

TARJÁN TAMÁS

## A bölcsésztanárok gyakorlati felkészítéséről

*Vázlatpontok a tanárképzés és  
- továbbképzés kérdésköreihez - objektív és szubjektív hangon*

### *Captatio benevolentiae*

Soha nem akartam tanár lenni. Amikor elkezdtem egyetemi tanulmányaimat, egyértelműen és önmagában a bölcsészet vonzott. A több mint húsz esztendővel ezelőtti felvételi rendszerben azonban nem volt sok választásom: tanári szakokra – magyar irodalom és nyelvre, illetve oroszra – kellett iratkoznom. Később, amikor az oroszra többszörös megfontolásból a néprajzra cseréltem, tehát egyik tanári szakom helyére egy nem tanári szak lépett, rögvést tapasztaltam a karunkon (az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán) belüli feszültséget, mely a tanári és a nem tanári képzést nyújtók, illetve a kétféle képzésben részesülők között villongott. Mindezt azért említtem előljáróban, mert olyan egyetemi struktúrára, országosan nagyjából egységes felsőoktatási rendszer keretei közt kezdtem tanulmányaimat, amely szinte a bölcsészeti stúdiumok feltételeként – kiváltképp a bölcsészdiploma majdnem elengedhetetlen feltételeként – kezelte a pedagógiai iskolázottságot, a tanári végzettséget. E sorok olvasói is nyilván nem kis részben olyan tanárkollégák közül kerülnek ki majd, kik hasonló előzményekre és tapasztalatokra emlékezhetnek vissza.

Az idők folyamán változott, alakult, enyhült a helyzet. Fokozatosan előtérbe került a tanári diploma megszerzésére nem kötelező bölcsész végzettség lehetősége. A pedagóguspálya társadalmi presztizsvesztésével, a mind nehezebb tanári munkával párhuzamosan vonzóbbá lett – noha egzisztenciálisan bizonytalanabb volt – az ún. szabad bölcsész diploma, amely nevében és szellemében korábbi egyetemi periódusokat idézett (sőt társult hozzá egy progresszív, nemes hagyományú fiatalember-magatartás, némiképp a politikai rebelliség tudata is).

Napjainkra – legalábbis az ELTE Bölcsészkarán, ahol öt évi diákoskodás után tizenkilenc esztendeje tanítok, tehát majdnem negyedszázadnyi kötődés van mögöttem – döntően átalakult a bölcsésztanári és a "csak" bölcsészi képzés viszonya. Az 1991/92-es tanévtől egyértelműen az utóbbit – a bölcsész alapképzést, az ún. BA-szisztémát – részesíti előnyben a kari döntés. Négy éves képzési időtartamon belül bölcsész(alap)diplomát lehet szerezni, amely után *esetlegesen* következhet a kilenccedik és tizedik szemeszterben a tanári diploma kiérdemlése. Tanárrá képezi magát az is, aki az első nyolc év után még négyeszer egy félévet vállalva ún. bölcsészmagisz-

teri fokozatot nyer – ez ugyanis kötelezően magában foglalja a pedagógiai ismeretek elsajátítását (vagyis ebben az utóbbi esetben a BA-diploma után a hallgató két esztendő alatt *három esztendőnyi* tananyagból: "magiszterségből" és "tanárságból" vizsgázik).

Már a föntebbiekből is következik, hogy a bölcsésztanár ma is elég nehezen karakterizálható Magyarországon. Nem mindegy, melyik egyetemről (főiskoláról) került ki, és nem mindegy, hogy – nagyjából 1950–1955 óta – melyik évtized melyik szakaszában került ki. A bölcsésztanár mint foglalkozástípus a legközelebbi jövőben még osztottabb, bonyolultabb, "megfoghatatlanabb" lesz, mivel önállóuló egyetemeink, főiskoláink más-más recepteket alkalmaznak; számolni kell azzal, hogy a különféle magániskoláknak nyilvánvalóan joguk van és joguk lesz tanári diplomával nem rendelkező bölcsészeket – sőt akár nem bölcsészdiplomás diplomásokat! – bölcsésztanárként foglalkoztatni. Vonzóan kaotikus állapot ígérkezik, amelyben a (kétoldalúan) szabad választás és a fejetlenség között nemegyszer elmosódik majd a határ, és viszonylag hamarosan észlelni fogjuk, hogy a sokféle indíttatású, eltérő képzettségű tanárgárda a jelenleginél is sokkal heterogénebb tudású maturandusokat bocsát majd útjukra. Ennek a várható állapotnak azonban több az előnye, mind a hátránya – merthogy kulcsszava jó esetben tényleg a szabadság, a szabad választás (és vele a jó értelemben vett sokszínűség) lesz. Az Amerikai Egyesült Államok sem omlott még össze attól, hogy oktatási rendszerét szélsőségei jellemzik, s annak ellenére is állják velünk a versenyt, hogy mértékadó vélemények szerint az össz-oktatás *átlagos* színvonala ott valamivel alacsonyabb, mint amilyen ma hazánkban.

Jelen dolgozat címe – *A bölcsésztanárok gyakorlati felkészítéséről* – tehát szinte megoldhatatlan feladat elé állít. Mondhatni: a már aktív és a pályára készülő bölcsésztanárok is elsődrendűen erre a küszöbön álló helyzetre kell felkészíteni! A szűkebben vett szakmai kérdések – melyekről alább persze mégiscsak szó lesz – nem vonhatók ki az általános feltételrendszer keretei közül. Ez a feltételrendszer pedig az iskolák számától a tanintézmények jellegén és anyagi ellátottságát át a követelmények szabályozásáig rengeteg bizonytalansági tényezőt tartalmaz, vagyis a kilencéves évek legelején még körvonalazhatatlan.

Soha nem akartam tanár lenni – vallottam be a legelső mondatban. Tizenkilencedik éve tanítok – árultam el később (igaz, az egyetemi oktatást magam is kissé más természetű dolognak tartom, mint a "klasszikus" középiskolai tanári munkát). Miért lettem mégis pedagógus? Miért from a kérdőívek rubrikájába – noha elég sokféle tevékenységbe belekaptam már – azt, hogy: *foglalkozása – tanár?*

Azért, mert egyetemi éveim utolsó két évfolyamán, illetve gyakorlótanításom idején olyan tanáregyeniségekkel találkozhattam, akiknek szellemi, erkölcsi és szakmai példája alól nem vonhattam ki magam. Az egyetemen ekkor teljesedett ki bennem a tárgyi néprajzi és a folklór tanszék vezetőinek és néhány más oktatójának emberi és pedagógiai hatása, s ugyanígy – programos erejükkel, elhivatottságukkal (s hozzá: kritizálhatóságukkal!) hatottak többen a XX. századi magyar irodalom professzorai közül. Korábban is becsült középiskolai tanárain egyikével–másikával ekkor, visszajáró öregdiákként alakíthattam ki a szakmai segítőkészségben is megmutakozó baráti viszonyt. Végül gyakorlóiskolai vezetőtanárom – a pedagógia sok területén jártas, tapasztalt tanárnő – nagyvonalúságával, irodalomszeretetével, fel-

készültségével és humorával azt is elérte, hogy a nemszeretem kötelességnek érzett tizenkét órányi "vizsgatanítás" helyett majdnem egy teljes félévre boldogan szabadultam rá – irodalomtanárként – az érettségi előtt álló IV. A-ra.

E vallomásféléből remélhetőleg kiviláglik, hogy a tanári hivatás legfőbb értelmének, döntő összetevőjének az *erkölcsi és szakmai szuverenitás személyes példáját*, a személyiség intenzitását, sugallatosságát tartom. Változhat az iskola-rendszer, születethet és újjászülethet oktatási és felsőoktatási törvény, lehet egy osztály létszáma tíz gyermek vagy ötven fő – a tanári feladatkör, összetett tevékenység elsődleges funkciója lényegében nem változik. Nem szükséges túlzott emelkedettséggel szólni pályánk ezen eleméről – egyrészt, mert (jó esetben) ez az emberi-szakmai hatn tudás természetes, elengedhetetlen része személyiségünknek és munkánknak; másrészt, mert a tanári hivatás illetően jellegéről, a tanár mint társadalmi ember jelentőségéről (és szimbolikusságáról) bőségesen szolt már a szépirodalom és az esszéirodalom. Elegendő itt az egyik legkiválóbb magyar bölcsésztanár – a fogorvos, iskolaorvos Németh László számos írására, szépirói művére utalni. (*Szerencsére a tanár és a tanárság elriasztó negatívumainak, a pálya veszélyforrásainak sem hiányzik értékes szép- és szakirodalma.*)

Amennyiben megállja a helyét az előbbi bekezdés, akkor – *első szinten* – nem lehet és nem is szükséges különbséget tenni a bölcsésztanárok és a más tárgyakat oktató tanárok felkészítése között. Elengedhetetlen, hogy abban, aki tanárnak készül, vagy sorsa a katedrára veti, az önképzés során kialakuljon, ill. bármikor bevetésre készen álljon az a felelősség és méltóság, amely – mint magatartás – az oktató szak tudását, emberi kvalitásait, egyéniségének színeit, humorát stb. is magába foglalja.

Ezt az érzéket, megbecsülést kiváltó önbecsülést nem tanárok tanítják leendő tanároknak; nem pedagógiai szemináriumok keretében lehet elsajátítani. A személyes kondíciókon kívül az szükséges, hogy a *társadalom ébressze fel* és ápolja azt a tudatot, amelyet elsőrendűen meg is kíván – mintegy "visszakér" – a tanároktól. (Ugyanez a szociális és erkölcsi viszonyulás kijár természetesen más, az emberi létezés döntően meghatározó hivatásoknak és szakmáknak is.)

Sajnos, nem működik egészségesen az a társadalom, amely a történelmi sorsforduló "pillanatában" – most, a nyolcvanas–kilencvenes évek fordulóján – alaptalan ideológiai vádak harsogva nekiront az "ateista, materialista, marxista stb. mótelyt" "évtizedeken át terjesztő" pedagógusgárda egészének, *általában* az oktatásnak. Nem beszélve most arról, hogy aki példának okáért a materializmust terjeszti, csak abban az esetben terjeszt "mótelyt", ha ellentmondást nem tűrően rákényszeríti felfogását másokra; akár a többségre (ez a vád viszont bármely felfogás, hit elvakult inkvizitort joggal érheti) – nos, ezt figyelmen kívül hagyva összességében nem igaz, hogy a magyar pedagógustársadalomnak erkölcsi-szellemi szegénységi bizonyítványt kellene átvennie az elmúlt négy-öt évtizedben végzett munkáért. Bizonyos intézményeknek, tendenciáknak, személyeknek van mit felróni, a különbségtetés nélküli elítélő, demagóg dörge-delem azonban elriaszt az amúgysem a legvonzóbbak közé számító, áldozatos tanári munkától.

Tapasztalatom szerint éppen a talán az átlagosnál is érzékenyebb és ideologikusabb bölcsészdiákság vette zokon ezeket a handabandázó kijelentéseket. Nem nyugtatta meg őket az sem, hogy a művelődés- és oktatásirányítás illetékesei általában nem azonosították magukat a szélsőségesen bíráló deklarációkkal. Az ilyesfajta fe-

szélező mozzanatok igencsak hozzájárulnak ahhoz, hogy a bölcseész – akár van tanári diplomája, akár nincs – kedveszegetten valami más, nem is feltétlenül több keresetet vagy előnyösebb időbeosztást hozó tennivaló után kullogjon. Az még relatíve megnyugtató átáramlás lenne, ha a bölcseésztanár a filológia, a szerkesztőségek, a sajtó, a könyvkiadók felé tájékozódna – de mert ezeknek a műhelyeknek a száma is alaposan megcsappant, manapság kóros egyensúlyzavar figyelhető meg a bölcseész-társadalomban. Egyfelől – a felvételi adatszámok szerint is – megnőtt az érdeklődés a humaniorák iránt, másfelől ez a fölfokozott érdeklődés főleg a gyorsan és előnyösen kamatoztatható nyelvszakoknak (azon belül is néhány preferált nyelvnek) szól. Egyfelől változatosabbá, kötetlenebbé lett a tanárképzés, másfelől immár érdemes a bölcseésznek csak azért tanárrá is lennie, hogy ezzel időt nyerjen magának, nem ok nélkül gondolva, hogy pár esztendő múltán harmonikusabban illeszkedhet be a konzolidálódottabb társadalomba (valószínűleg nem tanárként...). Ismét legjobban ismert példámra, az ELTE Bölcseészkarának példájára hivatkozhatom: a lojális új rendelkezések lehetővé teszik, hogy a felvételt nyert hallgató csak három évvel a sikeres felvételi után kezdje meg tanulmányait; másfelől a nyolc alapfélév elvégzésére maximálisan tizenhat félévet (azaz dupla időt, nyolc esztendőt!) vehet igénybe. A tendenciák még nem kitapinthatóak, hiszen az oktatási reform csak most kezdődött a karon, mégis kiszámítható, hogy két–három éven belül a talpraesettebb diákok akként fogják beosztani idejüket, hogy a vélhetően legelőnyösebb versenypillantásban léphessenek ki az egyetem kapuján. Ha ügyesek, ez személy szerint előnyös lesz számukra a (bölcseész)tanár–utánpótlásban azonban könnyen belátható aritmiákat idéz majd elő.

"Ezen rövid bevezető után mondanivalómat tizenkét cikkelyre osztom..." – szokta volt tréfásan mondogatni egyik gimnáziumi tanárom, miután már vagy harminc percet prédikált valóban szószéknek érzett katedrájáról, belemerülve a biológia tudományának hasonlíthatatlan szépségeibe. Következzenek most már a bölcseész-tanárok *gyakorlati* fölkészítésének kérdései – ha nem is tizenkét cikkelyben...

### *A bölcseészet: a készenlét tudománya (avagy: képzés és továbbképzés viszonyáról)*

Valamennyi tudományszakra igaz (igaz kellene hogy legyen): állandó szellemi készenlétet parancsol elkötelezett, szenvedélyes művelőjére. A legfrissebb ismeretekre, tudományos eredményekre, alkotásokra való kíváncsiság és fogékonyság, a folytonos továbblépés igénye hierarchikus rend nélkül, egységesen jellemzi a kutatómunka minden területét. Önmagában tehát nincs ok arra, hogy éppen a bölcseészetet tüntessük ki "a készenlét tudománya" rangjával – kiváltképp, ha számításba vesszük, hogy a bölcseésztanárság nem tudományos, hanem oktató alapjellegű tevékenység.

Am éppen ezt a felfogást szereném meghaladni – meghaladására biztatni –, két megfontolás alapján. Az egyik: a bölcseésztanár önképében, mindennapi munkájában *sohasem halványulhat a tudományos elem*; az, amit veretes–archaikus magyar

szavunk, a 'bölcsezet' takar. A másik: a bölcsezet művelője igenis fokozottan ugrásra kész szellemi ember más stúdiúkat bíró pályatársaihoz képest is, mert eleve a terrénumába foglaltatik az állandó tanulni-tudás, önképzés: *a készenlét filozófiája és metodikája*.

Tudom, mindkét vélekedéssel utópiákat kergetek. Az általános iskola felső tagozatában vagy a középiskolában dolgozó tanárkollégáknak csupán igen csekély százaléka engedheti meg magának napi teendői mellett, ha még győzi energiával és idegzettel, hogy nyilvános szakmai-tudományos tevékenységet, vagy önmagára szabott, ömművelő műhelymunkát folytasson. Másfelől: pontosan az elmélet és a módszertan az a két terület, amelytől a legodaadóbb bölcsestetők többsége is rettenetesen retteg, mint a tűztől. (Adatok garmadájjával, s még inkább tapasztalatokkal bizonyíthatnám, hogy egyetemeinken mennyi gátba, nehézségbe ütközik a filozófiai képzés – nemcsak azért, mert a közelmúlt ideológiává kényszerítette és monopolizálta az elméleti gondolkodást, megfosztva így azt az ifjúságra gyakorolt vonzerjétől. A pedagógiai módszertan számos módosítás, tanszéki átszervezés után végre lábra kapott, legalábbis a pesti bölcsestetőkön, ennek ellenére a tanár szakos hallgatók óriási hányada számára ma is alig körvonalazható, esetleges és mellékes abszolváltnivaló. A szűkebben vett bölcsestetőkörön belül maradván: az irodalomtudomány történetének és kutatási módszertanának oktatásánál talán csak egy másik – lényegében metodikai – specifikum előadása hálátlanabb: a poétikáé.)

Bármennyire utópisztikus is elképzelésem, nem indulhatok ki másból, csak ebből. Nem maximalizmusról van szó ugyanis, hanem a kedvező feltételek megteremtésének jogos igényéről. A "bölcsestetőkör" szóban, a szó összetettségében is kifejeződő tevékenységkomplexitásról. Arról, hogy – véleményem szerint – a tanári munkának is az "utópia" a mindenkor vezérelve: tanítani az osztályközösség, tanulócsoport legjobbainak szintje fölött kell és érdemes; nem az a cél, hogy a diákok a tanár minden szavát, nézetét, elképzelését értsék, hanem hogy e karakteres nézetrendszer és világos kifejtésmód által mágnesezve a jobb és a gyöngébb képességű tanulók is képesek legyenek a maguk tudása szerint földolgozni és mintegy újraépitni, önmagukhoz alkalmazni, személyes érintettségben átérteni a hallottakat. (Ha ezzel netán az "elitképzés vagy nem elitképzés" problematikáját pendfítettem volna meg, akkor más helyen és alkalommal annak megvitatásában is szívesen ringbe szálllok, de itt nincs mód kitérőre.)

Úgy ítélem, hogy bölcsestetőkörünkön üdvös lenne a *tudományosság tudatának és öntudatának* erősítése. Annak állandó nyomatékosítása, hogy a filológia is tudomány, tudományág. Jelenleg az az uralkodó, lépten-nyomon kimondott közfelfogás, hogy a filológia: olvasgatás, locsogás-fecsegés, az egyik ezt mondja, a másik azt mondja, és semmi sem bizonyítható, minden csak "én úgy vélem" meg "szerintem a mű azt mondja" – szóval minden ez, csak nem tudomány. Ki ne hallotta volna, hogy "bezzeg a matematikusok!", "bezzeg a mérnökök!". Ott feketén-fehéren kiviláglik, ki tud és ki nem tud; ott röpül, aki nem fújja a levezetést, a tételt!

Ezt a felfogást *mint önkicsinylést* általában átveszi az egyetemi, főiskolai bölcsestetőkör. Cinkosan-gunyorosan legyint is rá – mégis tudja, vállalja, hogy van ebben igazság. De a bölcsestetőkör nem nagyon érdekli a tudományosság, a magas szakmai mérce (kivéve persze a nagy tehetségeket, az eltökélten tudósnak készülöket). A bölcsestetőkörben, benne a bölcsestetőkör "charme"-ja ma is a művészet-

közelség, a filozopteri bohémia, a szabadság. Míg például a mérnökök, az orvosok, a jogászok majdnem kivétel nélkül már egyetemi éveik alatt is *befelé készülnek a társadalomba* – hozzuk-e aktuális példának a fiatal "juristáknak" a reformkorra emlékeztetően hangsúlyos jelenlétét parlamentünkben illetve alakuló politikai közéletünkben? –, addig a bölcsészek tekintélyes része azzal tölti diák éveit, hogy *kifelé készül a társadalomból*, igyekszik már jóelőre szabadulni azoktól a kötelemektől és anyagi hátrányoktól, amelyek nemcsak mérnök, jogász, orvos kortársaihoz, de a reál tárgyakat tanító pedagógustársaihoz képest is drasztikusabban fogják bélyekezni.

Ez az ellentétes irányú mozgásfolyamat az ifjúság-, illetve az értelmiségszociológiára tartozik, megoldási kísérlete pedig magára a társadalomra. Az egyetemi bölcsészképzésre háruló feladat az, hogy visszaállítsa és egyben megerősítse a tudományosság rangját. Ehhez az ország valamennyi bölcsészkarán szigorúbb vizsgakövetelmények bevezetésére lenne szükség, illetve ahol már látszólag bevezették őket, ott érvényt is kellene szerezni ezeknek a kevésbé engedékeny követelményeknek. Bizony a bölcsészkarai oktatók nagy része is belefáradt abba, hogy tudósnak, vagy legalábbis tudományperemi gondolkodónak fogadtassa el magát ott, ahol a műszaki és a közgazdasági tudományok árnyékában legfeljebb a történészek egy maroknyi csoportja vétetheti észre magát. (A jelenség mélyebb vizsgálata megintcsak nem tartozik e dolgozat körébe, a teljesség kedvéért azonban megemlíteném, hogy az irodalomtudomány reprezentánsainak szinte teljes eltűnése a nyilvánosság elől – s ezzel együtt természetesen az irodalomtudomány tekintélyvesztése – összefügg e tudományok közelmúltjának túlzott átpolitizáltságával. Legjelentékenyebb professzorai – akiknek néhányán már nincs is az élők sorában – vitathatatlanul magas színvonalú egyetemi, oktató-nevelő munkásságukkal és mértéket jelentő irodalomtudományi működésükkel párhuzamosan az ideológiai életben is vezető szerepet vállaltak, itt már nagyon is vitathatót, kényszerítő erejűt. Paradox módon visszaszorításuk egyben azt is magával hozta, hogy jellegzetesen a politikától távol álló, csakis a szakmának elkötelezett kollégáik, vitapartnereik is elvesztették azt a nyilvánosságot, amelyet régen ömlesztük oly nehezen, ám éppen ellenerőként vívhattak ki.)

A bölcsész(tanári) képzést célszerű lenne arra a hangsúlyozottabb alapgondolatra, eshetőségre építeni, hogy aki e karokon megkezdte tanulmányait, abban *potenciálisan* szakembernél több: tudós rejlik, sejlik. Semmi esetre sem "kötelező tudósképzésre" gondolok! Csak arra, hogy ezt a – ma alig-alig hallott, és társadalmi realitással alig-alig bíró – lehetőséget alaposan megfontolva, az első egy-két egyetemi évet akár a kísérletezésre szánva, ettől az esélytől indulva dönthessen minden diák arról, hogy a bölcsészet mely szintjén óhajt majd megállapodni; s hogy lelkiismereti parancsá válják a tudományok iránti lankadatlan figyelem. Ma ez csak a jobbkat – a hallgatók negyedénél nem többet! – jellemzi. Hány és hány volt hallgatóm otthonában megfordultam, szomorúan látva – azazhogy éppen nem látva... –: még a legalapvetőbb kézikönyvek is hiányoznak könyvespolcáról (nem anyagi okokból). Mindig elkedvetlenített, ha javakorabeli volt tanárain, vagy nálam fiatalabb volt diákjaim azzal kerestek meg: tartsak szabálytalan irodalomórát osztályukban mai magyar vagy világirodalomból, mert ők bizony "megálltak a második szigorlatnál", vagy "nem nagyon értik, ami Illyés, Német, Déry, Pilinszky után következett"...

A tudományosságot nyomatékosítva átgondolandó a magyar felsőoktatást átfogó egyetlen és belső szerveződésű tudományos hálózat, a *tudományos diákköri mozga-*

lom újjászervezése, felélesztése. Valóban felélesztésre lenne szükség, mert egyes univerzitásokon, illetve jónéhány szaktárgyon belül haldoklik vagy elhalt a tudományos diákköri élet. (Nem egészen TDK-keretek között bonyolódott, de jellemző volt, hogy az 1990/91-es tanévben az ELTE Bölcsészkarán meghirdettük – diákkezdeményezésre – "az év legjobb szemináriumi dolgozata" pályázatot. Elvileg öt évfolyam legalább ötven kötelező és sokszor ennyi szabadon választott szemináriumáról százával érkezhettek volna az írásművek, amelyeket csak a tárgy – a magyar irodalom – kötött meg. Szinte értékelhetetlenül csekély számú munkát terjesztettek a bíráló bizottság elé, s bár végül is a döntés megszületett, a szerény könyvjutalmakat a mai napig nem vették át a helyezettek. Mire ehhez az aktushoz érkeztünk volna, már sem a versenyzők, sem a bírálók előtt nem volt tekintélye a kezdeményezésnek. Ez nem csak tanszékcsoporthi belügy: összefügg a következőkben mondandókkal).

A TDK-mozgalom akkor kaphatna ismét lábra, ha *nem mozgalom*, de erősödő belső kíváncsi, szakmai becsvágy szülte munkák nyilvánossága lehetne. Egy pár anyagi természetű ősbölcsészten kívül azonban ki írogatna ötven oldalakat, sok hetes kemény munkával – egy 500 forintos könyvtalványért? Ez jelképnek szép, a tudósképzéshez kevés. A tudományos diákköri munkát a jelenleginél sokkal szervezettebben be kellene illeszteni a *diploma után elnyerhető ösztöndíjak* rendszerébe, és – a mostani, esetleges, hitványul sokszorosított formájú füzetkék helyett – biztosítani kellene a *tudományos diákköri konferenciák díjnyertes pályamunkáinak publikusságát*, tényleges nyilvánosságát. (Mindezek nem új ötletek, időről előre felmerülnek – és elmerülnek. Elmerülnek az alkalmiságban, a véletlenszerűen odaítélt ösztöndíjak szövevényében. Természetesen különböző felsőfokú tanintézményekben és különböző szakokon más és más a helyzet, hiszen évtizedek óta ismeretes, hogy a szerkesztőségektől, szakmai műhelyektől távolabb működő létesítmények diákjai ambíciózusabbak, jobban keresik a kitörés lehetőségeit, a konferenciákat rendező városok mindig kitesznek magukért a dolgozatok számában és minőségében is, a szakok népszerűsége közt hullámmozgás figyelhető meg stb.).

Valójában összefügg a tudományosság itt boncolgatott és nem boncolgatott kérdéseivel az elméleti-filozófiai és a metodikai képzettség, állandó önképzés kérdése is. Nagyjából-egészből ismerem a tanárképzés és a tanártovábbképzés mai – nem egészen egységes – rendszerét. A képzésben optimizmusra jogosító tény, hogy egyes egyetemeken (Szeged, Pécs) a bölcsésztanárképzés terén, másutt (Budapest, ELTE) a filozófiai és a művelődéstörténeti képzésben – mindkettő szintén érintheti a tanár szakosokat is – látnivalóan és eredményeket is hozóan megnőtt az elméleti alaposztottság, igényesség szerepe. Most, amikor bölcsészkarainkon tendenciaszerűen lazult a tudnivalók történeti sorrendű elsajátításának kötelezettsége (mivelhogy az irodalomtörténeti rend lehetséges elhagyásában fejeződhet ki legelsődlegesebben a diák szabad tárgyválasztása), különösen megfontolandó, hogy legalább az ajánlott, illetve speciálszemináriumokon *növekedjék az elméleti stúdiumok száma*. Igaz ugyan, hogy a felbolygatott – sokak által joggal vitatott – történeti, történelmi sorrendért a történetiség tudatát és fontosságát erősítő, visszaállító szemináriumok kárpótolhatnak látszólag; ám azokat a "réseket", melyeket a szabad sorrendű tárgyválasztás ütött, így nem lehet betömögetni. Sokkal inkább az elméleti tudás kötőanyagával. (Példával élve: a pesti bölcsészkaron ma már nincs akadálya annak, hogy valaki előbb tanuljon Örkényről, és vizsgázzon is munkásságából, mint hogy Ma-

dáchról és *Az ember tragédiájáról* hallgatott volna kollégiumot. S a vizsgáztatónak nincs is joga a "Pisti, küzdj, és..." kérdéskörét firtatni, a stációs drámák összefüggéseiről érdeklődni: a hallgató ezt később fogja tanulni. Nyilvánvaló, hogy aki e "feldúlt" sorrend mellett döntött – talán mert a jelen irodalma jobban izgatja, mint a régiségé –, az nem Madách-órát fog választani speciálszemináriumként. Kapóra jöhetne viszont egy dramaturgiai, drámaelméleti szeminárium.)

A tanártovábbképzés: akut kérdés. Az elmúlt tíz esztendőben többször is részt vettem olyan miniszteriális bizottságok munkájában, amelyek ennek szisztémáját igyekeztek kidolgozni, illetve javítani. Egy-két logikus gyakorlati egyszerűsítésen kívül csupán egy "adu" volt e bizottságok kezében: anyagilag tenni érdekeltté a gyakorló pedagógusokat abban, hogy vállalják a továbbképzés többletmunkáját és azt a pszichológiai terhet, hogy akár záródolgozatot is készítve, negyven- vagy ötvenéves fejjel újra diákok is lesznek kissé.

Ha elbírja az iskolák erszénye, vagy a nagy felsőoktatási buksza, most sem tudok mást, mint hogy az *eredményes* továbbképzést ismerje el némi meghatározott anyagi ellenszolgáltatás. Be kell vallani ugyanis, hogy az egyetemeken időnként összeseregülő, továbbképzendő tanárkollégáknak csak két kis örömük van ebben a hercehurcában. Egy időre kiszakadhatnak az iskolai munkából (viszont halmozódik ott a végzettségük), és – ez a legfontosabb – találkozásokra, ismerkedésre, tapasztalatcserére, a kollegialitás ápolására van módjuk. Azok a rövid előadások, odaadó műelemzések, gyors párbeszéddek, amelyek a továbbképzések szemináriumain elhangzanak, tulajdonképp a készenléti állapotban levő, szabad idővel rendelkező pedagógus önálló könyvtári munkájaként is megvalósulhatnak...

De nem a pedagógustovábbképzés ellen beszélek – sőt, e téren is az *elméleti írányítást* erősíteném (szemben azzal az általános kíváncsisággal, hogy "a legújabb íróról" essék szó). Kívánatos, célszerű, költségkímélő lenne, ha a Magyar Irodalomtörténeti Társasággal – illetve más tárgyak megfelelő intézményeivel – szorosabb, gyakorlatiasabb kapcsolat alakulhatna ki.

## *Tanári munka – a tanári munka mellett*

Ma szinte mindenki rákényszerül arra, hogy részt vállaljon a sokat emlegetett második, vagy akár harmadik gazdaságból. Számos tanár is kiegészítő foglalkozás, fizetéspótló kereset után néz. A túlóra, túlmunka kezeztlen hatásairól, idegörlő, energia-pusztító vitáról sajnos szinte minden embernek van éppen elegendő ismerete, arról nem is beszélve, hogy felborítja életrendünket, időbeosztásunkat, reménytelen versenyre készít félórakkal, órákkal is.

Ennek ellenére a tanári pluszmunkának lehetnek személyiségfejlesztő, képességgyarapító hatásai is, amennyiben ezt a tevékenységet ugyancsak a tanári pályán, de alapfoglalkozásától (általában a középiskolai tanári feladatkörtől) eltérő körülmények között fejti ki.

Erre a dolgozatra készülve szűk körű felmérést végeztem egyetemi csoportjaimban: kik azok, akik már most, diákkorukban megpróbálkoznak a jellegzetes, régtől fogva ismerős tanári mellékmunkákkal: a korrepetálással, a "paukolással"?

Némi meglepetésemre azt a választ kaptam, hogy: senki. Sem pénzkereseti forrásként nem veszik számításba ezt az általában lenézett – és, tévesen, kevésbé eredményesnek tartott – mesterséget, sem pedagógiai értéket, jelentőséget nem tulajdonítanak neki. Holott a bölcsészhallgatók felkészítésében már ezektől az első évektől kezdve fontos, hogy ne csupán megszokott tennivalójukban – előbb a tanulásban és a szemináriumi munkában, utóbb a hospitálásban és a vizsgatanításban, végül a gyakorló tanárkodásban – találják föl magukat, hanem *szokatlanbb pedagógiai szituációkban* is, a megszokottól eltérő létszámú vagy összetételű hallgatóság előtt.

A külön tanári segítségre, vezetésre szoruló kisdíákok és középiskolások korrepetálása a legutóbbi tíz esztendő "vállalkozáscentrikus" időszakában intézményesedett: különféle oktató gmk-k üzlete lett, vagy idősebb, nagy rutinú és tekintélyű tanáregyenységek privilégiumává vált. Az iskolán kívüli oktatás legszembetűnőbb és legdöntőbb változása az idegen nyelvek oktatása terén: követhetetlenül sok, sokféle, eltérő színvonalú nyelvstúdió, nyelvtanári munkaközösség jött létre. A tanulni vágyók bokáig járnak a legkülönfélébb hazai és külföldi gyártmányú nyelvkönyvekben, a távoktatástól az újságoldalakon történő oktatáson át az alvatanulásig és a szuggesztopédiáig tucatnyi változatot hirdetnek, ajánlanak. A nem iskolai oktatás nagy mennyiségi foglalkozásait, elvesztéseit a nagy megrázkódtatásokat átélte Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szenvedte el: szabadegyetemi kurzusainak száma visszaesett, látogatói lassacskán már csak az időződő "törzsgárdatagokból" verbuválódnak, igazi érdeklődést – a fiatalabbak körében – csak egy-egy sikertéma előadásorozataival, a pillanatnyilag legnépszerűbb tudománynépszerűsítő foglalkoztatásával képes elérni. A szabálytalan irodalomórák, más tárgyké i előadások aránya az egyes szakosztályokon belül eltérő módon, ám harmadára-negyedére esett vissza.

Talán elég lett volna a tendenciák jelzése nélkül egyszerűen csak felsorolni azokat a leggyakoribb, iskolán kívüli oktatásformákat, amelyekben a pedagógus eredményesen lelheti meg a maga második gazdaságát – és szakmai gazdagodását is. Ugyanis az említettek mindegyike – a korrepetálástól a kis csoportos nyelvtanári tevékenységen át a szabadegyetemi, populárisabb előadásig – jó kiegészítője, metodikai értelemben, a tanári alaptevékenységnek: mindegyik tartalmaz, életre hív olyan elemeket, viselkedésmintákat, készségeket, tanóraszervező ötleteket, amelyek friss áramot vezethetnek a megszokottan pergő tanári hétköznapiokba, és alkalmazásuk szakmai örömmel, sikerrel is megajándékozhat.

A bölcsészstanárok képzése ma szinte kizárólag tanóracentrikus. Tanterv és óravázlat – óravázlat és tanterv. Akiknek jó érzékük van ahhoz, hogy kézben tartsanak, ügyesen vezessenek egy iskolai negyvenöt percet, sokszor azok is megilletődöttek, ha diákjaikat kiállításon kalauzolva kell tanárnak (is) lenniük. Akik délelőtt magabiztosan adnak elő az avantgardizmusról, délután nem mernek alkalmi tanárelnökök lenni a történelmi, irodalmi önképzőkörben. Vagy hogy ismét egyetemi, saját tapasztalatra hivatkozzam: akik az egyik félévben kiváló szemináriumi dolgozatot nyújtanak be, a második félévben, amikor írott munka helyett szóbeli, szemináriumvezetői munkát kívánok meg, képtelenek szabatosan kifejezni nézeteiket, s főleg meg sem próbálkoznak azzal, hogy csoporttársaikat dinamizálják, megszólaltassák. (Ez különben számomra az utolsó húsz év legkülönösebb pedagógiai fejleménye: egyre inkább sértésszámba megy, ha szemináriumon az ember megszólít, felszólít a

véleményformálásra, válaszadásra valakit. A hallgatók ezt egymás közt is így érzik: provokációra, a legádázabb vitára készek, ha már nekilódult a polémia, de egyik a másikához fordulva még bocsánatkérően sem kezdeményez. Végzős diákjaim vizsgatanfításaira be-benézve, vagy középiskolai órákon, fiatalabb kollégáknál ugyanezt tapasztalom: kiment a divatból a felszólítás. S tudomásul kell vennünk, hogy – az előbbiekkal összefüggésben – ma már a harminc-nyolcvan évvel ezelőtti értelemben vett hagyományos feleltetés is alig szerepel a bölcsésztanári repertoáron. Új "tanár-diák etikett" van kialakulóban – ami a számos új oktatási forma, új segéd-eszköz világában, és a változó emberi viszonyok világában természetes is.)

Summa summarum: helyesnek vélném, ha a bölcsészkarok – és netán más tanárképző intézmények – pedagógusi módszertani szakcsoportjai erőteljesen szorgalmaznák, hogy a tanárnak készülők már hallgató korukban minél többféle pedagógiai szituációval aktívan megismerkedjenek. (A jelenlegi nyári pedagógia gyakorlat, valamint a hospitálást megelőző iskolai gyakorlat ugyan erre szolgál, az előbbinek azonban – nagyon jól emlékszem – mindig nyaralás- és táborozás-jellege van, az utóbbi során pedig az iskolák általában csak nagynehezen tudják azt a "kamasztanárt" begyömészölni valamelyik szakkörbe vagy fakultációba.)

Az iskolán kívüli tanári munkalehetőségek tendenciáinak vázolója annyiban mégsem volt felesleges, hogy kitűnt: ma még nyelvtanárként csinálhatja a leggyorsabb karriert (és szerezhet leggyorsabban tanári tapasztalatokat) akár egy egyetemista is. Holnap, holnapután már nem egészen így lesz, hiszen nagy lendületet vett az önálló nyelvtanárképzős (a nyelvszakos bölcsészek képzésénél rövidebb idő alatt kapnak diplomát). Ugyanakkor szinte megszűnt az az áldásos lehetőség, hogy kiemelkedően tehetséges másod-harmadéves tanítványát már a TIT megfelelő szakosztályába "protezsálta" a tanár, a szabálytalan órák mélyvizébe dobva ezzel a jelöltet. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat kevésbé megingott, vidéki bázisain valószínűleg még ma is eredményes lehet ez a kooperáció, a TIT-szervezet és az adott felsőfokú tanintézmény bölcsészének közös hasznára.

Ha szabad, megfontolásra ajánlom fentebb példaszerűen említett egyetemi gyakorlatomat (nyilván nem én próbálkozom vele egyedül): az ómódi "harminc percig felolvasott dolgozat – korreferátum – vita" módszer időrablása helyett a – mégoly kockázatos – *hallgatói óravezetést* (nem speciálszemináriumon, hanem kötelezőn! – Egyébként a "dolgozatos" szemináriumokon sem hangzik már el az írás: előre, sokszorosítva nyújtják be, körözik. A szeminárium teljes egészében a megbeszélésé, továbbgondolásé.) Ez a néha bizony kudarcra végződő kísérlet sajnos hétről hétre fölfedi – bármily színvonalas is a munka –, hogy a leendő bölcsésztanárok mintegy kilenczede nincs birtokában a tisztességes beszédképességnek.

## *Az elemi retorika szükségessége*

A bölcsésztanárok beszédképességének siralmassága több tényezőre vezethető vissza; magyarázata több is van.

Az egyik: – jogos! – filológiai igényesség, a bibliográfiai járatosság, a "jegyzeteléstudomány" megkövetelése túlzottan is előtérbe tolta a dolgozatírást. A hallgatók

a félévek folyamán erre a megmérettetési formára koncentrálnak – kissé túldimenzionálva fontosságát, *egyszeri* hangsúlyosságát. (Ez az "egyszeri" azáltal is súlyosbodik, hogy legtöbb bölcsészkarunkon az egyelőre még kétszakos diákoktól *csak az egyik szakon szabadna* dolgozatot megkövetelni, illetve a két féléves szemináriumokon *csak az egyik félévben lenne* feladata a hallgatónak a dolgozatírás. Így a szemináriumi munka tíz hete mintegy belesűrűsödik a dolgozatba – amelynek viszont a mai feltételrendszerben az osztályzatot döntően meghatározó szerepén kívül nincs igazán látszatja. A szemináriumi dolgozat – jól kiválasztott és kiosztott téma esetében – későbbi, nagyobb lélegzetű írások alapja kellene hogy legyen – akár egészen a szakdolgozatig, a doktori disszertációig. Jelenleg azonban a tanszéki széttagoltság viszonyai közepette, a sokkal koncepciózusabb – reménybeli – *intézeti struktúrát* egyelőre nélkülözve az egyes évfolyamokon írott szemináriumi dolgozatok nem egymásra épülnek, nem egymásból következnek, nem vezetnek – hosszabb távon – sehova, bármiféle publikálásuk a legritkább esetben történik meg. Holott – mint más összefüggésben már kiemeltem – a bölcsész (tanár) közösségben, nyilvánosság előtt dolgozó személyiség, akinek általában alkati sajátossága, hogy vágyik a *nyomtatott jelenlétre*, gondolatainak közlétevése. Ezért – s ezt talán nem is egy zárójelen belül kellene javasolnom – egyetemeink, főiskoláink szűkös anyagi adottságai ellenére növelni kellene azoknak a *belső* publikációs fórumoknak a számát, amelyek nyilván nem az örökkévalóságnak szóló, de első lépcsőfokot, ugrópontot jelentő írások kis példányszámú közzétételét viszonylag rövid időn belül, legalább *egyetemközi* természetűvel biztosítják.)

A másik ok: a kulturált, iskolázott beszéd fontosságának összetársadalmi semmibevétele. (Egy hallgatóm hívta fel arra a figyelmet, hogy a televíziós parlamenti közvetítések elriasztják őket az élőbeszéd művelésétől: a demagógiától a klapanciákig mindenre látnak rossz példát, az indulatosság vagy a blazírtság köntösébe öltöztetve. Saját tapasztalatom korántsem ennyire rossz a Tisztelt Ház megszólalásairól, de az bizonyos: egy alapos stilisztiko-retorikai elemzést, akár szakdolgozatot megérne, amit hétről hétre hallunk.)

A harmadik ok: a középiskolából "hozott" beszédképzetlenség. E készséghiány el nem hagyható részleteleme az *artikulálatlan beszéd*, az általánosan jellemző halkság, a megszólalás tétovasága, az emocionális sablonok ("én úgy érzem...", "szerintem", "nem tudom, de talán..." stb.) ösztönös alkalmazása.

A negyedik ok – egyben jelenség –: a bölcsészhallgatók ritkán igyekeznek elsajátítani azt a *kettős* szaknyelvet, amelynek segítségével valóban érvényesen szólhatnak a feldolgozott, elemzett alkotásokról. Ez a kettős szaknyelv a terminus technicusok természetzerű, gyakorlott használatát, és rögvest való magyartásukat foglalná magába. Hány százszor hallottam már például, hogy "a mondatnak, tagmondatnak nincs vége a verssorról" – amit enjambement-nak kellene nevezni, s mindjárt (mondat)áthajlásként, áthajlásként dekódolni. Ez az egyszerre tudományos és közérthető szakmai nyelvezet már a középiskolában is kívánatos. Sem az egyik stílusréttegnek – az idegenes-arisztokratikusnak –, sem a másiknak – a megfejtő-magyartónak – az alkalmazása nem elégséges. A kettő együtt képezi az irodalomtudományi, történettudományi, nyelvtudományi szakszerűséget.

A vizsgatanításukhoz érkező bölcsésztanárok különösen megszenvedik ezt a hiányosságot. Túl azon, hogy a fegyelmezés, a lélektani segítség még nem erősségük, az

*érthető megszólalás* mikéntjével sincsenek tisztában.

Azokon a bölcsészfakultásokon, ahol ez még megoldatlan, szükségesnek tűnik az *elemi retorika* beiktatása az oktatásba. Vagy önálló – vizsgakötelezettség nélküli, de aláírást igénylő, egy szemeszteres szemináriumi tárgyként –, vagy annak a sokirányú szemináriumi alapvetésnek a keretében, amelyet leginkább az *általános bölcsészműveltség szemináriumának* neveznék. Hallgató korom óta, és egyetemi oktatói éveim alatt négy-öt esztendőnként visszatérően intenzív hallgatói kezdeményezés volt, hogy a bölcsésztanár ne hagyhassa el az egyetemet a minimális természettudományi, társelméleti (zenei, képzőművészeti stb.) ismeretek megszerzése nélkül. Helyénvalónak tartanék egy olyan, az első tanulóéven végighúzó, szintén vizsgakötelezettség nélküli "proszemináriumot", amely meghatározott elosztásban ezen stúdiumok közül tekintene át hármát–négyet. Úgy vélem, ezen belül néhány órában a "megszólalás-művészetnek" is juthatna megfelelő hely.

## *Az irritudásról*

A régi idők falusi tanítója ezernyi iskolai és iskolán kívüli teendője mellett a közönség "íródeákja" is volt, aki az ügyes-bajos dolgok intézésében kérelmek, beadványok, levelek fogalmazásával és megírásával működött közre. A mai bölcsésztanárnak városi, kisvárosi környezetben nincs ilyesfajta dolga, községekben sem nagyon.

Egy valamit kellene tudnia jól: az írásbeli – szakmai, irodalommal, történelemmel, filozófiával, nyelvekkel kapcsolatos – megszólalás műfajainak ismerveit. Dolgozat, esszé, tanulmány, recenzió, kritika és más műfajok kritériumait. A filológiai apparátus tipográfiailag is kifogástalan "üzemeltetését".

Ezzel szemben mi a helyzet? Az utóbbi öt esztendőben hozzám benyújtott szemináriumi dolgozatoknak mintegy negyede volt kifogástalan, negyedét kellett át-dolgozás, tökéletesítés, pontosítás céljából visszautalom a szerzőnek, fele súrolta vagy túllépte az ilyen értelemben való minősíthetlenség határát. A továbbképzések esetében (záródolgozat) szembeötlő módon *rosszabb* a helyzet! Mintha a pályán töltött tíz–húsz év visszafejlesztené a szerkesztőkészséget, a bibliográfiai jártasságot stb. Itt is kitűnik, hogy a bölcsésztanárok *általában* csak a tanári hivatást gyakorolják az egyetemi évek után, a bölcsészit nem!

*Véleményformálásban, műfajban, stílusban teljes szabadságot – a formai követelmények terén kérlelhetetlen, aprólékos, "németes" szigor*t tartok szükségesnek a szemináriumi és egyéb dolgozatok elkészítésekor, illetve elbírálásakor. Különösen vonatkozik ez a szakdolgozatok megtételére. (Évente megközelítőleg ezer magyar irodalmi felvételi tesztlap és fogalmazás átolvasásából szűrtem le azt a nyilván mások által is tudott észleletet: ami a szerkesztési, stílárius készséget, az írásos kifejezést illeti, középiskolásaink többsége semmivel sem áll jobban, mint az élőbeszéd terén...)

Bár külön fejezetet – "cikkelyt" – érdemelne, itt említsem felsőfokú tanintézményeink nagy részének gyatra tárgyi feltételeit. Évek hosszú során át megfigyeltem, hogy az ún. "tanszéki kereteket" (amíg értékelhető nagyságrendben léteztek: az évente elkölthető, belső felhasználású összegeket) alkalmasszerűen fordították kevéssé hasznos gépek, segédeszközök vásárlására (megint, természetesen, az ELTE

mindennapjaiból indulok ki). Hány és hány az első perctől fogva használhatatlan magyar gyártmányú magnetofon porosodik a szekrényekben – évente gondosan leltározva...! Hány esztendeig volt szigorú tilalom sokszorosító- vagy fénymásológép beszerzésére! Hány írógép hiányzik a tanszékeken!

Ezekon a nehézségeken az oktatók úgy-ahogy, saját készülékek (és kapcsolatok) igénybevételével túlteszik magukat. A hallgatók azonban a liberális felsőoktatási intézmények legliberálisabb tanszékein is csak nagy nehézségek árán vehetik igénybe például a dolgozatok másolásakor nagy könnyebbséget jelentő sokszorosító berendezést. Nem hozakodom elő azzal, hogy például a müncheni vagy bolognai egyetemeken – nemcsak bölcsészkarokon – megfordulva rácsudálkozhattam a diákok saját számító- és fénymásológépes termeire...

Mindenesetre erkölcsileg zaklató szigorú vagy utópisztikus követelményekkel előállni, "fölte" tanítani, ha a hallgató nem rendelkezik megfelelő feltételekkel. (Mivel kedvtelve végzek fölméréseket, megtudtam, hogy a negyed-ötödéves bölcsészek tizenöt százalékának van csak saját írógépe, pedig ez a szerkentyű a "mesterség címere", nélkülözhetetlen kellék. Nem magyar klaviatúrás géppel a nyelvszakosok között jobbra csak azon bírnak, akik már külföldön is folytattak tanulmányokat, hosszabb külföldi tartózkodás után tértek haza.)

Vágyálmokra kár fecsérelni a papírt – de megjegyzem: egyetemeink, főiskoláink bölcsészintézményi könyvtárainak (valamint központi könyvtárainak) állaga, állománya és befogadóképessége ugyanúgy, vagy még rohamosabban romlik, mint szinte valamennyi nagy könyvtárunké. De miért említsem, hogy míg az ELTE Irodalomtudományi Tanszékcsoportjának könyvtára a hetvenes évek közepéig szinte minden új magyar szép- és szakirodalmi kötetet beszerezett, addig ma már a legszükségesebbekre is alig futja (idegen nyelvűekre szinte egyáltalán nem) – amikor az Országos Széchényi Könyvtár katalógusában is mind több a fehér folt, az 1987/88. óta is hiányzó – vagy csak katalogizálatlan – alpmű?

Midőn tehát jogos kifogást emelünk a hallgatók tekintélyes részének hiányos beszedtechnikai képzettsége és stiláris készsége ellen, nem feledhetjük, hogy a hallgatók általában elönytelen feltételek között végzik munkájukat (több felsőoktatási intézményünkben gond a megfelelő számú üldökialmatosság biztosítása! A debreceni egyetem kivételével bölcsészképző intézményeink szegényes, vagy éppen siralmas képet nyújtanak. Nem ritka széttagoltságuk az ésszerű órarend kialakítása ellen hat. Apropó órarend: legtöbb bölcsészképző intézményünk jó szándékkal végrehajtott tanreformja – az eredmények mellett – oda vezetett, hogy jelenleg az öt napos egyetemi tanulóhéttel kihasználtsága olyan, mint országosan az öt napos munkahétét: hétfőn délelőtt még alig vannak órák, szemináriumok, pénteken pedig már egész nap üresen konganak a folyosók...).

Ezeknek az állapotokon aligha fog javítani, és a meglehetősen keserű – s a keserűség miatt nem kis mértékben agresszív – bölcsészközhangulatot nem fogja javítani tárcánk miniszterének mégoly kényszerű kijelentése, miszerint "el kell ismerni, hogy 1992-ben a nyomor esztendeje következik". A bölcsészek és bölcsésztanárok cinikusabbja is vallja, hogy egy ország jövője nem kis részben az oktatás, a művelődés, a kultúra színvonalán múlik. Ezt a tényt nyilván a kormányzat is felismerte (példákra, így a robbanásszerűen fejlődő távol-keleti kisebb országok példájára szoktak is hivatkozni), az oktatás és a kultúra azonban ma minden eddiginél elha-

nyagoltabb. Mecénásokra várni szinte reménytelen; és az oktatás majdhogynem privatizálhatatlan: a magánegyetemek csak szerény terheket vehetnek át (ha végre pont kerül a rengeteg ostoba huzavona végére). A bölcsésztség, a bölcsésztanárság ma egy kissé "misszionárius" tevékenység: hitből, megszállottságból is csinálja, aki csinálja.

De a misszionáriusok szívét az melengette, hogy néha kegyesen megdícsérte és némi támogatásban részesítette őket a római pápa...

### A fordulópont-pillanat

A bölcsésztanárképzés a társadalmi szerkezetváltozással, a demokrácia építésének folyamatával egyi időben érkezett fordulópontjához. (Ezt szimbolikusnak is tekintem, mert a bölcsészértelmiség, a több tízezer tagot számláló "tanári kar" és hallgatóifjúság java aktív szerepet játszott az átalakulásban.) Mint az élet valamennyi területén, a bölcsésztanárok gyakorlati képzésében, a pálya népszerűsítésében is meg kell ragadni az idő kínálta lehetőséget.

Bölcsésztanárképzésünk az egyszakosság, a specializálódás felé tart (ennek egyik mellékága, külön problémaköre a nyelvszakokon folyó képzés, a nyelvi tanszékek arisztokratikus elszakadása az egyetemek más tanszékeitől, s mindezen belül elsősorban az angol nyelvi tanszékek mindenütt bölcsészkar "tempót diktáló" fölénye, amivel még a német nyelvterület katedrái sem versenyezhetnek).

A történelmi fordulópont-pillanat, illetve a kialakuló új helyzet azt parancsolja, hogy – lényegében az *egyetem* szó értelméből kiindulva – a diplomát szerző kétszakos, és még inkább a meghatározó szerepbe kerülő egyszakos hallgatók *univerzális* képzése valósuljon meg. E sorok írója egyfelől minden vonatkozásban az egyetemi polgár *szabadságának*, szuverenitásának szószólója – másfelől viszont a követelmények *nehezítése*, a vizsgarendszer szigorítása mellett foglal állást. Azt tekinti tehát eszménynek, amit ebben a vázlatos – és legtöbbször szükségképp az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának precedenseivel érvelő – vázlatos dolgozatban már elmondott: hogy a bölcsésztanári képzésben egyenlő és komolyan vett nyomaték essék a bölcsész- és a tanárképzésre is, illetve hogy a végzett pedagógusok diplomájuk "bölcsész felét" se vágják sutba.

Megújulóban van a tudományos minősítés rendszere is: új feltételek teljesítésével (részben) új címek elnyerésére lesz lehetőség. Bár ezekben a kérdésekben még nem született konkrét döntés, remélhetőleg a kimunkált szisztémából nem fog hiányozni az a motívum, amely egyértelműen inspirálja a bölcsész(tanár)t arra, hogy emberi és szakmai életútjának legfogékonyabb periódusában, közvetlenül az egyetemi évek után vagy kevéssel utóbb belevágjon a fokozat(ok) megszerzésébe. Ehhez olyan középiskolai érték- és munkarendre is szükség lesz, amely nem hat e törekvés ellenében (ellentétben a mai kedvezőtlen gyakorlattal).

Akár erkölcsi, akár gyakorlati, akár anyagi, akár egyéb okai lennének, a felfokozott várakozással teli fordulópont-pillanat elszalasztása, a *nagvonalú* döntések halogatása legalább egy évtizedre visszavetné, az érdektelen közepszerűségbe taszítaná, társadalmi dinamikájától és évszázados morális erejétől fosztaná meg a böl-

csésztanárképzést, általában is a tanárképzést, és a rossz példával nyirbálná az értelmiségnek a társadalmi változásba vetett hitét.

Hangozzék bár költőien: a bölcsésztanárképzés fő kérdéseiről dönteni ugyanúgy a "fölött" magas szintjén szükséges, mint ahogy a jó tanár még legjobb diákjának is messze előtte akar járni az iskolai oktatásban.

### *Az "ideális bölcsésztanár"*

Ilyen éppúgy nincs, mint ahogy nem létezik a bölcsésztanár sem. Ám megfogalmazhatjuk, hogy a jelen bölcsésztanárja – tudományszakjától függetlenül – öntörvényű, anyagát szabadon és szakszerűen értelmező–interpretáló, tanóraszervező erővel és szuggesztivitással rendelkező egyéniség, aki tudja Németh Lászlótól, hogy a tanár (az előadó) "színész és rendező is" – tehát megszervezi, megkomponálja, naprakészen vezeti (de aktualitásokkal agyon nem zsúfolja) óráját. Hagyomány és újítás egyensúlyában talál önmagára; hivatásának gyakorlására az iskolai tanórától eltérő pedagógiai szituációban is felkészült. Pszichológiai vértettség, mentalitásérzékenység, a friss kutatási eredményekre való fogékonysága meghaladja elődeiét; hivatástudata fanyarabb, de – rejtve bár – öntudatos és érzelemgazdag.

Álmodjunk tovább.