát kiderült, hogy itt nincs olyan, hogy az ember ne menjen be egy órára. Akkor a másik sokk-élmény: rögtön előkapták az irodalomjegyzéket, és azt beszélgették egymással, hogy X. azt írja a 219-ik oldalon, és aminek ellentmondani látszik, amit a 201-ik oldalon mond, idézzük... Hogy ők úgy olvassák a szöveget, hogy rögtön struktúrájában rögzítik, és iszonyú alaposan... Ez egy magyar diák számára iszonyú furcsa volt. ... és az amerikai mentalitás, az is sokk-élmény volt, hogy ők annyira elképesztően sokat tudnak beszélni olyan profi módon, hogy mindenki egy kis szónok... Én voltam az első Új Magyar Lexikon, vagy Világenciklopédia, hogy ha kellett valami adatot tudni... akkor persze, majd én rögtön mondom... Mert itt ezt kaptam, a bölcsész tudományoknál a lexikai tudás számonkérése a legfontosabb, ami viszont kiöli a kreativitást szerencsétlen hallgatóból. Tehát ebben voltak különbségek. És az, hogy megtanítani írni...”

Hasonlóan emlékezik egy Nyugat-Európát megjáró ösztöndíjas is:

„Az oktatás színvonala az nem különösebben jobb, de az egész tálalása, sokkal profibb a hangulat a diákok részéről is, meg a tanárok részéről is. ... jobban bíznak az önállóságban, a kezdeményező készségben. És a számonkérés is: nem azért, hogy a végén meghallgatjuk, szóbelit, írásbelit is leteszünk, hanem folyamatosan produkálni is kell... Ez furcsa a magyar oktatási-pedagógiai, meg módszertani szokásokhoz képest. Itt általában fél évig lébecol az ember, aztán félév végén csinál valamit.”

Azok a fiatal oktatók, akiknek hazatérésük után volt lehetőségük elhelyezkedni a felsőoktatásban, szívesen tanítanának a külföldön megismert módszerekkel, azonban egészen más igényekkel és elvárásokkal szembesülnek.

„Általában a magyar felsőoktatással az volt az én bajom, hogy nagyon egyirányú a kapcsolat. Az óra úgy zajlik, hogy kiáll a tanár a katedrára, elmondja, amit gondol, aztán kimegy a teremről. A diákok számára az egyetem abból áll, hogy beülnek egy terembe, meghallgatják – vagy nem hallgatják – az előadást, utána elmennek az egyetemről.”

A szemléletbeli áttörés azonban nem egyszerű feladat, ehhez alapvető változásokra lenne szükség.

„A felsőfokú oktatási intézmények alapvető szemlélete az, hogy meg kell ismételni a már meglévő tudást... És ez a szemlélet egyáltalán nem épít az egyéni kreativitásra, az egyéni gondolkodásra... Amit én gondolok a CEP-ről és a magam tanításáról, az éppen ezt a hiányt szeretné pótolni, hogy az oktató a hallgatókkal együtt lélegezzen... Tehát azt gondolom, hogy partnerként kell kezelni, bevonni őket, interaktívvá tenni az egész óra menetét, ez az, amiben kicsit más, kicsit több, kicsit jobb vagyok, mint a magyar felsőoktatásban tanítók igen jelentős hányada.”

Az egyetemi státus

Az egyetemi oktatói karrier kezdetén az ösztöndíjasok kétharmadának nem volt kinevezése, óraadó volt.



„A CEU elvégzése után kerültem ide, egy kényszerből kifolyólag. Azért, mert besoroztak, és az összes lehetséges tanulmányi halasztást már igénybe vettem. Akkor vezették be, 1997-ben már hatályba lépett a polgári szolgálatról szóló törvény... akkor polgári szolgálat, és ha polgári, akkor valami olyasmi, ami a végzettségemmel összefügg. Hallgatóként elég sok problémát véltem felfedezni... amiről úgy gondoltam, mindig voltak ilyen ambícióim, hogy majd én teszek róla, most már a másik oldalról. Kézenfekvő volt, hogy ezt az oktatást kellene, helyi szinten... ide kerültem, elkezdtem tanítani, és amikor letelt a 15 hónap, akkor felajánlottak nekem egy teljes státust a 15 hónap tapasztalatai alapján. Akkor jött a nagy kérdés: maradok, vagy kimegyek a gyakorlatba, pénzt keresni?”

A felsőoktatásban való karrierépítés tipikus modelljének látszik, hogy a fiatalokat előbb óraadóként próbálják ki, és csak később adódik arra lehetőség, hogy kinevezést kapjanak. Ez részben az addigi munka eredménye, de nem ritkán az egyetem, a tanszék anyagi helyzetének, valamint annak függvénye, hogy az egyetem fontosnak tartja-e az adott szakirány fejlesztését.

A CEP ösztöndíjas oktatók helyzete néhány év tanítás után rendezettebbé vált. Nagy részük a felsőoktatásban maradt, néhányan napjainkban már kinevezéssel dolgoznak, sőt tanszéket vezetnek, mások a közigazgatásban dolgoznak, és emellett tanítanak is. Kettőn külföldön dolgoznak, kettőn a gyermeküket nevelik, két személy pedig az adatfelvétel időpontjában várta, hogy függő helyzete a lejárt ösztöndíj után megoldódjon. Mindketten fővárosiak, viszont a CEP szabályai szerint ellenszolgáltatás nélkül vidéki egyetemeken tanítottak, így ezek az egyetemek ingyen jutottak oktatóhoz egy-két évig. A CEP támogatásának hiányában – ha az egyetemek nem tudnak kinevezést vagy óraadást biztosítani – félő, hogy elesnek néhány fiatal, a hallgatók körében is népszerű oktatótól.

Az oktatói munka módszertani kérdései

Az oktatói munka megkezdése különösen nehéznek bizonyult azoknak, akiknek nincs pedagógiai képzésük vagy gyakorlatuk. A felsőoktatás nem fordít arra időt, hogy a kezdő oktatókat felkészítse erre a munkára. Így vélekednek erről a fiatal oktatók:

„Az elején különösen nehéz, mert alaplolgokat sem tudtam, hogy hogyan nyúljak egy elemzéshez, hogyan kezeljem a dolgokat a leghatékonyabban. Itt alapvetően a saját hibáidból tanulsz, kapsz egy-két ötletet a régebb óta tanító kollégáidtól, hogyha éppen kérdezel... A saját igényességedre vagy utalva, hogy utánamész, olvasgatsz, kérdezhatsz, figyelsz arra, hogy csinálod...és soha senki nem fogja igazán nézni, hogy te jól tanítasz vagy nem.”

„Nekem nincs pedagógus képzésem. Az egyik fő problémám...hogy mi itt vagyunk közgazdászok, történészek, jogászok, szociológusok, de nem lettünk kiképezve arra, hogy egyetemen oktassunk. Ennek is van bizonyos tanítási módszertana...csak a saját tapasztalataimból meríthetek, amilyen tanár nekem tetszett, ahogy ő csinálta...”

„Sajnos az oktatók háromnegyed része hagyományos, mechanikus órát tart ... Minden hónapban van szakértekezletünk, amin kötelező részt venni ... De itt külső kérdésekről folyik a szó... oktatói, tartalmi kérdésekről egyáltalán nincs szó...Óriási szűkségét érzem... hiszen mi, felsőoktatásban dolgozók semmilyen továbbképzésben nem veszünk részt, csak szinte kifejezetten szakmai tudományos fórumokon, ahol tanítás-módszertani kérdésekkel egyáltalán nem foglalkozunk. Én már befejeztem az alapozó képzést a hároméves PhD kurzusban, pedig én pedagógia szakon PhD-zek, és ott sem volt ilyenekről szó.”

Kállai Gabriella