

Az allokúciótól a konverzációig. Hallgatói elvárások és tanári szerepek a mai magyar felsőoktatás egy kicsiny szegletében¹

A 2011 szeptemberében az ELTE-n *Mire valók és mit érnek ma a humántudományok?* című mesterkurzusán Hans Ulrich Gumbrecht gyakorta szóba hozta egyetemi oktatói tapasztalatait, dilemmáit. A magyar irodalom- és kultúratudományokban nem megszokott módon tudós tanárként beszélt, aki számára ennek a kettős identitásnak mindkét része egyaránt hangsúlyos, sőt, Gumbrecht megjegyzéseiből arra lehetett következtetni, hogy számos élő kérdést az egyetemi oktatás különféle szintjein lévő hallgatókkal való találkozások, eszmecserek révén nyer. Mifelénk ritkán olvasni olyan szöveget, melynek szerzője arra utalna, hogy a tanítás során jött rá valamely fontos belátásra – nálunk ez inkább csak fordítva szokott megtörténni: a hallgató köszöni tanárának, hogy órái inspirálták kutatását. Sőt, talán azt sem túlzás állítani, hogy legalábbis informális beszélgetések során gyakrabban hangzik el az a panasz, hogy a kutatástól mily sok időt vesz el a tanítás, mint ennek fordítottja.² Ezzel együtt a legmesszebbmenőkig egyet tudok érteni Hansági Ágnesnek workshopunkon elhangzott megjegyzésével, mely szerint a nem kutató oktató tulajdonképpen egy idő után már nem tud mit tanítani. Szerencsés esetben persze az oktatói és a kutatói profil nagyrészt átfedésben van egymással: a tanár arról beszél, amit épp (vagy – ahogy teszik azt az igazán komoly szakemberek – egy életen át) kutat.

Mivel hozzászólásomban (a műhelytanácskozás meghívójában fölajánlott témalehetőségek közül „a saját tanítási tapasztalat”-ot választván) Esti Kornélt visszhangozva, csak magamról beszélhetek, arról, ami történt velem, nem hallgathatom el, hogy efféle szerencsés helyzetben az elmúlt majd két évtizedben inkább kevesebbszer, mint többször érezhettem magam (és ennek, attól tartok, a hallgatóim voltak a legfőbb kárvallottjai). Ennél témánk szempontjából sokkal fontosabb, hogy a 2000-es évek elején, friss diplomásként a tanítóképzésben elhelyezkedve egy szemeszter elegendő volt ahhoz, hogy belássam: kevés eredménnyel kecsegtet, ha a mintakövetés módszertanát választom, vagyis úgy próbálom a szemináriumaimat fölépíteni, ahogy azt én hallgatóként tanáraimtól megszoktam. A tanítóképzés sokkal közvetlenebb kapcsolatot ápolt az általános iskolai pedagógus praxissal, mint az 1990-es években az egyetemi oktatás a középiskolaival, hiszen ez utóbbi arra épült, hogy a bölcsészhallgatók négy évig tanulták a tudományt, majd ötödéven belekóstoltak a tanári hivatásba (ma, mint tudjuk, már az egyetemi jelentkezéskor elválik egymástól a diszciplináris bölcsész- és a tanárképzés). Tanítóképzős oktatóként joggal várták el tőlem úgy a kollégáim, mint a hallgatók, hogy viszonylagos rendszerességgel járjak „át” az általános iskolába órákat látogatni és tanítókkal konzultálni (nem volt messze, csak a betonozott kézilabdapályán kellett átsétálni), s az ott nyert tapasztalatokat igyekeztem főiskolai óráimba beépíteni. A hallgatókra váró munkahelyi feladatoknak tehát szemem előtt kellett lebegnie, amikor kurzusaimra készültem, s ez az elvárás akkor sem szűnt meg (inkább csak nehezebben teljesíthetővé vált), amikor 2009-ben a Debreceni Egyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékére kerültem.

Noha néhány év óta van alkalmam a háromosztatú egyetemi képzésnek minden szintjén részt venni, most itt csak az első szinten szerzett benyomásaimról próbálok beszámolni. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy meglehetősen távoliak az elvárásaik az egyetemi oktatással szemben a BA-s, az MA-s és a doktori hallgatóknak, s ezeket a különbségeket

¹ A tanulmány létrejöttét a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatói Ösztöndíja támogatta.

² Most a Kaliforniában és a Kárpát-medencében szokásos oktatói óraterhelések között mutatkozó esetleges különbségeket ne forszírozzuk!

aligha érdemes figyelmen kívül hagyni. Ebben a tekintetben is kevésbé tudok támaszkodni módszertani szempontból egykori hallgatói tapasztalataimra, amennyiben én még abban az osztatlan képzésben szereztem diplomát, amelyben általában nem merült föl, hogy az elsős hallgatók nem csupán életkorukban térnek el a felsőbb évesektől. Élénken élnek emlékezetemben Sarkady János professzornak az antik Görögország történetét tárgyaló előadásai, amelyek egyáltalán nem föltételeztek kevesebb elhivatottságot a gólyáktól, mint azok a doktori órák, amelyekre hat-hét esztendővel később jártam. Manapság, amikor a bölcsészszakok többségére kevesebb előzetes készüléssel is be lehet kerülni, mint korábban, s például a kommunikáció- és médiatudomány szak esetében a hallgatók többsége esetében ez inkább a család által meghozott anyagi döntés következménye, mint a fakultációkon és különórákon szerzett fölvételeknek a fölvételi (érettségi) folyamat során való sikeres bizonyításáé, a Sarkady professzor által magától értődőnek tekintett szakmai elhivatottságot talán kevesebb joggal várjuk el. Legalábbis erre engednek következtetni a gólyákkal az első szemináriumokon folytatott bemutatkozó beszélgetések, melyekben visszatérő elem a szakválasztás bizonytalansága: vannak, akik más szakokkal hagytak föl, s tesznek most épp próbát nálunk, mások arról vallanak, hogy döntésük még nem végleges, a következő évet talán már máshol kezdik el. A hallgatók nem elhanyagolható hányada tehát inkább csak az útkeresés részének tekinti az egyetemi tanulmányok elindítását ([talán nem teljesen függetlenül a kamaszkor kitolódásának mára társadalomtudományilag regisztrált jelenségétől](#)) – éppen ezért indokolt lehet a BA-s bevezető szemináriumoknak lehetőség szerint figyelembe venni a hallgatói kondicionáltságok közötti eltéréseket, s kevésbé bízni abban, hogy képesek lesznek különösebb segítség nélkül fölvenni az egyetemi oktatás ritmusát. Nézzünk egy példát! Mindannyian ismerjük a jó öreg irodalomelméleti szövegolvasó szemináriumot, melynek kimondatlan előfeltevése szerint arra a [diákra](#), aki júniusban még középiskolás volt, szeptemberben már nyugodt szívvel rá lehet bízni, hogy egyik héten Roman Ingardentől, a másodikon Wolfgang Iserrel, a harmadikon Paul de Manól és így tovább decemberig, értelmezően legyen képes szövegeket befogadni. A kommunikáció- és médiatudomány szakon is létezik hasonló alapozó tárgy, melynek hatékonyságát az elmúlt években azáltal igyekeztünk valamelyest növelni, hogy egyfelől radikálisan csökkentettük az olvasmányok számát, s így egy-egy szövegre akár több órát is rá lehet szánni, másfelől a kiemelt passzusokat közösen olvassuk, azok terminológiáját, érvelésmódját alaposan igyekezve kibontani. Ennek a kurzusnak bevallottan az is feladata, hogy az elsősöket fölkészítse a tudományos szövegekkel (akárcsak az egyetemi tankönyvekkel) való együttműködésre, melynek reményeink szerint legkésőbb a vizsgaidőszakban hasznát vehetik.

A szövegolvasó szemináriumnak efféle átalakítása nem eredeti ötlet, én magam Molnár Gábor Tamástól kölcsönöztem részben a módszert, annyiban ugyanakkor változtatnom kellett rajta, hogy vele ellentétben én nem mertem/merek egy egész szemesztert egy szövegre rááldozni. Bátorlanságom legfőbb oka az, hogy egyáltalán nem evidens, hogy a kommunikáció- és médiatudomány szakon ki lehet egyetlen olyan olvasmányt jelölni, mely képes valódi bevezetést nyújtani abba, ami a hallgatókra az egyetemi képzés során vár. Ugyanis „a felső oktatási [sic!] kommunikációs- és médiaképzések általában több, egymással sokszor csak érintőleges kapcsolatban lévő területet próbálnak lefedni. Egyszerre igyekeznek elméleti-kutatói, újságírói, mindenféle üzleti kommunikációs és technikai képzést nyújtani.”³ A tantervben megmutatkozó heterogenitásból következik, hogy a hallgatók már az első szemeszterben szembesülnek azzal, hogy azoknak a képességeknek, amelyeket nekik el kell sajátítaniuk, nem föltétlenül, vagy nem elsősorban nyomtatott szövegek a forrásai. Sőt, az sem biztos, hogy írott szövegek – mert hát ki az, aki a kép- és hangrögzítő eszközök vagy a

³ WEYER Balázs – BOZÓKI Dominika – BÁN Bence – ZÖLDI Blanka, *Felmérés a magyarországi médiaképzésekről. Munkanyag a Magyarországi Tartalomszolgáltatók Egyesülete számára*, Médiakutató, 2015/tavaszi, 17.

digitális álló- és mozgóképek szerkesztőprogramjainak használatát írott útmutatókból próbálja elsajátítani? Esetleg a WordPress blogfelület keresőmotorokra optimalizált kezelését? Egy biztos, nem a mai húszévesek.

Az a sejtés is megfogalmazható, hogy azokon a szakokon, ahol hamarabb körvonalazódnak a karrierlehetőségek, s már a BA-s évek alatt van lehetőség gyakornokként némi céges „terepismeretre” szert tenni, az egyetemi képzéssel szembeni elvárások részben más természetűek, mint azok esetében, ahová inkább a középiskolából-családból hozott műveltségi érdeklődés révén kerülnek a hallgatók. Lehetséges, hogy utóbbiak esetében nagyobb a fogadókészség a gumbrechti kockázatos, komplexitás-fokozó gondolkodásra. Miközben lélekemelőt azt olvasni Gumbrechtől, hogy „[e]lég öntudatosnak kell lennünk ahhoz, hogy igényt tartsunk a college-eszmére. A college Oxford-ban, Cambridge-ben és Amerikában a studium generale, a college-képzés nem szakképzés. Minden szakképzés számára jobb lenne, ha bizonyos tantervi elemekkel rendelkezne a bölcsészet köréből”,⁴ aközben én Debrecenben azt tapasztalom, hogy a szakmaorientált szakok hallgatói inkább a komplexitás csökkentését, mintsem növelését tartják fontosnak. Vagyis nem elsősorban a föltehető kérdések összetettségének fokozását remélik a képzéstől, inkább a sejthetően rájuk váró munkahelyi feladatokra való célirányos fölkészítést. Tehát mondjuk nem a műfajelméletnek Jurij Tinyanovtól Michael Prince-ig való áttekintését, hanem azoknak a sajtóműfajoknak és a szervezeti kommunikációban bevett dokumentumtípusoknak a begyakorlását, amelyek ismeretét már gyakornokként elvárják tőlük. Nyilván nem lenne indokolt túlzott jelentőséget tulajdonítani a felsőoktatásban dolgozó tanárok hallgatói véleményezéséhez felületet biztosító Mark my Professor oldalon olvasható, reprezentatívnak semmiképpen nem nevezhető értékeléseknek,⁵ az ugyanakkor meggondolkodtató, ahogy például egyes jogáshallgatók a filozófiatörténet tárgyukról nyilatkoznak, mondván, az oktató rendkívül fölkészült, a tárgy viszont olyannyira távol áll a jogászi mindennapoktól, hogy az már kétségbe vonja a kurzus curriculumban való benntartásának indokoltságát. Távol álljon tőlem, hogy a „college-eszme” ellen érveljek (az elegendőnél úgyis bőven több meg nem gondolt gondolat hangzik el nap mint nap kis hazánkban szakképzés vs. felsőoktatás témakörben a nyilvánosságban), ugyanakkor nem hallgatható el, hogy az egyik érv, amelyet Gumbrecht *Die Unvermeidlichkeit der Philologie im digitalen Zeitalter* című előadásában a college-eszmének és a filológiának a digitális korban való elkerülhetetlensége mellett fölhozott, 2011 óta kapott egy vajszerű árnyalatot:

A második történet egészen hihetetlenül hangzik, mégis igaz. Két éve – sok-sok pénzért – a Volkswagen konszern vezető menedzsereinek tartottam egy Hölderlin-szemináriumot Prágában. Ezzel ajándékozták meg magukat karácsonyra. Ennek alapja az volt, hogy a vezető menedzserek úgy gondolták, valamivel jobb top menedzsmentté válhatnak, ha kiteszik magukat az efféle versek komplexitásának. Önök most nevetnek, de nekik van igazuk. Cinikusan is hozzáállhattam volna ehhez, ha nem lettem volna meggyőződve arról, hogy ezáltal tényleg jobb top menedzserek lesznek, de azt gondolom, igazuk volt.⁶

Arról, hogy mit is gondolnak a világ egyik legnagyobb autógyárának menedzsmentjében a cinizmusról, s hogy mihez is segítette hozzá őket az amerikai professzor Hölderlin-szemináriuma, nyilván aligha sejthetünk bármit is, mindazonáltal a konszern imázsát (s nem az értékesítési mutatókat) kellemetlenül érintő, 2015-ben kirobbant „Dízel-botrány” óta ezt a Gumbrecht-sztorit már aligha lehet hatékonyan hadra fogni.

⁴ Hans Ulrich GUMBRECHT, *A filológia elkerülhetetlensége a digitális korban*, ford. VINCZE Ferenc = Uő, *Szellemtudományok – mi végre? Budapesti előadások*, Kijarat, Budapest, 2016, 156.

⁵ Mert hát ezen a felületen az sem ismeretlen jelenség, hogy az értékelő-véleményező személy egy olyan kurzus tapasztalataiból von le következtetéseket az oktató rátermettségére nézve, melyet ő soha életében nem tartott.

⁶ Uo., 157–158.

A technikai médiumok elévülési idejének fölgyorsulása nemcsak azzal jár, hogy a jelen egyre gyorsabban válik múlttá, de azzal is, hogy a múltnak a jelen önértéséhez hozzájáruló potenciáját is egyre több kétely övezi. Azok a hallgatók, akiknek nem elhanyagolható százaléka egyetemi éve alatt előkészíti annak lehetőségét, hogy majd a Debrecenben működő multinacionális információ- és kommunikációtechnológiai cégeknél helyezkedjen el (esetleg gyakornokként ezt már egyetemistaként is megteszi) vagy fővárosi médiaügynökséghez készül, a tradicionális bölcsész kumulatív műveltségeszményben kevésbé ismernek rá saját vágyaikra. Ők a megőrzés és újraértelmezés helyett a médiatechnológiai iparban legfőbb jelszóként forgalmazott *innovációt* tekintik a legfontosabb vezérelvnek – inkább gondolkodnak a jövőről, mint faggatják a múltat.⁷ Olyan vállalkozói környezetben fognak dolgozni, ahol a múlt sokkal kevésbé jelentésteli, mint egy tanárnak, könyvszerkesztőnek, muzeológusnak, könyvtárosnak. Ha csak azt vesszük figyelembe, hogy a mára (akár közvetlenül, akár befektetési alapokon keresztül) magánszemélyek számára (is) globálisan hozzáférhető áru- és részvényt piac sosem a jelent, mindig a jövőt árazza, akkor viszonylag kézenfekvő magyarázatát kapjuk a jövőorientáltság vállalati szférában való kitüntettségének.

S mindeközben egyszer majd azzal is elkerülhetetlen lesz számot vetni, hogy a magyar középiskolai oktatásban egyre nő azoknak a száma, akik már a közeli jövőjüket sem ebben az országban képzelik el. Hogyan lehet erre fölkészíteni az egyetemen a leendő magyar [nyelv és irodalom](#) tanárokat? S az anyanyelvi kultúra munkaerőpiaci csereértékének csökkenésével való szembesüléshez még az országot sem kell elhagyni, elegendő elhelyezkedni (márpedig a honi bölcsészkarokon végzők jelentős része ilyen állást talál magának) egy nálunk tanyát vert multinál, ahol az angol az első nyelv, s ha van második, akkor az a német, a francia, a spanyol vagy az olasz. Az, hogy jó néhány év óta a Debreceni Egyetemen sokkal többen tanulnak angol, mint magyar szakon, egyszersmind azt is jelenti, hogy vizsgára készülvén többen olvasnak Henry Jamest, mint Jókai Mórt, és Salman Rushdie-t, mint Esterházy Pétert. A honi kommunikáció- és médiatudományi képzési helyek között bizonyosan versenylőnyt jelent, ha a diákok a tárgyak egy részét angol nyelven hallgathatják – mint ahogy arra is van például mód Debrecenben, hogy az angol és a német alapszakos hallgatók olyan specializációt vagy szakirányú továbbképzést válasszanak maguknak, amelyek kimondottan az IT-szektorban való elhelyezkedésüket segíti elő (pl. *Information and Communication Design and Technology* címen). Ugyanakkor sem ez, sem egy bölcsészkaron idegen nyelv szak elvégzése nem garancia arra, hogy a budapesti munkaerőpiacon legújabbán megjelenő dél-nyugat-európai államokból érkező diplomásokkal szemben, akik a cég egyik második nyelvét (például az olaszt vagy a spanyolt) anyanyelvként beszélik, őket fogják választani a multik.

A legkevésbé sem függetlenül az eddigiekben vázoltaktól, az általam oktatott egyetemisták körében példaképként vagy az a munkavállaló tűnik föl, aki gyorsan kiismeri a munkahely szervezeti kultúráját, és hatékonyan tud ahhoz alkalmazkodni; vagy az a személy, aki a figyelemgazdaságban (például a YouTube-on, a Facebookon vagy az Instagramon) érvényesülni tud – némi joggal gondolhatják a hallgatók azt, hogy sem egyikhez, sem másikhoz nem évtizedek alatt klasszikussá érett teoretikus szövegek fogják őket elvezetni. Nem meglepő módon a tudományos életpálya kevésbé vonzó számukra. Az ambiciózus és tehetséges hallgatók közt továbbra is vannak, akik TDK-dolgozatot írnak, viszont mind témavezetőként, mind a 2017. évi tavaszi társadalomtudományi OTDK zsűritagjaként volt

⁷ Vö. „A bölcsész- és a jogi kari előadásokon és szemináriumokon természetesen még ma is találkozunk ama hit maradékaival, hogy a múlt világának értelmezéséből, ami a kultúra történetiségének tudatát erősíti, a jelennek szóló sajátos igazságok fakadnak, és jelen van még a száműzöttekéhez hasonló létforma étosza is, mely feltételezi, hogy nemcsak szép, de hasznos is egyszerre néznünk a dolgokat a mögöttünk hagyott régi és az előttünk fekvő új nézőpontból. E létforma azonban otthontalan, és éppen az tesz azzá, ami a humboldti tegnap erőt biztosító újdonsága volt: a történeti szemlélet.” SCHEIN Gábor, *Három a nagylány – avagy kicsoda és mit csinál a szabad értelmiségi?* = Uő, *Esernyők a Kossuth téren*, Pécs, Jelenkor, 2014, 74.

alkalmam tapasztalni, hogy erre jóformán csak BA-s hallgatók vállalkoznak. Az MA-sokat inkább már az egyetemi és munkahelyi (vagy az egyéni-családi-baráti vállalkozásbeli) kötelezettségek összehangolása foglalkoztatja, mintsem a doktori ösztöndíj megszerzéséhez szükséges feltételek teljesítése. Jellemző, hogy míg a 2015-ös OTDK-n a debreceni kommunikáció- és médiatudomány szakról döntően mesterhallgatók vettek részt, addig 2017-ben (nem csak a debreceniekre jellemző módon) már csak alapszakosok – ráadásul a 2015-ben első vagy második helyezést elért hallgatóink közül egyikük sem jelentkezett doktori képzésre (hiába volt meg hozzá a nyelvtudásuk, a publikációjuk és a jeles diplomájuk), azon egyszerű oknál fogva, hogy sokkal jövedelmezőbb s számukra távlatosabbnak ígérkező karrierlehetőséget találtak maguknak a piaci világban már a mesterdiplomájuk megszerzése előtt. Ez utóbbit elősegítendő, a hallgatók egyre több kurzuson szimulált vagy valós munkahelyi helyzetbe csöppennek, például feladatul kapják, hogy vegyenek részt egy városi kulturális nagyrendezvény szervezésében, arculatának kialakításában, promóciójában és megörökítésében. Mindez oktatásmódszertani kihívásokat jelent a tanár számára: a hierarchikus, egyirányú (allokúciós) vagy kétirányú (konzultációs) beszédhelyzet mellett vagy gyakran helyett online kooperációs terekben zajló konverzációt kell generálnia, mivel a munka derékhatát nem az órán lehet elvégezni, hanem néhány fős, egy-egy feladatra (például tartalomgyártás, archiválás) specializált csoportban.

Innen nézve az egyetemista bizonyosan nem abban a nietzschei értelemben nevezhető hallgatónak, hogy a fülén keresztül volna összekötve az egyetem testével. A beszédhelyzet átalakulása természetesen az oktatói pozíciót sem hagyja érintetlenül, amennyiben a tanár számos feladat esetében főként a különböző hallgatói kompetenciák összehangolására vállalkozhat – nem egyszerűen nyitottnak kell lennie arra, hogy a munka közben fölmerülő kérdésekre nincsenek előre adott válaszok (mert például a megrendelői oldal még egy jól előkészített *brief* mellett is mindig okozhat meglepetést „menet közben”), hanem újra és újra hangsúlyoznia kell, hogy válaszok csakis a közösség teljesítőképessége révén adódnak. Az ilyen természetű kurzusok esetében az oktató inkább arról tud számot adni, hogy milyen készségeket, képességeket igyekezett a szemeszter során fejleszteni (vagy legalább olyan helyzeteket teremteni, amelyekben a hallgatónak módja volt ezeknek a *skillek*nek a gyakorlására), mint arról, hogy milyen tananyagot igyekezett átadni. A helyzet ennél persze sokkal bonyolultabb, hiszen még egy egyetemi kurzus keretei között is nehezen képzelhető el akár hatékony promóciós tartalomgyártás, akár az egyedit és a divatost ízléssel összekapcsolni képes arculatfejlesztés, akár sajtókapcsolat-gondozás vagy bármiféle mediátori munka műveltségháttér nélkül. Ez utóbbit aligha biztosíthatja más, mint a college-eszménynek a curriculumban való érvényesítése, vagyis olyan kurzusoknak a megtartása, amelyek történeti aspektussal is bírnak, kérdésfeltevésük igyekszik összetett lenni, s a bennük mozgatott ismeretek, megközelítési módok interdiszciplinárisak. Hogy miképp lehet figyelembe venni az üzleti-vállalati szférának a friss diplomásokkal szemben támasztott elvárásait és kitartani amellett, hogy az egyetem oktatói és kutatói szabadsága nem áldozható föl ennek oltárán, jóformán minden olyan nap oktatásmódszertani dilemmaként jelentkezik számomra, amikor ugyanazoknak a hallgatóknak délelőtt a SEO ([search engine optimization](#)) címsor beállításáról, délután a műalkotás fogalmának a technikai reprodukálhatóság korában való értelmezéséről van szerencsém beszélni. A két óra közötti zökkenőmentes átmenetet segítő szónoklattani bevált gyakorlatnak nem vagyok birtokában; csakis remélhetem, hogy az arra való rátalálást a mostanihoz hasonló műhelytanácskozások (amelyek mifelénk egyelőre a fehér holló státuszával bírnak) segíteni fogják.