

AZ ELŐADÁS MÓDSZERTANÁNAK PROBLÉMATÖRTÉNETI VÁZLATA

A pedagógusképzésben napjainkban is alapvető szerepet töltenek be az előadások mint oktatási módszerek. E sokszor dicsért, ugyanakkor sokszor elvetett oktatási módszer funkciójának megfogalmazásakor látni kell az előadás módszertanának történeti előzményeit, azokat az eredményeket, melyeknek bizonyított igazságai és tévedései orientálhatják az előadás módszertanának kidolgozását.

Az előadás problémátörténetét – a feltáratlan források nagy száma, az átfogó felsőoktatás-történet hiánya, a marxista művelődéstörténet fehér foltjai következtében – leszűkíttem az előadásra vonatkozó vélekedések, gondolatok fejlődésének nyomon követésére. Megkíséreltem feltárni, hogyan látták *az előadás célját, feladatát*, miképpen vélekedtek az előadás *tartalmának kiválasztásáról*, a tartalom *feldolgozásának folyamatáról, módszereiről* és az előadásról *mint kutatandó problémáról*.

Nem elemeztem az előadások tartalmának konkrét tudományos és ideológiai tartalmát, első lépésként *csak az előadás módszertanának* leíró jellegű, vázlatos problémátörténetére vállalkozhattam.

Az 1867 előtti időszak

A jelzett korszak legjellemzőbb vonása az volt, hogy nem vált el egymástól a nevelési teória és az iskolai gyakorlat, az elmélet és a gyakorlat kritikája szorosan összefonódott.¹ Ezért az oktatásról, így az előadásról kialakult korabeli nézetek a hivatalos tanulmányi szabályzatokból és a gyakorlatot bíráló kritikákból rekonstruálhatók.

Az 1635-ben alapított *nagyszombati egyetem* az 1599-es jezsuita tanulmányi szabályzat alapján szerveződött, így a Ratio Studiorum-ban leírt elvek, szabályok adnak képet az előadással kapcsolatos vélekedésekről.

Az előadás *tartalmával és formájával* egyaránt foglalkozott a szabályzat. Szigorúan meghatározott tananyagot kellett elvégezni meghatározott idő alatt, ennek teljesítését tanulmányi felügyelő ellenőrizte. Új problémákat, véleményeket csak az előjáróval való megbeszélés útján lehetett felvetni az előadáson.² Az előadás formájában a *diktálás* és a részleges *prelegálás* merült fel, mint alternatíva: „amelyik professzor úgy tud tanítani, hogy a tanulók az előadottakat diktálás nélkül is lejegyezhetik, kívánatos, hogy az ne

¹ Vág Ottó: A neveléstörténet néhány elméleti kérdése. Bp., 1969. 23–24.

² Szentpétery Imre: A Bölcsészettudományi Kar története 1635–1935. A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története IV. Bp., 1935. 83–84.

diktáljon, de mindenesetre akként diktáljanak, hogy ne az egyes szavak között tartsanak szünetet, hanem egész mondatokat mondjanak egyszerre, s ha kell, ismételjék a mondatot, s ne diktálják le előbb az egész szakaszt, hogy csak azután magyarázzák meg azt, hanem felváltva diktáljanak és magyarázzanak.”³

Az előadást tehát olyan oktatási formának tekintették, melyen belül a diktálás és a szövegmagyarázás módszerét kívánatos alkalmazni. E két módszer uralmát a könyvek és a tankönyvek hiánya is indokolta.

A felvilágosult abszolutizmus utilitarisztikus elveiből fakadó intézkedések a XVIII. sz. végére *világivá tették a felsőoktatást*, és egyben új funkciót fogalmaztak meg, feladatává tették a hivatalnok- és a szakemberképzést. Az oktatási módszerek területén is hangsúlyeltolódás alakult ki, még erőteljesebben elutasították a diktálás módszerét. Az új tanulmányi rendek (helytartótanácsi leiratok) elvetették a jegyzetelést és diktálást, sürgették a tankönyvek beszerzését.⁴ E nézet mögött a politikai indokot is megtaláljuk: mindent meg kell tenni, hogy csak a hivatalos kormányzat által előírt gondolatok jussanak el a tanulókhöz. A Habsburg-uralkodókörök félelme reális tényekből táplálkozott: gondoljunk a francia forradalomra, a magyar jakobinusokra és a magyar nemzeti érzésből táplálkozó újabb és újabb megmozdulásokra.

A kormányzat igyekezett gondoskodni a tankönyvekről (1777-ben az Egyetemi Nyomda kapta meg a tankönyvek kiadásának jogát), hogy a tanárok e tankönyvek alapján, azokhoz lehetőleg szorosan ragaszkodva adják elő tárgyukat. Ezek az intézkedések nem találtak teljes megértésre az oktatók körében, különösen a jegyzetelést tiltó rendelet. A bölcsészeti kar egyik 1809-i jelentésében kifejezte, hogy „az előadásokon való jegyzetelést a tankönyv sem küszöbölheti ki teljesen: hiszen a tudomány folytonos haladásával lépést tartva a tanárnak újabb dolgokat is elő kell adnia.”⁵

A XIX. sz. elejére tehát új elképzelés alakult ki az előadásról, olyan oktatási módszer, amelyben a *tankönyv prelegálása dominál*. A meghatározást alátámasztja egy röpirat, mely 1832-ben jelent meg Hamburgban, és így bírálja a pesti egyetemet: „tanárai húsz-harminc esztendeig ugyanabból a könyvből változatlanul tartják előadásait, s az ország első és egyetlen egyetemét a szabadabb kutatási szellem helyett tudományos korlátoltság, balítéletek és ostobaság jellemzi.”⁶

A tankönyv megjelenése egyrészt gazdagította az előadás problémakörét az előadás és a tankönyv viszonyával, másrészt, egy új nézet kialakítását segítette elő, a diktálás elvetését.

A XIX. sz. első harmadától kezdve már nemcsak hivatalos rendeletekből, gyakorlatot bíráló gondolatokból következtethetünk pedagógiai nézetekre, 1827-ben megjelent *az első magyar nyelvű, önálló, minden iskolafajra kiterjedő neveléstan Szilasy János tollából*.⁷ A szerző művében külön kiemelte, hogy a nevelés tudománya hazánkban is divatba jött.⁸ Ebben az időszakban megjelenő külföldi és hazai neveléstudományi munkák által-

³ Uo. 84.

⁴ Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei. 1777–1848. I–II. Bp. 557.

⁵ Szentpétery i. m. 331.

⁶ Kornis i. m. 291.

⁷ Szilasy János: A nevelés tudománya I–II. Buda, 1827. 366., 346.

⁸ Szilasy i. m. 45. A korabeli hazai módszertani művek felsorolását l. Mészáros István: A magyar nevelés története 1790–1849. Bp., 1968. 226., 236.

ban életkorokhoz kötődve fejtették ki a nevelés célját, tartalmát és a tanítás különféle módszereit, különös jelentőségre tett szert az elemi iskolai nevelés módszeres kifejtése.⁹ A felsőbb iskolákról szólva főként az iskola funkcióját és tartalmát ecsetelték. A közép- és felsőbb iskolák szervezetenként nem különültek el élesen, így az alkalmazott tanítási módszerek is hasonlóak voltak. A tanítási módszerek esetében nem beszélhetünk különösebb változatosságról, hiszen alapvetően két módszert ajánlottak:

- a) beszélgető forma (helyes kérdések alkalmazása: dialogistica),
- b) figyelmező vagy hallgató forma (folyvást való beszéd: acroamatica).¹⁰

Szilasy János az „érettebb korú tanulókhoz” ajánlotta a „hallgató” formát. A helyes gyakorlatot világos beszéddel, eleven előadással, az állítások helyes elrendezésével és a többszöri ismétléssel jellemezte.¹¹ Hangsúlyozom, hogy a tanítási módszereknek ez a csoportosítása mindegyik iskolatípusra vonatkozott, tehát általános pedagógiai eljárásként és nem felsőoktatási pedagógiai problémaként tárgyalta a szerző.

A reformkorban sem a hivatalos dokumentumokban, sem a gyakorlatot bíráló munkákban nem jelentkeztek az előadást új szemszögből néző módszertani gondolatok. Az egyetemet a magyar közvélemény nem tekintette magáénak, az egyetem nem tartott lépést a magyarságot mozgató nagy eszmékkal, szerény tudásközlő szervnél alig volt több.¹² A polgári átalakulás és a függetlenség kérdései az egyetemek életében a magyar nyelv használatának bevezetéséért való küzdelemben jelentkeztek. Ennek ellenére nem mondhatjuk, hogy teljes egészében statikus volt a kor, mert talajra talált és megérett benne a *tanszabadság* új elve. Az 1848. évi XIX. törvénycikk törvénybe iktatta a tanszabadságot, tehát ezentúl az egyetemi hallgató a hallgatandó tanár személyét megválaszthatta, és a rendes tanárok mellett arra érdemes személyek is tarthattak előadást.¹³ A tanszabadságnak ez az értelmezése az I. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson kibővült, „a tanító a status által meghatározott rendszer szerint az egyes tanokat akként adhatta elő, mint a legcélszerűbben látandja.”¹⁴

A tanszabadsággal új szakasz kezdődött a gyakorlatban és ehhez kapcsolódva az előadásokról kialakult nézetekben is, *ezentúl nem köti az előadót a tankönyv*, nem tankönyvet prelegál, hanem az általa fontosnak tartott tartalmat adja elő, tehát a forma – a prelegálás – maradt, a tartalom azonban a tanár kezébe került.

Az 1848-as szabadságharc bukása után a Habsburg-kormányzat kénytelen volt kiadni néhány polgári átalakulást elindító vagy rögzítő rendeletet, ezek közé tartozott az 1850-es *Thun-féle egyetemi szabályzat* is, mely a német egyetemek mintájára alakította a magyar felsőoktatást.¹⁵ Ezt a szabályzatot 1869-ben változatlanul érvényben hagyták, és 1891-ben csekély kiegészítéssel bocsátották ki újra. A szabályzat az előadás gyakorlatát és elméletét az 1848. XIX. tc.-hez hasonlóan befolyásolta, elismerte a tanszabadságot: a

⁹ *Mészáros* i. m. 200.

¹⁰ *Szilasy* i. m. 200.

¹¹ Uo. 202.

¹² *Mátrai* László: A szellemi tudományok. Magyar Művelődéstörténet V. Szerk. Domanovszky Sándor, Szentpétery Imre, Mályusz Elemér, Balanyi György, Varju Elemér Bp., 1937. 401–402.

¹³ 1848. XIX. tc. Magyar Törvénytar. Bp. 1896. 243.

¹⁴ Idézi: *Mészáros* i. m. 295.

¹⁵ *Ladányi* Andor: A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Bp., 1969. 38.; *Köte* Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. Bp., 1975. 306.

tanszékek döntöttek az előadás tárgyáról, nem kötötte őket a tankönyv, a hallgatók szabadon választottak az előadások közül. Láthatjuk, hogy ez a szabályzat témánk szempontjából nem jelentett új megoldásokat. Hosszú távon, a kiegyezéssel összefonódva azonban kaput nyitott a felsőoktatás fejlődésének és ezzel együtt a felsőoktatási pedagógiai gondolatok megjelenésének.

*A dualizmus kora: a spontán felsőoktatási pedagógiai gondolatoktól
a Felső Oktatásügyi Egyesület
megteremtéséig, tevékenysége első szakaszaig*

A kiegyezés utat nyitott a szabadversenyen alapuló kapitalizmus gazdasági fejlődésének, s a felsőoktatás területén is jelentős előrehaladás következett be, emelkedett a hallgatói létszám, új intézmények, tanszékek alakultak. „Az oktatás színvonala, az egyetemeken képviselt tudományterületek művelése a kiegyezés utáni negyedszázadban egészében fejlődő képet mutatott.”¹⁶

A német egyetemi rendszerből nemcsak a tanszabadság elve került be a hazai gondolkodásmódba, hanem a *tudomány önmagáért való művelésének* eszméje is. A XIX. század utolsó harmadában kibontakozó kapitalista fejlődés azonban mást igényelt, és ez sürgette az új egyetemi ideál megfogalmazását, szaporodtak az egyetemi tanítás céljával foglalkozó cikkek, és ezeken belül szót ejtettek az alapvető (egyetlen) felsőoktatási módszerről, az előadásról is.

Példaként érdemes megemlíteni *Than* Károly és *Pulszky* Ágost véleményét.

Than Károly 1871-ben tartott akadémiai székfoglaló beszédében a *tudás fogalmából vezette le az előadást* (és ezzel együtt a gyakorlat) *feladatát*. Szerinte a tudás nem más, mint a tények ismerete és felhasználási képessége, így az előadások feladata a szaktudomány szellemében való önálló gondolkodásra nevelés.¹⁷

Pulszky Ágost szerint az előadáson felvilágosítást kell adni az ismeretek horderejéről, a kutatási módszerekről és az eredmények alkalmazásáról, mert csak így indul meg az önálló munkálkodás, a szabad gondolkodás és a kritika a hallgatók fejében.¹⁸

Az előadás feladatának megfogalmazása mellett részletesebben foglalkoztak az előadás tartalmával, a mai programokhoz hasonlóan kifejtették, hogy mit és milyen rendszerben kell előadni az adott tudományból.¹⁹ Ez érthető, hiszen nem volt tanrend, mely megszabta volna a feldolgozandó anyagot, ezért megnőtt a tanárok eszmeeszerjének jelentősége.

A konkrét tartalom leírása közben *általános érvényű alapelveket* is érintettek.

- Az előadásokon a tudományos tényeket és összefüggéseket mutassák be.
- A szaktudomány főbb módszereivel ismertessék meg a hallgatókat.
- Bizonyítsák az igazságot.
- Mutassák be a tudomány új irányzatait, a feltevéseket is.²⁰

A tartalom kidolgozásában *az adott tudomány ismereteinek körét és felépítését* vették figyelembe, a tananyag kiválasztását tudományáguktól független tényezők (hallgatói sajátosságok, a megismerés törvényei) nem befolyásolták. Az utóbbi gondolat több tudósnál direkt módon is megfogalmazódott.

¹⁶ Uo. 5–6.

¹⁷ *Than* Károly: Az egyetemi tanítás lényegéről. Akadémiai Értesítő, 1871. 1. sz. 15.

¹⁸ *Pulszky* Ágost: Az egyetemi kérdések Magyarországon. Bp., 1889. 64.

¹⁹ *Marczali* Henrik: A történelmi felsőoktatás. Századok, 1885. VII. füz. 154–180.; *Szászy-Schwarz* Gusztáv: A jogi szemináriumok kérdéséhez. Bp., 1884. 36.

²⁰ *Than* i. m. 18.

Budenz József szerint pedagógiai és praktikus kívánalmak nem korlátozhatják a szaktudomány oktatását. *Schneller* István szavai is összecsengtek ezekkel a gondolatokkal: „... az egyetemen jó tanár az, aki egyes egyedül a tárgy természetéhez alkalmazkodik, s hallgatóit tudományos, sajátos kutatási módszerének magaslatára emeli.”²¹

Találkozunk azonban olyan nézetekkel, amelyekben *pedagógiai és praktikus kívánalmak* is fontos szerepet kaptak. *Zeller* Ede 1885-ben hosszasan kifejtette, hogy „az egyetemi tanárnak nem szabad elfelejtenie, hogy nem vele egyenrangúak előtt fejt ki nézeteit, hanem, hogy tanítványait még csak be kell vezetnie a tudományba, azért őrá is érvényes minden módszeres oktatás főszabálya, hogy amit tanít, ne előbb tanítsa, ti. míg megértéséhez nincsenek meg a szükséges feltételek.”²² A szükséges feltételeket szűken értelmezte, csak a tudományos ismeretek közlésének helyes sorrendjére, a fokozatosságra hívta fel a figyelmet.

Az egyetemi tanárok nagy része, mint említettem, nem a módszeres oktatás elvei felől közelítette meg a felsőoktatást, így az előadást sem. A sikeres oktatás alapfeltételének a tudományos munkára építést tekintették, *lényegtelen mozzanatként kezelték az előadás formáját*.

„Ahol a tudományt keressük, midőn annak jelen állásával meg akarunk ismerkedni, ott és akkor nem törődünk az alakokkal, melybe ezen igazságok ruházzák.”²³ A német egyetem hatását érzük tetten ebben a kérdésben is: Szabó József 1884-ben a külföldi egyetemi rendszerekről szólva kiemelkedően pozitív példaként mutatta be a német egyetemi rendszert, ahol a tanárok komolyan művelik a tudományt, ugyanakkor az oktatás során közönyösek az „orátori csíny”-nyel szemben.²⁴ *Zeller* Ede, miközben hangsúlyozta, hogy világos, rendezett és tetszetős formában közölje a tanár azt, amit tud, figyelemzetőleg szólt arról, hogy ne tulajdonítsanak túlságosan nagy jelentőséget az előadás pompájának, szónoki erényeinek, mert ezek a tudományos oktatás szempontjából „alarendelt jelentőségűek, ahol nagyon előtérbe tolnakodnak, egyenesen veszélyeztetik azt.” Az érzelmi, az esztétikai hatás helyett *Zeller* is a *tartós értelmi hatás* jelentőségét fogalmazta meg: „a fogalmak éles, minden kétértelműséget kizáró jelzése, a főgondolatok plasztikai kiemelkedése és a tiszta, művelt nyelv meghatározója az előadás sikerének.”²⁵

*

Az 1870-es évek végétől azonban a tankönyvek számának növekedésével, a *gyakorlatok és szemináriumok bevezetésével véget ért az előadás egyeduralma*. Meg kellett fogalmazni az előadás szerepét az oktatásban, tehát gondolkodni kellett az előadások hatékonyságáról, az előadás és más oktatási módszerek kapcsolatáról. A jelentkező új oktatási módszerek – gyakorlatok, szemináriumok – azonban *nem ingatták meg az előadás alapvető fontosságáról vallott nézeteket*. Az előadással foglalkozó tanárok többsége úgy vélekedett, hogy csak összefüggő előadás keretében lehet megoldani a tudományos gondolatok módszeres közlését. Az összefüggő előadást nem lehet katekizáló módszerrel (kérdésekkel) felváltani.²⁶ Az oktatás során és az előadásról vallott nézetekben nem szerepelt az előadás és a szeminárium alternatívája, csak előadást kiegészítő módszerként említették az

²¹ *Schneller* István: Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételciről. Kolozsvár, 1899. 20.

²² *Zeller* Ede: Az egyetemi tanításról és tanulásról. Magyar Tanügy, 1885. 1.sz. 4.

²³ *Zeller* i. m. 24.

²⁴ *Szabó* József: Mozgalmak az egyetemi rendszer ügyében. Budapesti Szemle, 1884. 81.

²⁵ *Zeller* i. m. 8.

²⁶ *Zeller* i. m. 15.

új oktatási módszereket. Bevezetésüket *a tanár és a tanítvány közötti bensőséges szellemi érintkezés* kialakításának szükségességével indokolták,²⁷ tehát a hallgatók befolyásolása, nevelése is belépett a felsőoktatásról vallott gondolatok közé.

Az előadás és a tankönyv viszonyának problémakörében akkor már egészen radikális felfogással is találkozunk. Fenyvessy Ferenc a tudósképzés szempontjából a könyvnyomtatás feltalálása óta „célta-lannak” tekintette az előadásokat; a szakemberképzés szempontjából pedig „hasztalannak” látta, hiszen a tanszabadság lehetetlenné teszi, hogy az előadásokon keresztül hassanak a tanárok – ti. a hallgatók nem járnak előadásokra.²⁸

A mérsékeltbb véleményt képviselő Schwarz Gusztáv úgy látta, hogy „az idő elmúlt, midőn a tanító szava egyetlen közlő eszköze, a hallgató füle-keze egyetlen szerző eszköze a tudománynak, a könyvnek kiegészítőül hozzá kell járulnia a tanszékhez, a tanszéknek pedig át kell vennie a feladat azon részét, melyet a tankönyv nem végezhet.”²⁹ A skolasztikus definíciók elemzését, az irodalmi és a történeti adatokat megtalálják a könyvben is. Foglalkozott az élő előadás előnyeivel is, de kiemelte, hogy könnyebben jut jó könyvhöz a hallgató, mint jó előadásokhoz.³⁰

Az előadás és a tankönyv viszonyának elemzésekor többen megfogalmazták *az előadás és a tankönyv között levő tartalmi és funkcióbeli különbséget* is. „Az előadásban az anyagot bő keretben magyarázva. összehasonlítva, úgyszólván kommentálva nyeri, a tankönyvben vagy jegyzetben, amely a megfelelő előadást soha sem helyettesítheti, tömörebb alakban, átnézetesen találja a tárgyat ismertetve a hallgató.”³¹

E viszony elemzésénél a professzorok egyöntetűen hangoztatták *az előszó erejét*. Ebben az időszakban már találtam olyan vélekedéseket, melyekben bírálták a szövegmagyarázatokat, a felolvasásokat. Lengyel Béla szót emelt a szabad előadásmód mellett, mert ekkor érvényesül a tanár tudományos egyénisége, a tanár felkészültsége és ezzel felkelti a diákok érdeklődését.³²

A dualizmus első szakaszának végére az előadásról vallott nézetek körében a következő témakörök alakultak ki:

1. Az előadás szerepe az oktatásban: az előadás feladata, az előadás és a szeminárium, a tankönyv és az előadás.
2. Az előadás tartalmának kiválasztása.
3. A tudományos munka és az előadás.
4. Az előadás formája: – tartalmi felépítése
– nyelvezete.
5. A tanár és a tanuló közötti kapcsolat lehetőségei.

Szélesedett az előadásról vallott nézetek köre, különösen szembeűnő ez, ha a korábbi diktálás és szövegmagyarázat dilemmájára gondolunk.

Az ismeretek növekedésében szerepet játszott a felsőoktatás mennyiségi és minőségi előbbre lépése, az állandó magyar nyelvű pedagógiai folyóiratok megjelenése. Az ismeretek gyarapodása alapvetően az oktatói gyakorlat elemzésének köszönhető. Ez természetes, hiszen a neveléstudomány szinte még csak ekkor kezdte önálló tanszéki (tudomá-

²⁷ Medveczky Frigyes: A szemináriumok földadata az egyetemen. Magyar Tanügy, 1884. 1. füz. 54.

²⁸ Fenyvessy Ferenc: Felsőoktatásunk reformja Bp., 1889. 5.

²⁹ Szász-Schwarz i. m. 11.

³⁰ Uo. 12–13.

³¹ Pulszky i. m. 33.

³² Lengyel Béla: Az egyetemi tanítás kérdéséhez. Budapesti Szemle, 1888. 161–178.

nyos) életét, hatása az egyetemi oktatásra minimális volt. Ennek fényében kell látni a kor pozitívumát: *problémává tette az előadást*, mégpedig nem egyetlen tényező szempontjából, hanem mint a felsorolás is mutatja, *általánosságban körvonalazódtak az előadás módszertani problémái*.

*

Az 1880-as évek végére megérlelődött a felsőoktatási reform szükségessége, ti. a kiegyezést követő gazdasági prosperitáson alapuló fejlődés a dualizmus első szakaszának végére ellentmondásosnak bizonyult, az 1890-es évekre kiütköztek a felsőoktatás strukturális, tartalmi és ezzel együtt módszerbeli gyengeségei. A dualizmus első szakaszában az ellentmondások egy részét eltakarta az egyetemen tanító kiváló tudósgárda, az 1890-es évektől kezdődően azonban szürkébb tudósok kerültek a tanszékekre, akiknek működése nem jelentett írt a fájó sebekre. A *Csáky* Albin-féle reform nem tudta megoldani a helyzetet, mert kikerülte az alapproblémákat, a felsőoktatás struktúrájából, a tudós vagy szakemberképzés dilemmájából és a tanszabadságból eredő rendszertelenség kérdéseit.

Csökkenett az előadásokkal foglalkozó cikkek száma, viszont megjelent egy, hatásában több évtizedre szóló munka: ebben *Kármán* Mór a tanárképzés és az egyetemi oktatás kapcsán fejtette ki véleményét az egyetemi előadásról.

Nem az egyetlen, de *első helyen álló oktatási módszernek tekintette az összefüggő előadást*, amely végleg kiszorította a diktálást és a szövegmagyarázást. Győzelmének magyarázatául a tanár személyes hatását emelte ki.³³ *Az egyéniség energiája hat az előadásokban*, ezt *Goethe* szavaival támasztotta alá: „Az írás visszaélés a nyelvvel, a csendes magában olvasás szomorú pótléka a beszédnek. Az ember mindenképp csak személyiségével hathat az emberre.”³⁴ A könyv nem tudja úgy bemutatni a tárgy szellemét, mint a lelkes beszéd, hiszen ott a tekintet, a mozdulat, a hangsúly, ahogy a pillanat kívánja, úgy gyámolítja a gondolatot.

A hallgatókban kialakult *érzelmi visszhang* megkönnyíti a megértést, az emlékezést, a tanulást, de ezt az érzelmi hatást nemcsak eszköznek tekintette, hanem egyben az előadás céljának és eredményének. Herbarti asszociációs pszichológián nyugvó fogalmak – emlékezés, tanulás, megértés, érzelem – jelentek meg okfejtésében. Emellett más, új gyümölcsöt is hozott *Kármán* pedagógiai elmélkedő volta:

– Elkülönítette az egész tanulmánykört felölelő előadást és a szűkebb körű, meghatározott feladatot megoldó előadást. Az előbbi céljaul a rendszer tanulását, az utóbbi céljaul a módszer tanulását tűzte ki.³⁵

– Megfogalmazta az előadástartás alapvető követelményeit, illetve a követendő elveket:

1. A téma gazdaságos beosztása.
2. A cél megfogalmazása, a módszerek megtanítása.
3. A tudomány kevésbé művelt részeinek bemutatása.
4. A tévedések és kételyek bevallása.
5. A megfelelő előadás a hallgatót „önkéntelen vele dolgozásra, kellemes közös elmélkedésre hívja.”³⁶

³³ *Kármán* Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Bp., 1895. 66.

³⁴ Uo. 79.

³⁵ Uo. 67.

³⁶ Uo. 67.

A tanár személyiségén keresztüli megközelítés, a közös elmélkedés, a hallgatói aktivitás, a feladatból kinövő előadástípusok elkülönítése, és néhány módszertani elv megfogalmazása arra enged következtetni, hogy *Kármán Mór* a felsőoktatási előadást *pedagógiai problémaként* kezelte, és ez nem csekélység, mikor még a pedagógia is önállósodásának gondoljaival küzd és még nagyon távoli a felsőoktatási pedagógia kialakulása.

Az 1896-ban tartott *II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus* munkája is jelzi, hogy *Kármán* pedagógiai jellegű szemléletmódja még nem általános. A kongresszus Főiskolai Osztálya szervezeti és funkcionális kérdésekkel foglalkozott, nem hangzott el oktatási módszereket elemző előadás.³⁷

A színvonnalsüllyedés és a módszertani vákuum hatására a századfordulón újra előkerültek a már megoldottnak hitt módszertani kérdések. „A tanár prelegálásának nincs semmi értelme” – írta *Kepes Ernő* 1906-ban a Huszadik Század lapjain. A tanár könyvét, vagy azt, amelyiknek alapján előad, a hallgató otthon sokkal nyugodtabban és sokkal inkább elmélyedve olvashatja és olvassa.³⁸ A tankönyv prelegálásának elutasítása mellett a szemináriumok alkalmazását sürgette még: „Egy-egy alapvető munkában való elmélyedés és a hallgatók által való feldolgozása a tanár asszisztenciája mellett: ez föltétlenül hasznosabb lesz a hallgatóra és tudományos kiképzésére, mint a prelekción.”³⁹

Nemcsak a prelekción, de a diktálást, ezt az elfelejtettnek hitt, módszert is bírálták: „... az egyetemi tanár előadásának előterjesztő, tehát személyi jellege legyen, vagyis más szóval adja elő azt, amire ő egészen sajátos kutatása alapján jutott, soha meg nem feledkezve arról, hogy a könyvnyomtatást már feltalálták, s hogy éppen ezért a könyvből való olvasás vagy diktálás nem az egyetemre való.”⁴⁰

Az előadás problémátörténetében ezzel átléptünk a XX. századba, melynek első éveiben a felsőoktatási pedagógia szükségességét többek között két tény is jelezte: egyrészt az előadással foglalkozó cikkek gyarapodása, másrészt az oktatók pedagógiai kulturáltságát kiemelő igények megfogalmazása.⁴¹ Kifejezetten 1910-ben, a *Felső Oktatásügyi Egyesület* megszervezésekor került sor a felsőoktatási pedagógia hasznosságának megfogalmazására. *Grósz Emil* már az 1890-es években írt cikkeiben rendszeresen ajánlott olvasásra külföldi felsőoktatási munkákat.⁴² A megalakult Egyesületet *Medveczky Frigyes* kezdeményezésére hozták létre, mintának a francia *Société d'enseignement supérieur*-t tekintették. Szabályzatuk szerint az egyesület feladata a felsőoktatási kérdések tanulmányozása és eszmecsere útján való tisztázása.⁴³ E feladatok elfogadtatása nem volt egyszerű, a múlt évek során még többször fejtegetik az egyesület elnökei: „alig tagadható, hogy ott, ahol oktatás történik, didaktikáról is szólhatni: és bármennyire becsüljük és tiszteletben tartjuk a felsőoktatás legmagasabb fokú egyéni szabadságát, annyit legalább meg kell engednünk, hogy a felsőoktatás terén működő tudósok didaktikus tapasztalatait-

³⁷ A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongr. naplója. Szerk: *Nagy László, Beke Manó*, I–II. Bp. 1898.

³⁸ *Kepes Ernő*: Az egyetem bajai és reformja. Huszadik Század, 1906. 5. sz. 451.

³⁹ Uo. 451–452.

⁴⁰ *Schneller István*: Szemináriumok az egyetemen. Magyar Paedagógia, 1905. 193–202.

⁴¹ *Heinrich Gusztáv*: Pedagógia és tapasztalat. Magyar Tanügy 1873, 6. sz. 321–331.

⁴² *Grósz Emil*: Külföldi egyetemek. Budapesti Szemle, 1896. 2–3–4. sz. 368–394., 235. sz. 39–51.

⁴³ Bevezetés. Felsőoktatásügyi Egyesület Közleményei, 1911. 1. sz. 2.

nak közlése és együttes mérlegelése vagy megbeszélése a pályatársakra nézve sokféle hasznos és értékes tanulságok forrásává válhatik.⁴⁴

Mit takart a „*didaktikus tapasztalatok*” köre? *Milyen jelentőséget tulajdonítottak az előadásméletnek?*

Az egyesület feladatainak részletes elemzése során a következő területeket vélték művelendőnek:

– tanulmányozni kell az irányító szerepet játszó kultúrnépek felsőoktatási intézményeinek reformtörekvéseit,

– gyűjteni kell a felsőoktatási törvényeket, szabályokat, kiadványokat,

– eszmecserét kell rendezni a főiskolai intézmények szervezetével, igazgatásával, tanulmányi és vizsgarendjével és szellemi eszközeivel kapcsolatban,

– ezenkívül közzé kell tenni az eszmecserék tartalmát.⁴⁵

A szervezet és az igazgatás, vagyis a konkrét oktatási tevékenységtől távolabb álló kérdések merültek fel és kerültek előtérbe. *Az oktatás tartalmi és módszerbeli kérdéseit a tanulmányi és vizsgarendre szűkítették.* Ennek okát abban látom, hogy az alapítók is túlságosan tágra értelmezték a tanszabadság elvét: „Természete és rendeltetése szerint nincs sem szabadabb és egyénibb az akadémikus tanító sajátos munkásságánál.” *Medveczky Frigyes* határozottan elutasította, hogy *ex offo* megállapított tantervekkel és pedáns iskolamesteri utasításokkal szabályozzák a leghatározottabb és legegényibb oktatást.⁴⁶

Az előadás, mint módszertani probléma nem fért bele ebbe az elképzelésbe. A kortársak közül a pedagógiai szakember – *Gergely György* világosan exponálta 1913-ban a problémát. El kell érni – írta, – hogy „a főiskolai oktatás didaktikus és pedagógiai kérdései állandó megbeszélés tárgyai legyenek.” Főként napilapokban található elszórva cikkek, melyek inkább szervezeti kérdésekkel, mint metodikai problémákkal foglalkoznak, a főiskolai tanárok, „személyes érdekűnek” tartják a tanítást, egymásról semmit sem tudnak.⁴⁷

A Felső Oktatásügyi Egyesület közgyűlései is tükrözik a „didaktikus” azaz pedagógiai problémák elhanyagolását: a felállítandó új egyetemekkel, a tanárok szociális ügyeivel foglalkoztak.

A konkrét előadásméletben – illetve az oktatásról vallott nézetekben – nem hozott gyökeres változást a felsőoktatásügyi egyesület megalapítása, de *megteremtette a hazai felsőoktatási pedagógia bázisát, sürgette az általános pedagógia elveinek felhasználását*, mikor megfogalmazta, hogy „ahol oktatás van, ott didaktikának is kell lenni” elvet. Ez a szemléletmód realizálódott az 1912. XXXVI. tc. miniszteri bevezetésében is, amely kifejtette *az újkori pedagógia minden eszközének felhasználási igényét.*⁴⁸

Az I. világháború évei nem kedveztek a felsőoktatási problémák mélyebb megközelítésének, így a pedagógia és az előadásról vallott nézetek találkozását, összefonódását, és az ebből fakadó eredményeket csak a következő korszak kapcsán lehet értékelni.

⁴⁴ *Medveczky Frigyes*: A Felső Oktatásügyi Egyesület rendeltetése. Felső Oktatásügyi Egyesület Közleményei, 1912. 1. sz. 5.

⁴⁵ Bevezetés. i. m. 1–2.

⁴⁶ *Medveczky* i. m. 3.

⁴⁷ *Gergely György*: A főiskolai nevelés és oktatás kérdéseiről. Magyar Paedagógia, 1913. 664.

⁴⁸ Magyar Törvénytar, Bp., 1913. 512–523.

Az 1918-as polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság rövid működési ideje alatt az oktatási rendszer demokratizálását tekintette feladatának, így az alaptól (struktúra, cél, tartalom) távoleső problémák (módszerek) – különösen a felsőoktatás területén – rendszeres kidolgozására nem kerülhetett sor. A meglévő, szétszórt források elemzésére nem vállalkozhattam, ez a távolabbi jövő feladata.

A dualizmus idején tehát az előadás feladatát és tartalmát a liberális kultúrpolitikából fakadó tanszabadság és a tudomány tiszta művelésének eszméje határozta meg, a tartalom feldolgozását (az oktatás folyamatát és módszerét) a német egyetemi stílus és az asszociációs pedagógia alakította. A logikus út, a rendszeresség, a precizitás igénye háttérbe szorította az élményszerűséget és a stílus kérdését. A liberális polgári eszmékhez kapcsolódva az intellektus, az értelmi nevelés állt előtérben.

Az előadás mint pedagógiai probléma (1920–1945)

A felsőoktatási kérdések hivatalos szószólója továbbra is a *Felső Oktatásügyi Egyesület* és folyóirata, a *Közlemények* maradt. Feladatát sem változtatták meg: beszámolt a külföldi mozgalmakról, reformokról, intézményekről és intézkedésekről, melyek alkalmasak arra, hogy a felsőoktatást tökéletesítsék és az egyetemeken folyó tudományos munka ügyét előbbre vigyék.⁴⁹ 1917 és 1922 között azonban főleg érdekvédelmi – tanár és diák egzisztenciális – problémákkal foglalkoztak. Az Egyesületen kívüli tevékenységet keserű szavakkal jellemezte Révay József „... három elveszett esztendő, melyben a tanárok fegyelmiztek és politizáltak, a hallgatók egyesületesdiztek és verekedtek.”⁵⁰ A fehérterror éveiben nem volt lehetőség, de igény sem, hogy az előadásról gondolkodjanak, értekezzenek, hiszen létüket közvetlenül érintő kérdésekben kényszerültek választ adni az emberek.

A konszolidációval és *Klebelsberg* Kunó miniszterségével új korszak kezdődött a kultúrpolitikában. *Klebelsberg* már nem az 1918 előtti liberalizmus talaján szervezte meg és irányította a közoktatás ügyét. A liberális neohumanista nevelési eszmény helyébe a *neonacionalizmus* talajára épített, *Kornis* Gyula által uniformizált nevelésként leírt ideál lépett.⁵¹ Ideológiai területen ez az irányzat határozta meg a felsőoktatásról való gondolkodás irányát, pedagógiai területen pedig a munkaiskola, a reformpedagógia, a szociálpedagógia néhány fogalma: öntevékenység, aktivitás, jellemnevelés. Erről az időszakról már elmondhatjuk, hogy a *pedagógiai gondolatok hatékonyan formálták az előadásról kialakult gondolatokat*. E pozitív viszony azonban nem terjeszthető ki az oktatók széles körére.

A Felső Oktatásügyi Egyesület Közleményeiben *Taufffer* Vilmos még 1927-ben is megismételte, hogy az „Egyesület az akadémikus tanító sajátos szabad kutató és tanító munkálkodását nem érinti.”⁵² Nem találunk módszertani indíttatású cikkeket, tanulmányokat a Közleményekben.

⁴⁹ *Gorka* Sándor előterjesztése a Felső Oktatásügyi Egyesület 1922. okt. 29. Közgyűlésén. Közlemények, 1922. 2. sz. 80.

⁵⁰ Révay József: Három esztendő. Adalék... Független Szemle, 1922. Rendkívüli szám 9.

⁵¹ Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából. 1919–1931. Bevezette és a jegyzeteket írta *Simon* Gyula Bp., 1959. 475. *Jóboru* Magda: A köznevelés a Horthy-korszakban. Bp. 1972. 225.

⁵² *Taufffer* Vilmos: Elnöki megnyitó beszéd. Felső Oktatásügyi Egyesület Közleményei, 1927. 2. sz. 21–30.

Az Egyesület által szervezett baráti tanári összejövetel egyikén Vámosy Zoltán foglalkozott 1930-ban az eredményes tanítás feltételeivel. A pedagógia megtermékenyítő hatásának tulajdonítom, hogy *a sikeres tanítás feltételeit négy tényezőre bontotta*: a tanárok képességei, a tanulók kvalitásai, az intézet és a tanterem felszereltsége. A tanárok és a tanulók képességeinél, kvalitásainál nagyon óvatosan fogalmazott, a dualizmus kori gondolatokhoz képest nem lépett előbbre. A külső feltételek leírásánál pozitívumként kell megemlíteni, hogy a világos, derűs, fűtött, szellőztetett, megfelelő ülőhelyekkel ellátott tanterem leírásából a szemléletre és a gyakorlatra vonatkozó anyagokat sem felejtette ki, sőt állást foglalt az előadáson alkalmazott szemléltetés hasznosságát melletten.⁵³

Említésre méltó, hogy a Közlemények hírvonatában 1928-ban *a vetített képek jelentőségéről és hatékonyságáról* szóltak.⁵⁴

Az *öntevékenység* s az *aktivitás* hatását az előadásra, illetve az egyetemi oktatásra a szemináriumok és a gyakorlatok pozitívumainak kiemelésében érhetjük tetten: „A modern pedagógia fő elve az öntevékenység princípiuma – írta Kornis Gyula –, az igazi egyetemi szellem súlypontját a szemináriumi-laboratóriumi munkába helyezte át. Így válik az egyetem valóban munkaiskolává.”⁵⁵

A szemináriumok előtérbe helyezését most más szempontok indokolták mint a XIX. század végén. Az 1870-es és az 1880-as években *a gyakorlati ismeretek* (a tudományos kutató módszerek, a társadalmi praktikumra készülés) szemszögéből látták hasznosnak az előadások mellett a szemináriumok bevezetését, a szilárdabb elsajátítás dominált érvekben. Az 1920-as évektől kezdve pedig a század új gondolata – *a tanulószempontú pedagógia* különböző irányzatai alakították az oktatók fogalomkészletét. Így ebben az időszakban a *tanulók öntevékenységének szükségessége felől közelítettek a szemináriumok és a gyakorlatok problémájához*. A gyakorlatban a lényeg nem változott, aktívabb: önállóbb munkalehetőségeket kell adni a hallgatóknak.

A pedagógiai fogalmak magasszintű átültetését végezte el Weszely Ödön és Imre Sándor. Mindketten saját pedagógiai elveiket érvényesítették az előadás, tág értelemben az egyetemi oktatás elveinek leírásában.

Weszely Ödön 1923-ban az egyetemi pedagógia alapjának *az ifjúság öntevékenységét* tekintette.⁵⁶ Az előadás meghallgatása szerinte passzív munkaforma, melyet feltétlenül ki kell egészíteni aktív munkával laboratóriumokban – könyvtárakban, szemináriumokban – és intézetekben. Az előadás passzív jellege ellenére ékesszólóan elemezte az előadás előnyeit. A megfogalmazott pozitívumok nem mondtak többet, mint a dualizmus korában részletezett gondolatok, sőt pszichológiai alapvetésében sem tért el jelentős mértékben Kármán Mór asszociációs felfogásától. Az előadás az élő egyén szuggesztivitásával győz a könyv felett: „A hallgatók tömege és a tanár között láthatatlan lelki kapcsolat támad, s kölcsönös hullámok érintik a tanárt és a tanítványt egyaránt, s alakítják az előadás folyamatában a tárgyat, az eszmék egymásutánjait, s a módszert.”⁵⁷

⁵³ Vámosy Zoltán: Az eredményes tanítás és tanulás lehetőségeinek biztosítása. Baráti összejövetel... Bp., 1930. 30–48.

⁵⁴ Hírek. – Felső Oktatásügyi Egyesület Közleményei, 1928. 1. sz. 21.

⁵⁵ Misángyi Vilmos idézi a Közleményekben 1931. 1. sz. 26.

⁵⁶ Weszely Ödön: Az egyetemi tanulmányok módszeréről. Bp., 1933. 7. (1923. okt. 24., pécsi beköszöntő beszéd)

⁵⁷ Uo. 8.

Imre Sándor az előadásokkal kapcsolatban a polgári humanista talajon kialakított nemzetnevelő koncepciójához hűen, az *egyetem nevelő jellegét* domborította ki. Az egyetemi szellem sajátosságaiból indult ki okfejtésében: „Az egyetemen kerüljenek személyes viszonyba a hallgatók a tudománnyal, a hallgató tanulmányozza a szaktárgyat, ennek során kifejlődik szellemi önállósága, így eléri a célt: a tudás felhasználásának képességét és készségét.”⁵⁸ A cél elérésének alapvető feltétele, hogy *a tanár és a hallgató viszonya nevelési viszony legyen*, vagyis „az egyetemi tanárok a hallgatókra való hatást feladatuknak ismerjék, hallgatóikat akarják is tudatosan és tervszerűen alakítani.”⁵⁹

A tanár és diák közeledésének egyik eszközeként említette az előadást, mely szerinte csak látszólag egyoldaiú érintkezési forma, „a kapcsolat szálait nemcsak a tanár szava, hanem a hallgatók arcán látható megértés is szövögeti.”⁶⁰ Fontos szerepet tulajdonított *a megértésnek*, nyomatékosan felhívta a figyelmet *a hallgatókhoz való alkalmazkodásra*: „a hallgatók céljának, minőségének, körülményeinek szem előtt tartása nem az egyetem magaslatának leszállítását jelenti, hanem lehetővé teszi a hallgatóknak e magaslat megközelítését.”⁶¹ A tiszta tudomány önmagáért való művelésének XIX. sz. végi eszméi mellett nem alakulhatott ki a hallgatókra figyelő gondolkodás. *Imre* Sándornál a nevelőhatás szándéka feltételezi a hallgatók ismeretében történő cselekvést.⁶² Az aktivitás mellett ezzel bevonult az előadás témakörébe a hallgatókhoz való alkalmazkodás gondolata is.⁶³

Az előadás céljának és tartalmának megállapítását az egyetemi nevelés feladatainak lebontásával oldotta meg: „teljesen vége azonban minden egyetemi színvonalnak, amint valaki előadásaiban a vizsgálati anyag elmondásával beéri. Ezzel nemcsak az egyetem legnagyobb feladatát, a megismerésben való haladás állandó biztosítását téveszti szem elől – hanem még iskolás értelemben is fogyatékosan dolgozik: nem segíti a hallgatók fejlődését . . . , a kész ismereti anyag szóbeli előterjesztése alig ér többet a tankönyvnél, s a „megtanulás” magában véve korántsem biztosítja az átélést, az önálló vélemény kialakulását.”⁶⁴

Imre Sándor jelentős szerepet szánt az előadásnak, de gondolatainak hatását nem látjuk az 1930-as évek felsőoktatási anyagában.

*

Az 1929-es gazdasági válság a közoktatás területén is érezte hatását, lezárult a klebelsbergi korszak, a kultúrpolitika elvesztette az 1920-as években betöltött súlyát, a felsőoktatási pedagógiai életben is 3–4 éves vákuum keletkezett. Nem jelentek meg a Felső Oktatásügyi Egyesület Közleményei sem. A változást az Országos Felsőoktatási Tanács megalakítása (1935-ben), a Közlemények megindítása és az 1935-ben megrendezett *I. Felsőoktatási Kongresszus* jelentette. Az előadás szempontjából egyedül a konferencia megtartása tekinthető jelentősnek.

⁵⁸ *Imre* Sándor: Egyetemi nevelés. Különnyomat a Budapesti Szemléből, Bp., 1930. 18.

⁵⁹ Uo. 4.

⁶⁰ Uo. 39.

⁶¹ Uo. 12.

⁶² Uo. 14.

⁶³ Formális előzményeit l. *Zeller* Edénél (22. lábjegyzet).

⁶⁴ *Imre* Sándor i. m. 9.

A kongresszus vezetőjében *Kornis Gyula* két témakör részletesebb kifejtésére hívta fel a résztvevők figyelmét:

1. Hogyan tudja az egyetem az egész személyiséget alakítani?
2. Mi módon tudja az egyetem a passzív hallgatót igazán cselekvő gondolkodóvá formálni?

A gondolatok egy része már megjelent *Kornis* 1920-as írásaiban is (öntevékenység, aktivitás), más része, így a személyiségformálás bevezetésére csak a szociálpedagógia hatására került sor. Természetesen ezeket a pedagógiai formulákat, elveket a kornisi gondolatok töltötték meg tartalommal, amelynek ideológiai alapját nem elemzem, csak jelzem, hogy a felsőoktatás szempontjából haladó pedagógiai elvek mögött ezzel ellentétes tartalmak álltak.

Jellemző a felsőoktatási gondolkodási módra, hogy még ezt a konferenciát is azzal a gondolattal indították, hogy „az egyetemi oktatásnak is kell lennie tudatos metodikájának.”⁶⁶ A Bölcsészettudományi Szakosztályban és az Általános Szakosztályban 20 előadás és 97 hozzászólás hangzott el, ebből 9 fő foglalkozott az előadás témájával, ezenkívül a Magyar Nemzeti Diákszövetség említett előadással kapcsolatos problémát.

Az előadást, mint módszert *Domanovszky Sándor* ítélte meg a legsötétebben: „a tömegoktatás legegyszerűbb és legolcsóbb módja, hatásában azonban a legfelszínesebb és legkevésbé ellenőrizhető”. Inkább intézeti és szemináriumi megoldásokat javasolt.⁶⁷

Legtöbben a *kötelező vagy a szabad előadáslátogatás* alternatívájával foglalkoztak. Imponálóan fejtette ki katalógusellenességét és az előadásban rejlő vonzerőt *Eckhardt Sándor*: „Az előadások látogatását három tényező biztosítja: a tanár egyénisége, az előadás színvonala, az előadás és a vizsga kapcsolata.”⁶⁸ Mások is a magas nivójú előadásokkal való hatást emelték ki, csak ketten szóltak a kötelező előadás-látogatás mellett.

Általában a *szemináriumok, a laboratóriumi gyakorlatok arányának növelését* igényelték. E témában *Szentgyörgyi Albert* tartott előadást és egészen új szemléletnek adott hangot: „az előadás célja nem az, hogy a tudományt kimerítse, hanem hogy a hallgatóra bizonyos benyomást tegyen. Ha pedig az előadást a hallgató szempontjából ítéljük meg, úgy az előadásnak nem a tárgyi tartalom a legfontosabb pontja. Az előadás legfőbb célja mindig, hogy a hallgató érdeklődését felkeltse, megtanítsa őt szemlélődni, gondolkodni, tárgyát szeretni.”⁶⁹ Előadásának végkicsengése, hogy *meg kell szüntetni a tárgyi tartalom elsődlegességét* az oktatásban, és fel kell lépni a túlzott emlékezetre támaszkodás ellen: „Amit a könyv megőriz, minek azt a fejünkbe tömni.”⁷⁰

Több hozzászólót is ingerelt a *könyv és az előadás viszonya*: „Ma az egyetemeken minden úgy megy, mintha a könyvnyomtatást fel sem találták volna.”⁷¹ Ezt már *Fenyvessy Ferenc* is felvetette a XIX. sz. végén, és ha egy kicsit előbbre lépünk az időlétrán, akár az 1960-as évekig, akkor láthatjuk, hogy nem veszítette el aktualitását ez a gondolat.

⁶⁵ *Kornis Gyula* bevezető beszéde az Országos Felsőoktatási Kongresszuson. Magyar Felsőoktatás, 1937. Szerk. *Mártonffy Károly* 12.

⁶⁶ Uo. 20.

⁶⁷ *Domanovszky Sándor*: Intézeti és szemináriumi oktatás és tanársegéd. Magyar Felsőoktatás, 1937. 114.

⁶⁸ *Eckhardt Sándor*: Tanulmányi idő, előadáslátogatás, kollokvium. Uo. 153–160.

⁶⁹ *Szentgyörgyi Albert*: Természettudományos képzés és laboratóriumi munka az egyetemi oktatásban. Uo. 70.

⁷⁰ Uo. 72.

Tisztázni próbálták az előadás és más oktatási módszerek kapcsolatát. Erről Halassy-Nagy József hozzászólásában alakult ki a legtisztább kép: az oktató az előadásokon szintéziseket adjon, a részleteket és a tudományág egészét könyvek alapján, laboratóriumban és szemináriumon ismerjék meg a diákok. Az előadás a szervezett organizmus – a tanszék – egyik lehetséges oktatási módszere.⁷² A kongresszus anyagának rövid áttekintése után látható, hogy rögzítették, rendszereztek, és a széles oktatógárda elé tárták az eddig kialakult módszertani elképzeléseket, színesítve néhány nagy egyéniség ragyogó gondolataival. *Az egyetemi oktatást nem tekintették azonosnak az előadással, az előadás az alkalmazott oktatási módszerek egyike lett, alapvető feladata nem a tudomány kimerítése, hanem a hallgató szemléletének alakítása.* A tartalom kiválasztása, feldolgozásának menete, módszere nem jelentkezett számottevő problémaként.

A konferencia előadással kapcsolatos nézeteinek továbbgyűrűződéséről nem beszélhetünk sem a Felső Oktatásügyi Egyesület Közleményei, sem az egyetemi rektori székfoglaló beszédek, sem a pedagógiai folyóiratokban közölt cikkek alapján.

A Közlemények helyébe lépő *Egyetemi Élet* (1938) kis változtatással megismétli az 1910-ben meghatározott feladatkört: „a folyóirat hozzájárul az akadémiai pedagógia eddig csak vázlataiban ismert kidolgozásához.”⁷³ Ez az „akadémiai” pedagógia azonban továbbra is a szervezeti és az egzisztenciális kérdéseket állította előtérbe.

A II. világháború előszelében és a háború alatt nem jelentek meg önálló felsőoktatási előadással foglalkozó munkák, a világháborúban való részvétel politikai, egzisztenciális és az ezekhez szorosan kapcsolódó felsőoktatási gondok foglalkoztatták az oktatókat.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a két világháború közötti időszakban mennyiségileg nem növekedett az előadás módszertani irodalma, de változott a szemléletmód, az *előadást olyan problémának tekintették, melynek kidolgozásában a pedagógia segítségére is számítanak.* Az előadásról szóló nézetek kimunkálásában az oktatói tapasztalatokat pedagógiai ismeretekkel szembesítették. A megközelítés tartalmában előtérbe került a *hallgatói aktivitás* és az *előadás nevelő jellege.*

Az előadás a szocialista felsőoktatás megszervezésének időszakában (1945–1957)

A keserves anyagi, szellemi és erkölcsi károkat okozó háború után a két legfontosabb feladat – a felsőoktatás szempontjából – az anyagi károk helyreállítása és a felsőoktatás demokratikus átszervezése volt. A művelődésügy átalakítására 1948-ra alakultak ki a kedvező gazdasági és társadalmi feltételek. A felsőoktatás reformjának elméleti alapelveit, Fogarasi Béla alakította ki. Módszertani szempontból újat jelentett a *kötött tanulmányi rend bevezetésének és az egyéni érdeklődést kielégítő szabadság igényének megfogalmazása.*⁷⁴ A végleges reformtervezetet az MKP, illetve az MDP Értelmiségi Osztálya dolgozta

⁷¹ Fenyvessy i. m. 4.

⁷² Halassy-Nagy József hozzászólása. Magyar Felsőoktatás. i. m. 84–88.

⁷³ Szerkesztőségi bevezetés. Egyetemi Élet, 1938. 1–2. sz. 1–3.

⁷⁴ Ladányi Andor: A felsőoktatás szocialista átszervezésének kezdete: az 1948-as évi egyetemi reform. Magyar Pedagógia, 1970. 2. sz. 173.

ki, melyben leszögezték, hogy olyan tanulmányi tervet kell bevezetni, mely az előadások rendes hallgatását kötelezővé teszi. Megszilárdítja az egyetemi fegyelmet, korszerűsíti a tananyagot, figyelembe veszi a gyakorlat szükségleteit.

A reform valóban kötött tanulmányi rendet vezetett be, meghatározta az egyes szakok kötelező előadásait, szemináriumait és gyakorlatait. Előírta, hogy a kötelező előadások keretében a hallgatókkal a teljes vizsgaanyagot kell közölni.⁷⁵ Tehát *vizsgaanyag-központúvá vált az előadás*, és ez visszalépést jelentett az előadás már korábban megfogalmazott funkcióihoz képest (nevelőhatás, szemléletformálás stb.). Ellenben, ha figyelembe vesszük a korábban meglévő anarchiát, akkor cselekvő, pozitív beavatkozásként kell értékelni, különösen, ha a tanrendek ötletszerű, rapszodikus vonásaira gondolunk.⁷⁶

A reformot előkészítő bizottságokban a reform módszertani szelleménél rugalmasabb, korszerűbb javaslatok is felmerültek. Szántó György az orvosegyetemi reformokkal foglalkozó Medikus Körben kifejtette, hogy „a professzorokat helyes volna felmenteni a teljes anyag előadása alól. A professzor . . . elődná tudományágának legújabb haladására, egyéb tudományokkal való függésére, újabb kutatási irányaira vonatkozó anyagot és mindazt, amit szükségesnek tart.” A kötelező anyagot legfeljebb 20 főből álló csoportokban segéd-tanérőknek kellene előadni, illetve megbeszélni a hallgatósággal.⁷⁷

A reform a polémiák ellenére, a tanulmányi anarchia tapasztalataira gondolva *az előadás feladatának az adott tudományág anyagának rendszeres kifejtését tekintette*.

Az 1945-től 1948-ig tartó időszakban forrongott a magyar társadalom, az energiákat lekötötte a társadalmi, az ideológiai küzdelem. Az oktatási módszereknél (például az előadásnál) fontosabb kérdéseket kellett megoldani a művelődésügy területén is, és természetesen ez sem ment küzdelem nélkül. Az 1848-as Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus is az oktatási rendszer demokratizálásával foglalkozott, mely a felsőoktatásban a struktúra átalakításának, a tanulmányi rendszer reformjának, az oktatás világnézeti-tartalmi átalakításának gondját jelentette.

Az alapkérdések tisztázásának kötelezettsége mellett objektív körülmények is gátolták a felsőoktatási módszertani gondolatok megjelenését, ugyanis „a professzorok idejük tekintélyes részét nem tudományos munkával és tanítással, hanem építőanyag után való szaladgálással vagy pénzszerzéssel, intézeteik rendbehozására irányuló tevékenységgel töltik.”⁷⁸

Az 1948-as reform előkészítésében és megvalósításában *tevékenyen részt vettek az egyetemisták is*. A Magyar Egyetemi és Főiskolai Egyesületek Szövetségének, a MEFESZ-nek lapja, a *Fiatal Magyarország* széles teret nyitott a tanulással kapcsolatos kérdések megvitatásának. A tanulás kiemelése nem véletlen, ti. az egyetemisták nem az oktató tevékenységéről mondták el véleményüket, nem az előadásokkal, szemináriumokkal foglalkoztak, hanem a létrehozott szakkörök és tanulókörök munkáját elemezték. Az oktatók szintén *a tanulókörökkel* foglalkoztak, mert a fiatalok úgy látták, hogy ez a jövő tanulási formája, melyben *a közös*, sőt egyes szélsőséges megfogalmazásban *a közösségi tanulás* valósítható meg.

A felsőoktatási pedagógia szükségességének gondolata nem tűnt el ezekben az években sem. Faraghó László a *Fiatal Magyarország* hasábjain tett hitet az egyetemi pedagógia

⁷⁵ Uo. 178.

⁷⁶ Tardos András: Egyetemeink színvonaláról. Különnyomat a Valóság 1948. 3. sz.-ból. 5.

⁷⁷ Ladányi i. m. 179.

⁷⁸ Tardos i. m. 4.

szükségessége mellett, elvetve a hagyományos pedagógia azon állítását, hogy 18. életévvel bezárul a nevelés.⁷⁹

1951-ben indult meg a rendszeres felsőoktatási pedagógiával foglalkozó folyóirat, a *Felsőoktatási Anyagszolgáltatás*. Kezdetben a Szovjetunió és a népi demokratikus országok sajtójából vettek át cikkeket, 1951 szeptemberétől már magyar szerzőkkel is találkozhatunk a folyóiratban. A szovjet szerzők közül többen kifejtették álláspontjukat az előadással kapcsolatban, a tartalom kiválasztásától az eszköz használatáig terjedő problémáskálán. A folyóirat szerkesztősége bibliográfiai tájékoztatójában szép számmal mutatott be előadást elemző cikkeket. Magyar szerzők csak az egyetemi reform kapcsán említették meg az előadásokat, munkáikban részben politikai, részben pedagógiai elvek merev, a felsőoktatás specifikumait figyelembe nem vevő átültetéseivel találkozunk. A tanulmányi eredmények javítását a gazdasági életbe bevezetett tervteljesítés fogalmával helyettesítették, az oktatási módszereket és a hallgatókat is ebből a szempontból értékelték: előadásokról való hiányzásért, késésért szigorú fegyelmi büntetést, faliújságon való megszegyentést javasoltak.⁸⁰ Megjelent a rendszeres jegyzetelés, a házi feladat, a szervezett számonkérés és a szigorú felelősségre vonás igénye.⁸¹

A Felsőoktatási Anyagszolgáltatás funkcióját átvette az 1952-ben meginduló *Felsőoktatási Szemle*. Az itt megjelent tanulmányok főként az előadás *nevelő jellegét* hangsúlyozták. A nevelő funkciót egyrészt a helyes ideológiai tartalom közlésének oldaláról elemezték, és ennek alapján a felépítés logikusságát, a jó tempót tekintették alapvető módszertani elvnek.⁸² Másrészt a tanári példamutatás helyének látták az előadást (készülés, megjelenés, kulturált nyelvhasználat), ahol a tanár a személyesen átélt gondolatokat közli, és ezáltal alakítja a hallgatók meggyőződését.⁸³

Az évek során azután egyre inkább differenciálódott az 1948-as reform alapján kialakult előadáskép. 1953-ban az MDP Központi Vezetőségének határozatában már a következőképpen látták az előadást: „az oktatás alapjává az előadást kell tenni. Az előadások az adott tudományág valamennyi kérdésének felszínes tárgyalása helyett *a tudományág alapjait, lényegét, legújabb eredményeit, továbbfejlesztése problémáit ismertessék és értesítsék meg.*”⁸⁴ A későbbiek során megjelenő utasítások, rendeletek, törvények lényegében nem módosították azt a szemléletet, hogy az oktatás alapja az előadás, látogatása kötelező, de számos ponton differenciálták. Hangsúlyozták a gyakorlati képzés (szeminárium, laboratóriumi gyakorlat, műhelygyakorlat, termelési gyakorlat) jelentőségét az elméleti képzés mellett.⁸⁵

Kiemelték, hogy a módszertani munkát *a nevelés szolgálatába kell állítani*: az előadások felépítésével, a tananyag csoportosításával, a helyes világnézeti követelések levonásá-

⁷⁹ Faragho László: Új nevelési elv az egyetemeken – a közösségi tanulás. Fialat Magyarország, 1948. márc. 15. 4.

⁸⁰ Darvas József: Az egyetemeink vezetői előtt álló feladatok. Felsőoktatási Anyagszolgáltatás, 1951. 11. sz. 1–7.

⁸¹ Orbán László: Az új tanév feladatai. Felsőoktatási Anyagszolgáltatás, 1951. 8–9. sz. 38–42.

⁸² Kellner Béla: Milyen legyen a professzori előadás? Felsőoktatási Szemle, 1952. 1. sz. 16–24.

⁸³ Világhy Miklós: Az egyetemi tanár nevelőmunkájához. Felsőoktatási Szemle, 1954. 7–8. sz. 331–441.; A tanári egyéniség, magatartás, példamutatás szerepe az egyetemi nevelőmunkában. Felsőoktatási Szemle, 1955. 6. sz. 306–322.

⁸⁴ Oktatásügyi Közlöny, 1953. 6. sz. 45–48.

⁸⁵ Oktatásügyi Közlöny, 1954. 15. sz. 3213.

val és az előadás meggyőző módjával járuljanak hozzá a hallgatók neveléséhez az oktatók.⁸⁶ Felleptek az elterjedt középiskolási módszerek ellen (anyagkövető szemináriumok, csoportos tanulás, kötelező konzultáció stb.).⁸⁷

Az új programok kidolgozása során módosult az előadás tartalmáról alkotott kép. Már *nem a teljes vizsgaanyagot közlő előadást állították az oktatás középpontjába*, hiszen „az előadó egyes fontos vagy saját kutatásaival kapcsolatos részeket részletesebben kifejthet, míg más kevésbé fontos (főleg leíró jellegű) részletek megtanulásában a rendelkezésre álló tankönyvekre, jegyzetekre utalhatja a hallgatókat.”⁸⁸

A differenciálódást bemutató tényezők átfogják a korszak előadásról vallott nézeteinek körét, egyetlen szélesebb hatókörű munka jelent meg, melyet **Bíró Lászlóné** írt. *Ez az első olyan átfogó, szocialista szemléletű munka, mely az előadással, mint pedagógiai (módszertani) problémával foglalkozott.*⁸⁹

A cikkben, melyet a felsőoktatásban dolgozók didaktikai és pedagógiai tájékoztatására készített a szerző, meghatározta az *előadás vezető szerepét*: megadja a tanítás folyamatának alapkérdéseit, irányát, megoldja az ismeretátadást, ezenkívül nevelő jelentősége is kimagasló.⁹⁰ Kifejtette az előadás tartalmával kapcsolatos *világnézeti követelményeket* (dialektikus és történelmi materialista szemlélet, pártosság, elmélet és gyakorlat egysége).⁹¹ Megfogalmazta az *önálló munkára szoktatás és a gondolkodni tanítás igényét*. (Tudományos problémák felvetése, vulgarizálás kerülése, fölösleges részletek mellőzése, tankönyvszerűség elvetése, érdeklődés felkeltése, sokoldalú tájékoztatás stb.)⁹²

Részletesen leírta az előadásra készülés egyes lépéseit és a közvetlen készülésnél figyelembe veendő tényezőket: Ezek közül ki kell emelni, hogy fontosnak tartotta az *oktatás tervezését*, az anyag kiválasztását megfelelő szempontok alapján: hogy különböző *előadástípusokról* beszélt a feladattól függően; hogy állást foglalt a *szemléltetés* mellett, hogy az előadó *beszédkultúrája*, stílusa is foglalkoztatta.⁹³ Többszörösen körüljárta az előadó személyét: „A jó egyetemi előadó személyében egyesíti a tudóst, a pedagógust és a szónokot.”⁹⁴ Kiemelt olyan szempontot is, mellyel még ma sem foglalkozunk kielégítően: hogyan javíthatnának az előadók előadásaikon? Megoldásként az előadások látogatását, bemutató előadások tartását, jegyzetek bekérését és gyorsírással jegyzetelést javasolt, az utóbbi kettőt visszacsatoló eszközként.

Általános didaktikai vázra építette fel a szerző munkáját, melyben a didaktikai fogalmak és a speciális felsőoktatási problémák szervesen ötvözödtek egybe, így egy önálló, előadásmódszertani munka született. E munka sem volt mentes a kor ideológiai túlzásaitól, de ezek nem torzították az előadáshoz kapcsolódó módszertani kérdések reális kifejtését.

A korszakról összegezve megállapíthatjuk, hogy az előadásról vallott nézetek köre az előbb említett tanulmány kivételével, nem bővült, újat *a tartalom átalakítása* hozott. A korszakban a pedagógiai gondokból gyakran politikai problémák lettek (például a túlterhelés, a lemorzsolódás és az ellenséges tevékenység összekapcsolódása), ezáltal az alakuló szocialista pedagógiai elvek néha nem a valóság kérdéseire válaszoltak. Empirikus vizsgálatokat az előadás témakörében még nem szerveztek.

⁸⁶ Oktatásügyi Közlöny, 1955. 17. sz. 245.

⁸⁷ Oktatásügyi Közlöny, 1954. 6. sz. 48.

⁸⁸ Oktatásügyi Közlöny, 1956. 1. sz. 6.

⁸⁹ **Bíró Lászlóné**: A főiskolai előadás. Bp. 1952.

⁹⁰ Uo. 4.

⁹¹ Uo. 5–10.

⁹² Uo. 12–14.

⁹³ Uo. 14–23.

⁹⁴ Uo. 22.

A tartalom átalakítása mellett a kor legfontosabb vonása, hogy *az előadás véglegesen bevonult a felsőoktatási pedagógiai problémák közé.*

*

Problématörténetünkben eljutottunk a bevezetésben említett problémához: alighogy tárgya lett a felsőoktatási pedagógiai gondolatoknak az előadás, már az 1950-es évek végére *megkérdőjelezték létét, szükségességét.* A vita létrejöttét a tudományos-technikai forradalom szülte „oktatási-nevelési világválság”, vagy pozitív oldalról közelítve a meginduló felsőoktatási reformok indokolták, illetve eredményezték. Megrendült a felsőoktatási szakemberek hite a hagyományos oktatási célban, tartalomban, a megmerevedett felsőoktatási struktúrában, szervezési formákban és módszerekben. A meglevő helyzet bírálatából kinövő megoldási javaslatok sokszínű és erősen differenciálódott felsőoktatási pedagógiájának bemutatása, elemzése már egy másik tanulmány feladata.