

Bódy Zsombor

MAGYAR FÁTUM A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatás reformja évek óta napirenden lévő kérdés. Mindenki számára nyilvánvaló, hogy a bolognai átalakulásnak meg kell történnie, s az is, hogy a felsőoktatásban a dolgok jelenleg – és már régóta – nem jól vannak úgy, ahogy vannak. A reform mibenlétét, a bolognai átalakulás egyes részkérdéseit illetően azonban nincs konszenzus, sem a pártok, sem a felsőoktatás különböző szereplői között. Jelen írásban a számos vitatott kérdés – az egyetemi autonómia mértéke és működési módjai, a finanszírozás, a kutatás helyzete, a szakstruktúra stb. – közül csak egyet, az oktatás színvonalával kapcsolatban szeretnék észrevételeket tenni, s ezt is csak az általam jobban ismert bölcsészkarokra korlátozva. Egyéb kérdésekre csak annyiban fogok kitérni, amennyiben az oktatás színvonalával kapcsolatban állnak.

Az oktatás színvonalának kérdése nyilvánvalóan egyike a legfontosabbaknak, hiszen mi mással is lehetne mérni a felsőoktatás hatékonyságát – eltekintve a kutatástól –, mint az oktatás színvonalával, s következésképp a végzett hallgatók tudásával, szakmai kompetenciájával. Az okleveles képzetlenek és diplomás műveletlenek seregének káros társadalmi hatásairól felesleges is értekezni. Ma pedig, sokunk tapasztalata szerint, legalábbis közel van a veszély, hogy a diplomagyárrá vált egyetemek elárasszák ilyenekkel az országot. Minden oldalról általános a panasz a színvonal folyamatos és feltartóztathatatlan eséséről.

Nemrégiben az Élet és Irodalomban adott közre egy történész *cahier de doléances*-t, amely szerint ő már odáig jutott, hogy az egyes szigorlati tételeket maga dolgozza ki és osztja ki a diákok között, különben értékelhetetlen eredményt kap a szigorlati szóbeliken. Ám már az is előfordult, hogy a diákok megkapván a tízoldalas szöveget, visszakérdeztek, hogy tényleg el kell-e ennyit olvasniuk a francia forradalomról. Más alkalommal a tanári továbbképzésben részt vevők, tehát már középiskolai tanárok szintén a francia forradalommal kapcsolatban egy Marie-Antoinette-ről szóló regényt jelöltek meg mint ismereteik forrását, arra már nem vállalkozva, hogy a szerző, Stefan Zweig franciának vélt, „nehezen kimondható” nevét kiejtsék.¹

Saját karunkon közismert történet két bölcsész diáklány frappáns válasza, akik arra a tanári javaslatra, hogy két szeminárium közötti lyukas órájukban beülhetnek a könyvtárba, azt felelték, „nem szeretünk olvasni”. Egy kolléga a záróvizsga után a minap azon

¹ Vö. HAHNER Péter: *Háttal a falnak. Egyetemi helyzetkép*, Élet és Irodalom 2006. március 10. (www.es.hu/pd/display.asp?channel=PUBLICISZTIKA0610&article=2006-0312-2054-37FKRK).

szörnyülködött a diák produkciója kapcsán, hogy „*ezt* finanszírozta a magyar állam öt éven át?” A bölcsészkarok tele vannak hasonló panaszokkal. Minden oktatónak megvannak a maga történetei a hallgatók tudatlanságáról és sokszor valóban ártatlan naivitásáról, amellyel még csak észre sem veszik tudatlanságukat, s fel sem merül bennük a nélkülözött tudás megszerzésének igénye.

Az egyetemekre ugyanis a diákok gyakran nem úgy tekintenek, mint valamifajta tudást átadó (eladó?) intézményekre. Az ő szemszögükből egy bürokratikus procedúrán kell áthaladniuk a felsőoktatásban, amelyben a tanulmányi osztályok, dékáni hivatalok, halasztásokat, vizsgaismétléseket engedélyező és ösztöndíjról döntő bizottságok mellett egy további bürokratikus faktor az oktatók kara, amelyet bizonyos írásbeli vagy szóbeli produkciókkal formálisan ki kell elégíteni, hogy a fásasztó folyamat végén a vágyott diplomához jussanak. Hogy az egyetemet mennyire nem a tudás megszerzésének helyeként, hanem hivatalként fogják föl, ahova bizonyos dolgokat be kell adni, hogy az azután kiállítsa a diplomát; mutatja az, hogy milyen zavar nélkül képesek kimondani olvasott vagy az internetről leszedett fogalmakat, kifejezéseket, melyek jelentéséről mit sem tudnak. Bájosan eltorzítják az idegen eredetű szavakat, szent együgyűséggel nem kutatván értelmüket. Sok diáknál hiányoznak azok az attitűdök, amelyek a tudás megszerzésének előfeltételét jelentenek, nincs meg a tanulás tevékenységének ismerete. Persze nem jellemző ez mindenkire, de annyi hallgatóra igen, hogy éppen eléggé megnehezítsék az oktató dolgát, ha valóban tudást akar átadni.² Az eredmény: frusztrált oktatók, és olyan diákok, akik – vagy mert (a jobbak) vágnának valami tartalom után, vagy pedig mert bosszantják őket a sok bürokratikus formassággal – szintén frusztráltak. A képzés végeredménye egy silány, gyakran rövidke szakdolgozat, s a borzongás az oktatók részéről, hogy a kiengedett hallgató esetleg majd középiskolában fog tanítani.

Bölcsészkarok körében – bár szakonként és karonként nem teljesen ugyanaz a helyzet³ – régóta folyosói beszélgetések tárgya a színvonal kérdése. Néha, egy-egy zaklatottabb kolléga nagyobb nyilvánosság előtt is előáll a problémával, egyetértő mormogást vagy a belefásulás és cinikussá válás előtti stádiumnak kijáró gúnyos hallgatást váltva ki az oktatókból és a vezetőségből. Hiszen mindenki tudja, hogy az utóbbi másfél évtizedben mennyire megnövekedett a hallgatók létszáma, ez szükségszerűen vezetett a színvonal romlásához, nincs mit tenni, a tömegoktatás csak ezen a színvonalon lehetséges. Ez az a félhivatalos és az oktatók körében is elterjedt magyarázat, amelynek a belenyugvást kellene meghoznia: a tömegoktatás fátuma.

² A helyzetet jellemzi, hogy amikor nemrégiben két hallgatóról magánbeszélgetésben kiderült, hogy valódi szépirodalmat szoktak olvasni, a társalgást azzal a kéréssel zárták: „Tanár úr, el ne mondja a többieknek, mert beégünk!”

³ Benyomásaim szerint az egyes bölcsész szakok és az egyes bölcsészkarok között is vannak minőségbeli különbségek, de ezeket itt nem tárgyalom. Természetesen sok olyan oktató is akad, aki ragaszkodik a színvonal őrzéséhez, jelenleg azonban ez egyenlő a partizánharccal.

Külföldön szerzett benyomásaim szerint azonban a francia vagy a német bölcsész egyetemi oktatás magasabb színvonalú szokott lenni. Pedig ezekben az országokban nem kevésbé tömegoktatás zajlik. Miért van ez? És vajon segíti-e a bolognai átállás, hogy a magyar bölcsészképzés színvonala a nyugat-európaihoz közelítsen? E két kérdés megválaszolására – hogy ne csak bizonytalan benyomásokra támaszkodjam – német, osztrák, svájci és olasz, valamint magyar egyetemi honlapokon tallóztam, elsősorban a BA-programokat vizslatva.

Hogy az eredményt megelőlegezzem: a magyar bölcsész BA-k, fellelhető akkreditált tervezeteik alapján, kevésbé színvonalasnak tűnnek, mint nyugati megfelelőik. Induljunk ki a legegyszerűbb módon a szakdolgozatokkal szemben támasztott formális igényekből. Ez jó mutató, hiszen a szakdolgozatban kell számot adnia a diáknak a megszerzett tudásról és az elsajátított készségekről. „E.” nagy magyar egyetemen egy fontosabb bölcsész BA-képzés végén egy 4 kredit értékű szakdolgozatot várnak el, a négy kreditből kettő azonban a szakdolgozati konzultációért jár, a szakdolgozat kreditértéke tehát valójában csupán kettő. Az egységes európai felsőoktatási térségben, amelynek a bolognai folyamatban ki kell alakulnia, általános alapelv, hogy egy kreditnek 30 munkaóra felel meg a diákok részéről. Ezek szerint a szakdolgozat elkészítésére 60 munkaórát kell fordítania a diáknak (és ugyanennyit konzultálnia a tanárával). Napi hat óra tényleges munkával számolva tíz nap alatt készül el a szakdolgozat. „M.” nagy magyar egyetemen a BA végi szakdolgozat ugyanezen a nagy szaknak számító BA-n szintén 4 kredit. Itt nem számítják bele a konzultációt, az külön szerepel 2 kredit értékkel. (Tehát az elvileg az anyaggyűjtésre és megírásra fordítandó 120 óra mellett 60 órát kell beszélgetnie az oktatóval a témáról, ami kevésbé életszerű.) Ez esetben, mindent összevéve (konzultáció + szakdolgozati anyaggyűjtés és írás) elvileg már 30 napnyi munkával készíthető el a szakdolgozat, megint csak hatórányi napi munkaidővel számolva. Itt az ennyi idő alatt elkészítendő szakdolgozat terjedelme 15–20 oldalban van meghatározva. A legtöbb magyar bölcsészkaron a BA végén négykredites szakdolgozat áll (a terjedelmet vagy előírják, vagy nem). A legutóbbi OM-rendelet rögzítette azt is, hogy a bölcsész BA-szakdolgozat értéke 4 kredit.

Ezzel szemben a bolognai egyetemen egy bölcsész BA végén 60–70 oldalas szakdolgozatot várnak el, amelynek elkészítésére háromhónapnyi intenzív, kizárólagos munkát kell fordítani. A szakdolgozat terjedelmét (15–20 oldal kontra 60–70) vagy a ráfordított időt (az igényesebbik magyar esetben 30 munkanap, szemben az olasz három hónappal) nézve ez háromszorosa, sőt több mint háromszorosa a magyarországi követelménynek.⁴

A berlini Freie Universitätén a BA-programok egyetemi szabályozása a szakok választására bízta, hogy mekkora kreditértéket adnak a szakdolgozatnak; a legalacsonyabb le-

⁴ Lásd www.storia.unibo.it.

hetséges 6 kredit, a legmagasabb 12 kredit. A szakdolgozati tutorálás ebben nem szerepel. A hatkredites szakdolgozat hossza 15 oldal, a 12 kreditesé 30. A legrövidebb elkészítési ideje a szabályzat szerint négy hét, a leghosszabbé tíz. Itt tehát a szakdolgozat terjedelme nagyjából azonos a Magyarországon igényelttel, tartalmába azonban a leggyengébb szakdolgozat esetén is elvileg háromszor több munkát kell fektetni (6 kredit szemben 2 kredittel), mint a magyar „E.” egyetemen. A hatkredites dolgozat elkészítésére előírt négy hét azt jelenti egyébként, hogy – ha egy kredit 30 munkaóra – hozzávetőleg 44 órás munkahéttel számolnak.⁵

Az ugyan csak berlini Humboldt Egyetemen a bölcsész BA-szakok végén a szakdolgozat értéke 10 kredit (azaz 300 munkaóra), terjedelme 20–30 oldal, elkészítési ideje hat hét.⁶ A bécsi egyetem Hungarológia BA-jának végén két szakdolgozatot kell készíteni, egyet magyar nyelvészetből, egyet magyar irodalomból. A terjedelem és a kreditérték szabályozását itt nem leltem fel a honlapon, de a bécsi egyetemen általában 10 kreditesek a BA-szakdolgozatok. Hosszan folytathatnám még a példák sorát, amelyek rendre azt mutatják, hogy Nyugat-Európában a bölcsész BA-k végén a hasonló magyar képzések végén elvártnál jóval komolyabb szakdolgozatot kell írniuk a diákoknak. De vajon milyen különbségek vannak az igényszintekben magának az oktatásnak folyamatában, amely ezekhez a szakdolgozatokhoz vezet?

A Freie Universitätén például a BA-képzés nagyon rugalmas szerkezetű, a 180 kreditet, amelyből a BA áll, nagyon sokféleképpen szedheti össze a hallgató. A 30 kreditnyi alapozás után fölvehet egy 150 kredites fő szakot, ha eltökélt és tudja, hogy egy határozott irányba akar továbbmenni. De felvehet egy 90 krediteset és egy másik 60 kredites képzést is, sőt az is lehet, hogy egy 90 kredites és két 30 kredites képzést választ. Ennek megfelelően minden szaknak létezik 90, 60 és 30 kredites változatú tanmenete. Ugyanakkor a hallgató mégsem vehet fel akármit, mert megszabott, hogy mely modulok melyekkel párosíthatók. Így nem fordulhat az elő, mint a jelenlegi szabályozás szerint nálunk, ahol az alapozó 30 kredit után 90 kredit tartozik a tulajdonképpeni fő szakhoz, és 50 kreditet a hallgató minden megkötés nélkül, a fő szakjától teljesen idegen területekről is összeszedheti. A német megoldás nyilvánvalóan koherensebbé és tartalmasabbá teszi a BA-képzéseket. Feltűnő ugyanakkor az is, hogy a német képzésben milyen sokféle órafajta található. Míg Magyarországon az előadás és a szeminárium a kurzusok formája, addig a Freie Unin annak megfelelően, hogy az óra az alapozó, a törzsképzésbe vagy az ismereteket valamilyen irányban elmélyítő képzési szakaszba tartozik, összesen hatféle órátípust különböztetnek meg, s mindegyiket a céljának megfelelő sajátos számonkérési forma jellemzi.

⁵ Lásd www.fu-berlin.de/bms/doku/index.html#bms.

⁶ Lásd <http://studium.hu-berlin.de/beratung/sa#Monobachelor>.

Még lényegbevágóbb különbség, hogy míg Magyarországon a BA-képzésekben a nagyobb kreditsúly az előadásokra esik, addig Berlinben egy előadás szóbeli vizsgával a végén csupán 2 kreditet ér. Ha zárthelyi dolgozat zárja, már 6 kreditet ér, ha pedig a diák házidolgozatot készít – ennek első változata 10 oldal, majd a megvitátás utáni második változata 20 oldal –, akkor 8 kredit. Tehát a házidolgozatok önmagukban olyan súlyúnak tűnnek, mint nálunk a szakdolgozat.

A bázeli egyetemen a különböző órátípusokhoz a kreditek a következőképp kapcsolódnak: az előadás 2 kredit, előadás kollokviummal 3, szeminárium 3, proszemináriumi dolgozat 3, szemináriumi dolgozat 5, gyakorlat 3 kredit.⁷ Mint látható, legkevesebb kreditértéke mindkét esetben az előadásnak van, ami reális is, hiszen egy előadás hallgatása jóval kevesebb munkát és munkaórát kíván meg, mint a szemináriumi, gyakorlati munka, illetve a házidolgozat készítése. Nálunk ezzel szemben általában az előadások kapták a magasabb kreditpontszámot. Ennek nyilván nincs alapja a diákok részéről ráfordítandó munkamennyiségben, hiszen még a két kreditnek – nemhogy a háromnak – megfelelő 60 munkaóra is gyakran hiányzik.⁸ Elvileg 15 hetes félévekkel számolunk, azonban mindenki, aki járt egyetemre, tudja, hogy ez a valóságban maximum 12 alkalmat jelent. Így az előadásokra – amelyekre ráadásul a szemináriummal ellentétben nem kötelező járni – eleve csak meglehetősen nagyvonalúsággal lehet 30 munkaórát számolni. Ezen felül tanulna még a diák harminc órát az előadáshoz kapcsolódó vizsgára? Hiszen nagyon sokan csupán egyetlen tankönyvből – vagy csupán a tankönyvből a társak által készített kivonatból tanulnak. Ezzel szemben ha a német, svájci és olasz kurzusokhoz tartozó témaleírások és irodalomjegyzékek szintjét is megvizsgáljuk, akkor azt látjuk: ott komolyan veszik a „30 munkaóra egyenlő egy kredit” elvet. A kiadott könyvek, tanulmányok mennyisége – gyakran azzal a megjegyzéssel, hogy a házidolgozatokhoz az irodalmat majd személyesen adják meg – valódi munkára, gondolkodásra, nemcsak valami tankönyvi zanza bemagolására készítetik a diákokat. (A részletek nélkül: Bolognában kb. 6-700 oldalt adnak meg egy 9 kreditpontos modulnál, Bázelen két könyvet és egy 30 oldalas tanulmányt egy 3 kreditpontos kurzusnál, hasonló irodalomjegyzékeket találunk a müncheni egyetem bölcsészkarán is,⁹ valamint a berlini egyetemeknél.) Ennyiből is látható, tőlünk nyugatabbra egyszerűen komolyan veszik magukat a bölcsészkarok.

⁷ Lásd www.unibas.ch/index.cfm?uuid.

⁸ Az előadások a BA-programokban azért kaptak magasabb kreditpontszámot, mert a paraméterek úgy lettek kialakítva, hogy ha a szükséges kreditszámot a diákok nagyjából szemináriumokon kapják meg, akkor az oktatók – lévén a szeminárium létszáma korlátozott, és ezért sokat kell belőle tartani – belerokkannának a munkába, és idejük sem maradna kutatásra. Mindez élesen ellenkezik a reform meghirdetett céljaival – az önálló ismeretszerzés képességének elsajátításával –, hiszen a diák így leginkább frontális oktatásban találkozik tanárával, és nem a később önállóan is használható készségek kialakítására alkalmas szemináriumokon, gyakorlatokon.

⁹ Vö. www.geschichte.uni-muenchen.de/index.shtml.

Persze a fenti összehasonlítással szemben felhozható, hogy a nyugat-európai egyetemeken rögzített igények sem teljesülnek tökéletesen. Nyilván így is van, azonban itt a hivatalos elvárásokban rögzített igényszintek különbségéről van szó. Valószínű, hogy az elvárásokat túlteljesítők, az annak megfelelők és a sumákolók aránya nagyjából minden országban azonos. Az alacsonyabban rögzített igényszint átlagosan alacsonyabb teljesítményre fogja készíteni a hallgatókat is, míg a magasabb magasabbra. A felsőoktatás színvonalatlanságának ez a nálunk tapasztalható mértéke, úgy tűnik, nem a tömegoktatás kikerülhetetlen következménye, nincs ez így mindenütt; ez a magyar fátum.

Összességében tehát nem látszik, hogy a háromosztatú (BA – MA – PhD) képzés bevezetése közelítené a magyar bölcsészképzés színvonalát a nyugat-európaihoz. Nem valószínű, hogy a magyar gyerekek szellemi képességei genetikailag lennének rosszabbak, mint nyugati társaiké. (Félreértések elkerülése végett: mindazért, amit a diákok tudás-szintjéről és hozzáállásáról a bevezetőben mondtam, összességében nem ők a felelősek, a hiba nem az ő készülékükben, hanem a köz- és felsőoktatásban van.) Az okokat másban kell keresni. Ezek messze vezető történeti elemzése helyett most azonban az ismert és valójában nem túl nagyszámú reformjavaslatokat szeretném áttekinteni.

A reformhévületben olyan konkrét javaslat, amely kimondottan a színvonal emelésére irányulna, nem nagyon hangzott el eddig. Két általános és egymáshoz szorosan kapcsolódó felvetés érintette a színvonal kérdését. Az egyik szerint a tandíj bevezetésével a hallgatók maguk válnának érdekeltté abban, hogy minőségi árut kapjanak a felsőoktatásban, s ez vezet majd a színvonal emelkedéséhez. Ezt az elterjedt vélekedést visszhangozta nemrégiben két cikk is.¹⁰ Az érv szerint a tandíj a piaci viszonyok bevezetését jelentené a felsőoktatásban, s hagyni kellene, hogy piaci versenyben választódjanak ki azok az egyetemek, amelyek jól eladható árut, értsd: minőségi tudást bocsátanak ki. Ez azonban téves várakozás. A diákok nem tudják, hogy mit kellene vásárolniuk. Technikai értelemben vett minőségi tudást vásárolhat valaki, ha már rendelkezik előzetes áttekintéssel arról, hogy mi a kínálat és kereslet a piacon, és megvannak az eszközei a minőség értékeléséhez. Diákjaink zöme azonban ezzel nem rendelkezik, éppen a felsőoktatásban kellene elsajátítania az áttekintéshez és a minőség értékeléséhez szükséges ismereteket, gondolkodási készségeket. Jelentős részük nem tudást és készségeket akar vásárolni, hanem diplomát, és oda megy, ahol ezt a legkisebb erőfeszítéssel és a legolcsóbban megkaphatja. Mivel pedig a kormányzat által pénzügyileg szorongatott egyetemek futnak a pénz után, mindez inkább a minőség további romlása irányába hatna. A felsőoktatásnak azonban nem is csupán technikai értelemben vett tudást kell átadnia. Ki kell alakítani a türelmes, kitartó

¹⁰ Az egyikben a Graphisoft elnöke kritizálta tandíjpárti alapról és meggyőző módon az utólagosan fizetendő képzési hozzájárulás ötletét (BOJÁR Gábor: *Tandíj vagy adó?* Magyar Hírlap 2006. május 26.), és ugyancsak ezen ötlet apropóján ismételte meg az érvet Andor Mihály (*Magyar abszurd*, Népszabadság 2006. május 26., www.nol.hu/cikk/405204)

erőfeszítés képességét, amely nélkül valóban elsajátított tudáshoz nem juthatnak a hallgatók. Ez az, amit jelenleg nem követel meg az átlagos magyar bölcsészkar a diáktól, és még kevésbé fog megkövetelni a BA-s hallgatótól. Márpedig éppen ez a fő probléma a tandíj mint a minőség kikényszerítője érvel: az emberek nem azért hajlandóak fizetni, hogy erőfeszítést tegyenek, hanem azért, hogy elkerüljék azt. Ahhoz, hogy valaki keresse a türelmes erőfeszítéssel megoldható kihívásokat, előbb el kell sajátítania bizonyos értékeket, vagy interiorizálnia a tartós munka készségét. Diákjaink zöme most nem ezekkel főszerelkezve érkezik a közoktatásból. A minőség kikényszerítésére tehát a tandíj bevezetése nem jó eszköz, és ez nem jó érv a tandíj bevezetése mellett. (Szólhatnak mellette persze más érvek; ez egy másik vita. Mindenesetre egyszerűen vicces a tandíj mellett érvelők részéről a Stanford, a MIT és más amerikai elitegyetemek tandíjával való érvelés.)

A másik felvetés, amelyet például a Heti Világgazdaság reformjavaslatai is tartalmaznak (a vállalatok kapjanak szerepet az oktatásirányításban),¹¹ még általánosabban arra vonatkozik, hogy a gazdaság igényeinek meg kellene jelennie a felsőoktatásban, a gazdasági szereplőknek szerepet kellene biztosítani a felsőfokú képzés minőségének ellenőrzésében. Ez valójában imperializmus, a gazdasági szféra imperializmusa, pontosabban ugyanannak a piaci logikát zászlajára tűző diskurzusnak az imperializmusa, amely a tandíj minőséggarantáló szerepével érvelőknél is megtalálható. A modern társadalmak számos szférából, alrendszerből állnak. Az e témával foglalkozó szociológiai irodalom ismertetése helyett inkább példát hozok. Mi lenne, ha a gazdaság feladatává kívánnánk tenni a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését? Meg tudná ezt oldani a piacgazdaság? Nyilván nem, s nem is lenne helyes, ha ezzel kísérleteznénk, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklése a szociálpolitika feladata (és helye van, mint szempontnak, az oktatáspolitikában is). A piac modellje megfelelő a gazdaság számára, ám a társadalom más szféráira nem alkalmazható minden további nélkül. (Más szférákra alkalmazva a piac ideája nem modellezi a tényleges folyamatokat, inkább pusztán metaforaként, sőt, hogy ne mondjam, ideológiaként funkcionál.) Mások a siker, a hatékonyság kritériumai a gazdasági szférában, mint a társadalom más alrendszereiben. Az egyetemek által biztosított tudás mérlegre tehető a gazdaságban a piac szabályai szerint is, ám vannak más érvényesülési terepei is. A tudás előállításának és átadásának folyamatában – azaz a kutatásban és az oktatásban – pedig a hatékonyság és a siker mérésére a piac nem alkalmas, olyan javakat állít ugyanis elő – s ez közgazdaságtani közhely – amelyeket a piac egyes magánszereplői általában nem vennének meg, mégis társadalmi érdek az előállításuk. Amint egyébként sok más terület sem képes a piaci logika szerint működni; érvényesüljön a piac a gazdaságban, de ne bizzuk az egész társadalom integrációját a piacra, mert abból ugyanúgy nem

¹¹ Lásd <http://hvg.hu/hvgfriss/2006.18/200618HVGFriss128.aspx>.

sül ki semmi jó, mint ahogy a piaci logikának a gazdaságból való száműzése sem vezetett jóra. (Egy kitérő: még a természettudományos képzést sem lehet egyszerűen a gazdaság igényei szerint alakítani. Az alapkutatások kiiktatásával Magyarország rövid úton lekerül a világ természettudományi térképéről, s idővel kétségessé válhat az alkalmazott kutatások magas szintje is. Bölcsészettudományok esetén még annyira sincs értelme az alap- és alkalmazott kutatások megkülönböztetésének, mint a természettudományokban.)

A tudománynak és oktatásnak tehát megvannak a saját – a piacon pénzben kifejezett értékre közvetlenül át nem váltható – hatékonyság- és sikerkritériumai, ezeket kell érvényesíteni az egyetemek teljesítményének értékelésekor, és akkor majd minőségi tudással fogják kibocsátani a végzett hallgatókat (akik így – ha úgy adódik, illetve azt választják – a gazdaság piaci versenyében is jobb eséllyel mérhetik majd meg magukat). Miként lehetne azonban a bölcsészkarok teljesítményét megbízható módon mérni, a bölcsész készségek és tudás természetének megfelelő sajátos mértékkel? Vagyis olyanal, amely árnyalt érvelést, szubtilis bizonyítást, szövegek értő megközelítését, egy vitában az álláspontok helyes feltárását, kritikus, szelektív anyaggyűjtést, szövegek jó megszerkesztését, illetve ezek megtanítását méri? Véleményem szerint ezt a mérést másra bízni, mint bölcsészkutatókra és oktatókra, nem lehet. Ők értenek hozzá, azért ők a kutatók és az oktatók. (Ha már ők sem értenek hozzá, akkor kész; de maradjunk optimisták.) Ugyanakkor a mérést nem lehet a felsőoktatási intézmények keretei között végrehajtani, mert a jelenlegi feltételek között mindegyiknek maga felé hajlana a keze, azaz a lehető legjobb eredményeket igyekezne felmutatni, s ezért nem állítana valódi követelményeket a diákok elé (ahhoz hasonlóan, ahogy a fejkvóta-rendszer miatt az utóbbi években már bárkit fölvettek).

A megoldás tehát egy olyan mérce létesítése lehet, amely a bölcsészettudományok sajátos eszközeivel méri a diákok teljesítményét, de az egyes egyetemek falain kívül. Ilyen lehetne a BA-képzés végén egy központilag – az emeltszintű érettségi mintájára – szervezett vizsga. A gondolat csak első pillantásra képtelenség. Németországban például a közvetlenül törvényekkel szabályozott szakok esetében – ilyen a jogász, orvosi, gyógyszerészi, állatorvosi és tanári szak – a szó régi értelmében vett államvizsga zárja a képzést, tehát egy – persze az egyetem részvételével, de nem kizárólag általa, hanem az egyes tartományi oktatási minisztériumok által szervezett – vizsga után nyerhetik el a diplomát a diákok. Franciaországban egész rendszere van a versenyvizsgáknak, igaz magasabb szinten, mint a BA, de ezek révén lehet például tanári állásokhoz jutni. Egy ilyen vizsga országos megszervezése a BA-képzés végén persze komoly logisztikai feladat, de egyáltalán nem lehetetlen. Akár a szakdolgozatok (amelyek megírásához egyenlő időt kellene a hallgatók rendelkezésére bocsátani, a téma kijelölésétől kezdve a leadásig) anonim értékeléséig (az OTDK-dolgozatok értékelésének mai rendszeréhez hasonlatosan, amelyeket a teljes felsőoktatásban osztanak ki bírálatra), akár más vizsgaformák bevezetésével mindez megoldható. Üdvös is lenne az egyoldalú magyar vizsgáztatási gyakorlatot változatosabbá tenni.

Kaphatnának például a hallgatók egy témát és egy hetet, hogy egy, mondjuk 2000 szavas esszét kidolgozzanak. Lehet azonban tesztet is íratni, vagy mindezen vizsgamódokat kombinálni. Akármilyen módon zajlik is a vizsga, központi jellegénél fogva alkalmas az egyes karok, illetve a karokon az egyes szakok teljesítményének mérésére, hiszen az eredmény nyilvánossága biztosítaná, hogy az egyes képzések színvonalának különbségei láthatóvá váljanak. Mindenki tudhatná, honnan hány hallgató milyen eredményt ért el. E vizsga egyben belépésként is szolgálhatna az MA-kurzusokra, ami az ilyesmit ambicionáló diákokat motiválttá tenné, mert a továbbtanulást a mesterszínten így nem a helyi intézménybe való beépülés szolgálná, aminek megvan az esélye, ha az MA-felvételiket – ahogy az most körvonalazódni látszik – az egyes intézmények maguk rendezik. Hiszen a diákoknak így egyszerűen a felső egyharmadba kell bejutni a vizsgán ahhoz, hogy továbbtanulhassanak. Ugyanakkor a minél jobb vizsgastatisztika elérése az egyes karokat is arra készítetné, hogy minél magasabb színvonalú képzést nyújtsanak diákjaiknak. Különösen így volna ez, ha a jobb színvonal nemcsak presztízst, hanem kedvezőbb finanszírozást is jelentene. A fejkvóta minőség szerinti szétbontásával például azok a szakok, amelyek azt választják, hogy emelt szintű érettségit kívánnak meg a BA-képzésbe való belépés feltételül, kaphatnának emelt szintű fejkvótát, amelyhez való jogukat azonban csak akkor őrizhetnék meg, ha a kimenetnél diákjaik meghatározott arányban érnek el jó eredményt a központi vizsgán. Így a diákok is, a karok is versenyeznének, azonban a bölcsésztudományok saját természetének megfelelő pályán. Mindez teret nyithatna az oktatók teljesítmény szerinti bérezésének is az egyes intézményeken belül. A felsőoktatásban így kialakított versenyhelyzet kedvezően hatna a közoktatásra is, mert a jobb BA-szakokra való bejutás vágya már ott is motiválná a diákokat.

Az ötletrohamot a központi vizsga mikéntjével és a kapcsolódó szabályok kialakításával kapcsolatban bőven lehetne még folytatni. A lényeg azonban az alapelv: egy az intézményektől független, de szakmai mérce felállítására. Ez az intézményeket, amelyekben jelenleg minden a színvonal további lecsúszása irányában hat, arra készítetné, hogy a diákjaikat tanítsák, és tőlük követeljének. Egyszerűen az „1 kredit egyenlő 30 munkaóra” előírást kellene komolyan venni. A kihívás elé állított diákok megtanulnának tanulni, képessé válnának – a ma hiánycikknek számító – kitartó erőfeszítésre, amely a bölcsészettudományokban egyedül vezethet a tudás gyümölcseihez.



A mindenkori kormányzat feladata megítélni, hogy hány bölcsészre van szükség. Helyes, ha ezt meg is teszi és meghatározza országosan a keretszámot az egyes szakokra. (Például ezt sem érdemes piaci mechanizmusokra bízni, mert a gimnazisták és szüleik nem rendelkeznek megfelelő tájékozottsággal ahhoz, hogy felmérjék a munkaerőpiac különböző

szegmenseinek jövőbeli állapotát; *itt* helye van a központi tervezésnek.) Tulajdonképpen az az érthetetlen, hogy miért nem tette ezt meg eddig, hiszen például azt, hogy hány tanárra lesz szükség az elkövetkező 20 évben a tanártársadalom mai korszerkezetének és az utóbbi évek születési számainak ismeretében, némi pályaelhagyással mint lemorzsolódással számolva, meglehetősen pontossággal meg lehet mondani. De helytelen, ha a minisztérium az egyes karok keretszámát is meghatározza, amint az ma gyakorlat. Ezt a jelentkezőkre kellene bízni, akik az intézmény színvonala, specifikus oktatási kínálata és földrajzi helyzete s egyéb személyes vonzalmaik alapján választanának.

A következő észrevételem a jogszabályalkotás módjára vonatkozik. Az Oktatási Minisztérium utolsó, márciusban kelt rendelete (15/2006 OM) 330 oldalas. Az OM honlapján tartalomjegyzék nélkül férhető hozzá. A helyenként jogszabályba nem illő módon locsfecsinek tűnő szöveg részletekbe menő módon szabályozza, hogy melyik szakon mit kell tanítani. A történelemnél például nem szerepel a tanítandók között a gazdaság- vagy a társadalomtörténet, miközben más területek ott vannak. Ugyanakkor előírja azt is, hogy a végzős diákoknak milyen személyes tulajdonságokkal kell rendelkezniük. A határrendészeti MA végzőseit, akik – gondolom – határőrtisztnek lesznek, egyebek mellett 14 tételben sorolják fel, hogy milyennek kell lenni a határőrtisztnek: intuíció és módszeres gondolkodás jellemzi őket, valamint széles látókör. Németországban a tartományi oktatási miniszterek konferenciája 2003-ban tízegynéhány oldalon szabta meg a BA- és MA-képzések alapvonalait, a tartományi törvények ennél már lényegesen hosszabbak, de száz oldalakra már csak a kérdéseket részleteiben is elrendező egyetemi szabályzatok rúgnak.¹²



A Szövetséges Ellenőrző Bizottság tagjai a köztársasági elnök búcsúfogadásán

¹² Lásd a német rektori konferencia honlapját: www.hrk.de.