

Meddig áztatjuk még magunkat? Meddig teszünk még úgy, mintha minden rendben volna, amikor semmi sincsen rendben? Meddig tudjuk még elkerülni, hogy a latinórák a hajdani oroszórák szintjére jussanak? A jelenlegi képzési rendszer ugyanis a legmagasabb szintektől a legkisebb fogaskerekekig hibáktól és hiányosságoktól terhelt; valakinek meg kell már kongatnia a vészharangot! Bár a következőkben elsősorban a jogi latin oktatásáról szólok, egyúttal olyan problémákra hívom fel a figyelmet, amelyek az egész felsőoktatás jövőjét érintik.

Jómagam a nem szakos latin tanítását missziós tevékenységnek fogom fel: az európai kultúra egyik legalapvetőbb elemét juttatjuk el meghódítatlan területekre. Kulturális értékeinknek ugyanis nem lebecsülendő szerepe van a nyugati civilizáció jövőjét illetően a globalizált világban. Tévednek ugyanis mindazok, akik szerint a kultúra csak egyfajta úri passzió, nélkülözhető luxus, mint egy kis hab a tortán, és létünk alapját a gazdaság jelenti. Valójában épp ennek az ellenkezőjét bizonyítja a mélypontra került nyugati gazdaság. Ha kitekintünk a világba térben és időben, szembetűnő, hogy a gazdaság és a civilizáció mindig ott és akkor a legerősebb, amikor a kulturális élet is magas fokon működik.

Nem voltam naiv, amikor erre a pályára léptem. Tudtam, hogy mostoha anyagi feltételek mellett, az érdeklődés szinte teljes hiányával megbirkózva kell a semmiből várat építenem. Ám a mostanra kialakult helyzet minden korábbi negatív várakozásomat és az évek során kialakult harcedzettségemet is felülmúlja.

Mindenekelőtt napnál világosabb, hogy a felsőoktatásra korábban rákényszerített fejpénz-rendszer előre borítékolta a hosszú távú kudarcot. Jelenleg ha az intézmények a víz felszínén akarnak maradni, annyi hallgatót kell felvenniük, amennyiről már a bekerülésük pillanatában tudni lehet, hogy leginkább a diplomás munkanélküliek számát fogják szaporítani. A felvételi irányszámokat is jórészt az befolyásolja, hogy fizikailag egyszerre hány hallgatót vagyunk képesek bepréselni az előadókba és a tantermekbe. Ha semmi más probléma nem volna, a 20-25 fős szemináriumok –pláne egy nyelvi óra esetében– önmagukban is mutatják, hogy a jelenlegi képzés megcsúfolása mindannak, ami egy tudományegyetemet jellemez.

A finanszírozási kérdések hatása a bekerülési ponthatárokon is kitűnik: az utóbbi években soha nem látott mértékűre nőtt a differencia e tekintetben az önköltséges és az államilag támogatott hallgatók között. Így nemcsak a magas létszám, hanem az egyes csoportokon belüli különbségek is komoly gondot jelentenek –bővebben lásd alább.

Büszkén említik, ha egy-két magyar egyetem illetve kar a világranglistán bekerül az első 500 intézmény közé (általában a 300–500. hely között). Mivel a világon összesen kb. 200 ország van, nem igazán értem ezt a lelkesedést. A szóban forgó eredményeknek –melyek szerintem sokkal inkább siralmasak, mint örömteliek–, egyik oka éppen a tanár–diák arány, ami közismerten fontos mutató. Minden olyan egyetemen, amely a ranglista élén áll, magától értetődő, hogy az oktatás hatásfoka annál jobb, minél kevesebb hallgató jut egy-egy oktatóra. Akkor Magyarországon miért gondoljuk, hogy úgy ér valamit egy egyetem, ha minél nagyobb volumenű tömegképzést folytat? Egyértelműen olyan rendszerre lenne szükség, ahol az egyetemek és az oktatók akkor is kellő anyagi megbecsülésben részesülnek, ha kevés, ámde magasabban kvalifikált szakembert képeznek, és nincsenek rákényszerítve a diplomások sorozatgyártására.

---

<sup>1</sup> ELTE ÁJK, Idegen Nyelvi Oktatásszervezési Központ, óraadó latin nyelvtanár

Az említett helyzettel összefüggésben megszűnt a felvételi-rendszer is. A magam részéről elfogadhatatlannak tartom, hogy egy egyetemre kizárólag a hozott pontok alapján be lehet kerülni, anélkül, hogy a hallgatónak bármi fogalma lenne az adott területről, ahová felvételt nyert. Nincs lehetőség még egy előzetes személyes beszélgetésre sem, ahol kiderülhetne, hogy legalább érdeklő-e, amire jelentkezett, vagy rendelkezik-e a szükséges minimális képességekkel. Így aztán az első egy-két szemeszter tölt be hasonló funkciót: ekkor látják be sokan, mennyire tévedtek a jelentkezéskor. Ez a jelenség is az első évfolyamban oktatók, mint pl. a latinosok munkáját keseríti meg indokolatlanul. Hogyan alakulhatott ki ez egy olyan világban, ahol még egy recepciós munkakör megpályázásához is szakmai önéletrajz, motivációs levél (!), akár több körös állásinterjúk valamint próbaidő szükségesek?

El is érkeztünk a következő szintre, a közoktatáshoz. Ugyanis senki nem úgy születik, hogy eleve alkalmas a felsőoktatásba való bekerülésre: elvileg az ehhez szükséges ismereteket és képességeket a diákok a közoktatási rendszeren áthaladva szerzik meg. Nos, az utóbbi években ezt a fázist egyre több esetben hiányolom. Nem szeretnék általánosítani, hiszen mindig nagy százalékban vannak jelen a több nyelvet beszélő, értelmes, fogékony és érdeklődő hallgatók is. Csak sajnos kénytelenek együtt tanulni olyanokkal, akik elfogadhatatlan, sőt hajmeresztő hiányosságokkal érkeznek. Rengeteg tényező állhat ezen aránytalanságok háttérében: nyilván az alulfizetett és jogaiktól jócskán megfosztott középiskolai tanárok is, de maga a rendszer is felelőssé tehetőek.

Úgy érzékelem, közoktatásunk mindmáig nem heverte ki az 1997-es, ún. PISA-felmérés okozta traumát. Addig ugyanis tartotta magát Magyarországon az a mítosz, miszerint mi nem rendelkezünk se tengerekkel, se ásványkincsekkel, viszont a szellemi tőkénk kiemelkedő, s erre alapozva teremthetjük meg a gazdaság erejét. Valójában ez már akkor sem volt igaz, mert a mi gimnazistáink néhány elavult tankönyvből tanulgattak (nem volt még internet, de még ismeretterjesztő csatornák sem), miközben nyugaton élő társaik csak besétáltak a londoni *British Museum*-ba, a párizsi *Louvre*-ba, és egy hétféle alatt több ismerethez jutottak (sok intézmény esetében 18 éves korig ingyenesen), mint amennyiről itt nálunk a diákok álmodhattak. Ám amikor egy európai szintű felmérésből kiderült, hogy a magyar fiatalok leginkább csak eltárolják az információt, de hasznosítani többnyire nem tudják; továbbá a szövegértési képességük is messze elmarad a legtöbb országhoz képest, ez hatalmas pofont adott az itteni oktatási rendszernek.

Ettől kezdve arra koncentráltak, hogy adatok pusztá megtanítása helyett inkább a készségek és képességek fejlesztése kerüljön első helyre. Az iskolákban divat lett a „tevékenységi körök kiszélesítése”, ami annyit jelent, hogy a gyerekek lehetőleg mindennel foglalkozzanak, csak tanulással ne. Így mára ott tartunk, hogy se tárgyi tudás, se készségek, se képességek. Arról nem beszélek, hogy milyen viselkedésbeli problémákkal küzdünk nap mint nap: hogy némelyeket mi tanítunk meg köszönni, órán emberi módon viselkedni, stb.

Tehát erőink legnagyobb része a közegellenállás leküzdésére, valamint a középiskolából (és persze a családból) hozott hiatusok befoltozására fordítódik. Az összkép már csak nyomokban emlékeztet egy tekintélyes felsőoktatási intézményre. Így fordulhat elő például, hogy miután bejelentem, hogy következő órán zh-t írunk, majd összefoglaljuk részletesen, mi lesz a tananyag és milyen típusú kérdések lesznek, mindezt pedig szétküldöm e-mailben is, végül közvetlenül dolgozat előtt megkérdezem, van-e bármilyen kérdés, mielőtt nekikezdünk, általában ilyen jellegűeket tesznek fel: „Tanár úr, ez most egy zh?”, „Tanár úr, én ide járok?”, „Tanár úr, ez beleszámít az év végi jegybe?”, „Tanár úr, ha az van odaírva, hogy fordítsa le a kapott szóalakokat, akkor le kell fordítani a kapott szóalakokat?”

Ami az általános műveltséget illeti, a *deus ex machina*, az *in medias res* vagy az *ex cathedra*, stb. kifejezések szinte mindenkinél az újdonság erejével hatnak. Az idei első zh-ban a „*pro patria*” kifejezés fordításai között, melyet természetesen órán is átvettünk, többek között ilyeneket találtam: „*az apánál*”, „*a házat*”, „*vérünket*”, stb. A félév végi dolgozatban

a „*Homo proponit, Deus disponit*” közmondást a hallgatók fele-harmada így fordította: „*Ember tervez, Isten...*” Márpedig, ha inntól nem ment a folytatás, akkor nem a latintudással volt a gond, hanem egyszerűen nem ismerték a mondást. Vagyis ha csupán a magyar változatot kellett volna befejezniük, ugyanígy nem jutottak volna eredményre.

Önmagában nem lenne ezzel baj, hiszen tanárként az a dolgunk, hogy fejlesszük a hallgatók tudását, szélesítsük a látókörüket. Ám nagyon nem mindegy, hogy ezt a munkát milyen bemeneti és kimeneti értékekkel kell végeznünk. A jelenlegi feltételek mellett érdemi eredmények eléréséhez alapvető, strukturális változtatásokra van szükség az oktatás során. Csődöt mond ugyanis az a törekvés, ami építeni próbál a hallgatók magával hozott általános műveltségére –jelenlegi tankönyvünknek a példaszövegei is ezáltal válnak semmitmondóvá és segítség helyett teherként. Hiszen a felsorakoztatott kifejezések nem azt eredményezik, hogy az új dolgokat tudjuk kapcsolni a már ismertekhez, hanem a hallgatóknak még több sosem látott információt kell befogadniuk.

Nyelvtani ismeretek terén hasonló, vagy még reménytelenebb a helyzet. Régebben ugyebár találkozhatott ilyesmivel az átlagos diák, még mielőtt egyetemre jött volna, akár az iskolai magyarórákon, akár idegen nyelvek tanulásakor. Ma viszont –legalábbis a jelek szerint– korántsem ez a helyzet.

Erős a gyanúm, hogy az általános- és középiskolai magyarórákon is háttérbe szorul a nyelvtan, talán az irodalom túlsúlya miatt –más racionális okot nem tudok elképzelni, honnan eredhetnek az égbekiáltó fogalmi zavarok, nemcsak az idegen nyelveket tekintve, hanem a magyarban is.

Örök probléma például a birtokos eset és a részes eset közti különbségtétel. Dolgozatokban nem ritkán az *ügyvéd* szó részes esete „*az ügyvédnek a része*”. Azt a kifejezést, hogy „*valakinek a valamije*”, a hallgatók kb. 80 %-a nem tudja leírni: legtöbbjük *ly*-al írja, mások „*valamie*” szóalakat használnak. Volt már, aki áthúzta a *j*-t, és inkább átírta *ly*-ra.

Közrejátszik mindebben az angol egyeduralkodóvá válása, mely egy nem ragozó, és alaktanilag meglehetősen egyszerű nyelv. Legalábbis én részben ennek tudom be, hogy még a legelemibb nyelvtani fogalmaknak is vajmi kevés előzményét találom a hallgatóimnál, pl. meglehetősen gondot okoz a szófajok közti különbségtétel: mi az ige, mi a főnév, mi a melléknév. Márpedig ha magyarórán ilyesmivel nem foglalkoznak, akkor miért éppen angolból tanulnák, ahol nincs is számottevő jelentősége?

Az angol alaktan egyszerűsége önmagában persze nem okolható, mivel ami abból kimarad, cserébe elvárható lenne, hogy a mondatból ismerős legyen. Csakhogy tovább mélyíti a hiányosságokat a nyelvórák és nyelvvizsgák kommunikáció-központúsága is, hiszen nyelvtant szinte már egyáltalán nem kell tanulni, csak folyékonyan beszélni. Minekutána a magyar fiatalok idegennyelv-tudása világviszonylatban még mindig jócskán átlagon aluli, a magam részéről nem látom át, miben áll ennek a rendszernek a hatékonysága. Ám tételezzük fel, hogy én vagyok túl elmaradott, és mai, hatékony világunkba már nem fér bele, hogy bogaras nyelvtani fogalmakkal terheljük szegény diákokat. Akkor kérdem én: miféle nyelvtudást jelent, ha a félév végi dolgozatok kb. felében a hallgatók a *difficile* jelentésére vagy semmit nem írtak, vagy *különböző*-t tippeltek, tehát összetévesztették a *different* melléknévvel? A *consensus* és a *privatum* szintén ismeretlen fogalmak. Sokan még a megtippelésükre sem vállalkoznak. Ezek tükrében állíthatja-e bárki, hogy a nyelvtant azért nem erőltetik az idegennyelv-tanulásban, mert ma már csak a szókincsre koncentrálunk?

Egy olyan szintű téma, mint pl. az aktivitás–passzivitás jelensége, már messze meghaladja a hallgatók többségének kapacitásait. Annak ellenére, hogy az európai nyelvekben a szenvedő szerkezetek igen gyakoriak, rég megszoktam, hogy mindenképp magát a jelenséget kell bemutatnom –különbén a hallgatók megmosolyognak, és azt képzelik, hogy ez a latinra jellemző valamiféle sokadik hóbort. A régies „*-tatik, -tetik*” végződéseket

már a vicc szintjén is alig merem említeni. Tehát több órának kell eltelnie, amíg legalább néhányan megbarátkoznak a passzív mondatok létezésével.

Nyilvánvalóan növeli ezeket a hiányosságokat, illetve a helyesírási hibák valószínűségét az olvasmányélmények sajnálatos hiánya. Hiszen az én generációm miről is állapította meg, hogy vajon egy adott szóalak helyes-e vagy sem? Igyekeztünk visszaemlékezni, milyen formában láttuk korábban. Sajnos úgy tűnik, az új nemzedéknek nem igazán van mire visszaemlékeznie. Paradox módon ez egybeesik a szöveges kommunikáció dinamikus elterjedésével: míg a '90-es években csak elvétve fordult elő, hogy barátok, ismerősök egymással írásban tartották a kapcsolatot, manapság ez radikálisan megsokszorozódott a közösségi oldalak, elektronikus levelezés, egyéb üzenetküldő rendszerek, telefonos szöveges üzenetek, stb. révén. Tehát mindenki töméntelen mennyiségű szöveget ír és olvas, melyek elsősorban rövidek, másodsorban nemhogy nem helyesek, de kifejezetten törekednek minden elképzelhető norma megszegésére. Persze létezik pl. internetes média is, de többnyire erre is jellemző, hogy a mondatok rövidek, primitívek és hemzsegnak a hibáktól. Tippelni sem mernék azonban, hogy egy átlagos elsőéves hallgató addigi életében hányszor vett a kezébe nyomtatott könyvet.

Nem csoda tehát, ha az összefüggő latin szövegek olvastatása évek óta totális kudarcba fullad. Egy olyan mondat, amelyik nem fejeződik be a sor végén, a legkülönbözőbb reakciókat váltja ki a csoportokból. Vannak, akik ilyenkor kuncognak, jelezvén elképedésüket. Mások olykor elbizonytalanodva inkább leviszik a sor végén vagy valamelyik vesszőnél a hangsúlyt, hátha nem kell tovább olvasniuk. Ismét mások megpróbálnak megbirkózni a feladattal, de nem találják meg a következő sor elejét, hanem akár 2-3 sorral is lejjebb téved a tekintetük. Szinte csak mellékesen jegyzem meg, hogy a hosszabb szavaknak, mint pl. a *constituit*, már a kiolvasása is általában gondot okoz.

A szószedetek és a lábjegyzetek használata némelyek számára szintén értelmezhetetlen feladat. Nem ritka forgatókönyv a sokadik órán, hogy valaki nagy nehezen felolvasson egy mondatot, majd tanácstalanul mered maga elé, mit is tegyen. Felhívom a figyelmét, hogy a szavak ki vannak írva a szószedetben. Ekkor tekintete élénken keresni kezd, majd megállapodik a lábjegyzetknél. Szólok, hogy az a lábjegyzet, nem a szószedet. Erre átnéz a túlsó lapra, és újabb keresésbe kezd; ám hosszas próbálkozás után közli, hogy feladja, nem találja a szót. Ilyenkor csak arra következtethetek, hogy nem mindenki találkozott már az abc-vel, vagy abc-rendbe szedett mutatókkal.

Nagy százalékban fordul elő, hogy valaki a lábjegyzet magyarázatát úgy olvassa fel, mintha az szószerinti fordítás lenne. Megszoktam már pl., hogy az „*appellamus*” jelentése kb. minden harmadik–negyedik próbálkozásban: „*kettős*”. Ilyenkor kénytelen vagyok helyesbíteni: az nem a szó jelentése, hanem a lábjegyzet fűzi hozzá, hogy „*kettős acc. ill. kettős nom. követi*”, csak éppen a magyarázat többi része átnyúlik a következő sorba.

Szövegek vagy csupán mondatok szó szerinti megtanulása is egyre irreálisabb követelmény. A félév végi zh-ban hagyományosan tíz latin regulát memoritereként szerepeltetünk; melyeknek a hallgatók régebben örültek, és könnyű pontszerzési lehetőségnek tekintették. Mikor azonban kezdett feltűnni, hogy némelyek minden erejüket latba vetve, két–három próbálkozás után sem képesek a mondatokat megtanulni, még akkor sem, ha ettől függ a féléves kettősük, elkezdtem érdeklődni: nem volt arra példa a középiskolában, hogy szövegeket, netán verseket kellett volna megtanulniuk? Többen nemleges választ adtak, amire nem tudtam mást reagálni, mint hogy akkor legfőbb ideje szoktatni magukat a gondolathoz, tudniillik jogászként bizony találkozhatnak hasonló kihívásokkal...

Összegezve: az elsőöket régóta úgy kezelem, mint akik minden szempontból tiszta lappal érkeztek, nemcsak az ismeretek, de a képességek és a viselkedésbeli kultúra terén is. Márpedig a 12 alkalom a félévben, amikor találkozunk, nem elegendő a csodatevésre.

Ilyen körülmények között minden okunk megvolna, hogy a jogászok nyelvi felkészítését komolyabban vegyük. Mint a fentiek mutatják, nem feltétlenül idegen nyelvekre, hanem a saját anyanyelvünkre gondolok. Hiszen ez a jogász alapvető munkaeszköze: gyakorlatilag mást sem tesz, mint ír, olvas, beszél, mások beszédét hallgatja. Valljuk be, sokan azért is választják a jogi pályát, mert itt általában nem kell jónak lenni matematikából... Ellenben ami a nyelvhasználatot illeti, abban kimagaslónak kell lenni. Egy jogi természetű szöveg több szempontból is eltér egy hétköznapiól; mind az értelmezése, mind a megalkotása az átlagosnál nagyobb felkészültséget igényel. Minden egyes szónak, betűnek és írásjelnek fontos szerepe van. A szavak pontos jelentése nem lehet félreértés tárgya, a mondatok hosszúak, bonyolultak, egymással logikai kapcsolatban állnak.

Mi lehet tehát annál sürgetőbb az első évfolyamban, mint hogy a hallgatókat e téren felzárkóztassuk? S erre a latin nyelv tanulása kiválóan alkalmas. Hányszor szegeztek nekem a kérdést, hogy mi szükség van manapság a latinra, nagyon jó jogász lehet valakiből a nélkül is. Nos, az említett kulturális vonatkozásokon kívül egy másik létfontosságú hozadéka éppen ez. Ki merné szükségtelennek nevezni a joghallgatók nyelvi, szövegértési és szövegalkotási képességének fejlesztését? Mellesleg remek jogász lehet valakiből jogtörténet, római jog, statisztika, filozófia nélkül is. Tehát a gyakorlatiasság jegyében ezeket a tantárgyakat bátran elhagyhatjuk, a képzés idejét lényegesen lerövidíthetjük –végül áthúzhatjuk a bejáratnál a *Tudományegyetem* feliratot, és átalakulhatunk OKJ-s tanfolyammá. Ám akkor hová menjenek, akik valóban igényesen, magas fokon szeretnék kitanulni, később pedig üzni a hivatásukat?

Végezetül, az elfogadható mércéhez képest mi is –kimondom nyíltan– mi, oktatók is elmaradunk. Jelenlegi anyagi körülményeink ugyanis –melyek mindig is nevelés tárgyát képezték másodállás-beli, postaforgalmi szakközepek végzett kolléganőim körében– nemhogy minőségi kutatói vagy tanári életmódhoz nem elegendőek, hanem a méltósággal élhető emberi élethez sem. Az oktatási segédanyagok, szöveggyűjtemények, szótárak, fogalomtárak és más publikációk készítése helyett egyre több energiánkat emészti föl a már elmondottakon kívül a rengeteg értelmetlen adminisztrációs feladat, mint pl. a remek *Neptun* rendszer (mely valakinek biztosan hozott a konyhára, csak éppen a tanároknak és a hallgatóknak okoz kellemetlenségeket), az e-index, stb. Másrészt a legkülönbözőbb másod-, harmad állások mellett ugyan miféle lehetőségünk volna továbbképzésekre, tanulmányutakra, külföldi könyvtárakban való kutatásra, stb.? Magyarország immáron igazán a zsenik országa: itt még a mozigépészek, pénztárosok, szórólapozók is délutánonként, kvázi hobbiból egyetemi órákat tartanak!

Nem tudom, mivel ásnám jobban alá a megmaradt tanári tekintélyemet: ha megtudnák a hallgatók, mennyi az egyetemi juttatásom, vagy ha hétvége én tépném el a jegyüket a járműveken, esetleg nyáron tőlem vehetnének fagyit a strandon. Egy másik kérdés, hogy az egyetem hírnevét mennyire tépáznám meg ezzel.

Sok történetre emlékszünk az átkos szocializmusból: miképpen helyeztek el egyeseket a képzettségükhöz képest alacsonyabb szintű munkakörökbe (szöveggyárba, napközis tanítónak, stb.), csak azért, mert a rendszer ellenségeinek tekintették őket. Manapság pedig magától értetődő, hogy aki tanításra adja a fejét, kénytelen mellette beállni a futószalag mellé vagy más kulimunkára... Tehát mi kerülünk margóra, akik –mint a bevezetőben írtam– éppen a társadalom és a kultúra érdekében dolgozunk.

Márpedig minden olyan civilizáció, amely nem tekinti értéknek a saját kultúráját, pusztulásra van ítélve. Rajtunk kívül ugyanis senki más nem fog gondoskodni a fennmaradásunkról. A Római Birodalomban egyszer már lezajlott ez a folyamat –legalább okulhatnánk a példájukból, hogy ne járjuk úgy, mint ők.