

42

# OKTATÁSI KÜLÖNSZÁM



Bibó István Szakkollégium 1991

# OKTATÁSI KÜLÖNSZÁM



Budapest

1991

Oktatási Különszám  
Bibó István Szakkollégium  
Budapest  
1991

Megjelent az MTA — Soros Alapítvány  
támogatásával

Szerkesztették  
dr. Szemerei Péter és dr. Vörös Ferenc

Közreműködtek:

dr. Barcsay Hedvig	Kelemen Judit
Bánszky Éva	dr. Kiss Krisztina
Borsos Tibor	Klinger Dóra
Cseh Gabriella	<u>Kovács Aladár</u>
Erdélyi Attila	Mezey Tamás
dr. Erdélyi György	Molnár Amanda
Gyórfi Tamás	dr. Murányi Ernő
dr. Handó Tünde	Németh Zsolt
dr. Hámori Andrea	Papp Andrea
dr. Hegedűs Andrea	dr. Sturcz Judit
Heinz Ottó	dr. Svecz Mária
Himer Beáta	Szántó Ildikó
dr. Kacser Tünde	Varga Zoltán
dr. Kádár Gabriella	

Felelős kiadó:  
Csapody Tamás  
Kiadványelőkészítés,- tördelés:  
XFER Kft  
Felelős vezető:  
Csányi Tamás  
Nyomdai kivitelezés:  
Libra Kft  
1091 91030  
Felelős vezető:  
Jámbor János  
ISBN 963 462 622 X

## Tartalomjegyzék

Előszó.....	5
Pokol Béla: Egyetem a modern társadalomban.....	7
Pokol Béla: Egy kompetitív egyetemi szféra lehetőségei Magyarországon .....	19
Beszélgetés Dr. Michael Keresztesivel..... (Szemerei Péter–Vörös Ferenc)	29
Tóth Ádám: Educatio oxoniensis cum oculis salutoris .....	39
Feketén-fehéren (Közvéleménykutatás az ELTE .....	43
Állam- és Jogtudományi Karán folyó oktatásról.)	
Kéri László: Gondolatok a jogászképzés változásaihoz.....	65
Bárd Károly–Kéri László: Oktatás és kiscsoport .....	75
Gyekiczky Tamás: Megjegyzések az egyetemi oktatáshoz.....	91
Csapody Tamás: „Addig jó amíg csak játszunk” .....	95
Narrat G.: Forgácsok az Egyetem térről.....	105
Interjú Dr. Takács Imrével .....	109
(Mohácsi András)	
Interjú Dr. Kratochwill Ferencsel .....	113
(Keszei Péter)	
Interjú Dr. Bihari Mihállyal .....	117
(Sziráki András)	
Interjú Dr. Madarász Tiborral .....	125
(Szemerei Péter)	
Interjú Dr. Szalay Péterrel.....	131
(Deutsch Tamás)	
Interjú Dr. Fülöp Gáborral.....	135
(Deutsch Tamás)	

Minden oktatási rendszernek megvan a maga külső és belső környezete. Jelen írásunkban a felsőoktatás külső környezetét a könnyebb kifejezhetőség kedvéért nem érintettük, bár tudjuk, hogy az általunk felvett gondok nagy része onnan származik. Ezt a külső környezetet adottnak tekintve, próbáltuk szemügyre venni, hogy a belső környezetben milyen összefüggések alakítják olyanná a KCSO-t, mint amilyen jelenleg. S ebben a megközelítésben benne volt az az igény is, hogy ezen a helyzeten változtatni kellene, de az a felismerés is, hogy ez mint feladat korántsem magánjellegű.

Gyekiczky Tamás:

## Megjegyzések az egyetemi oktatáshoz

Hiba lenne nem látni, hogy kari oktatásunk jelenlegi szerkezete valóságos-létező-társadalmi igényt elégít ki. E tény azt jelenti, oktatásunk „végeredménye” – a jogi diplomával rendelkező ember –, nagyon jól karakterizálható attitűdökkel, értékekkel, normákkal rendelkezik, olyanokkal, amelyek a társadalmi munkamegosztásból következő szerepek eljátszására őt maximálisan alkalmassá teszik. Ha az igények – melyek megfogalmazása, képviselése nem annyira az értékrepresentációkban, ideológiában történik, hanem a szervezetek és intézmények látens, funkcionálisan kimunkált, szerepelvárásaiban – magas adaptációs készséggel rendelkező, alkalmazkodó, kreativitásától megfosztott, világképében beszűkült jogászt követelnek meg, akkor valószínűsíthető, hogy minden szándék, jóakarát, törekvés ellenére az oktatási rendszer működése tökéletesen kielégíti ezeket a fent jelzett igényeket. Az oktatásszociológia a középfokú oktatási intézményeket, vagy az iskolarendszer kontraszelekciós mechanizmusát vizsgálva már feltárta azok mélyebb, társadalmi működését, úgy gondolom tapasztalatai hasznosíthatóak lennének a felsőoktatás egészének vizsgálatában is.

Véleményem szerint a hallgató nemcsak – és néha elsősorban nem – azt tanulja az egyetemen, amiről a tételekbe foglalt információbőség tanuskodik, hanem jóval többet – magatartást, viselkedést – sajátít el. A „rejtett tanterv” szerint tanult viselkedésminták, normák beépülnek a személyiségbe, elősegítik azoknak a szerepelvárásoknak a megtanulását, amelyek később az „életben” a hallgatóra várnak. A szociálpszichológia szerint a szocializációra is szocializálódni kell, azaz meg kell tanulni, hogyan lehet el-sajátítani az életút során később – a szervezeti, intézményes szocializációt követően – jelentkező szerepkészleteket, normákat. Meg kell tanulni azokat a technikákat, amelyekkel a szerepelvárások lefordíthatóak, személyiségbe építhetőek.

Amennyiben ebből a szempontból vesszük egyetemünket nagyító alá – minden okunk megvan a reformokat követő kötelező optimizmus feladására. A kezdeti lépések megtételekor – az első vizsga, az első félév vége, az első zárthelyi – a hallgatók hamar megtanulják – jobban mint a tananyagot –, hogyan viselkedjenek egy oktatási szervezetben, amely a középiskola direkt folytatása, sőt sokkal több elidegenítő mechanizmust tartalmaz, mint középfokú társa. A felsőoktatás – ennyiben egységes az oktatás szervezete – átmenti azokat a diák attitűdöket, amelyből az egyetemig sikeresen meg lehetett vívni az előmenetelért folytatott harcot, sőt sok esetben felerősíti, konzerválja – az elidegenült szervezetrendszer elleni torz védekezésésként – az infantilizmust.

Az egyetemen ma már annyi óra van, hogy mindre eljárni, mindegyiken részt venni – képtelenség. Az órákhoz való viszony kötött, zárt, fegyelmezett teljesítést követel – akár a középiskolában. Ezzel párhuzamosan minden egyetemi elvárás felnőttként kezeli a hallgatót, olyan diákként, akinek érdeklődése szerint kötelessége választani a tantárgyak, témák között, és természetesen minden oktató mindenkivel szemben megfogalmazza ezt az igényt. A „felnőttként kezelés” egyik módja a szakirodalom oktatá-

sa, olvastatása, a cikkek, publikációk, tudományos álláspontok megismertetése. Ezt – heti 35 óra mellett – képtelenség teljesíteni. A hallgató rangsorolni kénytelen, ami viszont azonos a kötelezőmunkával. Az elvárások és tényleges követelmények így kerülnek egymással szembe, így teremthetnek áthidalhatatlan szakadékokat a normák, igazodási pontok között. A szakadék feltöltése többféle pszichológiai eszközzel történhet meg, így pl. büntudattal – amint azt Hankiss Elemér kifejté – ami permanens önértékelési zavarokkal és az oktatási szervezet felelősség alóli felmentésével járhat, vagy cinizmussal, vagy az egyik követelményrendszer feladásával. Miközben a hallgató mindezeket a léhelyzeteket megéli, remekül megtanulja krízisszituációinak – amelyek objektív (rajta kívül álló) feltételekből keletkeztek – pszichikailag torz megoldását. Ez viszont – Aronsontól tudjuk – valahol rácsatlakozhat a szervezetekkel szemben kialakítandó lojális viselkedés mechanizmusára. Nem azt állítom, hogy törvényszerűen mindez végbemegy, hanem csak annyit, hogy végbemehet az általam vázolt folyamat keretei között is.

Sajnos a felsőoktatás szociológiája és szociálpszichológiai leírása még várat magára, ezért gondolat kísérletekkel tudjuk jellemezni folyamatait. Nem tanulságnélküli a vizsgaszituáció ilyen elemzése sem.

Egyes feltételezések szerint a vizsgán a „tudást” mérik. Nem szólva arról, hogy milyen nehéz meghatározni a tudás fogalmát, kételyeim vannak annak mérhetőségét illetően is. A vizsga egalitáriános ideológiája is semmivé foszlik, ha arra gondolunk, hogy a tanuláshoz való viszony társadalmilag eltérő befektetett munkamennyiséget takarhat.

A vizsga – véleményem szerint – modell, társasjáték, amelynek külön eredménye nem a jegyben, hanem a hallgatói beállítódások változásában fejeződik ki. A vizsga záróköve – valóságosan is –, a hallgató felé csak egyértelmű rendelkezéseket közvetítő oktatási szervezetnek. Nem több egy hatalmi helyzet eljátszásánál, pontosabban szólva, felkészülés egy várható, a munkahelyen számos esetben előforduló szituációra.

A vizsga-játék közben a hallgató megtanulja a várható életbeli-szituációk megoldását. Technikákat alakít ki, miközben a vizsgáztató várható elvárásrendszerét választja cselekvése vonatkoztatási pontjává. Az első siker az, ha a vizsgáztató ismert. „Be lehet löni” elvárásait – nem a tananyag, hanem a viselkedés mechanizmusára vonatkoztatva. Erre a feltételezett elvárással – amely minden interakció eleme – válaszol a hallgató azzal, ahogyan bejön, ahogyan felel, ahogyan hangsúlyoz, ahogyan kiemeli, és ahogyan előadja önmagát. Erving Goffman mindezt „én-reprezentációnak” nevezi. Az interakció általános elmélete alapján feltárható tehát a vizsgaszituáció lényege: az én-reprezentáció az elvárásokat veszi célba és a feltételezett elvárások köré szerveződik. Nem az „ÉN” – a valós személyiség – kinyilvánításáról van szó, ez azonos lenne a valódi atitűdök „elárulásával”. Erre az oktatás szervezete nem alkalmas, módot sem ad rá nem ez áll a vizsga-játék tengelyében, hanem a konformitás megtanulása. Nem hiszem, hogy messze járok az igazságtól, ha mindehhez hozzáteszen, alighanem ezt értékeli az oktatók is. A vizsgaszituáció oktatási megoldásának nagyon gyakori esete a pozícióhoz kapcsolódó presztízs, a kialakított tudós-önkép megerősítésére, védelmére intencionált elvárásrendszer.

Természetesen a vizsga-játéknak ezek mellett sok más, egyéb és hasonló fontosságú törvényszerűségei is vannak, de mondanivalóm jelzésére egyelőre mindez elegendőnek tűnik.

Gondolom kicsit fikciónak hat amit elmondtam, de érdemes minderről beszélni. Megjegyzéseim első tanulsága, hogy minél előbb neki kell látni az egyetemi oktatás komoly, tudományos feltérképezéséhez, és akkor talán fikcióim sem maradnak meg bizonyítás nélküli tételeknek, lesz elegendő empirikus anyag módosításukhoz.

Második tanulsága az előbb előadottaknak látszólag pedagógiai konzekvencia. Milyen pedagógiai módszerekkel, eszközökkel változtatható meg a helyzet?

Az igazi kérdés azonban az – véleményem szerint – hogy egyáltalán lehet-e pedagógiai eszközökkel pótolni az érdekek nyílt, demokratikus képviselését és konszenzusát? Társadalmunk egészének determináló folyamataitól a felsőoktatás sem vonhatja ki magát, a helyzet megoldásának egyik kulcsa az egyetemen – oktatási rendszeren – kívüli erőktől függ. A másik kulcs azonban az egyetemi, karon belüli célok, szándékok, törekvések eredményeképpen nyithatja az oktatás eddig titkosított lakatját. Ezen a ponton kétségkívül pedagógiai kérdésekkel is szembe kell néznünk.

Véleményem szerint a pedagógia eddigi – német iskolamester utánzó – módszerei sem tarthatók, éppúgy anakronisztikussá válnak, mint kari oktatásunk normatív, jogi kultúra megtanításával mitsem törődő szemlélete. Természetesen, ha kérdéseink sorozatát folytatni akarjuk, a legkomolyabban kell feltennünk azokat a kérdéseket is, hogy milyen tudástípus, milyen szintű közvetítésre alkalmas, illetve nem alkalmas az egyetemi oktatási forma, hogyan lehet korszerű formákat működtetni, kiépíteni hosszú távra. A tetszés szerint gyarapítható kérdésekre adható válaszokhoz fel kell használni minden eszközt, beleértve még a társadalomtudomány eszköztárát is.

Mindehhez befejezőképpen annyit, ha jól kérdezzük, nagyobb valószínűséggel kapunk helyes válaszokat is, mintha meg sem próbálnánk a valóság faggatását.