

GONDOLATOK ÉS KIUTAK – A KÖZGAZDASÁGTAN OKTATÁSA¹

HOZZÁSZÓLÁS BÁRCZY PÉTER, ILLETVE SZAKOLCZAI GYÖRGY CIKKÉHEZ²

Nagy érdeklődéssel olvastam Bárczy Péter, illetve Szakolczai György cikkét, amelyekben a szerzők a mikroökonómia, illetve a makroökonómia felsőoktatási intézményekben – alapvetően a főiskolákon – való oktatásának problémáit, ezek kialakulásában szerepet játszó tényezőket és a kiút lehetőségeit elemezték. Hozzászólásomban a megoldással, a szükséges lépések sorozatával szeretnék foglalkozni. A cikk első része a közgazdaságtan-oktatás változtatásának szükségességét mutatja be. A második rész a problémák és a kiutak komplex rendszerének ismertetésére vállalkozik. Az utolsó rész a gondolatok más tantárgyak oktatási területeire való kiterjesztésének fontosságát emeli ki.

Az oktatás változtatásának igénye

Mindkét cikk kiinduló gondolatával egyet kell érteni, azaz a tananyagok túlméretezettek, sok bennük a formális matematikai megközelítés, és nem megfelelő a számonkérési rendszer. Természetesen ezek a problémák nem újkeletűek, és nemcsak a szerzők részéről merültek fel. Bárczy Péter is részt vett azon a kerekasztal megbeszélésen, amelyet 2001 novemberében a nem állami főiskolák közgazdaságtan októinak részére szerveztem munkahelyem, a Modern Üzleti Tudományok Főiskolája segítségével. A Meghívóban a következő szerepelt:

„Miért nem találunk igazán megfelelő mikroökonómia tankönyvet/jegyzetet a főiskolák hallgatói részére?

Mert, amelyek jelenleg elérhetők, azok:

- az egyetemi és ennek következtében elméleti szintű tankönyvek/jegyzetek „kivonatai”,
- számos témakörben nem sokkal többek, mint a szakközépiskolai tankönyvek,
- nem gyakorlatorientáltak, pedig egyrészt a főiskolai hallgatók az üzleti életben helyezkednek el, másrészt az oktatás nemzetközi iránya is abba az irányba halad, hogy a hallgatóknak „nem a tételes tudást, a

problémák megoldását kell bebifláznia, hanem az önálló problémamegoldást, s annak kommunikációs technikáját kell elsajátítania”,

- számos olyan ismeret tartalmaznak, amelyek gyakorlati jelentősége minimális vagy nincs is.”

A megbeszélés arra sarkallta a résztvevők jelentős részét, hogy újabb találkozók szervezésével folytassák a problémák felvetését, és egy közös jegyzet megírását tűzzék ki célul. Végül is a főiskolák számára közös jegyzet nem született, így az egyes intézmények saját erőből indultak el ezen az úton, és a megoldások érdekében *születtek újabb, vagy javított jegyzetek*³, és *gondolatébresztő cikkek*⁴, illetve az Oktatási Minisztériumhoz benyújtásra került egy *pályázat új mikroökonómia jegyzet írására*, amely azonban nem nyert támogatást.

Mivel a gondok azóta sem változtak, így nem véletlenül merült fel annak az igénye, hogy ebben a kérdésben is széles körben váljon ismertté a közgazdaságtan októinak véleménye, és próbáljunk meg ennek valamiféle érdekérvényesítési lehetőséget is adni. Így hoztuk létre vezetéssel és ismét csak a *Modern Üzleti Tudományok Főiskolája* hathatós támogatásával 2005 áprilisában a *Közgazdaságtan Oktatók Klubját (KOK)*.

A Klubhoz különböző (állami és nem állami, főiskolai, illetve egyetemi szintű) felsőoktatási, illetve középfokú intézményekben a közgazdaságtan elméleti tantárgycsoportját oktató tanárok csatlakoztak. Jelenleg közel 20 intézmény, több mint 30 oktatója a tagunk. A klub három alapvető cél elérését tűzte ki maga elé:

- egyrészt tapasztalat- és információcserét,
- másrészt fórumok és szakmai rendezvények, kerekasztal-megbeszélések, vitadélutánok szervezését, lebonyolítását,
- harmadrészt érdekvédelmi feladatok ellátását.

Mindez jelzi, hogy a problémák, gondok léteznek, a megoldások útjait pedig az egyes intézmények önállóan, és együttesen is keresik. A lépéseket felgyorsítja az ún.

Bologna-folyamat, amelynek keretében részben meghatározzák az egyes tantárgyak tematikáit, részben lehet, hogy közös használatra szánt jegyzetek is születnek. Bár mindkét dologról ma még csak kevés valódi információval rendelkezünk.

E hozzászólás keretein belül csak röviden kívánok foglalkozni azzal, hogy miért alakult ki ez a helyzet, Szokolczai György ennek kiváló elemzését adja cikkében. Három megjegyzést szeretnék csak hozzátenni. Egyrészt el kell ismernünk a ma már alaptankönyvnek⁵ tekintett munkák szerzőinek nagyon fontos és komoly, úttörőnek tekinthető munkáját. Másrészt azt is látnunk kell, hogy vannak hibák, amelyek továbbélnének a különböző tankönyvekben. Ezek részben fordítási problémákból, részben értelmezési nehézségekből erednek. Harmadrészt nagyon fontos gondnak tekinthetjük, hogy hiányoznak olyan tankönyvek, amelyek a rendszerváltó és/vagy a „fejlődő” országok gazdaságára alapozódva készültek. Azaz itt is kimaradt a fejlődő országokkal való foglalkozás, valamint az azokra való adaptáció elkészítése.

Problémák és megoldási lehetőségek

Mindezek után térjünk rá a konkrét gondokra és kezelésük módjaira!

Bárczy Péter és Szokolczai György cikkéből az derül ki, hogy a hallgatók a közgazdaságtani alaptárgyakat *szükséges rossznak, felesleges elméleti ismeret megszerzésének, teljesítendő kötelezettségnek tekintik*. Óvakodnék az általánosítástól, biztos nem minden hallgató vélekedik így, sőt sokuknak a *véleménye gyökeresen megváltozik* a tantárgyak⁶ teljesítése, és még inkább a képzés befejezése után. Kétségtelenül vannak olyan hallgatók, akikről Szokolczai György cikke első részében írt, de sok olyan diákkal is találkoztam, akik keveslik az elméleti közgazdaságtani tárgyakra szánt félórákat, illetve a legtöbb ismeretet adó, leghasznosabb tárgyak között emlegetik ezeket. Csak egy példát erre! 2004 végén egy főiskolai rendezvényünk keretében Szalay-Berzeviczy Attila (a Budapesti Értéktőzsde elnöke), aki főiskolánkon, a Modern Üzleti Tudományok Főiskoláján végzett, elmondta, hogy többek között a mikro- és a makroökonómia tárgyak adták számára a legfontosabb ismereteket.

Egyébként, valljuk be, a legtöbb diák minden tantárgyat *szükséges rossznak*, a diploma megszerzéséhez vezető út egy-egy lépésének tekint, amelyet bármilyen módon, de teljesíteni kell („csak görbüljön az a jegy” – mondogatják). Sőt érdekes azt is megfigyelni, hogy a diákok nagy része a képzés ideje alatt a tisztán gyakorlati tárgyakat (például a statisztikát vagy az operációkutatást) sem minősítik igazán hasznosíthatónak. (És itt nem a tárgy oktatásának gyakorlatias voltáról van szó!) Persze érdemes lenne számukra ezt a kérdést elhelyezkedésük után, munkavégzésük során újra feltenni!

A mikro- és makroökonómia tantárgyak hallgatói megítélésénél nem szabad arról sem megfeledkeznünk, hogy *egyrészt elméleti mivoltukból, másrészt alapozó jellegükből következően, sikeres teljesítésük nem könnyű*, a legtöbb tantárgytól eltérően másféle felkészülést kíván a hallgatóktól. Ezen a tényen nehéz változtatni, valójában csak úgy lehet, ha kicsit közelebb hozzuk ezeket a valósághoz, kicsit érdekesebbé, jobban „fogaszthatóvá” tesszük, és a hallgatók számára a tantárgyak hasznát megmutatjuk. Ez a dolog részben a tanár személyiségének függvénye (szubjektív korlát), ugyanakkor függ egy sor egyéb tényezőtől (objektív korlát).

A továbbiakban az alábbi területekkel szeretnék foglalkozni:

- a tananyag nagysága, mennyisége, szerkezete,
- a tananyag megjelenésének módja,
- az előadások és szemináriumok óraszámának aránya,
- modern oktatási eszközök alkalmazása,
- tények, példák ismertetése,
- nézetek, vélemények bemutatása, ütköztetése,
- más tantárgyakkal való kapcsolat és felhasználhatóság bemutatása,
- a számonkérési rendszer,
- komplex tantárgyblokk(ok),
- oktatók anyagi és erkölcsi megbecsülése,
- tananyag-fejlesztési munka elismertetése.

Nézzük az egyes tényezőket, és a megoldás lehetőségeit!

Tananyag nagysága, mennyisége, szerkezete

Mind a mikro-, mind a makroökonómia jelenlegi tananyaga (a rendelkezésre álló feltételekhez képest) eltúlzott, sok. Ez igaz az elméleti részre, és igaz a gyakorlati (számítási feladatokat tartalmazó) részre. A kézenfekvő válasz az lenne, ha egyszerűen kihúznánk egy-két fejezetet a könyvekből, és ezzel – úgy tűnik – megoldódhatna a probléma. De nem ez a jó megoldás! A tananyagok szerkezetén kell változtatni, vagyis *vannak dolgok, amelyeket ki kellene hagyni, viszont vannak olyan részek, amelyekről a jelenleg használt tankönyvek többsége nem szól*, és más tantárgynál sem kerül elő, ezért itt kellene valamiféle átfogó képet adni a hallgató számára.

Nézzünk egy-két példát! Nem biztos, hogy a mikroökonómia órákon részletesen kellene tárgyalni az árváltozás kettős hatását, illetve elválasztásának módszereit a főiskolai képzés jelenlegi keretein belül. Hasonlóképpen elhagyható lenne az általános egyensúly mikroökonómiai kérdésköre (az „Edgewort-doboz” használata), vagy legalábbis annak termelői része. A makroökonómiában sincs feltétlenül szükség a keynesi modell olyan mély ismeretére, amelyet jelenleg – a legtöbb helyen – oktatnak. Ugyanakkor nagyon mostohán kezelt

a növekedés, a fejlődés kérdésköre. És alig esik szó a ciklikusságról, a ciklusokról. Csak nagyon alapszinten ismertetik az inflációt és a munkanélküliséget, pedig ezek a témák mindenkit érdekelnek és érintenek.

Bárczy Péter szerint a tökéletes verseny témakörét jelentősen csökkenteni kellene, hiszen ez a piaci forma egyre kevésbé létezik. Egyrészt egyetlen piaci forma sem létezik „tisztán” formában. Másrészt a verseny állandóan fennáll, ha nem is az adott ágazaton belül (bár szerintem ott is mindig létezik), de az ágazatok, a befektetési piacok, a fogyasztók megnyerése tekintetében. De nem is ez a lényeg, és nem is ez a fóruma, ahol ezt meg kellene vitatni! A fontos az, hogy mindkét tárgy témaköreit felül kellene vizsgálni. Mikroökonómia tekintetében erre Bárczy Péter cikkében javaslatot tesz. Azt gondolom, jó lenne erről is kikérni az oktatásban résztvevők véleményét, mielőtt például a Bologna-folyamat keretében valamilyen – a főiskolák részére ajánlott vagy kötelezőnek tekinthető – könyv készülne el. A korábban már említett KOK megfelelő fórum lehetne a vita lebonyolítására, a felsőoktatásban közgazdaságtant oktatók közös véleményének tükrözésére, esetleg egy közös könyv megírására is.

Sajnos, kevés nyugati ország felsőoktatási gyakorlatát, tananyagszerkezetét ismerem. Valószínűleg nem vagyok ezzel egyedül. Talán nem fordítottunk elegendő figyelmet erre, pedig érdemes lenne a tapasztalatokat megismerni! Hasznos lenne, ha közzétennék az erre vonatkozó ismereteiket, akik akár oktatóként, akár kutatóként, akár diákként részt vettek ilyen kurzusokban. 2004-ben volt szerencsém némi bepillantást nyerni a finn gyakorlatba. A magyar gyakorlattal való összehasonlítás kicsit nehezebb, mert a Finnországban létező, nem egyetemi szintű felsőfokú képzés, a „politechnikumok” szintje nem azonos a hazai főiskolai képzési szinttel. Talán azt mondhatnánk, hogy a magyar felsőfokú szakképzés és a főiskolai oktatás között helyezkedik el. Több ilyen, illetve master képzést adó intézményt meglátogatva, valamint az interneten elérhető képzési anyagokba bepillantva az állapítható meg, hogy a tananyagok kisebbek, egyszerűbbek (néha talán túlzottan is), mint a hazaiak, és nagyon kevés matematikai háttér szerepel bennük. Nem vagyok meggyőződve arról, hogy ez a követendő példa! Egyébként is ez csak egy tapasztalat a sok lehetőség közül. Mindenesetre érdemes lenne mélyebb és szélesebb ismeretet szerezni és nyújtani oktatóinknak, hogy mit kellene átvenni a külföldi gyakorlatokból, illetve tudni azt, merre halad a világ ebben a tekintetben is.

A tananyag szerkezeti változtatására mindenképpen szükség lenne. Abban az esetben is, ha az óraszámok, illetve a félévek száma nem változik, és ez indokolná a tananyag mennyiségének csökkentését. Abban

az esetben is szükség van a strukturális módosításokra, ha egy kedvező fordulat következne be, és növekedne az óraszám és/vagy a félévek száma. Ebben az esetben a tananyag mennyisége növelhető, pontosabban létrejönne, vagy újra visszaállna az a kedvező helyzet, hogy *a mikro- és makroökonómia oktatását megelőzné egy bevezető kurzus.*⁷ Nagyon fontosnak tartom e modul létét, mélyen egyet értve Bárczy Péterrel, aki tökéletesen megfogalmazza, hogy e tantárgy részben alapozó, részben hiánypótló szerepet tölt be. Jól mérhető e tárgy létének előnye, ahol tanítják azt; illetve hátránya, ahol nem oktatják. A kérdést nem oldja meg, ha más tárgyak (pl. vállalat-gazdaságtan, üzleti környezet) átvesznek az alapozó és hiánypótló funkciókból, hiszen részben más e diszciplínák megközelítése, más szempontokat tartanak fontosnak, és részben azok – nem kevés – tananyagát is növeli. Így a nagyon fontos alapfogalmak (keresletkínálat, pénz, gazdasági körforgás és egyéb alapfogalmak) megbeszélésére nincs igazán idő. A bevezető kurzus oktatásának az is előnye lenne, hogy a mélyebb ismereteket adó, önálló mikro- és makroökonómiai kurzusok tananyag-elsajátításának és számonkérésének metodikájához szoktatja a hallgatókat.

Az alapfogalmak megismerésén, a közgazdasági nyelvezet elsajátításán, a közgazdasági alapkultúra megszerzésén túl, a MÜTF bevezető kurzusa röviden áttekintette a közgazdasági gondolkodás kialakulását, fejlődését. Az elmélettörténet főbb vonalainak megismerése nélkülözhetetlen bármely felsőoktatási intézményben, hiszen csak így érthető meg igazán a folyamatok, így válik teljessé az adott tudományág ismeretanyaga (esetünkben: a közgazdaságtan), és így érhető el, hogy a hallgatók a tudományág képviselői, művelői, meghatározó alakjai, vagy éppen irányzatai közül legalább a fontosabbakról tudomást szerezzenek. (Biztos vagyok benne, ahol ennek oktatására nem fordítanak figyelmet, ott a hallgatók Keynes nevének kívül senkit sem tudnak felsorolni a tudomány meghatározó alakjai közül. Sőt, sok esetben még az ő neve sem cseng számukra ismerősen.)

Joggal merülhet fel a kérdés, ha ennyire fontos az alapozó tárgy megléte, akkor a Bologna-folyamatban miért következtek be ezzel ellentétes lépések, azaz miért csak két félévben, és miért – sok helyen – csökkenő órászámmal fogják oktatni ezt az elméleti tantárgyat? A választ – feltételezésem szerint – maga a tantárgy jellege adja meg, vagyis az, hogy itt tisztán elméleti tantárgyról van szó. Megítélésem szerint tévesen az a képzet alakult ki, hogy a bachelor képzést nyújtó intézményeknek csak gyakorlati ismereteket kell nyújtaniuk, és a master képzésben van igazán helye az elméleti tantárgyaknak. Kétségtelen, hogy az előbbieket a gyakorlatiasabbak, vagy mondjuk úgy, a gyakorlatra jobban építők, de azt

gondolom megfelelő alapok nélkül nem áll meg, vagy bizonytalanná válik egy „építmény”. A „gyakorlat = bachelor szint” hibás szemléletén túl, a helyzet kialakulásában szerepet játszhatott e tantárgyak gyengébb presztízse, és a vizsgákon a nehezebb teljesíthetősége.

Kicsit hosszabban foglalkoztam a tananyag mennyiségének, szerkezetének kérdéskörével, mivel véleményem szerint ez a legmeghatározóbb terület. Ugyanakkor a változtatásra éppen a Bologna-folyamat megte-remti, talán ki is kényszeríti a lehetőséget.

A tananyag megjelenésének módja

Két kérdésről érdemes itt beszélni. Milyen tankönyvből oktassunk? Papíralapú tankönyvre, vagy elektronikus változatra van szükség? Mindkét kérdésnél kicsit ambivalens érzéseim vannak.

Kezdjük az elsővel! Legyen egy könyv, amely a felsőoktatásban (főiskolákon) kötelezően használható, vagy a közös tematika alapján legyen lehetőség önálló munkák megjelentetésére, amelyek figyelembe veszik az intézmény sajátosságait, hagyományait és az oktatók szemléletmódját? Ha felkért szerzők által írt könyvről van szó, az nem kötelező, hanem csak ajánlott irodalom legyen. Ugyanakkor az intézmények saját döntésük alapján akár önállóan, akár más főiskolákkal közösen elkészített könyvet használhassanak az oktatásban. A nyugati országokban is számos mikro- és makroökonomiai tankönyv létezik, és használják is azokat, amellyel, hogy Samuelson és Nordhaus könyve⁸ alapműnek számít. A sokféleség ebben az esetben (is) előnyöket jelent.

Az, hogy kell-e papírra írott tankönyv, vagy más forma, nehéz kérdés. Szívem szerint, és a könnyebb használhatóság miatt is a hagyományos könyvformát ajánlanám. Persze megoldható a dolog elektronikus tananyag formában (CD) is, amelyek keresőrendszerekkel, linkekkel segítik a tanulást. Azonban sokszor tapasztalható, hogy ilyen tananyagok esetében a hallgató kinyomtatja az oldalakat, mert egyszerűbb, könnyebb így a használata, a lényeg kiemelése stb. Nem hiszem, hogy ebben a kérdésben (írott forma vagy CD) feltétlenül állást kell foglalni, számomra szimpatikus, ha annak eldöntését, hogy miből tanul, inkább a diákokra bízuk.

Ugyanakkor az interneten ma már szinte minden tankönyv, vagy annak rövidített változata szkennelt vagy „begépel” módon megtalálható. Hasonlóan problémás a helyzet a fénymásolatokkal, vagy CD-k esetében a másolatokkal is. Ezek sértik a szerzői jogokat. Úgy gondolom ez ellen egyetlen módon lehetne hatékonyan védekezni, ha a tananyagokat a hallgatóknak kötelezően meg kellene venniük. Persze ez is számos kérdést vet fel. Mi legyen, ha a diák már rendelkezik a könyvvel, CD-vel (például mert érdekelte és megvette, vagy ismerőse is az adott intézményben tanul, avagy a

tárgyat másodszor veszi fel, esetleg más intézményben „áthallgatta” a tantárgyat stb.)? Érdemes lenne erről is eszmecserét folytatni.

Előadások és szemináriumok óraszámának aránya

Bárczy Péter cikkében – több helyen is – amellett kardoskodik, hogy az általánosan elterjedt nagyelőadás és szemináriumok helyett csak az utóbbiakat kell megtartani, mégpedig olyan módon, hogy a kiscsoportos szemináriumok minél inkább interaktívak legyenek. Sokan érvként azt is megemlítik, hogy a nyugati oktatás is egyre inkább a szemináriumok felé tolódik el. Ez az érv nagyon tetszetős, de nem teljesen igaz. Vannak olyan intézmények, vannak olyan képzések, vannak olyan tantárgyak, ahol ez az irány. De számos esetben megmarad a „hagyományos” forma. Így a nyugati gyakorlatra való hivatkozás nem igazi érv.

Elfogadom az óraszámoknak a szemináriumok javára történő arányeltolását, azzal a feltétellel, hogy az előadásokra (kisebb számban, de) szükség van. Viszont itt beleütközünk az igazi problémába. Ugyanis nálunk sokkal több hallgató jut egy oktatóra, mint a fejlett országokban. Sőt az arány a hivatalosan kimutatottnál még rosszabb. Szinte minden tanár legalább két intézményben oktat, és esetenként minden helyen figyelembe veszik az arány kiszámításánál, holott csak a főállásnál lenne ez jogos. Nálunk az ideálisnál (12–15 diák/tanár) nagyobb létszám csökkenti a szemináriumok hatékonyságát. Hangsúlyozni szeretném, nem a tanárok tehetnek erről a gyakorlatról! A kialakult anyagi megbecsülésben (vagy nem megbecsülésben) kell keresni az okokat. Erről később még szólok.

Az előadás/szeminárium arányán természetesen úgy is lehetne javítani, ha megemelnék a tantárgy heti óraszámát, vagy a tárgy oktatási féléveinek számát. Erre a jelen helyzetben, sajnos kevés esély van.

Modern oktatási eszközök alkalmazása

Valóban szükség van arra, hogy a szemináriumi órák tartalmasan teljenek és a tanár-hallgató állandó, kölcsönös kapcsolatán alapuljanak. Emellett nagyon fontosnak tartom, hogy a szemináriumon alkalmazott eszközök köre is bővüljön, a modern technika vívmányait jobban ki kellene használni.

Nem elsősorban arra gondolok, hogy a tanár tábla és írásvetítő helyett powerpointos formátumban vetítse ki gondolatainak lényegét. Elméleti tantárgyaknál ez csak színesebbé, látványosabbá teszi az órákat, de tapasztalataim szerint nem teszi könnyebben érthetővé. A hallgató jobban tudja követni a gondolatokat, a mondani-valót, ha látja annak (és például az ábrának) létrehozatali folyamatát.

Az eszközök szempontjából sokkal lényegesebbnek érzem azt, ha a számítógép és a rendelkezésre álló szoft-

verek adta lehetőségeket használják ki jobban. Mint korábban már hivatkoztam cikkemben megírtam, például a makroökonómiában a modellek hatásainak megismerése, szemléltetése lenne az igazi feladat, nem pedig a számítások (esetenként hosszadalmas) elvégzése. Az általam (és kollégáim tanácsai segítségével) kidolgozott számítógépes megoldás – az Excel kínálja lehetőségeket kihasználva – módot ad a keynesi háromszektoros modellnél az áru- és pénzpiac egyensúlyának, függvényeinek, valamint az összkeresleti függvénynek kiszámítására. Sőt átlépve egy másik – az internetről ingyenesen letölthető, és főiskolánk más tantárgyánál is alkalmazott – programba, az utóbbi függvény ábrázolása is lehetővé válik. E szoftver (a Winplot) felhasználásával a kiszámított összkeresleti függvény ábrázolása mellett tetszőleges összkínálati függvényt is megjeleníthetünk, így a makroegyensúly helyzete is láthatóvá válik. Innen már csak egy lépés, hogy az egyes független tényezők változtatására bekövetkező hatások is érzékelhetők legyenek, és számos gazdaságpolitikai lehetőségre, célra rávilágítsunk.

Mindez azt jelentené, hogy a szemináriumi órák egy részét számítógépteremben kell(ene) megtartani, valóban kics csoportos formában.

Természetesen ezen eszközök használata nem mentesíti a hallgatót a makromodellek elméleti hátterének, az összefüggések, kapcsolatok megismerésének nehéz, több időt igénylő feladata alól.

Tények, példák ismertetése

Nem elsősorban a foglalkozások színesebbé tétele miatt; inkább a gyakorlat, a valóság, a tantárgy használhatósága, a gyakorlatorientált képzés miatt érzem nagyon fontosnak, hogy *napi példák, tények, adatok kerüljenek elő az órákon*. Ennek számos formáját tudom elképzelni. Lehet tudatos, amikor adatsorokat és ezekből összeállított táblázatokat, grafikonokat vetítünk ki az előadás keretében, vagy éppen az életből merített példákkal tesszük érthetőbbé mondandónkat. Lehet véletlenszerű is, amikor aznapi (lehetőleg gazdasági) újságból találomra veszünk elő cikkeket, és mutatjuk meg a hallgató számára, hogy ezt már ő is értelmezni tudja, vagy éppen ehhez fogunk eljutni az órán. Lehet a hallgató munkájára építő, amikor néhány perces kiselőadásra kérjük fel őket egy-egy témában. (Ez számos hozadékkal jár, így a lényeg kiválasztása, beszéd mások – publikum – előtt, prezentáció készítése stb.) Az említettek hasznossága fokozható, ha a részletes megvitatásra is jut idő.

Két korlátja van e módszernek. Az egyik akadály objektív: az idő, vagyis a tananyagot le kell adni az órákon, és ezek közé kell „beszorítanunk” az említettek. A másik korlát szubjektív, vagyis maga a tanár. Hiszen az, hogy ő alkalmazza-e ezen eszközöket, a taní-

tási módszerétől, habitusától, és egy sor más tényezőtől függ. Mindenesetre meg kell próbálni ösztönözni a „tárlás” módjának frissítését, megszokott, hagyományos formájának változtatását is.

Nézetek, vélemények bemutatása, ütköztetése

Szorosan az előző témához kapcsolódik, hogy *jó lenne a hallgatóknak egy „étlapot” nyújtani a különböző megközelítésekről, elméletekről, modellekről*, azok lehetőségeit, és az abból adódó eltérő végkövetkeztetéseket megismertetve. Mindezt olyan módon kellene megtenni, hogy a tanár nem foglal állást egyik mellett sem, meghagyva ennek lehetőségét a diák számára. Ezt különösen a makroökonómia esetében lehetne könnyen megtenni. A legtöbb helyen e tantárgy keretében a keynesi modell háromszektoros változata kerül (túl)részletes bemutatásra, miközben nem marad idő más modellek valódi megismertetésére, sem a keynesi modell problémáinak vagy továbblépéseinek bemutatására. Ezen a területen is igaz a mondás: kevesebbet markolva többet lehetne fogni.

Ugyanígy szükség lenne arra is, hogy az egymásnak ellentmondó véleményeket ütköztessük, ismertessük. Ezen a területen is a hallgatóra kellene bízni a végső véleményalkotás jogát.

Éppen ezért nem érzem helyénvalónak Szakolczai György azon kritikáját, amely azt feszegeti, kell-e, érdekes-e a hallgatónak a modellezést, modelleket ismernie. Úgy gondolom, a szélesebb látókör, a biztosabb eligazodás, a kritikai szemlélet kialakítása érdekében is szükség van ezen ismeretekre.

Más tantárgyakkal való kapcsolat és felhasználhatóság bemutatása

Kicsit mostohán kezeltnek érzem a tanításnak azt a funkcióját, hogy rá kell mutatni a tantárgyak összefüggésére, kapcsolatára, egymásra épülésére. Egyértelműsíteni kell a hallgató felé, hogy *nem egymástól független, különálló tantárgyak léteznek*. Meg kell mutatni, hogy az elméleti tárgyak hol és hogyan használnak más diszciplínákat, illetve nem öncélú a tantárgyak tanítása, mert azok szorosan összekapcsolódnak. A tanórákon a hallgató számára ki kell derülni, hogy ilyen értelemben vett komplexitás is létezik.

Nézzünk néhány példát! Az olyan sokat bírált rugalmassági számításokról például mind az analízisben, mind a statisztikában, mind a mikroökonómiában szó esik. De kevésszer tapasztalható az, hogy az egyes tantárgyak oktatói rámutatnának arra, hogy itt ugyanazon dologról van szó, csak más megközelítésben, más jelöléssel, kicsit más szempontú értelmezéssel. Ugyanilyen fontos lenne jobban hangsúlyozni az analízis oktatásánál azt, hogy a mikroökonómia számos esetben alkalmazza az ott megismert függvényvizsgálatot, vagy éppen a deriválást. Ritkán mutatnak rá az oktatók például arra,

hogy a mikroökonómiában tanított duopólium modellek szorosan összefüggnek a játékelmélettel. A példákat hosszasan lehetne sorolni! Mindezzel arra kívántam rávilágítani, hogy segíteni kell a hallgatókat abban, hogy *mevlássák a kapcsolódási pontokat, megérezzék az összefüggéseket, az ismeretek egymásra épülését.*

Tudom, hogy ez is tanárfüggő terület, és a megvalósításhoz a különböző tantárgyakat oktató kollégák összehangolt munkájára van szükség, de itt is jobban kellene hatni a szemléletformálásra.

Számonkérési rendszer

Eddig beszéltünk az oktatandó tananyagról, illetve az oktatás módjáról, formájáról, és ha úgy tetszik, valamilyen a tanítással szemben támasztott követelményekről. Egyértelmű, hogy a következő lépés a megtanított anyag számonkérése, illetve ennek módja lesz.

Egyetértek azzal – és ez a Bologna-folyamat elvárásaiban, irányelveiben is visszatükröződik – hogy *a félévközi munkának a jelenleginél nagyobb súlya legyen.* Egyrészt ez folyamatosabb munkára ösztönzi, kényszeríti a hallgatókat, másrészt a vizsgaidőszak sokszor túl komoly megterhelését is enyhíti. Akár többszöri, kisebb témát felölelő dolgozatokkal, akár részvizsga-rendszerrel tesszük ezt, mindenképpen jó. Három nagyon fontos kérdés merül fel, amelyről szólni kell. Mennyire lépünk a vizsgák tesztelésének irányába? Írásban vagy szóban vizsgázzanak a hallgatók? A számítások vagy az értelmezések kerüljenek előtérbe?

Nagyon komoly és fontos kérdést vetnek fel a tesztvizsgák. A különböző, írásban történő vizsgázási módszereknek (kifejtős, rövid válaszos, választásos stb.) megvannak az előnyei és a hátrányai. A felsőfokú képzés tömegesítése, a tanárok leterheltsége, a gyorsabb értékelés, a kevesebb vitaterület a teszt irányába terelheti a vizsgákat. Én a rövid, lényegre törő válaszok felé hajlok, de *elfogadom a teszt olyan formáját,* amikor számítási feladatoknál több eredményt adunk meg, és a hallgatónak számításokkal alátámasztva kell ezek közül választania. Persze, az a jó, ha a megadott eredmények egyértelműek és nem félrevezetőek, vagy éppen nem beugratóak. De ez az én véleményem. Ezért is lenne érdemes erről a kérdéstről szélesebb körben eszmecsere folytatni, akár a KOK adta fórumon keresztül.

Mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgákra szükség van. Véleményem szerint *a kisebb lélegzetű dolgozatok vagy részvizsgák legyenek írásban, de a „végső megmérettetés” (például a szigorlat) legyen szóban.* Ugyanis a hallgatók egyre kevésbé kényszerülnek rá, hogy beszéljenek a tananyagról, megvédjék nézetüket, vagy azonnali választ tudjanak adni kérdésekre, esetleg vitatkozhatnak. Örömmel töltött el, amikor a 2006-tól bevezetésre tervezett új rendszernél főiskolánkon a szóbeli vizsgáztatás kiemelt hangsúlyt kapott.

A számítások és az értelmezések is fontosak. *Szükség van a számításokra, azok rutinjára ahhoz, hogy a kapott eredményeket értelmezni tudjuk.* A már említett rugalmasságszámítások valóban unalmasnak tűnhetnek, de valljuk be, nem túl bonyolultak (vagyis a képlet tanulási igénye néhány percnél nem több, sőt az előadás keretében elsajátítható), mégis ezen egyszerű dolog értelmezése, az ebből levonható következtetések, döntések „meghozatala” gondokat okoz a hallgatóknak. Márpedig egy szám önmagában semmit sem ér! Tudni kell értelmezni magát az adatot, de tudni kell a mögöttes folyamatokat, azt hogy mit kell figyelembe venni a kiszámítás során. Unalmas közhely, de a számítógép önmagában „buta”, bár mindent ki tud számolni. Értelmesen adtuk meg a dolgokat? Jó összefüggéseket használtunk? Tudunk az eredménnyel mit kezdeni?

Ezzel szorosan összefügg a matematikai eszközök alkalmazása. Sokan ennek csökkentését látnák szívesen. Hibaként említik meg, hogy túlzottan matematikára épülő lett a közgazdaságtan, túl sok a matematika alkalmazása a közgazdaságtan oktatása során is, és ezáltal még nehezebbé vált annak be- és elfogadása, elsajátítása.

Ez kétségtelenül igaz. És az is, hogy például az említett finn tapasztalatok a kevésbé matematizált közgazdaságtant részesítik előnyben. Én ezt túl egyszerűsítettnek érzem. Valahol a középut lenne a jó, *a jelenlegi hazai gyakorlathoz képest kevesebb matematikát el tudnék fogadni,* de annak erőteljes lecsökkentésével már nem értenék egyet. Több okból sem. Egyrészt teljesen egyetértek Kornai Jánossal, aki visszaemlékezésében így ír: „Ahogy haladtam előre közgazdasági tanulmányaimban, úgy vált mind világosabbá számomra, milyen fontos szerepet játszik a matematika a modern közgazdaság-tudományban.”⁹ A jó és jól alkalmazott matematikai háttér segít a megértésben és alátámasztja gondolatainkat, ugyanakkor a rendszerben való szemléletet és a logikus gondolkodást könnyíti meg.

Az már más lapra tartozik, hogy a hallgatók egyre gyengébb matematika tudással vannak felvértezve. Ez oktatási rendszerünk egyéb problémáira utal. Egyébként az egyre rosszabb matematikai háttérről a nyugati országok oktatói is beszámolnak a tapasztalatcserék során.

Ez is aláhúzza a matematikai háttér nélkülözhetetlen voltát, és azt a korábban már említett megállapítást, hogy a számítógép lehetőségeinek egyre erőteljesebb kihasználása komoly versenylőnyt biztosíthat az ezt megvalósító felsőfokú intézmények részére.

Komplex tantárgyblokk(ok)

Szakolczai György jelentős kritikaként fogalmazza meg, hogy az üzleti oktatásnál nincs gazdaságpolitika tantárgy. Ilyen mélységben nem ismerem a hazai gyakorlatot, az biztos, ahol ez így van, ott gyorsan pótolni kell ezt a hiányosságot, hiszen a mikro- és makroökonómia

adja az elméleti alapokat, míg a gyakorlatot, a tényleges megvalósulást a napi gazdaságpolitika.

És itt jutunk el mondandóm egyik sarkalatos pontjához. Azt gondolom, az *igazi megoldás a valódi komplexitásban rejlik*. Valószínűleg sokan nem értenek majd ezzel egyet, illetve a közeljövő nem ebbe az irányba mutat, mégis azt vallom – üzleti főiskolákon is – csak az egymásra épülő, a minden tekintetben átfogó elméleti-gyakorlati tantárgyblokkok jelentik a megoldást. Nincs gyakorlat elmélet nélkül és fordítva. Nincs önmagában létező, befelé forduló belföld, mert „a világ” létezik csak. És egy tudomány képviselőjének ismernie kell e diszciplína fejlődését, fontosabb irányzatait és főbb művelőit. Azaz szerintem 5 tantárgy¹⁰ szoros együttműködése és egymásra épülése szükséges: Közgazdaságtan elmélettörténet (mint a tudomány fejlődési pályájának áttekintése), Mikroökonómia és Makroökonómia (mint az elméleti háttér), Gazdaságpolitika (mint a gyakorlat), illetve a Nemzetközi /összehasonlító/ gazdaságtan (mint a belföldi keretekből való kimozdulás). Itt valóban szoros egymásra épülésről lenne szó annak érdekében, hogy elkerüljük az ismétléseket, és egységes egészzé álljanak össze az ismeretek. Megkockázatom, nem lenne haszontalan az ezekből való együttes vizsga bevezetése sem. (Tudom, ez jelentősen megnehezítené a hallgatók dolgát, de kimunkálható ennek olyan megvalósítási módja, amely nem jelentene túlzott megterhelést, és a hallgatóban nem egymástól függetlenül létező lenne ezen tárgyak ismeretanyaga, hanem valóban „eggyé” érne össze.)

Az, hogy ez hány félév tananyagát jelentené, megint más kérdés. Lehetnek bizonyos összevonások, megosztások a tantárgyak között. Újra arra szeretnék utalni, hogy a MÜTF-ön még oktatott Közgazdasági alapok tantárgy részben a megalapozást segíti elő, de tartalmaz valamennyi elmélettörténetet is. Komoly pozitívumként könyvelhetjük el, hogy főiskolánkon Közgazdaságtan elmélettörténete című tantárgyat hirdetünk meg 2006 után. Igaz, szabadon választottként, de mégis létezőként.

Valójában nem mondom mást, mint a *moduláris blokkokban való képzés* kiterjesztését az alapozó tantárgyakra, azon belül is két csoportra, a közgazdaságiakra (amelyekről szoltam) és egy gyakorlatira (amelybe a gazdasági matematika, a statisztika, az informatika stb. tartozna).

Oktatók erkölcsi és anyagi megbecsülése

A változtatás érdekében szükséges munkához, amelyről eddig szoltam és a napi feladatok még jobb, még színvonalasabb ellátásához elengedhetetlenek érzem (az általános iskolától kezdve, a középiskolákon át, a felsőoktatásig) az oktatók erkölcsi és anyagi megbecsülésének javítását.

Egy kicsit erről a témáról is írt Szokolczai György az említett cikkében, amikor a felsőoktatás és a közélet kapcsolatát boncolgatta. Az általa írottak egy részével egyet lehet érteni, sok vitatható, de kétségtelen, hogy a helyzet javításával az oktatás, az oktatók presztízsének kedvező változása is elősegíthető.

Közismert tény, hogy még 60–70 évvel ezelőtt is a tanító, a tanár a társadalmi ranglétra felső fokain állt, kimagasló megbecsülésnek örvendett. Ez a szocialista rendszerben – az egyenlősdi szemléletnek is köszönhetően – fokozatosan eltűnt. Mindez jelentős kontra-selekciónhoz vezetett. Ezen a helyzeten a rendszerváltás sem módosított, sőt talán valamelyest rontott is.

A felsőoktatásban is erőteljesen érezteti ez a hatását, bár intézményenként nagyon eltérően. Van, ahol a kötelező óraszámok csak formálisan léteznek; van, ahol ezek mértéke emelkedett és akár a középiskolai tanárok szintjét is megközelíti, eléri. Nem véletlen, hogy akiknek lehetőségük, energiájuk van, azok nemcsak az anyaintézményben tanítanak, és ezt elsősorban a fizetéskiegészítés elérése motiválja.

Ha komolyan gondolják a színvonalas oktatás meghatározó szerepét a társadalom és a gazdaság fejlődésében, akkor lépni kellene az oktatásban dolgozók erkölcsi és anyagi megbecsülésében.

Tananyagfejlesztési munka elismertetése

A felsőfokú intézmények oktatóira a Bologna-folyamat kapcsán a kutatások területén is egyre erőteljesebb nyomás nehezedik. Elvárásként fogalmazódik meg, hogy a tanár az oktatás mellett kutatásokat is végezzen, publikáljon, sőt a Felsőoktatási törvény szellemének megfelelően (PhD-)fokozatot is szerezzen.

Azt hiszem, itt több dolog mosódik össze, vagy kevésbé átgondolt. Aki jó oktató, miért biztos, hogy jó kutató és fordítva? Mindkettő más-más kvalitásokat, ismereteket, affinitást stb. kíván. Miért nem fogadható el, hogy vannak, akik – mind a hallgatók, mind kollégáik megítélése alapján – kimagasló módon tudják átadni az ismereteket a diákok számára, de nem alkalmasak, vagy nagyon nehezen lenne lehetőségük kutatásra? És fordítva is igaz, vannak kitűnő kutatók, elméleti szakemberek, akik nagyon rossz előadók. Miért várjuk el, például egy negyven éveiehez közeledő, három gyermekét egyedül nevelő nőtől, hogy üljön vissza a padokba, vizsgázzon, publikáljon, konferenciákra járjon, előadjon stb.? Tudom, hogy számukra megoldás lehet a gyakorlati oktató státusz. De ennek egy kicsit „leminősítő” üzenete van.

Ugyanazt várjuk el az egyetemi oktatótól, mint a főiskolán lévő tanártól? Talán azt is át kellene gondolni, hogy minden szakmában van annyi – értelmes – kutatási terület, téma, ahány oktatónak a közeljövőben tudomá-

nyos fokozatot kell(ene) szereznie? Rengeteg konferenciát szerveznek, de ezek többségén a hallgatóság csak az adott szekció előadójából kerül ki, és egyébként is a kutatási témák egy része csak nagyon szűk körű érdeklődésre tarthat számot. A kutatások valójában a PhD-fokozat elérését célozzák, és az oktatásban való hasznosíthatóságuk számos esetben csekély.

Számomra az is érthetetlen, hogy az egyetemi doktori fokozat (amelynek eléréséhez külön disszertációt kellett beadni, azt bizottság előtt megvédeni, és különböző tantárgyakból levizsgáztatni) miért válik semmissé? Tudom, hogy használható később is ez a cím, csak éppen haszna nincs.

A kutatásra, a tudományos fokozat megszerzésére való készíttetéssel szerintem éppen ennek jelentőségét kisebbítjük. Ha minden felsőoktatásban oktató PhD-fokozattal rendelkezik, akkor mennyit ér ez a cím, és mi-ben különböznek a tanárok?

Ráadásul, a tananyagfejlesztés nem fogadható el valódi kutatásnak, ezzel PhD-fokozat sem szerezhető. Akkor hogyan kellene ezt a munkát ösztönözni? Talán ezen is érdemes egy kicsit elgondolkodni!

Kiterjesztés más területekre

Az oktatás változtatásának igénye széles kört ölel fel. A „széles kör” fogalmát több értelemben is gondolom. Egyrészt nemcsak a főiskolai szintű (vagy a mostantól inkább használatos „bachelor”) képzés tekintetében kellene az elméleti közgazdaságtan tantárgyainak gondjait áttekinteni és a változtatásokkal foglalkozni, hanem a középiskolai, valamint az egyetemi („master”), és a szakképzés területén is. Másrészt nemcsak az elméleti közgazdaságtani tárgyakra kellene a folyamatot kiterjeszteni, hanem a többire is. Az eddig elért eredmények, az évről-évre jelentkező módosítások és a Bologna-folyamat okozta változások ellenére (vagy éppen ezért) képzési, számonkérési -és vizsgarendszerünk sok sebből vérzik. Elég csak a 2005-ös esztendő érettségi és felvételi rendszerére, vagy az általános iskola alsó tagozatainak bevezetett változásokra gondolnunk, illetve mindazon tanulmányokra hivatkoznunk, amelyek egyértelműsítik, hogy diákjaink képessége, készsége az országok összehasonlításában igen alacsony színvonalú. Azonban nem ennek a cikknek a feladata, hogy ezzel foglalkozzon.

Arra szerettem volna utalni, hogy fontos az előrelépés a közgazdaságtan elméleti tantárgyainál, de

igazi sikerre csak akkor számíthatunk, ha a változások mind szélességben, mind mélységben kiterjednek. Ennek érdekében közös gondolkodásra lenne szükség: megbeszélések, viták sorozatával, a vélemények ütköztetésével, az oktatók, a hallgatók és az oktatásért felelős szervek együttműködésével, és a Közgazdaságtan Oktatók Klubjának bevonásával. Ehhez szeretne ez a cikk hozzájárulni – több tekintetben vitára ösztönző, és vitatható – vélemények, gondolatok megfogalmazásával.

Felhasznált irodalom

- Bárczy Péter (2004): A „tábla-bla” jövője. *Vezetéstudomány*, 12. szám, 9-22. o.
- Kopányi Mihály (szerk.) (1988): *Mikroökonómia*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Kornai János (2005): *A gondolat erejével*. Osiris Kiadó, Budapest, 426. o.
- Meyer, D. – Solt Katalin (1999): *Makroökonómia*. Aula Kiadó, 509. o.
- Misz József (2003): *Makroökonómia*. Zsigmond Király Főiskola jegyzet, o. 220.
- Petró Katalin – Daruka Magdolna (2003): *Mikroökonómia*. Zsigmond Király Főiskola jegyzete, 285 o..
- Samuelson, Paul A. – Nordhaus, William D. (1987): *Közgazdaságtan 1-III. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest*
- Sárkány Péter (2002): *A keynesi modell oktatása a XXI. században. „A struktúraváltás évtizede” 1992-2002. MÜTF Jubileumi Tudományos Konferencia kötete, 256-260. o.*
- Szakolczai György (2005): *Az iskola és az élet: a magyar makroökonómiai felsőoktatás helyzete. Vezetéstudomány*, 5. szám, 55-60. o.

Lábjegyzetek

- 1 Jelen cikk a szerző saját véleményét tükrözi, amely nem tekintendő semmilyen értelemben sem hivatalos állásfoglalásnak!
- 2 A cikkek a *Vezetéstudomány* 2004. 12., illetve 2005. 5. számában jelentek meg.
- 3 Lásd például az irodalomjegyzékben Misz József, illetve Petró Katalin és Daruka Magdolna feltüntetett jegyzeteit!
- 4 Lásd a makroökonómia XXI. századi oktatásának kérdéseivel foglalkozó cikkemet az irodalomjegyzékben!
- 5 A mikroökonómia területén Kopányi Mihály és szerzőtársai, a makroökonómiánál D. Meyer és Solt K. a felhasznált irodalomjegyzékben említett könyveire gondolok.
- 6 Innentől kezdve, ha nem is említem külön, de a tantárgyak alatt az elméleti alapozó tárgyakat – így a Közgazdaságtani alapokat (vagy hasonló címmel ellátott bevezető kurzust), a mikro- és a makroökonómiát – értem.
- 7 Főiskolánkon, a MÜTF-ön még ebben az oktatási évben létezik a Közgazdaságtani alapok című tantárgy, de 2006-tól – a tervek szerint – ez megszűnik. Hozzáteszem, sok más főiskolán van ilyen bevezető kurzus, és több helyen a következő tanévekben is lesz.
- 8 P.A. Samuelson – W. D. Nordhaus (1987)
- 9 Kornai J. (2005), 145. o.
- 10 Nem biztos, hogy minden oktatási intézményben azonosan nevezik e tantárgyakat.