

AZ ELŐADÁS MINT AZ EGYETEMI OKTATÁS KLASSZIKUS MUNKAFORMÁJA

BIKICS GABRIELLA

„Egy előadásnak nem az a célja, hogy információt adjon át
– arra ott vannak a könyvek, a könyvtárak
és ma már az internet is –,
hanem inspirálónak, gondolatébresztőnek kell lennie.”
(Richard Dawkins)

1. Bevezetés

*Szükség van-e még egyetemi előadásokra?*¹ *Legyenek-e előadások az egyetemen?*² Ilyen címekekkel keltették fel a figyelmet az elmúlt években az ELTE online magazinjai. Az általuk idézett hallgatói interjúkban és kérdőíves felmérésekben³ a válaszadók jelentős része úgy gondolja, hogy az előadások fontosak, de jelenlegi formájukban mégsem hasznosak a számukra.

Az előadás az egyetemi oktatás klasszikus és meghatározó munkaformája, aminek reformja, sőt olykor a létjogosultsága napjainkban viták keresztüzébe került. Maga a munkaforma több irányból is jellemezhető: nyelvi, történeti, tipológiai, oktatásszervezési, pedagógiai-módszertani, pszichológiai, technikai vagy felsőoktatás-didaktikai szempontból. A tanulmány a legújabb internetes és nyomtatott német nyelvű források kutatásával összehasonlító szándékkal gyűjti ezeket a megközelítéseket csokorba. A bevezetőben említett kérdésre egyértelmű igennel felel, ugyanakkor rámutat az ellentmondásokra és a fejlesztés lehetőségeire is.

2. Az előadás nyelvi szempontból

Az előadás fogalmát a *Magyar Nyelv Értelmező Szótára* többféle jelentésben értelmezi.⁴ Az első két jelentés a konkrétól az absztraktkig haladva azt definiálja, hogy mi az előadás:

¹ ÁRPÁSI 2018.

² GLATTFELDER 2020.

³ TÓKEY 2017, 3–4.

⁴ *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára.*

- elrejtett tárgy elővétele és átadása
- elméleti, tudományos vagy gyakorlati kérdés szóbeli ismertetése, tárgyalása, kifejtése, fejtegetése hallgatóság előtt, ennek szövege, iskolai, egyetemi óra, tanítás, oktatás.

A további jelentések arra vonatkoznak, hogy milyen az előadás:

- szóbeli előadásnak közlési módja
- művészi alkotás, szórakoztató látványosság bemutatása közönség előtt
- művészi kifejezési mód, teljesítmény.

Az egyes jelentésekből látható, hogy a magyar nyelvben összefonódik a szóbeli közlés tartalma és minősége. Ugyanakkor például a német nyelvben a munkaforma elnevezése felolvasás (*Vorlesung*), vagyis a jelentés a szöveghez és a történeti hagyományhoz kötődik. „Amíg a felolvasó korábban egy olyan személy volt, aki hangosan és érthetően felolvasott a hallgatóságnak, idővel olyan szakértő lett, aki a saját maga vagy más által elért kutatási eredményeket bemutatta.”⁵

Az előadások nyelve a középkor végéig a latin volt, amit felváltottak a nemzeti nyelvek. Napjainkban a globalizáció, valamint nemzetközi vendégoktatók és hallgatók miatt egy részük angol nyelvű, ami a szakmai és módszertani mellett nyelvi kihívást is jelent az érintett oktatók számára.

3. Az előadás történeti szempontból

3.1. Ókor

Az első oktatási közösség (*Muszeion*) és az első oktatási-kutatási közösség (*Lükeion*) az ókori görög kultúra része volt. Platón i. e. 387-ben megalapított *Muszeion*-ja, „a platóni Akadémia az ideák – a »tisza tudomány« – műhelyeként joggal tekinthető a későbbi egyetemek előzményének.”⁶ Míg mestere, Szókratész csak szóban adta át ismereteit, addig Platón már fontosnak tartotta a tanítások lejegyzését is. Arisztotelész i. e. 335-ben megnyitott *Lükeion* iskolája „a tudomány történetében az első nagyobb szabású, kutatást is végző tudományos közösség volt”⁷, ahol sétálva tanítottak. Az ókorban még nem vált szét a szónoki, költői, tudományos vagy oktatási cél: Rómában „a szónokok és a költők előadásokat tarthattak, a görög és római rétorok pedig tanítottak”⁸.

3.2. Középkor

Az 1088-ban alapított bolognai universitas és a középkor más egyetemei a *skolasztikus-verbális* módszert képviselték: a hallgatók hallás után, sok ismétléssel, memorizálással tanultak. „A nyilvános előadások (*lectio publica*) úgy zajlottak a dik-

⁵ RAAHEIM 2013, 74.

⁶ HUSZÁR 1977, 207. Idézi MIKONYA 2014, 62.

⁷ MIKONYA 2014, 66.

⁸ MIKONYA 2014, 86.

tálásra berendezkedett egyetemeken, hogy a kötelezően előírt tankönyvből a magiszter felolvasta és pontról pontra kommentálta az előírt tananyagot, azt minden oldalról megvizsgálva és elmagyarázva a szöveg különböző értelmezési lehetőségeit.⁹ A tanulók már otthon fel tudtak készülni az előadásra. „A tényleges lectio csak a tananyag hivatalos megerősítése volt.”¹⁰

Az előadás módját az egyetem határozta meg. Az eladó vagy diktált, vagy létrehoztak egy kéziratot alappéldányt, és a másolók ezt sokszorosították. Utóbbi esetben „azt a követelményt támasztották a tanárokkal szemben, hogy olyan gyorsasággal beszéljenek, hogy a diákok meg tudják az előadást érteni, de ne tudják azt szóról szóra leírni”.¹¹

A humanizmus elterjedésével a szóbeliséghez írásbeliség is társult. Az előadást ekkor már szövegmagyarázó feldolgozásmódnak nevezték. „A diákok jegyzetei ugyanis olyan otthon másolt törzssanyagokból álltak, amelyeket a magiszter élőszóbeli előadása értelmezett, a diák pedig a sorok közé jegyzetelhetett (interlineáris glossza). Amennyiben az adott szöveg további magyarázatot vagy összefoglalást igényelt, akkor ezt a szándékosan szélesre hagyott margón végezhetette el a diák magisztere segítségével vagy önállóan.”¹²

3.3. Újkor

A felvilágosodás hozta legfontosabb metodikai változás egy új előadói stílus, a magyarázó jellegű előadás volt, ami lehetőséget adott a tudományos összefüggések és kritikai mozzanatok kiemelésére.¹³ A felolvasás és a diktálás még részben fennmaradt: a tanár lediktálta, majd értelmezte az alaptételeket. A tankönyvek elterjedésével az előadás a szóbeli, a tankönyv pedig az írásbeli tudásátadás szerepét töltötte be.

Raaheim szerint az előadás formája az idők során alig változott.¹⁴ „A szakértő bemutat valamit többé-kevésbé világos és többé-kevésbé elkötelezett módon egy többé-kevésbé figyelő hallgatóság nagyobb vagy kisebb csoportjának.”¹⁵ A hallgatók az előadásra felkészületlenül érkeznek, és utána sem gondolkodnak a hallottakról. Az előadó aktív, míg a hallgatóság passzív. A tanulás viszont motivált tanulók aktív tevékenységeit jelenti. Mindezek után szerinte a mai előadás célja kevésbé a tudásátadás, inkább a motiválás és rendszeralkotás.

4. Az előadás tipológiai szempontból

Ennek megfelelően az előadások két csoportját különíti el:

- szakértői vagy vendégelőadás,
- áttekintő vagy rendszerező előadás.

⁹ MIKONYA 2014, 228.

¹⁰ MIKONYA 2014, 228.

¹¹ MIKONYA 2014, 230.

¹² MIKONYA 2014, 293.

¹³ MIKONYA 2017, 105.

¹⁴ RAAHEIM 2013, 74.

¹⁵ RAAHEIM 2013, 74.

Webler differenciáltabban tipologizálja az előadások fajtáit,¹⁶ de alapvetően ugyanezt a logikát követi.

4.1. Előadások, melyek célja a hallgatóság érdeklődésének felkeltése:

- Bemutató előadás: Konkrét eseteket, példákat, gyakorlati vonatkozásokat mutat be.
- Láncelőadás: Több szakértő előadások láncolatát tartja, az egyes láncszemeket egy moderátor kapcsolja össze.
- Kutatási előadás: Egy aktuális kutatás folyamatát, (még nem publikált) eredményeit mutatja be. A célcsoport heterogén: doktoranduszok, kollégák, bármely évfolyam hallgatói.
- Tudományos gondolkodási műhely: Ritka, de hatásos előadásforma. Az oktatók olyan kérdésekkel érkeznek az előadásra, melyeket még maguk sem válaszoltak meg. Ezeket a hallgatók előtt bontják ki jellemző elemzési, érvelési és tudományos következtetési technikákkal. Az előadásnak ez a fajtája a legizgalmasabb a hallgatók számára.

4.2. Előadások, melyek célja az ismeretek rendszerezése:

- Bevezető és áttekintő előadás: Tájékoztató funkciója van, bemutatja a tudományág területeit, fókuszait, áramlatait.

4.3. Előadások, melyek célja a tudásátadás:

- Ismeretközlő előadás: Ez a típus tankönyvi ismereteket közvetít, és Webler szerint elavult, mert tartalma más úton is hozzáférhető. Hasznosabb, ha a hallgatók ugyanezeket az információkat nem előadótól, hanem saját maguktól szerzik meg, mert az egyéni tanulási tempót és korlátlan számú ismétlést tesz lehetővé, nincs időhöz, helyhez és jegyzetelési kényszerhez kötve.

4.4. A különleges előadások egyediek és alkalomhoz köthetők:

- Bemutató vagy búcsúzó előadás: Ezeket az előadásokat új oktató tartja érkezésekor, illetve idős kolléga nyugdíjazásakor. Célja a tudományos tevékenységek és kutatási eredmények bemutatása, illetve összegzése.
- Karácsonyi előadás: Egyes német egyetemeken és szakokon ismert, de nem szakmai vagy vallási jellegű, hanem hagyományörző, és jól illeszkedik a Rajna-vidék tréfás, parodizáló, karneváli hagyományaihoz.

5. Az előadás oktatásszervezési és pedagógiai-módszertani szempontból

Webler a következőképpen strukturálta az előadások előnyeit és hátrányait:¹⁷

¹⁶ WEBLER 2013/a, 86–87.

¹⁷ WEBLER 2013/a, 86–87.

5.1. Előnyök

5.1.1. Az előadás az egyetemi képzés szempontjából

- Gazdaságos: A több száz hallgatót vonzó szakokon a tananyagátadás hatékonysága (de nem a tanulás hatékonysága) szempontjából előnyös.
- Változatos: Az egyetemi képzési palettában oktatásszervezési és módszertani szempontból is szükséges a változatosság.

5.1.2. Módszertani szempontból

- Gyors, lényegre törő, „fogyasztóbarát”: A hallgatók számára fontos és kellemes, hogy az információkat „tálcnán” kapják, nem kell időt és energiát fordítani arra, hogy ezeket önállóan, a saját szintjükre egyszerűsítve szerezzék meg.
- Esélyegyenlőséget nyújtó: Támponatot nyújt, hogy a vizsgán mi lesz a mindenki számára egységes követelmény.
- Élő: A jól felépített előadáson az előadó kiemeli a lényegét és egyéni tapasztalatait, érzékelteti a lelkesedését és elkötelezettségét, élőbb és maradandóbb hatást kelt, mint az írott szöveg olvasása.
- Kérdéseket, összefüggéseket, gondolati impulzusokat, megoldásokat bemutató: A jó előadás közös gondolkodásra ösztönöz, fejleszti a logikai, elemző és kritikai gondolkodást, a szintézisre való képességét, vagyis fontos tudományos kompetenciákat.
- A hallás utáni értést fejlesztő: Az információk felvétele többszoros (fül és szem), és több képességet (hallás, olvasás, írás) aktivizál.
- Aktív és interaktív módon is megvalósítható: A technikai eszközök (laptop, okostelefon) segítségével a hallgatók aktív és interaktív részvételét meg lehet valósítani (pl.: keresés, válaszadás, szavazás).

5.1.3. A hallgatók szempontjából

- Változatos, szakszerű: A szemináriumon a hallgatói prezentációk nem profi színvonalúak. Az előadás ehhez képest változatos és szakszerű.
- Tehermentesítő: A szeminárium a hallgatók számára munkaigényes. Az előadás leveszi róluk a terhet és a felelősséget.
- Koncentrációt fejlesztő: A mai „digitális bennszülött” hallgatók nem tudnak sokáig koncentráltan figyelni, pedig ez a képesség tudományos, munkaerőpiaci és interperszonális szempontból is fontos. Az előadás célzottan fejleszti, mert hosszú időn át koncentráltan kell figyelni, és kevés a figyelmet elterelő interakció.
- Összetartozást biztosító: A hallgatók büszkék arra, hogy az egyetemi polgárok közösségébe tartoznak, ezt az előadások látogatásával is kifejezik.
- Találkozást kínáló: Az előadások látogatása alkalmat teremt a találkozásra és ismerkedésre más hallgatókkal, így a szociális képességek fejlesztésére.
- Választást ígérő: A hallgatók többé-kevésbé szabadon dönthetnek az előadás látogatásáról, így a mérlegelési és döntési képességüket fejlesztik.

5.1.4. Az előadó szempontjából

- Az előadót a szakmával összekapcsoló: Az előadással az előadó a szakma képviselőjévé válik, ami növeli a tekintélyét.
- Példaképszerepet nyújtó: A hallgatók abban a korban vannak, amikor még keresik saját identitásukat, életcéljaikat és stílusukat. Az előadó tudása, elkötelezettsége, módszerei, stílusa, személyisége tudattalanul is formálja őket.
- Új impulzusokat adó: Az előadó kutatásai eredményeit közvetíti az oktatásban, de a hallgatóktól új kérdéseket, impulzusokat kaphat, új problémákkal szembesíthetik, így az oktatás új kutatások alapjait teremtheti meg.

5.2. Hátrányok

5.2.1. Az egyetemi képzés szempontjából

- Tudásgyárrá váló: A tömegelőadások azt a benyomást keltik, hogy az egyetem „futószalagon” képezi a munkaerőt.

5.2.2. Módszertani és hallgatói szempontból

- Passzivitáshoz és receptivitáshoz vezető: Az ismeretátadó előadás nem elég hatékony, mert az egyetemen megszerzendő kompetenciák többsége csak önálló és aktív tevékenységekkel fejleszhető. Az előadáson való aktivitástól (kérdésfeltevés, hozzászólás) azonban visszatartja a hallgatókat a szorongás az előadó és a többi hallgató reakciójától.
- Fárasztó: A koncentrált figyelem csak 20 percig tartható fenn, az internet-nemzedék esetében még addig sem. A napi több 45–90 perces előadás folyamatos figyelést és jegyzetelést igényel, ami rendkívül fárasztó.
- Demotiváló, ha kötelező: A legfontosabb előadások látogatása kötelező, ezért a szabadsághoz szokott hallgatók számára nem motiváló.
- Alkalmazkodásra kényszerítő: Az előadás tempójához a hallgatóknak kell alkalmazkodniuk. Az előadó diktálja a tempót, aki nem tudja figyelembe venni a kor, nem, nemzetiség, érdeklődés, motiváció, tanulási képességek és stílusok, szociális és kulturális tapasztalatok szerint heterogén hallgatóságot.
- Fogyasztói magatartásra szoktató: Az előadás a hallgatóktól csak jelenlétet követel, és hajlandóságát a „konyhakész” tananyag befogadására.

5.2.3. Az előadó szempontjából

- Erősen előadófüggő: Az előadás minősége kevésbé a tananyagtól, sokkal inkább az oktató személyes, didaktikai és retorikai képességeitől függ (jó fellépés, kisugárzás, magabiztosság, megnyerő személyiség, humor, beszédtechnika).
- Kevés visszajelzést nyújtó: Az előadó nem kap elég visszajelzést, mert hiányzik a kommunikáció. Verbális elemek híján csak a hallgatóság nonverbális jelzéseiből olvashat (gesztusok, mimika).

- Nagy előkészítést igénylő: Időigényes és gondos előkészítéssel jár, improvizálást csak a növekvő rutin teszi lehetővé.

6. Az előadás pszichológiai szempontból

Az előadások hatékonyságát vizsgálva hangsúlyt kapnak tanuláspszichológiai összefüggések (explicit célok: az információk felvétele és rögzítése) és a fejlődéslelektani összefüggések (implicit célok: képességfejlesztés).

6.1. Tanuláspszichológiai szempontok

Az előadás mint munkaforma hatékonysága erősen korlátozott. Ha abból indulunk ki, mennyit jegyez meg valaki abból, amit különböző módokon kíván elsajátítani:

- 10%-ot abból, amit olvas,
- 20%-ot abból, amit csak hall,
- 30%-ot abból, amit megfigyel,
- 50%-ot abból, amit hall és lát,
- 70%-ot abból, amit kimond,
- 90%-ot abból, amit megtesz,¹⁸

akkor az előadás hatékonysága 20 és 50% közé esik, vagyis meglehetősen alacsony. Az információk befogadása ugyanakkor koncentrált figyelmet követel, viszont a „katedrapedagógiára” építő oktatóknak egy előadóteremben egyre nehezebb lekötnie a figyelmét annak a digitális nemzedéknek, amely a hétköznapi számítógép- és internethasználatban is egyszerre több információforrást képes párhuzamosan kezelni.¹⁹

Ezekre a problémákra megoldás lehet a szünetek, valamint a didaktikai és retorikai elemek alkalmazása. Egy kísérletben azt vizsgálták,²⁰ mi segít jobban az információk megértésében és megjegyzésében:

- az előadás 20. perce után tartott rövid szünet, amikor a hallgatók a hallott információkat átgondolhatják, összekapcsolhatják korábbi ismereteikkel, átsimítelhetik vagy társaikkal megbeszélhetik, vagy
- az előadásokon alkalmazott didaktikai és retorikai elemek, amiket Weidenmann kiemelésnek vagy képletesen „horgony”-nak nevez.²¹ Megkülönbözteti a szenzoros kiemelést (pl.: dia, fólia), az érzelmi kiemelést (pl. meglepetés), a kognitív kiemelést (pl.: ismétlés, emlékeztető) és a hallgatók személyes tapasztalatait.

A kísérletben bebizonyítást nyert, hogy a rövid szünetek jótékony hatást gyakoroltak, de még eredményesebbek voltak a „horgonyok”, például: jó retorikai felépítés, kérdés-felelet szekvenciák, viták, definíciók, fogalommagyarázatok, válaszok az

¹⁸ SPINOLA 1988. Idézi WEBLER 2013/b, 129.

¹⁹ OLLÉ 2010, 28.

²⁰ WEHR 2006, 10–12.

²¹ WEIDENMANN 2002. Idézi: WEHR 2006, 11.

előadó saját maga által feltett kérdéseire, táblára írás, koherens és jól áttekinthető magyarázatok, az előadás frappáns bevezetője és lezárása, és olyan tartalmak, amelyek a hallgatók számára meglepők vagy személyesek voltak.²²

A horgonymetafora nagyon szemléletesen utal rá, hogyan rögzülnek és rendeződnek tudássá az információk a hallgatók hosszútávú memóriájában. Eszerint az előadáson a hallgatók feladata, hogy minél több horgonyra tegyenek szert, az oktatóké pedig az, hogy ezt a folyamatot különféle módszerekkel és technikákkal minél jobban elősegítsék.

„A jó oktatás ezért azt jelenti, hogy kialakítjuk, támogatjuk és lehetővé tesszük a »horgonyok« képződését. Az egyetemi oktatás nagy kihívása az, hogy a bemutatott tartalmak »lehorganyozzanak« a hallgatók meglévő tudásában és egyéni tapasztalati háttérében. Ha az előadó az előadás lehetséges »horgonyain« gondolkodik, nem az lesz a fontos, hogy neki mit jelentenek az adott tartalmak, hanem hogy ezeket a hallgatók hogyan tudják aktív módon a tudásukba beépíteni.”²³

6.2. Fejlődéslélektani szempontok

Az egyetemre fiatal felnőttek járnak, akik meg akarják ismerni önmagukat, kortársaikat, az előttük járókat, és helyüket keresik a világban. Számukra nem a más forrásból is megszerezhető információ fontos, mert „az információs társadalom tudásfelfogása már nem a mennyiségi, a reprodukálható ismeretek alapján definiálható, hanem sokkal inkább dominál benne az információ megszerzésének, értékelésének, formálásának és megosztásának kompetenciája”.²⁴

A hallgatók kognitív képességein túl az előadások még számos olyan kompetenciát fejlesztenek, melyek személyiségük, tanulmányaik, munkavállalásuk és társas kapcsolataik szempontjából fontosak, pl.: szakmai és módszertani kompetenciák: tények, adatok, koncepciók, folyamatok, összefüggések megértése, szociális kompetenciák: koncentráció (a másik emberre való odafigyelés képessége), bátorság (plénum előtti hozzászólás), személyes kompetenciák: logikus és elemző gondolkodás, strukturálás, szintézisalkotás, ítélőképesség, kreativitás, önfegyelem, kitartás.²⁵

7. Az előadás technikai szempontból

A technikai eszközök és az internet általános elterjedésével felmerül a kérdés, mennyire tudják ezek kiegészíteni, sőt pótolni az élő előadásokat. Kiegészítésre alkalmasak, hiszen az előadóterekben jelen lévő internetkapcsolat és a hallgatók okostelefonjai kitágítják a szemléltetés és interaktivitás lehetőségeit. A pótlás azonban csak részben lehetséges. A pandémia idején világszerte alkalmazott online oktatás bebizonyította, hogy a virtuális tér nem tudja pótolni az előadótermet. Egy 2020 nyarán 23 felsőoktatási intézmény 28 600 hallgatója körében folytatott empi-

²² WEHR 2006, 12.

²³ WEHR 2006, 12.

²⁴ OLLÉ 2010, 24.

²⁵ WEBLER 2013/b, 130.

rikus kutatás²⁶ eredményei szerint, jóllehet a hallgatók 65%-a nagyra értékelte a rögzített, visszanezhető és megállítható előadásokat, ugyanakkor 79%-ban erősen hiányolták a kapcsolatot a hallgatótársakkal és 63%-ban az oktatókkal. Összességében a megkérdezettek 62%-a nehezebbnek ítélte meg a tananyag elsajátítását. Ez rámutat arra, hogy a digitális eszközök csak egy határig alkalmazhatók, például a már a pandémia előtt elterjedt blended learning kurzusok²⁷ formában, a jelenléti oktatás és az e-learning keverékében.

8. Az előadás felsőoktatás-didaktikai szempontból

„Évek óta visszatérő kérdés, hogy a felsőoktatásban oktató tudósok számára szükséges, elvárt vagy egyszerűen az intézmény oktatási hatékonyságának biztosítása érdekében előírt feladat legyen-e a pedagógiai felkészültség.”²⁸

Míg a középkori egyetemeken csak oktatás folyt, a 19. században Wilhelm von Humboldt nevéhez köthető a kutatás és az oktatás egységének megteremtése az egyetemen, amiben elsődleges volt a kutatás, másodlagos a kutatási eredmények átadása. Azonban a tudásátadás hatékonyságának Webler szerint éppen az a legnagyobb problémája, hogy kutatókból lesznek oktatók.²⁹ Ha van is tanári végzettségük, az nem speciálisan felnőttképzés-irányultságú. Ezért az oktatók célja a megfelelő mennyiségű tananyag közvetítése a hallgatóknak, jobb esetben a közvetítés minőségére is figyelmet fordítanak. Nem veszik azonban eléggé figyelembe a hallgatók szempontjait, mert nincsenek megfelelő tanuláspszichológiai ismereteik. Az előadók „a tananyag bemutatásának tökéletesítésére fordítanak sok energiát. Túl kevés figyelmet szentelnek annak, hogyan fogadják be és dolgozzák fel a hallgatók a tananyagot. Ehhez a szakmai kompetencián túl lényegesen többet kellene tudniuk az emberi tudásról és emberi motivációról. Ezek az ismeretek nem állnak rendelkezésükre.”³⁰

Az egyetemi előadások hatékonyságát az oktatók felsőoktatás-didaktikai képzésével lehetne fokozni, és ehhez megfelelő szakembergárda szükséges. De „ki képezi ki az új szerepre a tanárokat, akiknek a tudásközlés helyett egyre inkább a keresés, osztályozás, összehasonlítás, értékelés, érvelés, problematizálás, kérdezni tudás, a hálózatba szervezett tudáscsere és tudásmenedzsment támogatása lesz a feladata?” – teszi fel a kérdést Bessenyei.³¹

Az oktatók tanításmódszertani továbbképzése céljából Németországban már 1971-ben szervezetet hoztak létre, aminek mai neve: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik,³² ami a felsőoktatás-didaktikai központok hálózatát fogja össze. A legnagyobb a dortmundi központ, ahol kutatások is folynak. Egy 2012-ben végzett felmérés szerint az állami egyetemek 85%-a rendelkezik felsőoktatás-

²⁶ KROHN 2021, 12–13.

²⁷ ZIMMERMANN et al. 2008, 179–180.

²⁸ OLLÉ 2010, 23.

²⁹ WEBLER 2013/b, 145.

³⁰ WEBLER 2013/b, 145.

³¹ BESSENYEI 2010, 46.

³² Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, magyarul: Felsőoktatás-didaktikai Társaság.

didaktikai szolgáltatásokkal önállóan vagy más egyetemekkel közösen.³³ A felsőoktatás-didaktikai kompetenciafejlesztő továbbképzések, tréningprogramok hatékonyságát videómegfigyelésekre alapuló kutatások is bizonyítják.³⁴

Magyarországon a felsőoktatás-didaktika szerepe még kevésbé hangsúlyos. „Az oktatási módszertan és technológia modernizációja szükséges.”³⁵ Ilyen általánosan fogalmazza meg a felsőoktatás fejlesztését megcélzó kormányprogram³⁶ a fejlesztés irányát. Ugyanakkor elismeri, hogy fontosak a szakmódszertani továbbképzések.

„Képzők képzése programok biztosítása az új oktatási módszerek és oktatástechnika alkalmazásának előmozdítása érdekében.”³⁷ A program 2030-ra azt vizionálja, hogy eredményes lesz a felsőoktatás-didaktikai áttörés és innováció. „Az oktatók mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültebbek, az oktatás élménye sokkal intenzívebb.”³⁸

Ennek érdekében már vannak jó kezdeményezések. 2017-ben a Tempus Közalapítvány Felsőoktatás Nemzetközi Fejlesztéséért díj pályázatára 103 jó gyakorlat gyűlt össze a hallgatóközpontú és innovatív oktatási módszerekről. Ennek eredményeképpen jött létre az Online felsőoktatás-módszertani adatbázis.³⁹

Az egyetemek közül az ELTE jár az élen. A Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézete már rendelkezik Felsőoktatás-Pedagógiai Módszertani Központtal,⁴⁰ amellyel „hozzá kíván járulni az oktatás fejlesztéséhez, megújulásához, végső soron pedig a felsőoktatásban a tanulás-tanítás eredményességének növeléséhez. Ennek zálogát egyrészt a képzés – fejlesztés – kutatás összhangjában látjuk, másrészt az oktatók és oktatóközösségek személyre szabott támogatásában.”⁴¹ A jövő feladata, hogy ezeket a jó példákat más egyetemek is kövessék.

9. Összegzés

A tanulmány nyelvi, történeti, tipológiai, oktatásszervezési, pedagógiai-módszertani, pszichológiai, technikai és felsőoktatás-didaktikai szempontból vizsgálta meg az előadást mint az egyetemi oktatás klasszikus munkaformáját. Nemzetközi összehasonlításokat tett, melyekhez német nyelvű szakirodalmat használt fel. Kiemelte az előadások lehetőségeit és ellentmondásait, rámutatott, hogy hatékonyságuk növelése érdekében arra van szükség, hogy az oktatók felismerjék, melyek a hatékony elő-

³³ WILDT 2013, 42.

³⁴ HARTZ 2020.

³⁵ *Fokozatváltás* 2016, 31.

³⁶ *Fokozatváltás* 2016.

³⁷ *Fokozatváltás* 2016, 123. (Melléklet 48.)

³⁸ *Fokozatváltás* 2016, 12.

³⁹ Tempus Közalapítvány 2017.

⁴⁰ ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás-Pedagógiai Módszertani Központ honlapja.

⁴¹ ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás-Pedagógiai Módszertani Központ honlapja.

adástípusok, mérlegeljék az előnyeiket és a hátrányaikat, szerezzenek ismereteket a hatékony tanulásról és az ezt elősegítő didaktikai és retorikai módszerekről, és fejlesszék saját kompetenciáikat annak érdekében, hogy a modern kor elvárásainak megfelelően szerepük átalakulhasson tudásközlőből tudásmenedzseré.

Bibliográfia

A Magyar Nyelv Értelmező Szótára

Internet: www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/e-e-2529E/eloadas-27094/ (letöltés: 2022. júl. 1.)

ÁRPÁSI 2018

ÁRPÁSI Eszter: Szükség van-e még egyetemi előadásokra? *E-online hallgatói magazin*. 2018. Internet: elteonline.hu/kozelet/2018/03/02/szukseg-van-meg-egyetemi-eloadasokra/ (letöltés: 2022. júl. 10.)

BESSENYEI 2010

BESSENYEI István: Az unalom lázadása – digitális nemzedék az egyetemen. In: *„Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések”. Konferencia előadások*. Szerk. DOBÓ István – PERJÉS István – TEMESI József. Budapest, Aula, 2010, 40–48. Internet: unipub.lib.uni-corvinus.hu/1231/1/NFKK_5_vegleges.pdf (letöltés: 2022. júl. 14.)

DGHD – Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik honlapja

Internet: www.dghd.de/ (letöltés: 2022. júl. 27.)

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Felsőoktatás-Pedagógiai Módszertani Központ honlapja. Internet: nevtud.ppk.elte.hu/fpmk (letöltés: 2022. júl. 27.)

Fokozatváltás 2016

Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia. 2016. Internet: 2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felso-oktatasban_HONLAPRA.PDF (letöltés: 2022. júl. 26.)

GLATTFELDER 2020.

GLATTFELDER Dénes: Legyenek-e előadások az egyetemen? *Egyetem Tér*. 2020. Internet: juratus.elte.hu/legyenek-e-eloadasok-az-egyetemen/ (letöltés: 2022. júl. 10.)

HARTZ – AUST – KURTZ – GOTTFRIED 2020

Stefanie HARTZ – Kirsten AUST – Caroline KURTZ – Lara M. GOTTFRIED: Pädagogische, methodisch-didaktische Kompetenz von Hochschullehrenden & d. Erfassung d. Videografie. In: *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis*. Hrsg. Marianne MERKT – An-

nette SPIEKERMANN – Tobina RINKER – Astrid WERNER – Birgit STELZER. Bielefeld, Bertelsmann, 2020, 67–80. Internet: library.oapen.org/bitstream/id/b69474b3-cc3d-4068-81fa-f7e012ea0a69/external_content.pdf (letöltés: 2022. júl. 28.)

HUSZÁR 1977

HUSZÁR Tibor: *Fejezetek az értelmiség történetéből*. Budapest, Gondolat, 1977.

KROHN 2021

Michael KROHN: Hochschulbildung in Zeiten von Corona. Kompetenzentwicklung zwischen Gesundheit und Digitalisierung klar einbetten. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 1–2. 2021, 12–16.

MIKONYA 2014

MIKONYA György: *Az európai egyetemek története (1230–1700)*. Budapest, ELTE Eötvös, 2014.

Internet: mek.oszk.hu/14100/14166/14166.pdf (letöltés: 2022. júl. 3.)

MIKONYA 2017

MIKONYA György: *Az európai egyetemek története (1700–1945)*. Budapest, ELTE Eötvös, 2017.

Internet: www.elib.hu/17300/17366/17366.pdf (letöltés: 2022. júl. 3.)

OLLÉ 2010

OLLÉ János: Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások*. Szerk. DOBÓ István – PERJÉS István – TEMESI József. Budapest, Aula, 2010, 22–31.

Internet: unipub.lib.uni-corvinus.hu/1231/1/NFKK_5_vegleges.pdf (letöltve: 2022. júl. 6.)

RAAHEIM 2013

Arild RAAHEIM: Lehren und Lernen. Variation der Vorlesungen. Versuch einer Typologie von Lehrenden. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 3. 2013, 74–81.

SPINOLA 1988

Roland SPINOLA: Lehren, Lernen und Gehirndominanz. *Weiterbildung* 4. 1988.

Tempus Közalapítvány 2017

Tempus Közalapítvány: *Online felsőoktatás-módszertani adatbázis*. 2017.

Internet: tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatás-módszertani-adatbázis (letöltés: 2022. júl. 22.)

TÓKEY 2017

TÓKEY Balázs: *A tantermi előadások a jogászképzésben*. Budapest, ELTE ÁJK, 2017.

Internet: www.eltereader.hu/media/2017/08/MF3_Tokey_READER.pdf (letöltés: 2022. júl. 27.)

WEBLER 2013/a

Wolff-Dietrich WEBLER: Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I). Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters? Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums? *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 3. 2013, 82–94. Internet: www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-3-2013.pdf (letöltés: 2022. júl. 3.)

WEBLER 2013/b

Wolff-Dietrich WEBLER: Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (II). Optimierung frontaler, darbietender Lehrmethodik als Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen – und Ablösung der Vorlesung durch Alternativen. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 4. 2013, 129–145. Internet: www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-4-2013.pdf (letöltés: 2022. júl. 3.)

WEHR 2006

Silke WEHR: Fördern Zwei-Minuten-Pausen oder Anker die Wissensaneignung innerhalb von Vorlesungen? Eine Pilotstudie und Fallanalyse. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 1. 2006, 10–12. Internet: www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2006.pdf (letöltés: 2022. júl. 8.)

WEIDENMANN 2002

Bernd WEIDENMANN: *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen*. Weinheim, Beltz, 2002.

WILDT 2013

Johannes WILDT: Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: *Professionalisierung der Lehre*. Hrsg. Matthias HEINER – Johannes WILDT. Bielefeld, Bertelsmann, 2013 (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 123.), 27–60.

ZIMMERMANN – HURTANDO – BERTHER – WINTER 2008

Tobias ZIMMERMANN – Daniel HURTANDO – Mirjam BERTHER – Felix WINTER: Dialog mit 200 Studierenden – geht das? Blended Learning in einer Vorlesung mit hoher Teilnehmerzahl. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik* 6. 2008, 179–185. Internet: www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2008.pdf (letöltés: 2022. aug. 1.)